

# OS LETRAMENTOS CRÍTICO E AUDIOVISUAL NA PROMOÇÃO DE UMA ABORDAGEM DE LEITURA SOCIOCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL/LE

---

Gênesson Johnny Lima Santos<sup>1</sup>

Tiago Alves Nunes<sup>2</sup>

Mônica de Sousa Serafim<sup>3</sup>

## *The critical and audiovisual literacy in the promotion of a sociocultural reading approach in spanish learning/le*

### **Resumo:**

Trabalhar a competência sociocultural, o letramento crítico e o letramento audiovisual em aula de língua estrangeira (LE), no âmbito da abordagem comunicativa, tem sido um desafio para alguns professores de LE da educação básica. Objetivamos apresentar uma proposta de intervenção didática na qual o desenvolvimento da competência sociocultural esteja integrado ao desenvolvimento do letramento crítico e do letramento audiovisual. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa é bibliográfica e propositiva de base qualitativa. Primeiramente, revisitamos e compreendemos teorias basilares, as quais serviram como aporte para a proposta didática. Baseamo-nos, principalmente, em Cassany (2006); Cassany, Luna & Sáenz (2009); e Carmona (2006). Conclui-se que atividade é facilmente executável e adaptável, cabendo ao professor escolher bem o material que irá utilizar, pois, dependendo do vídeo e de como a conduz, promove-se a compreensão e análise do audiovisual, o debate, integra habilidades comunicativas e oferece condições para que o aluno exercite múltiplos letramentos.

**Palavras-chave:** Espanhol/LE. Audiovisual. Letramento(s). Didática.

### **Abstract:**

*It is not easy for public school teachers to work the sociocultural competence, the critical literacy and the audiovisual literacy through the foreign language (FL) class. Thus, we aim to show a didactic intervention in which the development of the sociocultural competence linked to the development of the critical literacy and the audiovisual literacy. Methodologically, this research is bibliographical and propositive of qualitative base. First, we revisit and understand basic theories, which served as input for the second part of the article, the didactic proposal. We will base our study on the theories by authors such as Cassany (2006); Cassany, Luna & Sáenz (2009) and Carmona (2006). It is concluded that activity is easily executable and adaptable, but it is up to the teacher to choose the material that will be used, since, depending on the video and how the activity conducts, the teacher promotes the comprehension and analysis of the audiovisual, promotes debate and integrates communicative skills, provides conditions for the student to exercise multiple literacies.*

**Keywords:** Spanish/FL. Audiovisual. Literacy. Didactic.

1. Doutorando e Mestre em Linguística pelo PPGL/UFC. Professor efetivo de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da rede pública estadual de ensino do Ceará.

2. Doutorando em Língua e Cultura pelo PPGLinC/UFBA e Mestre em Linguística pelo PPGL/UFC. Professor efetivo de Português e Espanhol da rede pública estadual do Ceará.

3. Doutora e Mestre em Linguística pela PPGL/UFC. Pós-doutora em Linguística pela UnBe e pela UFMG. Professora do DLV e PPGL/UFC.

## 1. INTRODUÇÃO

A partir de observações empíricas e discussões com professores da rede pública cearense de ensino, três pontos bastante importantes, em termos de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente de língua estrangeira (LE), têm preocupado alguns professores que sentem dificuldade em elaborar atividades que envolvam adequadamente o desenvolvimento da competência sociocultural, no âmbito da competência comunicativa; o desenvolvimento do letramento crítico e do letramento audiovisual de seus alunos. Essa constante preocupação advém tanto dos iniciantes, pela pouca ou quase nula experiência em sala de aula, quanto dos professores já experientes, por falta de formação continuada. Pensando nisso, compartilharemos uma proposta que, a nosso ver, é de fácil aplicação. Esta, por seu turno, não se configura como receita pronta, acabada, sem mudanças, mas funciona como um caminho, como catalizador de ideias para que os docentes, a partir do seu contexto, possam (re)pensar o fomento dos letramentos crítico e audiovisual para desenvolver a competência sociocultural.

