



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

GLEICYANE FEITOSA GOMES TORRES

CONCEPÇÕES DE LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA APROVADOS PELO PNLD
(2012 – 2020)

FORTALEZA

2021

GLEICYANE FEITOSA GOMES TORRES

CONCEPÇÕES DE LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA ESPANHOLA APROVADOS PELO PNLD
(2012 – 2020)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T645c Torres, Gleicyane Feitosa Gomes.
Concepções de leitura e letramento crítico nos livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD (2012 – 2020) / Gleicyane Feitosa Gomes Torres. – 2021.
249 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.

1. Concepções de Leitura. 2. Letramento Crítico. 3. Livros Didáticos de Língua Espanhola. I. Título.

CDD 410

GLEICYANE FEITOSA GOMES TORRES

CONCEPÇÕES DE LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA ESPANHOLA APROVADOS PELO PNLD
(2012 – 2020)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 28/06/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira – 1º Examinadora
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão – 2º Examinadora
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura – 3º Examinadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Nadja Paulino Pessoa Prata – 4º Examinadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

*Ao Pai que é Nosso,
Amor Supremo;*

*Aos meus pais, Geraldo e Antônia,
Amor Incondicional;*

*Ao meu Fábio e à nossa Maria Alice
Amor Infinito.*

AGRADECIMENTOS

Mas os que esperam no senhor renovarão as suas forças, subirão com asas como águias, correrão e não se cansarão, caminharão e não se fatigarão.

Isaías 40:31

A Deus, por ter planejado grandes feitos para a minha vida, por ter renovado as minhas forças nos momentos de angústia, por me ter feito acreditar que eu sou capaz de realizar todos os meus sonhos.

Aos meus pais, por todo o amor destinado a mim, por todo o cuidado que tiveram com a minha educação, por terem vibrado com minhas conquistas e, principalmente, por terem me ensinado que a família é o alicerce de uma vida de vitórias.

Ao meu amado esposo Fábio, por ter estado ao meu lado em todas as fases desse feito, desde o ponto de partida, quando os nossos olhos se cruzaram pela primeira vez naquela sala do PPGL, até o ponto de chegada, a defesa desta tese. Obrigada por ter sido o porto para onde naveguei sempre que precisei me sentir amada e segura.

À minha amada filhinha Maria Alice, por todo o amor, abraços e beijinhos que me ofertou durante a escrita desta tese e, principalmente, por me ensinar que priorizar a sua primeira infância não tornaria o Doutorado motivo de culpa, pois o leitinho das madrugadas, as trocas de fraldas e o nascimento dos dentinhos me fizeram mais forte para ser um exemplo de mulher que pode ser mãe, professora, pesquisadora e doutora.

Às minhas irmãs, aos meus irmãos, às minhas sobrinhas e aos meus sobrinhos, por demonstrarem todo o orgulho que sentem de mim, com uma torcida vigorosa e amável. Agradeço especialmente à minha irmã Glaciene, que cuidou incansavelmente da nossa mãe durante todo o período do Doutorado, o alento de que eu precisava para ter o equilíbrio emocional necessário para escrever.

À minha amada sogra, D. Áurea, por ter sido uma companhia de luz nos primeiros anos do Doutorado, por ter fortalecido a minha fé e por ter potencializado a minha resiliência diante da dor. Vivemos cada minuto como se fosse o último. Sou grata por ter vivido ao seu lado até que ele findasse.

À Profa. Dra. Mônica Serafim, minha querida orientadora no Doutorado, por ter me incentivado desde a graduação a buscar um ensino de leitura de excelência, por ter sido o

exemplo de professora que eu queria me tornar, por confiar na relevância da minha pesquisa, por todas as leituras atentas e por todas as orientações respeitosas e generosas.

À Profa. Dra. Cleudene Aragão, minha querida orientadora no Mestrado, e ao Prof. Dr. Valdecy Pontes, meu professor na graduação, pelas excelentes contribuições no exame de qualificação do projeto de tese, e à Profa. Dra. Ana Célia Moura, pela avaliação criteriosa da tese em andamento, na Disciplina “Seminários de Pesquisa II”.

Às Profas. Dras. Áurea Pereira, Cleudene Aragão, Ana Célia Moura e Nadja Prata, por terem aceitado ler o meu trabalho e compartilhar comigo seus valiosos conhecimentos a respeito da pesquisa científica.

Às professoras e aos professores do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), em especial, à Profa. Dra. Márluce Coan e à Profa. Dra. Rosemeire Plantin, por me terem ensinado a dar os primeiros passos no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Às amigas e aos amigos que conquistei no Projeto Novo Vestibular (PNV), parceiras e parceiros na discência-docência, ao lado de quem aprendi a lutar com afinco pela construção da educação pública e de qualidade que tanto almejamos. Agradeço, especialmente, à Dri, meu exemplo de resistência e perseverança, minha parceira no PIBID, no PNV, no Mestrado, no nosso amado local de trabalho, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), e na vida. Somente nós duas conhecemos todo o percurso pedregoso que percorremos para chegar até aqui. Aquelas duas obstinadas e destemidas estudantes agora são professoras doutoras.

Às professoras e aos professores da Casa de Cultura Hispânica (CCH), por terem despertado em mim o amor pela língua espanhola. À CCH, por me ter dado a oportunidade de ministrar minhas primeiras aulas de espanhol em suas salas de aula, e ao Prof. Dr. Cícero Miranda, que me orientou nessa jornada. À Casa de Cultura Portuguesa (CCP) e ao Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH), por terem oportunizado minhas primeiras aulas de português, e à Profa. Carmen Lima, por me ter demonstrado, na CCP e no IMPARH, como promover um ensino de qualidade.

Às colegas professoras-tutoras e aos colegas professores-tutores de língua espanhola que atuam nos cursos semipresenciais da UFC e do IFCE, que se doam incansavelmente para que o conhecimento chegue a todos os lugares do Brasil, em particular, do nosso Ceará. Sou grata por compor o grupo daqueles que não medem esforços, distância e coragem para que brasileiras e brasileiros residentes nas capitais e no interior tenham a

oportunidade de estudar, e por aprender com essas e com esses profissionais que é na e pela prática que todas as teorias sobre o ensino fazem sentido.

Às professoras e aos professores, às colegas e aos colegas das turmas de Mestrado e de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), respectivamente, em especial, à Benigna Soares, colega no Doutorado de quem me tornei amiga e a quem tantas vezes recorri quando precisava de um abraço de empatia de uma mulher inteligente, sábia e forte, que de forma tão simples, apontava sempre o melhor que havia em mim.

Às amigas e aos amigos que conquistei no meu amado IFCE, especialmente às queridas Valéria Lourenço, Valquíria Duarte e Rosângela Freire, minhas companheiras na República dos Cactos e colegas no Curso de Letras do *Campus* de Cratéus, por toda a parceria, amizade e lealdade que florescem no sertão. Sou grata também às colegas e aos colegas do *Campus* de Quixadá, que me receberam com tanto carinho e simpatia. Agradeço, em especial, ao Prof. Caio Cabral, meu parceiro na área de Língua Portuguesa, que de forma tão generosa se prontificou a minimizar os efeitos da sobrecarga de trabalho, a fim de que eu pudesse me dedicar à finalização desta tese.

Ao Grupo Renascer Vozes e ao Grupo Quarentena dos Festeiros, por todo o amor compartilhado nos anos do Doutorado, especialmente durante a pandemia do coronavírus, quando tive de lidar com o desafio de produzir videoaulas enquanto escrevia a tese. Os abraços e as confraternizações virtuais proporcionaram-se dias mais leves. Obrigada por cada sorriso e por termos sobrevivido. Que venha a vacina para todos nós! Deus seja louvado! Viva o SUS!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Assim, agradeço à CAPES pela manutenção da bolsa de fomento à pesquisa. Sou grata pelo incentivo às pesquisadoras e aos pesquisadores que remam constante e obstinadamente rumo a um norte, o conhecimento científico, único capaz de abalar as estruturas cristalizadas do saber, refutando as verdades absolutas e potencializando, assim, as mudanças sociais. Salve a Ciência do Brasil!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

(...)
*Os meus passos são Teus
O meu próximo minuto é Teu
Se não for assim, não me deixe ir
Dou minha mão para Ti
Fecho os olhos e confio em Ti
Leva-me, Senhor!*
(...)

(Teus Planos, Juninho Cassimiro)

Meu amado Deus, sem Ti, nada posso fazer; mas se a Tua voz diz sim, eu alço altos voos rumo ao infinito e além, simplesmente porque eu confio em Ti! Obrigada por tanto amor e fidelidade.

Mãe amada, pai amado, eu os honro com todo o amor e o respeito que a senhora e o senhor me ensinaram a ter por Deus e por Nossa Senhora. Obrigada por terem lutado obstinadamente para que eu tivesse a oportunidade de estudar.

Fábio, meu amor, eu sempre soube que estávamos destinados a pesquisar em um escritório da mesma casa. Agora, somos Dra. Gleicyane Torres e Dr. Fábio Torres. Obrigada por sonhar junto comigo.

Filhinha amada, minha menininha, você nasceu durante o Doutorado para confirmar que não existe nada mais importante na minha vida do que a nossa família. Obrigada por despertar diariamente o que há de melhor no meu coração.

Querida Mônica, sou imensamente grata a você, por ter tido empatia por mim, como mulher. A sororidade tão falada nas redes sociais e em discussões teóricas, você a exercita na prática. A sua postura foi fundamental para que eu me sentisse livre, para cuidar da minha filha, com toda a completude que deve haver nessa relação, pois as suas cobranças, não exacerbadas, não impunham medo ou culpa. Eu posso afirmar, sua competência enquanto pesquisadora se equipara a toda a sua grandiosidade como ser humano. MUITÍSSIMO obrigada!

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 2001, p. 261).

RESUMO

Esta pesquisa, sob a orientação da Linguística Aplicada, objetiva averiguar em que medida as atividades de leitura dos livros didáticos de língua espanhola aprovados no PNLD, para os triênios (2012 – 2014), (2015 – 2017), (2018 – 2020), têm o propósito de desenvolver o letramento crítico dos estudantes. Metodologicamente, decidimos avaliar os livros do terceiro ano do Ensino Médio por compreendermos que, nessa etapa de ensino, já se pressupõe que o estudante teve acesso a conhecimento da língua que lhe possibilite efetuar leituras crítico-reflexivas. Nosso referencial teórico apoia-se nos pressupostos da Linguística Textual (BENTES, 2007; FÁVERO & KOCH, 2008; KOCH, 2004; KOCH & ELIAS, 2006, entre outros), da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2001, 2003; WODAK, 2003; MAGALHÃES, 2004; RESENDE & RAMALHO, 2006, entre outros) e dos estudos sobre concepções de leitura e de letramento crítico (BARTON & HAMILTON, 1998; STREET, 2014; CASSANY, 2006; CASSANY & CASTELLÀ, 2010; KLEIMAN, 1993; McLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004; SOARES, 2004, entre outros). A análise e a discussão dos dados ancoram-se na intercessão epistemológica entre os conceitos de *texto* e de *discurso* e na operacionalização de ambos na *leitura* e no desenvolvimento do *letramento crítico*. Os resultados revelaram que as atividades de leitura nos livros didáticos de língua espanhola adotados pelo PNLD ofereceram, de forma gradativa e efetiva, insumo para o desenvolvimento do *letramento crítico* dos estudantes nas salas de aula do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, na medida em que propuseram questões de leitura que asseveram a existência de discursos de poder, a imposição de discursos variados, a saliência de posicionamentos ideológicos e as construções de identidade.

Palavras-chave: concepções de leitura; letramento crítico; livros didáticos de língua espanhola.