Embora as teorias que gravitam em torno dessas temáticas tenham contribuído muito para a compreensão desses fenômenos e para salientar ainda mais a importância de sua aplicabilidade no contexto escolar, professores iniciantes, professores em formação (em período de estágio de regência, por exemplo) ou, até mesmo, alguns já experientes, por falta de formação continuada, sentem a necessidade de trabalhos mais específicos voltados para a aplicação dessas abordagens em sala de aula, especialmente em aulas de LE.

Além disso, os documentos que direcionam a educação brasileira como os próprios PCN (2000) e as OCENEM (2006) salientam que as práticas docentes e a formação discente devem transcender o mero cumprimento da grade curricular, dos conteúdos programáticos e se ajustarem às complexas relações sociais do mundo atual; a escola deve proporcionar ao aluno conhecimentos e habilidades necessárias para um melhor convívio e ajustamento social. E isso também se configura como um desafio para aqueles que se iniciam na docência.

A importância desse trabalho nasce a partir desse desafio. Assim, pretendemos apresentar, sobretudo, aos professores iniciantes de LE, um modelo de intervenção didática para a aplicação da abordagem integrada do letramento crítico, do letramento audiovisual e da competência sociocultural na aula de LE, neste caso, de espanhol especificamente, no âmbito da abordagem

comunicativa.

Na seção seguinte, discorreremos acerca da competência sociocultural, no âmbito da abordagem comunicativa, do letramento crítico e do letramento audiovisual, correlacionando, pois, essas três perspectivas teóricas.

## 2. INTEGRANDO A COMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL AOS LETRAMENTOS CRÍTICO E AUDIOVISUAL

Muito tempo se passou desde que Hymes (1995) propôs a noção de competência comunicativa em oposição à competência chomskyana e, a partir de então, o ensino de LE tem se estruturado em face dessa noção e professores, manuais etc. têm se esforçado para garantir o desenvolvimento dessa competência comunicativa por seus alunos, isto é, para fazê-los saber se comunicar na língua-alvo. Segundo Richards (2006, p.19), essa "competência comunicativa é vista como o domínio das funções necessárias para a comunicação, englobando um vasto leque de situações".

De lá para cá, avançamos um pouco mais, passando a adotar e, conseqüentemente, estruturar nossos cursos e nossas aulas de LE a partir de uma visão mais atualizada da 'coisa', a de que, para auxiliar nossos alunos a desenvolverem essa capacidade de se comunicar na língua-alvo, deveríamos proporcioná-los uma série de outros conhecimentos articulados entre si e, principalmente, com o conhecimento linguístico para, finalmente, fazê-los usarem efetivamente a LE.

Michael Canale (1995), a partir de Hymes, em seu artigo intitulado *Da competência comunicativa à pedagogia comunicativa da linguagem* apresenta uma subdivisão da competência comunicativa que passa agora a ser entendida como o resultante da integração de quatro competências, entendidas como áreas do conhecimento e habilidades: a gramatical; a sociolinguística; a discursiva e a estratégica.

Dentre essas quatro competências, destaca-se a sociolinguística, a que nos mais tem preocupado no que diz respeito a sua inserção e tratamento nas aulas de LE. É extremamente válido defender que não basta produzir enunciados gramaticalmente corretos, mas contextualmente adequados. Daí essa competência referir-se fundamentalmente à adequação, tanto da forma, quanto do significado do discurso ao contexto em que esse enunciado é produzido, levando em consideração fatores como participantes, situações em

que se encontram os interlocutores, as finalidades da interação, as normas/convenções dessa interação etc. Mas avançamos novamente e, em relação a esta, em especial, sentimos a necessidade de incorporar, diria até de enxergar, essa competência sociolinguística numa perspectiva mais ampla, muito além da variação linguística e dos "protocolos gerenciadores" da comunicação (situação, interlocutores, propósito etc.). Passamos a reclamar o espaço da cultura nesse conjunto de competências, da cultura que alicerça a língua-alvo e seu funcionamento, ao mesmo tempo em que nela se imprime em cada enunciado, em cada expressão, enfim, em cada texto.

Santos Gargallo (1999, p.36) afirma que "o processo de aprendizagem de uma nova língua resultará imprescindivelmente conhecer e compartilhar as normas de comportamento social da cultura na que essa língua exerce como vínculo de comunicação". Essa competência sociocultural, portanto, refere-se também ao conhecimento ligado aos hábitos, aos saberes, ao comportamento, às crenças etc. dos membros dessa cultura, sendo que tal conhecimento é organizado e estruturado em torno do discurso. (MIQUEL, 1999 *apud* SANTOS GARGALLO, 1999, p. 36).