RESUMEN

Esta investigación, bajo la orientación de Lingüística Aplicada, tiene como objetivo conocer en qué medida las actividades de lectura de los libros de texto en español aprobados en el PNLD, para los trienios (2012 - 2014), (2015 - 2017), (2018 - 2020), tienen el propósito de desarrollar la literacidad crítica de los estudiantes. Metodológicamente, decidimos evaluar los libros del tercer año de Bachillerato porque entendemos que, en esta etapa, ya se asume que el alumno tuvo acceso a conocimientos del idioma que le permiten realizar lecturas crítico-reflexivas. Nuestro marco teórico se basa en los estudios de la Lingüística Textual (BENTES, 2007; FÁVERO & KOCH, 2008; KOCH, 2004; KOCH & ELIAS, 2006, entre otros), del Análisis Crítico del Discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2001, 2003; WODAK, 2003; MAGALHÃES, 2004; RESENDE & RAMALHO, 2006, entre otros) y de los estudios sobre concepciones de lectura y literacidad crítica (BARTON & HAMILTON, 1998; STREET, 2014; CASSANY, 2006; CASSANY & CASTELLÀ, 2010; KLEIMAN, 1993; McLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004; SOARES, 2004, entre otros). El análisis y la discusión de los datos se anclan en la intersección epistemológica entre los conceptos de *texto* y de *discurso* y en la operacionalización de ambos en la lectura y en el desarrollo de la literacidad crítica. Los resultados revelaron que las actividades de lectura en los libros de texto en español adoptados por el PNLD ofrecieron, de manera gradual y efectiva, un insumo para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes en las clases de secundaria de las escuelas públicas brasileñas, en la medida en que propusieron preguntas de lectura que aseveran la existencia de discursos de poder, la imposición de discursos variados, la prominencia de posiciones ideológicas y la construcciones de la identidad.

Palabras-clave: concepciones de lectura; literacidad crítica; libros de texto en español.

ABSTRACT

This research, guided by Applied Linguistics, aims to investigate in which ways the reading activities of Spanish language textbooks adopted by PNLD, to three-year terms (2012 – 2014), (2015 – 2017), (2018 – 2020), proposes developing the critical literacy of students. Methodologically, we decided to examine third grade textbooks of High School, understanding that, in this stage of teaching, it is already assumed that the student had accessed to knowledge of the language, being able to do critical-reflexive readings. The theoretical framework relies on Textual Linguistics studies (BENTES, 2007; FÁVERO & KOCH, 2008; KOCH, 2004; KOCH & ELIAS, 2006, others), Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992, 2001, 2003; WODAK, 2003; MAGALHÃES, 2004; RESENDE & RAMALHO, 2006, others) and studies on reading conceptions and critical literacy (BARTON & HAMILTON, 1998; STREET, 2014; CASSANY, 2006; CASSANY & CASTELLÀ, 2010; KLEIMAN, 1993; McLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004; SOARES, 2004, others). The data analysis and discussion are based on the epistemological intercession between the concepts of text and discourse, and their performances on reading and critical literacy development. The results affirmed that the reading activities in Spanish language textbooks adopted by PNLD offered, in a gradual and effective way, input to the critical literacy development of students in High School classes of Brazilian public schools. The activities proposed reading issues that assure the existence of power discourses, imposition of diverse discourses, the salience of ideological positions and the constructions of identity.

Keywords: reading conceptions; critical literacy; spanish language textbooks.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 1 | – Modelo de análise tridimensional do discurso | 38 |
| Figura 2 | – Paradigma das Metafunções em Fairclough (1992) com base em Halliday (1985) | 40 |
| Figura 3 | – Configuração epistêmica da relação entre concepções de leitura e tipos de significado | 78 |
| Figura 4 | – Questões de leitura sobre o texto ‘ <i>La cuota de carbono</i> ’ | 83 |
| Figura 5 | – Questões de leitura sobre o texto ‘ <i>Disneylandia</i> ’ | 85 |
| Figura 6 | – Questões de leitura sobre o texto ‘ <i>Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca</i> ’ | 87 |
| Figura 7 | – Questões de leitura sobre o texto ‘ <i>Bendito carnaval: lengüita de Kapuli</i> ’ .. | 89 |
| Figura 8 | – Questões de leitura sobre o texto ‘ <i>Estudio multipaís sobre salud de la mujer y violencia doméstica</i> ’ | 91 |
| Figura 9 | – Questões de leitura sobre a historieta do personagem ‘ <i>Gaturro</i> ’ | 94 |
| Figura 10 | – Questões de leitura sobre fragmentos de ‘ <i>Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal</i> ’ | 96 |
| Figura 11 | – Questões de leitura sobre os textos intersemióticos dos personagens fictícios “ <i>Bumblebee, Wall.E, Robocop, Terminator, Arturito</i> ” | 98 |
| Figura 12 | – Questões de leitura sobre fragmentos da obra teatral “ <i>La casa de Bernarda Alba</i> ” | 101 |
| Figura 13 | – Questões de leitura sobre o fragmento da entrevista “ <i>Racismo e Globalización. Entrevista</i> ” | 104 |
| Figura 14 | – Questões de leitura sobre o fragmento do texto “ <i>El descubrimiento de América</i> ” | 106 |
| Figura 15 | – Questões de leitura sobre o logotipo do Mercosul, em espanhol e em português, e sobre um fragmento do “ <i>Protocolo del Mercosur, de 12 de julio de 2004</i> ” | 108 |

| | | | |
|-----------|---|--|-----|
| Figura 16 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>La importancia de hacer carrera</i> ”..... | 112 |
| Figura 17 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>El falso sordomudo</i> ”..... | 114 |
| Figura 18 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>La lluvia</i> ”..... | 117 |
| Figura 19 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>El matador</i> ”..... | 119 |
| Figura 20 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>Guernica</i> ”..... | 121 |
| Figura 21 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>Crónica de la ciudad de Managua</i> ”... | 123 |
| Figura 22 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>¿Quién va a cantar?</i> ”..... | 126 |
| Figura 23 | – | Questões de leitura sobre o texto ‘ <i>El camaleón que no sabía de qué color ponerse</i> ’..... | 128 |
| Figura 24 | – | Questões de leitura sobre o texto ‘ <i>Videojuegos, adicción o afición</i> ’..... | 132 |
| Figura 25 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>Prejuicios y estereótipos más comunes sobre la inmigración en Andalucía y los argumentos para contrarrestarlos</i> ”..... | 136 |
| Figura 26 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>Juguetes: más sexistas, imposible</i> ”..... | 139 |
| Figura 27 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>Lo que supo Supa</i> ”..... | 144 |
| Figura 28 | – | Questões de leitura sobre o poema “ <i>Oficina y denuncia</i> ”..... | 147 |
| Figura 29 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>Semana Trágica en Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego</i> ”..... | 149 |
| Figura 30 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>Diario Publicable</i> ”..... | 151 |
| Figura 31 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>¡Cuánta bondad!</i> ”..... | 154 |
| Figura 32 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico</i> ”..... | 157 |
| Figura 33 | – | Questões de leitura sobre o texto ‘ <i>Hacia una puericultura ética</i> ’..... | 160 |
| Figura 34 | – | Questões de leitura sobre o texto “ <i>Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil</i> ”..... | 162 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Gráfico 1 | – Relação entre questões de leitura e concepções de leitura nos LDs de LE do triênio (2012-2014) | 166 |
| Gráfico 2 | – Relação entre questões de leitura e concepções de leitura nos LDs de LE do triênio (2015-2017) | 168 |
| Gráfico 3 | – Relação entre questões de leitura e concepções de leitura nos LDs de LE do triênio (2018-2020) | 169 |
| Gráfico 4 | – Progressão da concepção sociocultural nos LDs de LE aprovados no PNLD | 169 |

LISTA DE QUADROS

| | | | |
|-----------|---|---|----|
| Quadro 1 | – | Categorias de análise de discurso propostas no modelo tridimensional de Fairclough (1992, 2001)..... | 39 |
| Quadro 2 | – | Paradigma para análise de discurso | 41 |
| Quadro 3 | – | Quatro dimensões do letramento | 49 |
| Quadro 4 | – | Particularidades da leitura crítica e do letramento crítico | 58 |
| Quadro 5 | – | Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular LEM..... | 67 |
| Quadro 6 | – | Lista de obras aprovadas no PNLD, para os triênios (2012-2014), (2015-2017), (2018-2020), para o Ensino Médio | 72 |
| Quadro 7 | – | Lista de livros didáticos de Língua Espanhola aprovados no PNLD – Triênio (2012-2014) | 72 |
| Quadro 8 | – | <i>Corpus</i> retirado do livro didático ‘ <i>El arte de leer español</i> ’ – Triênio (2012-2014) | 73 |
| Quadro 9 | – | <i>Corpus</i> retirado do livro didático ‘Enlaces’ – Triênio (2012-2014) | 74 |
| Quadro 10 | – | <i>Corpus</i> retirado do livro didático ‘ <i>Síntesis: Curso de Lengua Española</i> ’ – Triênio (2012-2014) | 74 |
| Quadro 11 | – | Lista de livros de língua espanhola aprovados no PNLD – Triênio (2015-2017) | 75 |
| Quadro 12 | – | <i>Corpus</i> retirado do livro didático ‘ <i>Cercanía Joven</i> ’ – Triênio (2015-2017) | 76 |
| Quadro 13 | – | Lista de livros de língua espanhola aprovados no PNLD – Triênio (2018-2020) | 76 |
| Quadro 14 | – | <i>Corpus</i> retirado do livro didático ‘ <i>Confluencia</i> ’ – Triênio (2018-2020) | 77 |
| Quadro 15 | – | <i>Corpus</i> retirado do livro didático ‘ <i>Sentidos en lengua española</i> ’ – Triênio (2018-2020) | 77 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Quadro 16 – | Quantificação de textos do <i>Corpus</i> | 78 |
| Quadro 17 – | Categorias de análise com base em Cassany (2006) e em Fairclough (2003) | 79 |
| Quadro 18 – | Critérios de escolha das categorias analíticas com base em Cassany (2006) | 79 |
| Quadro 19 – | Critérios de escolha das categorias analíticas com base em Fairclough (2003) | 80 |
| Quadro 20 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>‘La cuota de carbono’</i> | 83 |
| Quadro 21 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>‘Disneylandia’</i> | 85 |
| Quadro 22 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>‘Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca’</i> | 98 |
| Quadro 23 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>‘Bendito carnaval: lengüita de Kapuli’</i> | 90 |
| Quadro 24 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>‘Estudio multipaís sobre salud de la mujer y violencia doméstica’</i> . | 92 |
| Quadro 25 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre a <i>historieta</i> do personagem <i>‘Gaturro’</i> | 95 |
| Quadro 26 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre fragmentos de <i>‘Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal’</i> | 97 |
| Quadro 27 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre os textos intersemióticos dos personagens fictícios <i>“Bumblebee, Wall.E, Robocop, Terminator, Arturito”</i> | 99 |
| Quadro 28 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre fragmentos da obra teatral <i>‘La casa de Bernarda Alba’</i> | 102 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Quadro 29 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o fragmento da entrevista ‘ <i>Racismo e Globalización. Entrevista</i> ’ | 104 |
| Quadro 30 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o fragmento do texto ‘ <i>El descubrimiento de América</i> ’ | 106 |
| Quadro 31 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o logotipo do Mercosul, em espanhol e em português, e sobre um fragmento do ‘ <i>Protocolo do Mercosur, de 12 de julio de 2004</i> ’ | 110 |
| Quadro 32 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘ <i>La importancia de hacer carrera</i> ’ | 113 |
| Quadro 33 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘ <i>El falso sordomudo</i> ’ | 116 |
| Quadro 34 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘ <i>La lluvia</i> ’ | 118 |
| Quadro 35 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘ <i>El matador</i> ’ | 120 |
| Quadro 36 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘ <i>Guernica</i> ’ | 122 |
| Quadro 37 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘ <i>Crónica de la ciudad de Managua</i> ’ | 125 |
| Quadro 38 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘ <i>¿Quién va a cantar?</i> ’ | 126 |
| Quadro 39 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘ <i>El camaleón que no sabía de qué color ponerse</i> ’ | 130 |
| Quadro 40 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘ <i>Videojuegos, adicción o afición</i> ’ | 133 |
| Quadro 41 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘ <i>Prejuicios y estereótipos más comunes sobre la inmigración en Andalucía y los argumentos para contrarrestarlos</i> ’ | 137 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Quadro 42 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>‘Juguetes: más sexistas, imposible’</i> | 141 |
| Quadro 43 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>‘Lo que supo Supa’</i> | 144 |
| Quadro 44 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o poema <i>‘Oficina y denuncia’</i> | 147 |
| Quadro 45 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>‘Semana Trágica en Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego’</i> | 150 |
| Quadro 46 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>“Diario Publicable”</i> | 152 |
| Quadro 47 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>“¡Cuánta bondad!”</i> | 155 |
| Quadro 48 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>‘Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico’</i> | 158 |
| Quadro 49 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>‘Hacia una puericultura ética’</i> | 161 |
| Quadro 50 – | Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto <i>‘Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil’</i> | 164 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------|--|
| ACL | Abordagem Complexa da Leitura |
| AD | Análise do Discurso |
| ADC | Análise do Discurso Crítica |
| ADF | Análise do Discurso Francesa |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| EF | Ensino Fundamental |
| EJA | Educação para Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| ES | Ensino Secundário |
| FAE | Fundação de Assistência ao Estudante |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GSF | Gramática Sistemico-Funcional |
| IFCE | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará |
| LA | Linguística Aplicada |
| LC | Letramento Crítico |
| LCT | Linguagens, Códigos e suas Tecnologias |
| LD | Livro Didático |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LEM | Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) |
| LOES | Lei Orgânica do Ensino Secundário |
| LSF | Linguística Sistemico-Funcional |