Há aqueles que incluem o aspecto sociocultural na competência sociolinguística e há outros que os separam. O problema maior que se coloca aqui não é esse impasse de perspectivas, mas, como já dissemos, a inserção desse aspecto sociocultural nas aulas de LE, principalmente na escola pública, onde ainda há muita resistência, ou poucos esforços, em se estruturar, ou se adequar, as outras competências em detrimento da supervalorização apenas da competência gramatical, numa aula de LE.

Nesse contexto, é importante aclarar que, em nenhum momento, estamos sobrepondo as competências uma a outra. No entanto, fomentar apenas o quesito gramatical em sala de aula, conforme métodos usados mais antigamente, como, por exemplo, o de gramática-tradução, dentro do panorama de desenvolvimento dos letramentos — norte dado ao ensino de línguas atualmente — não é suficiente para formar um cidadão crítico e reflexivo sobre seu papel na sociedade. Não é que o ensino de gramática seja desnecessário, muito pelo contrário, mas precisa estar atrelado a outros objetivos, que não meramente o estritamente formal.

Ainda sobre esse tema, o que se nota, atualmente, no ensino de línguas estrangeiras no âmbito do Ensino Médio, sobretudo o público, é o foco na compreensão da gramática e, mais ainda, de gêneros variados. Isso é facilmente observado nos livros didáticos aprovados no

PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), ou seja, o foco é a compreensão leitora embasada pelo conhecimento de gramática. Ademais, o objetivo desse ensino, parecidos, estar na resolução de provas em larga escala — como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) — posto que, nesses testes, a única habilidade analisada é a compreensão leitora. O problema, no entanto, não está nos exames em si, mas nos encaminhamentos que se dá ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras a partir deles.

Pois bem, imaginemos aqui, para fins didáticos, metodológicos, talvez, que se trate de competências distintas, diferentes, e voltaremos nosso olhar para o que entendemos por competência sociocultural.

Uma das formas bastante comum de se introduzir o componente sociocultural nas aulas de LE é o audiovisual. Os filmes são os gêneros sincréticos e multimodais mais utilizados nesse aspecto. Normalmente, o professor coloca o filme e cabe ao aluno apenas a tarefa de assisti-lo, sem nenhuma predição sobre o assunto, como se costuma fazer com os textos escritos, sem nenhuma discussão depois da exibição etc.

A utilização do audiovisual, nesse sentido, deixa de ser um recurso importante para a compreensão da cultura que alicerça e se imprime por aquela língua estudada, porque não se discute o que dele foi apreendido, e passa a ser, dessa forma, um mero repositório de input linguístico, à medida que ouvindo o filme, em vez de vê-lo, se estará adquirindo a língua. Pelo menos assim pensam alguns professores.

Daí o tratamento do audiovisual nas aulas de LE se configurar como outra preocupação nossa. O audiovisual, em muitas aulas de línguas por aí a fora, se converte em uma distração para os alunos, num passatempo, em uma atividade voltada mais para a percepção (literalmente) do aspecto sociocultural do que para a **compreensão** deste. É preciso fomentar no aluno o desenvolvimento do letramento audiovisual.

Carmona (2006, p.21) alerta que "a leitura crítica da informação audiovisual é uma demanda importante da própria realidade presente" e que "a escola, portanto, não pode ser alheia a ela". O que nos fica bastante evidente é que ainda há uma visão puramente tecnicista dos recursos tecnológicos e da mídia, de um modo geral, nas aulas de LE, ou seja, uma concepção de mídia como suporte apenas, simplesmente como um recurso didático. Nesse sentido, reforça o autor, e concordamos com ele, que

a educação para os meios salienta a necessidade de

proporcionar em crianças e jovens uma leitura e uma recepção crítica das mensagens provenientes dos distintos veículos de comunicação, tudo isso mediante a reflexão e a análise (CARMONA, 2006, p.21).