| | |
|------|-------------------------------------|
| LT | Linguística Textual |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| SAC | Sistema Adaptativo Complexo |
| TC | Teoria da Complexidade |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |

SUMÁRIO

| | | |
|----------------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 27 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO | 33 |
| 2.1 | Texto e Discurso: objetos da leitura | 33 |
| 2.1.1 | <i>Texto e discurso para a Linguística Textual</i> | 33 |
| 2.1.2 | <i>Texto e discurso para a Análise de Discurso Crítica</i> | 38 |
| 2.2 | Concepções de leitura e de letramento | 41 |
| 2.2.1 | <i>As tradicionais concepções de leitura</i> | 42 |
| 2.2.2 | <i>A Abordagem Complexa da Leitura</i> | 44 |
| 2.2.3 | <i>Os estudos do letramento e dos letramentos</i> | 48 |
| 2.2.3.1 | <i>Leitura crítica e letramento crítico</i> | 55 |
| 2.3 | Ensino de língua espanhola no Brasil | 61 |
| 2.3.1 | <i>O ensino de língua espanhola no Brasil à luz de documentos oficiais</i> | 61 |
| 2.3.2 | <i>A adoção de livros didáticos de língua espanhola pelo PNLD</i> | 65 |
| 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 71 |
| 3.1 | Caracterização da pesquisa | 71 |
| 3.2 | Corpus da pesquisa | 71 |
| 3.3 | As categorias de análise | 78 |
| 4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 82 |
| 4.1 | Leitura e Letramento Crítico nos livros didáticos de Língua Espanhola do PNLD (triênio 2012 -2014) | 82 |
| 4.1.1 | <i>Leitura e Letramento Crítico no livro didático ‘El Arte de leer español’</i> | 82 |
| 4.1.1.1 | <i>Texto ‘La cuota de carbono’</i> | 82 |
| 4.1.1.2 | <i>Texto ‘Disneylandia’</i> | 85 |
| 4.1.1.3 | <i>Texto ‘Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca’</i> | 86 |
| 4.1.1.4 | <i>Texto ‘Bendito carnaval: lengüita de Kapuli’</i> | 89 |
| 4.1.2 | <i>Leitura e Letramento Crítico no livro didático ‘Enlaces – Español para jóvenes brasileños’</i> | 91 |
| 4.1.2.1 | <i>Fragmento do texto ‘Factores que protegen a la mujer o la exponen a una situación de riesgo’</i> | 91 |
| 4.1.2.2 | <i>Texto ‘Tira del gato Gaturro’</i> | 93 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 4.1.2.3 | <i>Fragmento do texto ‘Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal’</i> | 96 |
| 4.1.2.4 | <i>Textos intersemióticos dos personagens fictícios “Bumblebee, Wall.E, Robocop, Terminator, Arturito”</i> | 98 |
| 4.1.2.5 | <i>Fragmento de ‘La casa de Bernarda Alba’</i> | 101 |
| 4.1.2.6 | <i>Fragmento de ‘Racismo e Globalización. Entrevista’</i> | 103 |
| 4.1.2.7 | <i>Fragmento de ‘El descubrimiento de América’, de Antonio Escohotado</i> | 105 |
| 4.1.2.8 | <i>Fragmento do ‘Protocolo del Mercosur, de 12 de julio de 2004’</i> | 108 |
| 4.1.3 | <i>Leitura e Letramento Crítico no livro didático ‘Síntesis – Curso de lengua española’</i> | 111 |
| 4.1.3.1 | <i>Texto ‘La importancia de hacer carrera’</i> | 111 |
| 4.1.3.2 | <i>Texto ‘El falso sordomudo’</i> | 114 |
| 4.1.3.3 | <i>Texto ‘La lluvia’</i> | 117 |
| 4.1.3.4 | <i>Texto ‘El matador’</i> | 119 |
| 4.1.3.5 | <i>Texto ‘Guernica’</i> | 121 |
| 4.1.3.6 | <i>Texto ‘Crónica de la ciudad de Managua’</i> | 123 |
| 4.1.3.7 | <i>Texto ‘¿Quién va a cantar?’</i> | 125 |
| 4.1.3.8 | <i>Texto ‘El camaleón que no sabía de qué color ponerse’</i> | 128 |
| 4.2 | <i>Leitura e Letramento Crítico nos livros didáticos de Língua Espanhola do PNLD (triênio 2015-2017)</i> | 131 |
| 4.2.1 | <i>Leitura e Letramento Crítico no livro didático ‘Cercanía Joven’</i> | 131 |
| 4.2.1.1 | <i>Texto ‘Videojuegos, adicción o afición’</i> | 132 |
| 4.2.1.2 | <i>Texto ‘Prejuicios y estereótipos más comunes sobre la inmigración en Andalucía y los argumentos para contrarrestarlos’</i> | 135 |
| 4.2.1.3 | <i>Texto ‘Juguetes: más sexistas, imposible’</i> | 139 |
| 4.3 | <i>Leitura e Letramento Crítico nos livros didáticos de Língua Espanhola do PNLD (triênio 2018-2020)</i> | 143 |
| 4.3.1 | <i>Leitura e Letramento Crítico no livro didático ‘Confluencia’</i> | 143 |
| 4.3.1.1 | <i>Texto ‘Lo que supo Supa’</i> | 143 |
| 4.3.1.2 | <i>Texto ‘Oficina y denuncia’</i> | 147 |
| 4.3.1.3 | <i>Texto ‘Semana Trágica en Barcelona’</i> | 149 |
| 4.3.1.4 | <i>Texto ‘Las palabras como resultado de la rebeldía juvenil’</i> | 151 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 4.3.2 | <i>Leitura e Letramento Crítico no livro didático ‘Sentidos en lengua española’</i> | 153 |
| 4.3.2.1 | <i>Texto ‘¡Cuánta bondad!’</i> | 154 |
| 4.3.2.2 | <i>Texto ‘Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico’</i> | 156 |
| 4.3.2.3 | <i>Texto ‘Hacia una puericultura ética’</i> | 159 |
| 4.3.2.4 | <i>Texto ‘Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil’</i> | 162 |
| 4.4 | Síntese da análise | 165 |
| 4.4.1 | Sistematização quantitativa da análise por triênio | 166 |
| 5 | CONCLUSÃO | 171 |
| | REFERÊNCIAS | 174 |
| | ANEXO A - TEXTO ‘LA CUOTA DE CARBONO’ | 183 |
| | ANEXO B - TEXTO ‘DISNEYLANDIA’ | 184 |
| | ANEXO C - TEXTO ‘ENERGÍAS DE FUENTES RENOVABLES: CADA VEZ MÁS CERCA’ | 185 |
| | ANEXO D - TEXTO ‘BENDITO CARNAVAL: LENGÜITA DE KAPULI’ | 187 |
| | ANEXO E – FRAGMENTO DO TEXTO ‘FACTORES QUE PROTEGEN A LA MUJER O LA EXPONEN A UNA SITUACIÓN DE RIESGO’ | 188 |
| | ANEXO F - ‘TIRA DEL GATO GATURRO’ | 189 |
| | ANEXO G - FRAGMENTO DO TEXTO ‘¿QUÉ ES GLOBALIZACIÓN?’ | 190 |
| | ANEXO H - TEXTOS INTERSEMIÓTICOS DOS PERSONAGENS FICTÍCIOS “BUMBLEBEE, WALL.E, ROBOCOP, TERMINATOR, ARTURITO” | 191 |
| | ANEXO I - FRAGMENTO DE ‘LA CASA DE BERNARDA ALBA’ | 192 |
| | ANEXO J - FRAGMENTO DE “RACISMO Y GLOBALIZACIÓN. ENTREVISTA” | 193 |
| | ANEXO K - FRAGMENTO DE ‘EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA’, DE ANTONIO ESCOHOTADO | 194 |
| | ANEXO L - FRAGMENTO DO ‘PROTOCOLO DEL MERCOSUR, DE 12 DE JULIO DE 2004’ | 195 |
| | ANEXO M - TEXTO ‘LA IMPORTANCIA DE HACER CARRERA’ | 196 |
| | ANEXO N - TEXTO ‘EL FALSO SORDOMUDO’ | 197 |
| | ANEXO O - TEXTO ‘LA LLUVIA’ | 198 |
| | ANEXO P - TEXTO ‘EL MATADOR’ | 199 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO Q - TEXTO ‘GUERNICA’ | 201 |
| ANEXO R - TEXTO ‘CRÓNICA DE LA CIUDAD DE MANAGUA’ | 203 |
| ANEXO S - TEXTO ‘¿QUIÉN VA A CANTAR?’ | 204 |
| ANEXO T - TEXTO ‘EL CAMALEÓN QUE NO SABÍA DE QUÉ COLOR PONERSE’ | 205 |
| ANEXO U - TEXTO ‘VIDEOJUEGOS, ADCCIÓN O AFICIÓN’ | 206 |
| ANEXO V - TEXTO ‘PREJUICIOS Y ESTEREÓTIPOS MÁS COMUNES SOBRE LA INMIGRACIÓN EM ANDALUCÍA Y LOS ARGUMENTOS PARA CONTRARRESTARLOS’ | 208 |
| ANEXO W - TEXTO ‘JUGUETES: MÁS SEXISTAS, IMPOSIBLE’ | 211 |
| ANEXO X - TEXTO ‘LO QUE SUPO SUPA’ | 213 |
| ANEXO Y - TEXTO ‘OFICINA Y DENUNCIA’ | 215 |
| ANEXO Z - TEXTO ‘SEMANA TRÁGICA EN BARCELONA’ | 216 |
| ANEXO AA - TEXTO ‘LAS PALABRAS COMO RESULTADO DE LA REBELDÍA JUVENIL’ | 217 |
| ANEXO AB - TEXTO ‘¿CUÁNTA BONDAD!’ | 218 |
| ANEXO AC - TEXTO ‘PREGUNTAS Y RESPUESTAS SOBRE LA REALIDAD OCULTA DE LOS NIÑOS EN TRABAJO DOMÉSTICO’ | 219 |
| ANEXO AD - TEXTO ‘HACIA UNA PUERICULTURA ÉTICA’ | 222 |
| ANEXO AE - TEXTO ‘DÍA NACIONAL DE ZUMBI: DESPERTANDO LA CONCIENCIA NEGRA EN BRASIL’ | 224 |
| ANEXO AF - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O FRAGMENTO DO TEXTO ‘EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA’ | 226 |
| ANEXO AG - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O LOGOTIPO DO MERCOSUL, EM ESPANHOL E EM PORTUGUÊS, E SOBRE UM FRAGMENTO DO “PROTOCOLO DO MERCOSUR, DE 12 DE JULIO DE 2004” | 228 |
| ANEXO AH - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEXTO ‘VIDEOJUEGOS, ADCCIÓN O AFICIÓN’ | 230 |
| ANEXO AI - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEXTO “PREJUICIOS Y ESTEREÓTIPOS MÁS COMUNES SOBRE LA INMIGRACIÓN EM ANDALUCÍA Y LOS ARGUMENTOS PARA | 234 |

| | |
|---|------------|
| CONTRARRESTARLOS” | |
| ANEXO AJ - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEXTO ‘JUGUETES: MÁS SEXISTAS, IMPOSIBLE’ | 237 |
| ANEXO AK - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEXTO ‘PREGUNTAS Y RESPUESTAS SOBRE LA REALIDAD OCULTA DE LOS NIÑOS EN TRABAJO DOMÉSTICO’ | 244 |
| ANEXO AL - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEXTO ‘HACIA UNA PUERICULTURA ÉTICA’ | 245 |
| ANEXO AM - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEXTO ‘DÍA NACIONAL DE ZUMBI: DESPERTANDO LA CONCIENCIA NEGRA EN BRASIL’ | 247 |

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o ensino de leitura em língua espanhola que contribua para uma postura crítica dos estudantes preponderou em minhas práticas docentes quando comecei a ministrar tutoria no Curso de Letras/Espanhol do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹, na Universidade Federal do Ceará (UFC). No Mestrado, analisei as atividades de leitura presentes no material didático produzido especialmente para a disciplina Língua Espanhola: texto e discurso, componente curricular do curso, com o propósito de conhecer as concepções de leitura que as embasavam. Os resultados demonstraram a predominância das *concepções linguística e psicolinguística* (GOMES –TORRES, 2015), o que suscitou em mim a certeza da importância de se reconhecer as concepções de leitura subjacentes aos materiais didáticos adotados em instituições de ensino, para que possamos refletir sobre a adoção de uma postura de ensino crítico-reflexiva diante dos recursos didáticos a que docentes e discentes têm acesso.

O texto é a expressão de linguagem mais difundida na sociedade, visto que todas as pessoas têm acesso a ela, seja em maior ou menor medida. A leitura pode propiciar que o leitor desempenhe um posicionamento crítico diante dos discursos que se instauram nos textos aos quais é exposto cotidianamente, a fim de que possa identificar seus significados, reconstruí-los ou rechaçá-los, se julgar necessário. Por serem produzidos por um interlocutor ideologicamente situado, os textos são a materialização dos discursos que se instauram nos e pelos mais variados âmbitos sociais, o que permite ao leitor um conhecimento potencial de aspectos culturais, políticos, históricos, ideológicos de outros países. Entendemos, com isso, que o trabalho com texto não pode estar focado somente no (re)conhecimento de estruturas linguísticas, mas deve estar embasado, inclusive, nas perspectivas psicolinguística e sociocultural de leitura.

Conforme Serafim (2009-2010, p.102), o processo de leitura em sala de aula precisa ser reformulado, tornando-se um objeto social, “livre do tratamento, cristalizado, avaliativo e quantitativo dado pela escola”. Nesse sentido, esta pesquisa, ao explorar aspectos do *letramento crítico*, com enfoque na evidenciação de ideologias em textos presentes nos livros didáticos aprovados pelo PNLD (2012-2020), à luz de categorias analíticas da ADC, pode

¹ A UAB é um programa do Governo Federal que objetiva ampliar e interiorizar, por meio de educação a distância, a oferta de cursos e programas de educação superior. A viabilização dessa oferta acontece na UFC através do Instituto Universidade Virtual (UFC Virtual), que democratiza o acesso ao saber em diversas regiões do Ceará ao ofertar cursos superiores em seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ferramenta de interação entre tutores e alunos na educação a distância. Os tutores são responsáveis por fazer o acompanhamento pedagógico dos estudantes tanto no ambiente virtual como nos encontros presenciais.

contribuir em alguma medida para um trabalho com textos que proporcionem aos estudantes do Ensino Médio um modo de compreender e interpretar os significados construídos na sociedade por meio da leitura.

Nesse sentido, pareceu-me relevante ampliar os estudos sobre o ensino de leitura em materiais didáticos, desta vez, com foco no Ensino Médio de escolas públicas brasileiras, nos livros didáticos utilizados como recurso para o ensino e para a aprendizagem, e na relação indissociável entre concepções de leitura e *letramento crítico*. Nesse viés, algumas investigações averiguaram o modo como ensino de leitura nesses materiais tem-se ancorado em perspectivas críticas, isto é, que levam em conta o contexto social e cuja metodologia para a interpretação dos textos põe em relevo as ideologias subjacentes. Elencamos, a seguir, investigações que compartilharam dessa premissa.

Oliveira (2008) investigou a concepção de leitura dos autores de três livros didáticos de espanhol, ‘*Encuentros*’, ‘*Español Ahora*’ e ‘*Listo*’, e a contribuição das atividades de leitura desses materiais para a formação do leitor crítico. A análise dos dados ancorou-se na Análise do Discurso Francesa, em consonância com postulados teóricos de Coracini (1995): (a) a leitura como processo de decodificação; (b) a leitura como interação entre os componentes do ato de comunicação; (c) a leitura como processo discursivo. Os resultados demonstraram que as atividades de leitura dos livros didáticos analisados relacionam-se com a concepção cognitivista de linguagem, pois sustentam uma concepção de leitura cujos significados se encontram prontos no próprio texto.

Costa (2011) ampliou a discussão sobre o letramento crítico no triênio (2012 – 2014) do PNLD ao publicar o artigo ‘O papel do livro didático de espanhol na formação do leitor crítico’, no qual analisa as concepções de leitura subjacentes às atividades com texto nas três coleções aprovadas, ‘*El arte de leer en español*’, ‘*Enlaces*’ e ‘*Síntesis*’. O objetivo da análise foi discutir de que modo essas atividades podem contribuir para a formação de um leitor crítico. Os resultados demonstraram a predominância das concepções linguística e psicolinguística, o que corrobora os resultados obtidos na investigação levada a cabo por Nogueira (2014). Ambas as pesquisadoras ressaltam o caráter indissociável e complementar das concepções de leitura, como preconiza Gomes-Torres (2015), ao entendê-las como a tríade do letramento, cujo pressuposto é o envolvimento da leitura e da escrita pelas e nas práticas sociais.

Onofre (2013) também se debruçou sobre as coleções de espanhol aprovadas pelo PNLD para o triênio (2012 – 2014), com o objetivo de investigar se elas propõem um trabalho de leitura que valoriza o texto e a formação do leitor crítico. A análise do *corpus* levou em consideração (a) a diversidade dos gêneros discursivos; (b) a pluralidade cultural e a origem

dos textos; (c) a abordagem de leitura dos textos. Os resultados demonstraram a necessidade de um trabalho de leitura com os mais variados gêneros discursivos, a fim de se contribuir para a formação do leitor crítico.

Nogueira (2014) pesquisou a leitura crítica e o letramento crítico na coleção ‘*Síntesis*’, uma das obras aprovadas para o Ensino Médio, pelo PNLD, para o triênio (2012 – 2014). O trabalho objetivou responder quais tipos de compreensão leitora e quais concepções de leitura e letramento(s) se apresentam na coleção. A análise baseou-se na tipologia de Pearson & Johnson (1978), que definem três categorias de compreensão, *textualmente explícita (TE)*, *textualmente implícita (TI)*, *implícitas no script (SI)*, e nas categorias de Suzumura (2011) e Ricciato (2010), que são consideradas um acréscimo às categorias de Pearson & Johnson (1978), *mistas duplas*, que combinam as categorias *TE* e *TI*, e *mistas triplas*, que combinam as categorias *TE*, *TI*, *SI*.

Conforme Nogueira (2014), a categoria *textualmente explícita* corresponde a questões cujas respostas estão explícitas no texto; a categoria *textualmente implícita* dispõe sobre questões cujas respostas não estão gramaticalmente evidentes, mas podem ser encontradas a partir do texto; a categoria *implícita no script* assevera que as respostas são construídas pelo leitor, a partir de seu conhecimento prévio. À categoria *SI*, a pesquisadora acrescentou uma terminologia que aludisse às particularidades da leitura crítica (*SI-LEC*) e do letramento crítico (*SI-LET*). A pesquisa demonstrou que a coleção pode contribuir para a formação de um leitor crítico, embora as concepções de leitura tradicionais preponderem nas questões sobre os textos.

Codeglia (2016) analisou o letramento crítico na primeira e na última seção dos livros didáticos para o Ensino Médio, ‘*Enlaces*’ e ‘*Cercanía Joven*’, aprovados pelo PNLD para o triênio (2015 – 2017). A análise buscou responder (a) o que atividades voltadas para o letramento crítico devem contemplar, (b) se e de que modo as atividades de leitura desses livros podem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes. Para a análise dos dados, a pesquisadora elaborou uma ficha baseada nos pressupostos teóricos de McLaughlin e DeVoogd (2004), Cassany (2006), Bherman (2006), Cassany e Castellà (2010), Jordão (2013), entre outros. Os resultados demonstraram que, se comparada à edição de 2012, a de 2015 demonstrou avanço na qualidade das atividades de leitura que visam ao desenvolvimento do letramento crítico.

As pesquisas elencadas, em sua maioria, propuseram-se a avaliar como e em que medida a leitura crítica é trabalhada em sala de aula, a partir da formulação de perguntas sobre os textos, em livros didáticos, já que isso pode influenciar a compreensão e a elaboração de

respostas do estudante. Contudo, ainda não se tem conhecimento de investigações, que tratem do *Letramento Crítico*, que apontem a relação entre um direcionamento ideológico de destaque em determinado texto e a maneira como ele é trabalhado nas questões que a ele correspondem, ou seja, de que modo as perguntas sobre o texto asseveram a existência de um discurso de poder sobre o qual se deve refletir, a fim de se promover efetivamente uma postura crítica durante a leitura. Além disso, o livro didático corresponde, muitas vezes, à única fonte de consulta e de leitura de docentes e discentes, de modo que é de se esperar que linguistas aplicados lhe concedam espaço em suas pesquisas e revistas da área (CORACINI, 1999b).

Por se tratar de um tema ainda pendente, esta investigação objetiva buscar respostas sobre a relação intrínseca e indissociável entre as ideologias sobressalientes nos discursos de poder e os textos selecionados para compor os livros didáticos de língua espanhola do terceiro ano do Ensino Médio e o modo como essa relação é tratada nas perguntas de compreensão leitora. Desse modo, esta pesquisa tem o propósito de averiguar o tratamento do *Letramento Crítico* nos livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD para os triênios (2012 – 2014), (2015 – 2017), (2018 – 2020). Para tanto, propõe-se a analisar como se estruturam as perguntas de compreensão crítica presentes nesses instrumentos pedagógicos e em que medida apontam, deliberadamente, discursos imprescindíveis de reflexão, uma vez que a formulação de perguntas pode ocultar perspectivas de análise crítica e, inclusive, limitar a compreensão dos estudantes sobre a direção de uma resposta.