Sendo o audiovisual um texto, com suas características multissemióticas, deve ser lido pelos alunos e não apenas "assistido". Nessa perspectiva, assistir é compreender e compreender, por vez, é refletir e refletir é, no fim das contas, se posicionar criticamente diante dos discursos promovidos pelo audiovisual, captar e discutir sobre os diversos segmentos do aspecto sociocultural por ele vinculado, implícita ou explicitamente. Assim, desenvolver o letramento audiovisual, na aula de LE, implica desenvolver letramento crítico.

O letramento crítico define-se, aqui, numa dimensão educacional, como uma prática leitora pela qual se busca encorajar o aluno a realizar uma análise crítica da relação entre textos, linguagem, grupos sociais e práticas sociais. Ou seja, implica uma abordagem ativa e engajada por parte do aluno com relação à leitura que este faz de um texto, estabelecendo uma compreensão e posicionamento avaliativos frente às ideologias, às crenças, aos costumes, aos valores, às identidades etc. envolvidos nesse texto, seja escrito, oral ou audiovisual. Sendo assim,

Em sentido mais amplo, a compreensão dessa dimensão educacional conferida à aprendizagem de línguas na escola reforça a necessidade de questionar a noção de neutralidade linguística e discursiva, e ainda, pedagógica. Dar a essa aprendizagem uma dimensão significativa que contribua para a integração dos jovens na construção do seu conhecimento sobre o mundo, sobre a sua sociedade, sobre os discursos que circulam e se materializam nos mais diversos textos e contextos é, pois, assumir a função educativa da língua estrangeira em nosso entorno social, cultural e político. (BAPTISTA, 2010, p. 126)

Como todo texto, os audiovisuais desempenham um papel importante por serem instrumentos que possibilitam o acesso às informações, aos conceitos, às ideias e, em geral, à maneira como outras culturas e grupos sociais concebem o mundo.

Cassany, Luna e Sanz (2011, p. 526) observam que "as temáticas dos textos dos meios de comunicação abrem toda uma nova perspectiva nos conteúdos das tarefas educacionais" e que, "por um lado, estão repletos de referentes culturais e, por outro, conectam o aluno diretamente com a atualidade e o entorno".

Ao assistirmos os audiovisuais não apreendemos apenas a maneira como os discursos e as imagens são

estruturados em torno da comunidade falante da língua-alvo (estudada), mas também nos deparamos com aspectos de sua cultura, captamos suas ideologias, suas crenças e percebemos as relações existentes entre os indivíduos que compõe essa mesma comunidade.

Um ensino e aprendizado pautados em questões de interpretação audiovisual possibilitam ao aluno entender não apenas a língua em sua funcionalidade, mas também participar da vida em sociedade, uma vez que o tratamento como o audiovisual — em especial os filmes, séries — e sua interpretação permite-lhe um engajamento discursivo, ou seja, permite-lhe se constituir "telespectadores" críticos e indivíduos autônomos capazes de entender, por meio das imagens, da sonoplastia, do discurso, enfim, da linguagem, o modo como os diversos grupos sociais, falantes da língua estudada, percebem e (re)constróem o mundo. Esse trabalho, claro, deve ser fomentado pelo docente na aula de LE, no caso, uma vez que as habilidades que estão envolvidas nesse processo de tomada de consciência são, também, desenvolvidas; ou seja, devem ser promovidas estratégias para compreender os discursos que são vinculados nos textos audiovisuais, levando em consideração, igualmente, a multiplicidade de modos em que estão construídos.

A partir das diversas teorias sobre leitura e letramento crítico, Cassany (2006) sistematiza basicamente três tipos de concepções de leitura que, embora não estejam ligadas diretamente ao audiovisual, podem ser perfeitamente aplicadas para esse tipo de texto. As concepções são: a linguística, a psicolinguística e a sociocultural.

Adotaremos, portanto, essa sistematização feita pelo autor, adequando-a a esse tipo de texto, para identificarmos o que seriam os três tipos básicos de concepção de compreensão e/ou tratamento (com o) audiovisual que estão subjacentes às atividades que costumam serem propostas quando se trabalha com esse material em aulas de LE, até mesmo de língua materna.

A primeira delas é uma *concepção linguística*. Nessa perspectiva, o significado se encontra apenas no texto, neste caso, no aspecto verbal do audiovisual, quando este o possui, claro. Nesse sentido, 'assistir' é recuperar o valor semântico de cada enunciado e relacioná-lo com os enunciados anteriores e posteriores. Toma-se, pois, o significado como sendo único, estável e descontextualizado.

Nesse sentido, as capacidades multimodal e intercultural do texto não são levadas em consideração,

pois apenas uma semiose é tida como foco. Assim, o audiovisual, à luz dessa perspectiva, é visto simplesmente como um produto da codificação de um emissor (autor, falante, personagem etc.) a ser decodificado por um receptor (telespectador) e a compreensão do audiovisual, por sua vez, consiste numa atividade linear, cabendo ao telespectador reconhecer o sentido dos enunciados, das estruturas linguísticas, já que tudo está dito no verbal.

Além dos aspectos linguísticos, a *concepção psicolinguística* leva em conta os processos da cognição humana no ato de ler e, no nosso caso, 'assistir'. Nessa concepção, o telespectador, portanto, traz para a compreensão do audiovisual dado procedente de seu conhecimento de mundo, se vale do icônico, isto é, do imagético, e assiste com a intenção de encontrar coerência e sentido no assistido, formula hipóteses (confirma-as e as nega também), faz inferências etc. Para essa abordagem, cada telespectador entende de modo diferente um audiovisual, à medida que o conhecimento é particular e influenciado por suas experiências de vida.

Já a *concepção sociocultural* pode ser entendida como o nível mais avançado de compreensão. Nesse estágio, a compreensão do audiovisual na LE proverá do significado emergente da cultura apresentada no audiovisual e conhecida (total ou parcialmente) pelo telespectador, isso porque língua e cultura são, em certo nível, elementos indissociáveis. Nessa concepção, o audiovisual, como todo e qualquer texto, configura-se como uma prática social e por essa razão devem ser adquiridos os conhecimentos socioculturais vinculados a ele.

Portanto, é preciso trabalhar o audiovisual na aula de língua, tendo em mente que a atividade possa fazer o aluno avançar até essa última concepção de compreensão audiovisual. No entanto, sem perder de vista que os outros níveis (o linguístico e o psicolinguístico) são parte inerente do processo, pois, para se chegar à apreensão dos aspectos socioculturais que permeiam e constituem o audiovisual, deve-se decodificar seus enunciados e ativar processos cognitivos e icônicos.

De acordo com Cassany, Luna e Sanz (2011, p. 527), a inclusão dos meios de comunicação no ensino de línguas, válido para todos os meios, deve fazer com que

os alunos consigam, entre outras coisas:

- Utilizar os meios de comunicação como fonte de informação sobre a realidade e atualidade;
- Interpretar e reelaborar a informação procedente dos meios de comunicação;
- Conhecer as características linguísticas dos textos utilizados nos meios de comunicação; e
- Desenvolver o espírito crítico e seletivo diante da oferta e dos conteúdos dos meios de comunicação.

Em suma, é importante que essas atividades contribuam para a formação crítica do aluno, uma vez que "linguagem e realidade se prendem dinamicamente" e "a compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto". (FREIRE, 1992, p. 12). A seguir, trataremos, de uma maneira geral, dos aspectos metodológicos referentes ao presente trabalho.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia de uma pesquisa é parte primordial no desenvolvimento de um estudo. No entanto, nem sempre a tarefa de alocar o que se pretende investigar e propor é algo simples, sobretudo, no âmbito de propostas didáticas, como a que se desenvolve neste artigo. Sendo assim, primeiramente, o texto se desenvolve baseado na pesquisa bibliográfica (BEHAR-RIVERO, 2008), uma vez que, em dita parte, revisitamos conceitos básicos a fim de compreendê-los para, em seguida, servirem como aporte para a segunda parte, a proposta didática.

Ademais, este estudo é de base qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2007, p.17), pois esse tipo de investigação "é uma atividade situada que localiza o observador no mundo". Nesse contexto e após visitar as teorias de base, propomos uma intervenção didática que está contextualizada no domínio das teorias discutidas e, também, no nosso âmbito de trabalho, qual seja, o ensino básico, notadamente no ensino de língua estrangeira (língua espanhola); logo, o trabalho aqui apresentado é, igualmente, propositivo.