Esta pesquisa se justifica na medida em que seus resultados podem implicar a revisão das práticas de avaliação da compreensão crítica nos livros didáticos de língua espanhola a serem produzidos futuramente, podendo proporcionar, conseqüentemente, modificações nas formas de perguntar ou utilização de outras formas de avaliação de compreensão crítica, em outras práticas de ensino de leitura em língua estrangeira, em que não se utilize, necessariamente, o livro didático. Entendemos que, se a Educação no Brasil projeta para a sociedade um cidadão crítico, o desenvolvimento do *Letramento Crítico* deve ocupar um lugar de destaque nas aulas de língua estrangeira também. Nesse sentido, propomos discutir a problemática da abordagem do *Letramento Crítico* nos livros didáticos de língua espanhola adotados pelo PNLD (2012 – 2014), (2015 – 2017), (2018 – 2020), a partir de perspectivas críticas no trabalho com leitura em língua espanhola.

Assim, nesta pesquisa, pretendemos responder ao seguinte questionamento de ordem central: em que medida as atividades de leitura dos livros didáticos de língua espanhola aprovados no PNLD, para os triênios (2012 – 2014), (2015 – 2017), (2018 – 2020), para o terceiro ano do Ensino Médio, têm o propósito de desenvolver o *Letramento Crítico* dos

estudantes? Nesse mesmo viés de indagação, propusemo-nos a responder aos questionamentos de segunda ordem: i) Que concepções de leitura subjazem aos livros didáticos de língua espanhola aprovados no três triênios?; ii) Em que medida as perguntas sobre o texto asseveram a existência de um discurso de poder subjacente à inclusão e exclusão de vozes do discurso?; iii) De que modo as atividades de leitura indicam posicionamentos ideológicos, por meio do grau de representatividade do atores sociais presentes no texto?; iv) De que maneira as perguntas sobre o texto indicam imposição de discursos, por meio da escolha de palavras e lexicalização de significados?

A partir de discussões teórico-metodológicas sobre os conceitos de *texto* e de *discurso* e sobre as *concepções de leitura*, traçamos como objetivo central: analisar em que medida as atividades de leitura dos livros didáticos de língua espanhola aprovados no PNLD, para o terceiro ano do Ensino Médio, têm o propósito de desenvolver o *Letramento Crítico* dos estudantes. Como objetivos secundários, elencamos os seguintes: i) Analisar as concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua espanhola aprovados nos três triênios; ii) Averiguar em que medida as perguntas sobre o texto asseveram a existência de um discurso de poder subjacente à inclusão e exclusão de vozes do discurso; iii) Identificar de que modo as atividades de leitura indicam posicionamentos ideológicos, por meio do grau de representatividade do atores sociais presentes no texto; iv) Verificar de que maneira as perguntas sobre o texto indicam imposição de discursos por meio da escolha de palavras e lexicalização de significados.

Para responder aos questionamentos propostos e cumprir com os objetivos a que se dispôs, esta pesquisa apoiou-se nos pressupostos teórico-conceituais da Linguística Textual (BENTES, 2007; FÁVERO & KOCH, 2008; KOCH, 2004; KOCH & ELIAS, 2006, entre outros), da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2001, 2003; WODAK, 2003; MAGALHÃES, 2004; RESENDE & RAMALHO, 2006, entre outros) e dos estudos sobre concepções de leitura e de letramento crítico (BARTON & HAMILTON, 1998; STREET, 2014; CASSANY, 2006; CASSANY & CASTELLÀ, 2010; KLEIMAN, 1993; McLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004; SOARES, 2004, entre outros). A análise e a discussão dos dados ancoraram-se na intercessão epistemológica entre os conceitos de *texto* e de *discurso* e na operacionalização de ambos na leitura e no desenvolvimento do *Letramento Crítico*.

Em termos de metodologia, nesta pesquisa, de orientação aplicada e de base quantitativa e predominantemente qualitativa, analisamos dados provenientes das relações entre os textos e as atividades de leitura propostas nos livros didáticos do 3º ano do Ensino Médio selecionados pelo PNLD para os triênios (2012 – 2014), (2015 – 2017), (2018 – 2020). Embora

haja livros para os três anos do ensino médio, decidimo-nos pelas obras da referida etapa, por compreendermos que se trata de uma fase em que se espera do estudante conhecimento da língua que lhe possibilita efetuar leituras mais crítico-reflexivas. A escolha dos três triênios sustenta-se na hipótese de ter havido, no decorrer dos anos, uma valorização do aspecto crítico no ato de ler, reclamado pelas novas perspectivas de ensino de leitura, nas pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil e cobrado pelos documentos que norteiam o ensino de língua estrangeira no país, o que se pode verificar em uma investigação de caráter longitudinal.

No que diz respeito à organização retórica, esta tese está dividida da seguinte maneira: no Capítulo 1, apresentamos a *Introdução* do trabalho, em que especificamos o objeto de pesquisa, a justificativa, as questões e os objetivos da pesquisa, o referencial teórico em que se embasou a investigação, o *corpus* da pesquisa e o assunto tratado em seus cinco capítulos. No Capítulo 2, apresentamos o *Referencial Teórico*, em que discutimos as concepções de *texto*, de *discurso* e de *Letramento Crítico*, objeto de análise desta pesquisa. No Capítulo 3, apresentamos os *Procedimentos Metodológicos*, no que se refere à caracterização da pesquisa, ao *corpus* e às categorias de análise. No Capítulo 4, apresentamos a *Análise e discussão dos dados* provenientes da relação entre os textos selecionados para os livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD e as atividades de leitura que deles trataram. No Capítulo 5, apresentamos a *Conclusão* da investigação, em que pontuamos os resultados obtidos na pesquisa. Na sequência, apresentamos as *Referências Bibliográficas* e os *Anexos*.

Esperamos que esta tese se configure como uma possibilidade de ampliação dos estudos sobre *Letramento Crítico* nos livros didáticos selecionados para as escolas públicas brasileiras ou em outros materiais que auxiliam as aulas de leitura em língua estrangeira no país, a fim de que os profissionais da educação possam refletir sobre como transformá-los em impulsionadores efetivos da criticidade dos estudantes e não como meros condutores de conhecimentos formais e ideologias.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discutiremos os conceitos de *texto* e de *discurso*, a partir dos estudos da Linguística Textual (LT) e da Análise Crítica do Discurso (ADC). Além disso, abordaremos a operacionalização de ambos os conceitos na abordagem das *concepções de leitura* e do *letramento crítico*. Apresentaremos também um panorama acerca do ensino de língua espanhola no Brasil, à luz de documentos oficiais, e sobre a adoção de livros didáticos do idioma aprovados pelo PNLD.

2.1 Texto e discurso: objetos da leitura

Nesta seção, abordaremos as concepções de *texto* e de *discurso* para a Linguística Textual (LT) e para a Análise de Discurso Crítica (ADC), pressupostos teóricos que embasam as discussões sobre *letramento crítico*, objeto de análise desta pesquisa.

2.1.1 *Texto e discurso para a Linguística Textual*

As noções de *texto* e de *discurso* estão profundamente imbricadas no conceito de *letramento crítico*, já que desse conceito se depreendem outros dois que devem ser indissociáveis: a leitura e a criticidade. Nesse sentido, para discutirmos em que medida as concepções de leitura contribuem para o desenvolvimento do *letramento crítico*, devemos entender que os objetos do ato de ler, o *texto* e o *discurso*, estão, necessariamente, integralizados. Esse axioma é resultado de estudos recentes sobre a linguagem. Atualmente, postula-se que para a compreensão de textos, é necessária a mobilização de conhecimentos linguísticos e dos adquiridos nas práticas sociais, conforme Cavalcante (2014), mas nem sempre foi assim.

Nos dicionários de língua portuguesa, encontraremos, como significado para *texto* e *discurso*, respectivamente: (a) *texto* provém do latim *textu* (tecido) e significa um conjunto de palavras ou de frases, da língua escrita ou falada, de qualquer extensão, que constitui um todo unificado; (b) *discurso* provém do latim *discursu* e diz respeito a qualquer manifestação concreta da língua, uma unidade linguística maior do que a frase, um enunciado. Esses conceitos não nos dão pistas das particularidades de cada uma das entidades, mas já sinalizam uma diferenciação e uma integralização entre *texto* e *discurso* ao pressupor *texto* como *estrutura linguística* e *discurso* como o que se manifesta nessa estrutura. Embasados nos pressupostos da Linguística Funcional, propomos desvelar as particularidades de ambos os termos, à luz de conceitos da LT e da ADC, nos quais a análise dos dados estará ancorada.

Bentes (2007) aponta duas perspectivas nos estudos do texto, uma construída no campo da ‘Linguística Estrutural’, outra no campo da ‘Linguística do Discurso’. Na primeira, o texto é entendido como um conjunto de frases, isto é, “como sistema e como código, com função puramente informativa” (p. 245). Na segunda, sujeito e situação comunicativa passam a ser partes integrantes e inseparáveis dos textos e já se concebe que os significados estão além dos limites da frase. A autora aponta três momentos nos quais já se podia observar uma separação progressiva dos estudos do texto com relação às influências da ‘Linguística Estrutural Saussureana’:

Em um primeiro momento, o interesse predominante voltava-se para a *análise transfrástica*, ou seja, para fenômenos que não podiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase; em um segundo momento, com a euforia provocada pelo sucesso da gramática gerativa, postulou-se a descrição da competência textual do falante, ou seja, a construção de *gramáticas textuais*; em um terceiro momento, o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas; parte-se, assim, para a elaboração de uma *teoria do texto*. (BENTES, 2007, p. 246- 247)

Como podemos depreender da leitura anterior, a observação de que determinados fenômenos linguísticos não podiam ser explicados pelas teorias estruturalistas, uma vez que extrapolavam os limites das frases, impulsionou o surgimento da *análise transfrástica*. Os estudiosos lançaram o olhar para as relações que se estabeleciam entre as frases e os períodos, para a construção dos sentidos: a anáfora; a correlação de tempos verbais; o uso de conectores interfrasais; o uso de elementos e indefinidos. Constatou-se que esses elos coesivos por si mesmos também não garantiam unidade ao texto e que, em alguma medida, o conhecimento do falante contribuía para a construção dos sentidos e para a formação de relações entre as sentenças, desvelando, assim, a diferenciação entre lista de frases e todo linguístico significativo. Nesse momento, o foco de observação ainda não era o texto, mas a relação entre as frases, e que ‘contexto’ ou ‘co-texto’ era o processamento dessa relação.

A partir de outro prisma, baseado nos postulados de Chomsky, passou-se a conceber um desdobramento da *competência linguística* em uma *competência textual* cuja premissa era, de acordo com Fávero & Koch (2008), a capacidade que todo falante de uma língua tem de diferenciar um texto coerente de um conjunto incoerente de enunciados, de parafrasear e resumir um texto, percebendo sua completude ou incompletude, de atribuir a ele um título ou produzir um texto a partir de um título determinado, isto é, admitia-se a existência de um sistema finito de regras internalizadas e constituintes das *gramáticas textuais*. O texto então é entendido no sistema linguístico como uma unidade hierarquicamente proeminente em relação

à frase.

Esse novo olhar corresponde ao método descendente de análise linguística, que aponta a partir do texto para a frase. O texto era concebido como “unidade teórica formalmente construída, em oposição ao *discurso*, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída”, conforme Bentes (2007, p. 249), e embora o falante tenha tido um certo destaque, visto que se reconhecia que o construto textual provinha de sua competência textual, ainda eram fatores estritamente linguísticos, os objetos de estudos da LT, a saber, as propriedades coesão e a coerência (KOCH, 2004). Assim, em ambos os momentos, da *análise transfrástica* e das *gramáticas textuais*, ainda se concebia texto por estrutura inalterável por fatores externos.

Em um terceiro momento, temos a *Teoria do Texto*, cujo objeto de análise era o texto como um *todo significativo* que se processa pela relação entre fatores de diversas ordens, sendo o linguístico apenas um deles. Nesse sentido, além de saber operar o sistema linguístico, para entender um texto, era necessário estar atento ao conjunto de regras sociais a que ele está condicionado (ANTUNES, 2010). Em consonância à essa perspectiva, Koch (2004, p.11) afirma que o texto “é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa”. Segundo a autora, esse novo modo de conceber o texto transforma-o em objeto particular de investigação da Linguística Textual (posto antes ocupado por palavra ou frase isolada) uma vez que é ele a unidade básica de manifestação da linguagem, que serve à comunicação e em cujo interior se pode explicar diversos fenômenos linguísticos; tal prisma é resultado das perspectivas pragmática, cognitivista e sociocognitivo-interacionista nos estudos da linguagem.

A partir da perspectiva pragmática, teorias de base comunicativa postularam que uma abordagem estritamente sintático-semântica não dava conta da vastidão de significados que se incorporam e se reinventam nos e pelos textos, os quais, necessariamente, são oriundos de fatores externos, visto que a língua, de que ele se constitui, não é um sistema autônomo, mas associado ao uso. Com isso, a noção de contexto se amplia, passando a ser interface da situação comunicativa que circunda o texto em dado momento.

As ciências cognitivistas clássicas dissociavam *interioridade* de *exterioridade*, ou seja, processos ocorridos na cognição de processos que ocorriam fora dela, respectivamente. Segundo Koch (2009), a perspectiva cognitivista pressupunha um processo ativo e contínuo de construção e reconstrução de significados para a compreensão textual, pelo ouvinte/leitor, em que “as unidades de sentido ativadas, a partir do texto, se conectam a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo global também ativado em sua memória” (p. 27).

Trata-se de processos mentais, em que conhecimentos de ordem social, histórica e cultural, provenientes de diversas situações comunicativas, são representados na memória de cada indivíduo e ativados para a compreensão dos textos. Assim, a noção de contexto passa de uma situação comunicativa pontual para uma incorporação de situações comunicativas redimensionadas no processo cognitivo. Para o cognitivismo clássico, o insumo para a compreensão integral dos textos estava exclusivamente na mente.

Contudo, conforme Koch (2009), indicar o ponto exato da dissociação entre processos ocorridos dentro e fora da mente não era tão simples, visto que o que existe entre eles é uma inter-relação. Assim sendo, concebe-se a cognição como um construto mental que se desenvolve tanto na *interioridade* como na *exterioridade*, ou seja, que não se realiza exclusivamente nos indivíduos, mas na sociedade também. Com isso, passa-se a entender que a construção do conhecimento se produz necessariamente na interação entre o indivíduo e seus pares, “os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes (...), mas uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente” (p. 31). Esse novo prisma sobre cognição está em consonância com a perspectiva sociocognitivo-interacionista da linguagem, em que texto:

(...) passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção da linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2009, p. 33)

Na metáfora do *iceberg*, Koch & Elias (2016) afirmam que, assim como o bloco de gelo, o texto apresenta uma parte na superfície da água e uma parte submersa, que representa os conhecimentos a serem ativados para a produção de sentido. Esses conhecimentos são os subsídios que leitores e ouvintes dispõem para chegar às profundezas do *iceberg* e extrair os elementos que garantirão um sentido adequado para os textos a que têm acesso. Koch & Elias (2006) explicam que o contexto é o *iceberg* como um todo, isto é, aquilo que, em alguma medida, “contribui para ou determina a construção do sentido” (p. 59), com isso, a noção de contexto se amplia, ao se conceber que ele se constitui na própria interação e em seus sujeitos (KOCH, 2009).

Desse modo, compreende-se discurso como entidade integralizadora do texto. Ao lidar com essa integralização entre *texto* e *discurso*, a LT assume uma abordagem interacional e sociocognitivista da linguagem, que concebe as *práticas sociais* como determinantes e

condicionantes dos textos. Conforme Koch (2004), o olhar investigativo passa a focar o que subjaz à materialidade linguística, o *discurso*, entendido como uma atividade comunicativa em dada situação de comunicação que engloba o conjunto de enunciados em que se envolvem locutor e interlocutor e o evento da comunicação.

Devemos entender com isso que os significados não emanam exclusivamente do *texto per se*, mas de um *discurso* que potencializa a atribuição de sentidos. Antes mesmo de iniciar uma leitura, ao saber por quem os textos foram escritos e em que tempo e lugar, o leitor tende a creditá-los, como ocorre quando nos deparamos com textos produzidos por um virologista e por um economista durante uma pandemia, por exemplo. O primeiro poderia sinalizar que, para se evitar o colapso no sistema de saúde, o ideal é a quarentena, enquanto o segundo poderia apontar que o confinamento excessivo transformaria a economia em caos. A sociedade tenderia a validar ambos os posicionamentos, visto que, como acordo tácito, ela aceita que especialistas em determinadas áreas sejam detentores do saber e, conseqüentemente, administradores de comportamentos.

O processo de significação ocorre na *superfície textual*, por meio das relações entre os elementos linguísticos, e na *superfície discursiva*, por meio da instauração das relações entre os sujeitos da enunciação e seus enunciados. Essas relações de enunciação correspondem a um tratado social que dita, de forma implícita, posicionamentos ideológicos, oriundos de concepções de grupos sociais em dado período (CHARAUDEAU, 1983). Para Benveniste (1976, p. 53), “É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem”, ou seja, é no texto que se manifesta o discurso, de modo que o que se apresenta *nas linhas* aponta para o que ocorre *entre elas e por trás delas*. *Texto e discurso* são, portanto, reflexos do mesmo objeto, a linguagem, cujo recorte nesta pesquisa é a *leitura*.

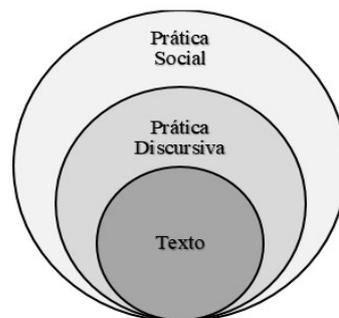
Em se tratando da análise de textos, quando sinalizamos a integralização entre *texto* e *discurso* como um axioma, decidimo-nos por entender e explicar em que medida sujeitos e sociedade constroem sentidos por meio da linguagem. Por serem os textos genuinamente linguísticos e ideológicos, para uma compreensão global, é precípua uma análise desses dois aspectos, *textual* e *discursivo*, de forma simultânea. A ADC surge para colocar em relevo essa nova perspectiva de estudos linguísticos, em que o objeto deixa de ser o *texto* enquanto estrutura exclusivamente linguística para ser um construto linguístico cujas propriedades semânticas são gradientes e condicionadas por fatores externos, quais sejam discursivos, históricos, ideológicos, culturais, sociais. Nessa perspectiva de análise, a significação não é entendida como produto, mas como processo, uma vez que a interação dos sujeitos, situados social e historicamente, interferem diretamente na construção dos mais diversos significados.

2.1.2 Texto e discurso para a Análise de Discurso Crítica

A Análise do Discurso (AD) apontou a complexidade de se estudar o texto como discurso, de modo que várias vertentes de investigação surgiram, com concepções epistemológicas e metodológicas diversas. Na Grã-Bretanha, análises linguísticas foram desenvolvidas com base na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Michael Halliday, e à luz de teorias sobre ideologias. Esse novo olhar analítico aferiu um caráter crítico a análises linguísticas, de modo que a criticidade assumiu um patamar mais elevado, mas não suficientemente importante a ponto de valorar todo o potencial da materialidade discursiva dos textos. Já Pêcheux e Jean Dubois, na França, ancorados em Harris e Althusser, desenvolveram uma abordagem da análise de discurso com foco em aspectos históricos e sociais, relegando a materialidade textual a segundo plano, trata-se da Análise do Discurso de linha francesa (ADF).

Uma outra perspectiva de análise de discurso investiga relações de dominação, discriminação, poder e controle manifestadas na linguagem (WODAK, 2003), com o objetivo de desvendar ideologias e hegemonias que entrelaçam discursos e superfície textual, ressaltando a importância de se analisar o que está *nas* e *entre* as linhas, e, sobretudo, o que figura *por trás* delas, simultaneamente. Trata-se da ADC, que compreende a linguagem como *prática social*, cujo contexto exerce lugar fundamental. Conforme Magalhães (2004, p.115), as *práticas sociais* são “formas de atividades sociais que apresentam relativa estabilidade, formadas de diversos elementos, dentre os quais, o *discurso* (semiose)”. Para a análise do *discurso* como uma *prática social* política e ideológica, Fairclough (1992, 2001) propôs, em ‘Discurso e mudança social’², um modelo de análise tridimensional do discurso, no qual se operam três instâncias: *texto*, *prática discursiva* e *prática social*, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Modelo de análise tridimensional do discurso

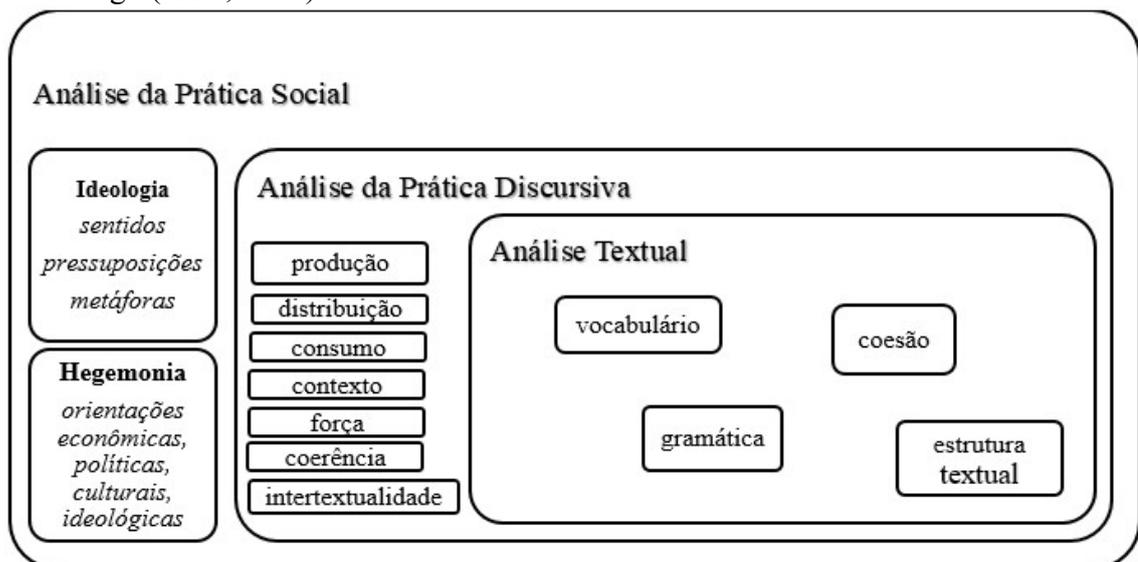


Fonte: Fairclough ([1992] 2001, p. 101, com adaptações).

² A obra ‘Discurso de mudança social’, produzida pelo linguista britânico Norman Fairclough, apresenta métodos de análise de textos que consideram as práticas sociais como condicionantes de significados, contribuindo assim para reflexões e pesquisas acerca da relação entre discurso, poder e ideologia.

A *análise de texto* ancora-se na tradição da análise linguística enquanto ‘descrição’ de aspectos linguísticos, considerando que propriedades textuais são orientadas por representação e significação do mundo, bem como por posição social. Nessa dimensão, são categorias de análise: (a) *vocabulário*, (b) *gramática*, (c) *coesão* e (d) *estrutura textual*. A *análise da prática discursiva* corresponde à ‘interpretação’ das ordens do discurso, de forma microsociológica, para tanto, opera com as categorias (a) *produção*, (b) *distribuição*, (c) *consumo*, (d) *contexto*, (e) *força ilocucionária*, (f) *coerência*, (g) *intertextualidade*. A *análise da prática social* tem caráter interpretativo, de cunho macrosociológico, e objetiva compreender a natureza da *prática social*, que condiciona a *prática discursiva*, instaurando-se no *texto*, para isso, opera com as categorias (a) *ideologia* e (b) *hegemonia*. O Quadro 1 apresenta as categorias de análise de discurso propostas no modelo tridimensional de Fairclough (1992, 2001).