Apresentaremos, na sequência, a proposta de intervenção didática, tecendo algumas orientações para que o professor conduza a atividade da forma mais didática possível e, assim, obtenha os efeitos desejados.

#### 4. DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA E DAS RECOMENDAÇÕES

A proposta apresentada destina-se a uma aula de espanhol/LE, mas pode ser perfeitamente adaptada para qualquer outra língua, inclusive para a materna. O videoclipe utilizado nesta atividade é o da canção *Pies descalzos, sueños blancos*, da cantora colombiana Shakira. Objetiva-se com essa atividade levar os alunos a assistir a um videoclipe, analisá-lo criticamente (prática leitora) e socializarem essa análise, em forma de discussão (prática oral).

A escolha do gênero videoclipe deve-se pelo fato de grande parte dos professores de LE ministram aula na rede pública para um grupo composto em sua maioria por jovens. Nesse sentido, o videoclipe é um gênero audiovisual que faz parte do cotidiano desse grupo.

Entretanto, mesmo sendo característico desse público, pouco ou quase nunca é trabalhado em sala de aula, seja de língua materna, seja de LE. Além disso, não temos, de um modo geral, a cultura de analisar esse tipo de texto, tão comum nos meios de comunicação e, ainda, há a dificuldade de entendê-lo como tal por conta da cultura grafocêntrica. Finalmente, escolhemos o videoclipe também por acreditamos que a utilização de materiais multissemióticos e familiares para o aluno torna as aulas mais interessantes e atrativas para estes.

Para essa atividade é importante que o professor tenha feito antes algumas considerações gerais sobre o gênero (videoclipe, neste caso), centrando em seus aspectos multimodais, chamando a atenção para o sincretismo de linguagens, para a associação simultânea entre os componentes visual, verbal e sonoro.

Ao elaborar esse tipo de atividade, o professor deve selecionar um videoclipe em que o componente verbal (canção, letra) tenha relação direta com o visual, quase completamente, até simbiótica se for o caso. Isso é importante para que o aluno perceba a relação que há entre os vários modos e note como a multimodalidade constrói os sentidos, posto que o gênero videoclipe é formado sob essa multiplicidade de semioses, independentemente da maior ou menor conexão entre elas.

Propondo-se essa atividade, objetiva-se, além de proporcionar o trabalho com o aspecto sociocultural vinculado à língua-alvo, integrando-o aos letramentos crítico e audiovisual, pretende-se, também, difundir a inserção desse gênero nas aulas de línguas, levando o aluno a refletir sobre o conteúdo transmitido por ele,

principalmente no que se refere à relação entre o verbal e o visual.

Para a realização dessa atividade, o professor deve proceder com três etapas. Em um primeiro momento, deve permitir aos alunos uma leitura prévia e independentemente do componente verbal, ou seja, da letra da canção. Isso permitirá que o aluno se aproprie de uma compreensão geral do texto, sem discutir por ora sua temática. Nesse momento, aproveita-se para tirar dúvidas relacionadas a vocabulário, por exemplo.

Depois, ainda nessa etapa, o professor deve permitir que os alunos façam também uma “pré-visualização” do componente não verbal, para que se apropriem, de um modo geral, da “narrativa” construída pelas imagens no videoclipe que será interpretado. Então, nesse momento, recomendamos, para efeitos didáticos, que o professor diminua ao máximo o volume do vídeo e que, após, essa pré-visualização pergunte aos alunos e os deixe falar sobre o que acabaram de visualizar, sobre o que recordam de terem visto.

Em um segundo momento, o professor coloca o vídeo pela primeira vez para que o aluno se aproprie de seu conteúdo imagético, faça observações preliminares com relação às imagens, aos movimentos etc. Essa abordagem é importante para que, no terceiro momento, o aluno não tenha que dividir sua atenção entre o componente verbal e o visual. Caso o professor não prossiga dessa forma e avance direto para a atividade de compreensão do vídeo, sem essas apropriações anteriores, o aluno poderá não ter êxito na atividade, já que ficará preocupado ou em entender a letra ou em entender as imagens.