Quadro 1 – Categorias de análise de discurso propostas no modelo tridimensional de Fairclough (1992, 2001)



Fonte: Elaborado por Fairclough (1992, 2001, com adaptações).

Como podemos depreender do Quadro 1, as três dimensões, *Análise Textual*, *Análise da Prática Discursiva* e *Análise da Prática Social*, apresentam-se, necessariamente, inter-relacionadas, de modo que uma análise linguística deve ater-se a todos esses aspectos, visto que os enunciados são multifuncionais em sua totalidade, pois, conforme Ramalho & Resende (2006, p.58) “estruturas linguísticas não "selecionam" funções específicas isoladas para desempenhar; ao contrário, expressam de forma integrada todos os componentes funcionais do significado”. Esse é o pressuposto básico da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), em que se baseia o modelo tridimensional de Fairclough (1992, 2001). Conforme

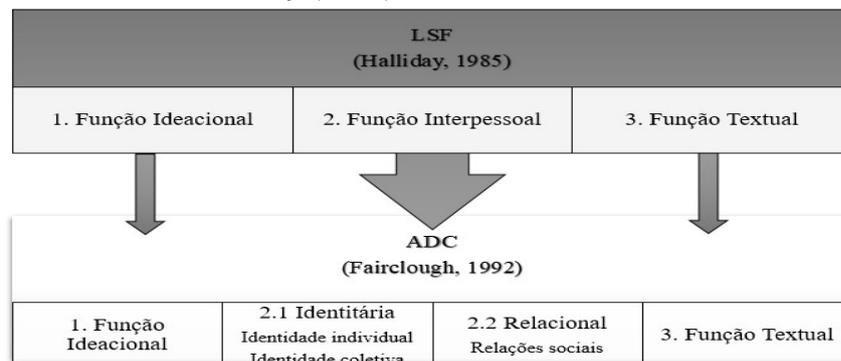
Fairclough (1998):

Esta abordagem tem uma característica especial: a ligação entre a prática sociocultural e o texto é mediada pela prática discursiva. A forma como um texto é produzido e interpretado – ou seja, que práticas e convenções discursivas têm origem em que ordem (ou ordens) do discurso e como se articulam – dependem da natureza da prática sociocultural que o discurso integra (incluindo a sua relação com hegemonias já existentes); a natureza da prática discursiva da produção textual molda o texto, deixando ‘vestígios’ nas suas características superficiais; por fim, a natureza da prática discursiva da interpretação textual determina a forma como serão interpretados os laços superficiais de um texto. (p. 83-84)

O objetivo da Linguística Sistêmico-funcional (LSF) é compreender a natureza funcional da linguagem que serve à comunicação humana. Entende-se que a comunicação é possibilitada pela construção de significados que se originam de escolhas feitas pelos indivíduos em dados contextos sociais. Nesse viés, a GSF propõe evidenciar procedimentos da linguagem para a articulação de três tipos de significados, o *ideacional*, o *interpessoal* e o *textual*, definidos por Halliday (1994) como metafunções da linguagem. A metafunção *ideacional* indica a função que expressões linguísticas desempenham em relação ao conteúdo oracional. A *interpessoal* diz respeito à construção de significados por meio das relações sociais estabelecidas. A metafunção *textual* corresponde à codificação dos significados constituídos nas dimensões *ideacional* e *interpessoal*.

Fairclough (1992) aponta que identidade é um indicativo de mudança cultural e social, uma forma de exercer poder, de modo que se torna necessário lançar luz sobre esse aspecto da construção discursiva. Assim, faz uma subdivisão da metafunção *interpessoal*, classificando-a em ‘identitária’ e ‘relacional’. A primeira confere ao discurso influência na constituição de identidades nos âmbitos individual e coletivo; a segunda trata das relações sociais que se estabelecem no discurso e por meio dele e como são representadas e negociadas. A Figura 2 ilustra o novo paradigma.

Figura 2 – Paradigma das Metafunções em Fairclough (1992) com base em Halliday (1985)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Fairclough (1992) e Halliday (1985).

No tocante aos significados, Fairclough (2003) apresenta três tipos, o *acional*, correspondente aos modos de agir; o *representacional*, que diz respeito a modos de representação de aspectos do mundo; e o *identificacional*, que tem relação com o modo como as identidades são representadas, conceitos recontextualizados das metafunções desenvolvidas na LSF, por Halliday (1994), *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

Os significados *ideacional*, *interpessoal* e *textual* mantêm, necessariamente, estreita relação com as ordens do discurso, uma vez que combinações particulares de *gêneros*, *discursos* e *estilos* são constituintes do aspecto discursivo, de redes de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003). O significado *acional* depreende-se da noção de gênero, estrutura genérica, intertextualidade, pressuposição, coesão; o significado *representacional*, de interdiscursividade, significado de palavras, representação dos atores sociais e transitividade; e o significado *identificacional*, de identidade, estilo, avaliatividade, modalidade, metáfora. O Quadro 2 ilustra o paradigma para análise de discurso proposto por Fairclough (2003).

Quadro 2 – Paradigma para análise de discurso

| ADC Fairclough (1992) | ADC Fairclough (2003) |
|--------------------------|------------------------------|
| Função Ideacional | Significado Representacional |
| Função Identitária | Significado Identificacional |
| Função Relacional | Significado Acional |
| Função Textual | |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fairclough (2003).

Nesse viés, a ADC apresenta-se como um modelo teórico-metodológico para análise das relações de poder que se legitimam, por meio de recursos linguísticos operados para esse fim, nas *práticas sociais*. Como o objetivo desta pesquisa é analisar o papel do livro didático no desenvolvimento do *Letramento Crítico*, conferindo à concepção de criticidade a leitura de ideologias presentes em discursos, alinhamo-nos aos pressupostos teórico-metodológicos da ADC para a análise das categorias referentes às conexões intertextuais e interdiscursivas provenientes do funcionamento linguístico e das relações de poder que se estabelecem na e pela língua (FAIRCLOUGH, 2001). Na seção destinada à metodologia da pesquisa, elencamos as categorias analíticas baseadas em Fairclough (2003), para dar conta dos objetivos que busca cumprir esta investigação.

2.2 Concepções de leitura e de letramento crítico

Nesta seção, discutiremos a interface entre as tradicionais *concepções de leitura* e a *Abordagem Complexa da Leitura*, a fim de entendermos o ato de ler como um Sistema Adaptativo e Complexo (SAC). Essa linha teórica embasará os estudos sobre a relação entre *alfabetização e letramento*. Com isso, pretendemos empreender reflexão sobre o caráter imanentemente *crítico* do processo de *letramento* e de *letramentos*.

2.2.1 As tradicionais concepções de leitura

As concepções de leitura correspondem ao modo como se concebeu *texto* e *discurso* ao longo dos estudos linguísticos. Em trabalhos na área de linguística aplicada e em estudos que tratam, especificamente, da compreensão leitora, encontramos as concepções mais tradicionais, a ‘ascendente’, a ‘descendente’ e a ‘interativa’. O modelo ‘ascendente’ alinha-se com a perspectiva estruturalista dos estudos da linguagem, em que o foco da análise é o código linguístico, uma vez que, nesse modelo, a língua é entendida como uma estrutura que se decompõe para a construção de um objeto (CORACINI, 2005). Na leitura, os significados do objeto *texto* estão prontos e acabados e são acessados em um movimento *bottom-up*, da superfície textual para a percepção do leitor, isto é, o significado está exclusivamente no texto, de forma imanente, em seu sentido literal e independente do sujeito a ele externo (CORACINI, 2001).

Já o modelo ‘descendente’ alinha-se com as teorias cognitivistas dos estudos da linguagem, que compreendem os significados linguísticos como resultado de processos mentais. Nesse sentido, o foco recai também sobre o leitor e sobre como se opera a relação entre os conhecimentos prévios que detém e os que passa a acessar e construir durante a leitura (GOODMAN, 1976; SMITH, 1978; ROSENBLATT, 1978; KATO, 1995). Conforme Goodman (1976), a leitura é concebida como um processo psicolinguístico cujo início se dá com uma representação linguística codificada pelo escritor, e cujo final acontece com o significado construído pelo leitor. Assim, no modelo ‘descendente’ de leitura, os significados precisam ser processados cognitivamente pelo leitor, em um movimento *Top-down*, de sua mente para a superfície textual.

Conforme Serafim (2009 – 2010, p.14), a concepção psicolinguística de leitura se manteve em alta até o início dos anos 80 e surgiu como uma “mudança de paradigma na Linguística, do empirismo para o racionalismo, cujo foco é o leitor e sua atividade mental”. Segundo a autora, esse novo prisma do ato de ler se resvala na Gramática Gerativo-Transformacional, “opondo-se ao modelo tradicional de leitura, que se baseava no

Estruturalismo norte-americano de Bloomfield e no Behaviorismo”. Questionamentos quanto à eficácia desse modelo de leitura fizeram com que novos conceitos surgissem, pois se compreendeu que o conhecimento de mundo dos leitores não era suficiente para afixar uma significação plausível (BRAGA & BUSNARDO, 1993). A leitura passa, então, a ser concebida em uma nova perspectiva, a interativa.

A concepção interativa implica a fusão entre os modelos, ascendente e descendente, cuja ênfase recai tanto sobre o texto *per se* como sobre a *ação compartilhada* que se estabelece entre texto e leitor. Leffa (1999) descreve a leitura interativa/transacional a partir de dois paradigmas, o psicolinguístico (em uma abordagem transacional e em uma baseada na teoria da compensação) e o social. Na abordagem transacional, ler é um processo em que autor e leitor transacionam para a construção de significados, isto é, assim como é relevante compreender o contexto em que atua o autor do texto para a compreensão dos significados, também é relevante considerar o contexto em que o leitor atua e as mudanças que produz. Já a compensação corresponde à interseção entre saberes para a construção da compreensão e ocorre quando o leitor aciona determinado conhecimento para preencher a lacuna ocasionada pela ausência de um outro, como acontece quando o sentido literal não dá conta de dado significado, e o contexto de produção é acionado para a construção da significação.

A interação, a partir do paradigma psicolinguístico de abordagem interativa/transacional e da compensação, é caracterizada por uma perspectiva sociopsicolinguística de leitura (RUMELHART, 1980; CARRELL, 1988), que aponta para um equilíbrio entre autor, texto e leitor, configurando-se na combinação entre os modelos *top-down* e *bottom-up*. O leitor assume o papel de coautor ao desempenhar um papel ativo no processo da leitura, empregando seus conhecimentos, ideologias e pontos de vista para perceber a intencionalidade do autor nas marcas linguísticas, e construir significados (SERAFIM, 2009-2010). Para a autora, ler, nessa perspectiva, significa:

(...) saber utilizar com destreza as habilidades de decodificação e encaminhar ao texto os objetivos, as ideias e as experiências de mundo do leitor, considerando que, para a eficiência da leitura, é necessário o envolvimento do leitor em um processo de previsões e inferências que se apoiam nas informações proporcionadas pelo texto e na bagagem do leitor enquanto alguém historicamente situado. Também se espera que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura se constitua em um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que geram a construção do texto e do controle de tal compreensão. (SERAFIM, 2009-2010, p. 20).

Leffa (1999) aponta que conceber os significados na perspectiva do leitor caracterizou-se como um avanço em comparação à abordagem antecedente, ao se questionar os sentidos como pré-determinados no texto. Entretanto, ainda era necessário compreender que os

significados construídos pelo leitor resultam das práticas sociais em que se insere, as quais condicionam todo o processo de busca por significados, trata-se do conceito de interação, a partir de uma abordagem social. Para o autor, ler “deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (p. 17). Leffa (1996) explica que, analogamente a uma reação química, no processo de leitura, devem ser levados em consideração todos os elementos envolvidos e as condições necessárias para que esse processo ocorra.