O terceiro momento é o da compreensão e da análise do audiovisual como um todo. Agora que o aluno sabe do que se trata a canção e visualizou o vídeo “despretensiosamente”, o professor, então, pedirá que os estudantes o assistam pela segunda vez, agora atentando para a relação entre o verbal e o visual, no intuito de responderem, na sequência, às questões que serão propostas pelo professor e entregues aos alunos, por escrito, mas debatidas oralmente pela turma. Em relação ao videoclipe utilizado, as questões sugeridas foram estas:

1. La escena inicial del videoclip presenta una confraternización, en la que las personas (excepto el camarero/mesero) usan máscaras. Teniendo en cuenta la temática de la canción, ¿qué justificaría la presencia de los mascarados y las máscaras en el videoclip?

**Figura 1** – Las máscaras y los mascarados



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=eCna-hsmGUY>

2. La primera mención del pasaje en el videoclip “Y ahora estás aquí/Queriendo ser feliz” se asocia a una escena donde un hombre hace uso de un pintalabios. Considerando esa escena y una primera lectura de la canción, ¿se puede decir que el término “ser feliz” posee la misma connotación en los dos componentes (verbal y visual)?

**Figura 2** – El hombre y su pintalabios

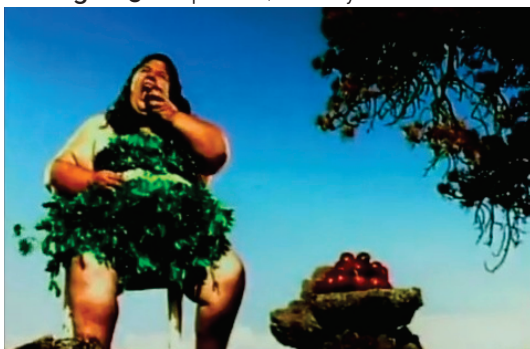


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=eCna-hsmGUY>

3. Así como en la letra de la canción, en el videoclip se hace una referencia explícita a un episodio bíblico. Con relación a ello:

- ¿de qué episodio se trata?
- ¿qué elemento(s) te llevaron a esa conclusión?
- ¿la referencia que se hace de ese episodio es igual en los dos componentes (verbal y visual)? Justifica tu respuesta.

**Figura 3** – El paraíso, la Eva y la manzana



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=eCna-hsmGUY>

4. En varios momentos del videoclip la cantante recoge un puñado de arena y lo deja desvanecerse por el viento. ¿Qué relación posee esa escena con la letra de la canción y qué crítica está involucrada en ello?

**Figura 4** – El puñal de arena



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=eCna-hsmGUY>

5. ¿Qué relación existe entre el pasaje “Las mujeres se casan/Siempre antes de treinta/Si no vestirán santos” y la imagen de una mujer mayor vestida de novia en el videoclip? ¿Qué quiere decir la cantante con ese pasaje?

**Figura 5** – La vieja novia



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=eCna-hsmGUY>

6. ¿Qué relación crees que hay entre el título de la canción “Pies descalzos, sueños blancos” y la imagen de las personas enterradas con los pies para arriba? ¿Por qué crees que están así?

**Figura 6** – Enterrados, de pies arriba



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=eCna-hsmGUY>

## REFERÊNCIAS

---

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádís. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org.). **Explorando o ensino. Espanhol: ensino médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC, 2010.

BEHAR RIVERO, Daniel Salomán. **Metodología de la investigación**. Buenos Aires: Editorial Shalom, 2008.

BRASIL; Ministério da Educação. "Conhecimento de Espanhol". In: **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Vol. I: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BRASIL; Ministério da Educação. "Conhecimento de língua estrangeira moderna". In: **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. I. Brasília, 2000.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: CÂNAVES, Miquel Llobera. (org.). **Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea**. Barcelona, Editorial Anagrama, 2006.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. **Enseñar lengua**. 15. ed. Barcelona: Graó, 2011.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. In: CÂNAVES, Miquel Llobera (org.). **Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

RICHARDS, Jack C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: São Paulo: Especial Book Services Livraria, 2006.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libres, 1999. pp. 31-44.

SHAKIRA. Pies descalzos, sueños blancos. [vídeoclipe]. '4min'. Colômbia. Disponível em <<http://migre.me/jxWIV>>. Acesso em 30/05/2014.