Cassany (2006) elucida esses conceitos, denominando-os *concepção linguística*, *concepção psicolinguística* e *concepção sociocultural* de leitura. *A concepção linguística* refere-se à leitura enquanto decodificação de estruturas linguísticas, de onde emerge o significado que é “único, estável, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura”³ (p. 25). *A concepção psicolinguística* remonta ao processo de interação entre autor e leitor. Nessa perspectiva, “o significado é como um edifício que se deve construir; o texto e o conhecimento prévio são os tijolos, e os processos cognitivos, as ferramentas de alvenaria”⁴ (p. 32-33).

Na *concepção sociocultural*, de acordo com Cassany (2006, p38), a leitura é concebida como “uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, hábitos e práticas comunicativas especiais”⁵, ou seja, trata-se da interação na perspectiva social, entendida como um processo discursivo, pois, além da voz do autor, ecoam, simultaneamente, a voz do leitor e da comunidade discursiva em que ambos atuam (CORACINI, 2005). Nesse sentido, a concepção de leitura sociocultural aponta a relação indissociável que se instaura entre texto e sociedade.

2.2.2 A Abordagem Complexa da Leitura

A *Abordagem Complexa da Leitura* (ACL) remonta à *concepção sociocultural de leitura* na medida em que compreende os significados como resultado da relação indissociável entre texto e sociedade. O foco dessa abordagem recai na compreensão de que a leitura envolve uma diversidade de signos, além dos verbais, o que inclui os textos multimodais e as mais

³ (...) *único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura.* (CASSANY, 2006, p. 25).

⁴ *El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería.* (CASSANY, 2006, p. 32-33).

⁵ (...) *una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales.* (CASSANY, 2006, p. 38).

variadas circunstâncias em que se constroem. Ancorada nos pressupostos da Teoria da Complexidade (TC), a ACL rechaça a compartimentalização dos saberes e valoriza a integralização de conhecimentos. Assim, a leitura, que é uma atividade complexa, não deve ser entendida a partir de concepções estruturalistas, psicolinguísticas ou interativas de forma isolada, mas inter-relacionadas.

De acordo com Morin (2007, p. 13), a complexidade “é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo”. Segundo Ellis & Larsen-Freeman (2009), a ACL concebe a língua(gem) como um SAC, constituído por um conjunto de componentes que se relacionam e se integram, formando um todo (LANGEFORS, 1995). Conforme Franco (2011, p. 27), essa “visão complexa nos permite considerar de uma forma mais concreta a complexidade da leitura pelo seu aspecto multidimensional”, ou seja, durante o processo de construção de sentido, coexistem múltiplos agentes. Almeida Júnior & Pelosi (2018, p. 5) corroboram essa conceituação ao afirmar que o pensamento sistêmico:

(...) compreende os objetos de análise como parte de um sistema que interage com outros sistemas, de forma que todos os elementos do sistema se realimentam internamente e externamente de forma que a variável original seja alterada completamente.

Segundo Prigogine (1996), Larsen-Freeman & Cameron (2008), Lee *et al.* (2009), trata-se de uma leitura entendida como um sistema dinâmico, aberto e auto-organizado. Larsen-Freeman (1997) afirma que fatores como *dinamicidade, não linearidade, caos, imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais, abertura, auto-organização, sensibilidade ao feedback e adaptabilidade*, que são próprios de sistemas complexos, interferem, em alguma medida, no processo de aquisição de segunda língua, determinando graus distintos de desempenho. Já Almeida Júnior & Pelosi (2018) defendem ser a leitura um *subsistema* do SAC maior denominado *linguagem*. Para os autores, o *subsistema* leitura manifesta características próprias do *sistema* linguagem, mas dele se diferencia por se tratar apenas de uma entre as variadas funções da linguagem que objetivam construir sentidos durante o processo de comunicação.

De acordo com Franco (2011), a *dinamicidade* diz respeito à capacidade de o sistema se modificar continuamente, por isso a complexidade de seu estatuto. A *não linearidade* corresponde ao fato de as mudanças não ocorrerem de um mesmo modo em todas as circunstâncias, inclusive porque, por ser *aberto*, é afetado pelo ambiente externo, que impõe o *caos*, o qual remonta à irregularidade dos padrões estruturais do sistema, cuja consequência é a

sensibilidade às condições iniciais, a qual impulsiona a *imprevisibilidade* dos resultados a serem obtidos. Contudo, o sistema consegue estar em constante *auto-organização*, cujo objetivo é a *adaptabilidade* às circunstâncias, a fim de se obter um desempenho exitoso, ou seja, à medida que o *caos* opera, a *auto-organização* impera. Essa *auto-organização* é possibilitada pela *sensibilidade ao feedback*, que, segundo Schucart (2003), funciona como um regulador de variação de níveis.

Em se tratando do processo de leitura, conforme Franco (2011), o SAC se compõe por vários agentes, quais sejam leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico e linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc. Para o autor, o leitor, como integrante ativo desse sistema, traz para a sua interação com o texto as experiências vividas e o conhecimento de mundo, de forma que não se pode prever em que interpretação textual resultará tal interação. O modelo complexo de leitura que concebe os significados como resultado da interação entre o leitor e os constituintes que se instauram dentro e fora do SAC de leitura. Vejamos o que Almeida Júnior *et al* (2019, p. 166) dizem sobre o *dinamismo* no processo de leitura como SAC:

No caso da leitura, esse dinamismo acontece em virtude de os conhecimentos envolvidos no processo de compreensão emergirem das interações básicas constantes entre leitor autor-texto e o meio ambiente. Esses conhecimentos se alteram no tempo, provocando mudanças de posicionamento do leitor pela interação com os diversos fatores ligados à atividade discursiva: políticos, sociais, comportamentais, familiares, tecnológicos etc. (ALMEIDA JÚNIOR *et al*, 2019, p. 166)

Com relação à *não linearidade*, essa é uma característica inerente ao processo de compreensão textual, pois os leitores tendem a focar em pistas textuais que mantêm relação intrínseca com suas vivências de mundo, experiências, crenças, ideologias etc, de modo que, conforme Almeida Júnior *et al*. (2019, p. 166), o fluxo de interação entre diversas semioses “pode levar a estados ou locais da memória diferenciados”. Entretanto, esse fluxo de interação também leva a estados ou locais de “preferência do sistema”, isto é, em determinada instância, uma linha de compreensão se estabiliza, isso é possível e previsível, porque as experiências particulares dos leitores são resultado de sua inserção em uma comunidade discursiva, na qual e com a qual compartilham e constroem significados. Esse ponto de estabilidade é o que “constrói o sentido do texto, a partir da interação dos agentes internos e externos do subsistema leitura e do sistema linguagem” (p. 170). Franco (2011, p. 43) exemplifica características da leitura como SAC:

Um exemplo para a sensibilidade do SAC de leitura às condições iniciais é a intertextualidade. Se o conhecimento de um texto específico for imprescindível para

a compreensão de outro texto, o sistema poderá sofrer uma alteração inesperada (caos). Conseqüentemente, a partir da desordem, o leitor é sensível ao “*feedback*” e tende a se adaptar à nova situação, refazendo suas interações com outros elementos (como buscar pistas textuais, reconhecer características em um determinado gênero textual) para que o sistema se auto-organize, garantindo o processamento semântico do texto. (FRANCO, 2011, p. 43)

A leitura como SAC é um fenômeno que integra diversos signos para a construção de uma multiplicidade de significados. Em se tratando das *atividades de leitura* propostas em materiais didáticos, há de se considerar que elas também fazem parte do SAC em que se processa a leitura dos textos de que tratam, pois embora essas atividades estejam espacialmente isoladas dos textos, interferem diretamente no processamento da leitura, ao cobrarem do leitor uma compreensão pré-determinada, regulada, muitas vezes, por uma concepção de leitura em detrimento de outra, quando o que deveria existir era uma integralização entre elas.

O aspecto adaptativo das *atividades de leitura* diz respeito às mudanças que ocorrem em seu formato, tanto no ensino de leitura em língua materna como no de língua estrangeira. Quando essas atividades se ancoram em uma concepção de linguagem para a qual os significados provêm da relação intrínseca e indissociável entre *linguagem – língua – texto – sociedade*, cingem-se por aspectos de ordem *crítica*, concebendo o *texto* como *discurso*, o que evidencia o aspecto complexo do sistema que integram. Assim, as questões sobre o texto podem impor ao leitor o papel de co-construtor de significados ou de mero decodificador de estruturas linguísticas, a depender da concepção de linguagem, de língua e de leitura a que se vinculam. Nesse sentido, conforme TILIO (2008):

O livro didático precisa criar espaços para que o aluno exerça ou aprenda a exercer seu pensamento. Suas atividades podem uniformizar os sujeitos, exigindo de todos a mesma resposta, esperada e sem necessidade de reflexão, negando a individualidade de cada aluno, ou, ao contrário, podem exigir sua real participação, levando-o a refletir sobre um questionamento que não possui uma resposta automática, impensada e impessoal. (p. 14)

Considerando o que foi exposto, entendemos que as *atividades de leitura* presentes nos livros didáticos de língua espanhola adotados pelo PNLB, para os triênios (2012 – 2014), (2015 – 2017), (2018 – 2020), que visam a uma postura crítica dos estudantes do ensino médio das escolas brasileiras, devem levá-los a compreender que os significados dos textos não são provenientes exclusivamente da estrutura textual, mas do ambiente externo também, em cuja relação as identidades são constituídas (Coracini, 1999d). Nesse sentido, as *atividades de leitura* devem promover a integralização entre as concepções de leitura, a fim de apresentar-se como insumos de criticidade, assumindo o posto de corresponsáveis pelo desenvolvimento do *Letramento Crítico*.

2.2.3 Os estudos do letramento e dos letramentos

A leitura apresenta-se como um substrato de uma comunidade discursiva, de modo que não se lê *por acaso*, porque ler corresponde a uma ação deliberativa e conjunta. Essa ação deliberativa pode parecer um ato estritamente individual, isso ocorre quando da ausência de uma postura crítica diante da leitura, que impede o leitor de compreender que os textos integram as práticas sociais e são produzidos para serem consumidos por sujeitos específicos e cumprirem objetivos pré-estabelecidos. O princípio básico do *letramento* é perceber essa associação inerente entre leitura, escrita e práticas sociais, pois, ainda que ler e escrever se realizem individualmente, sempre estarão inseridos em um contexto social (BARTON & HAMILTON, 1998), o que caracteriza o estado conjuntivo da leitura.

Conforme Soares (2006), o termo *letramento* foi expresso pela primeira vez, no Brasil, em 1986, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Desde então, muito se discutiu sobre o que havia de similitude e disparidade entre *letramento* e *alfabetização*. O vocábulo *letramento* é uma versão para o português da palavra inglesa *literacy*, cuja raiz latina, *littera*, significa letra. Ao acrescer o sufixo *-cy* à raiz, *literacy* passa a indicar “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (p. 17). Nesse sentido, para a autora, *letramento* exerce mudanças de ordem social, cultural, política, econômica, cognitiva, linguística tanto para o indivíduo como para o grupo social no qual a escrita se insere, já que indivíduo e sociedade não são dissonantes.

As duas primeiras letras do alfabeto grego *alfa* e *beta* formam a raiz do vocábulo *alfabetização* e diz respeito à **ação** ou ao **efeito** de apropriar-se das letras. A **ação** de apreender o sistema de representação linguística tem como **efeito** o desenvolvimento das habilidades de escrita e, conseqüentemente, de leitura, em uma perspectiva psicolinguística. Em sentido *lato*, *alfabetização* diz respeito à aquisição do alfabeto, isto é, a aprendizagem da tecnologia da escrita, e, em sentido *stricto*, a ler e escrever. De acordo com Soares (2004), apropriar-se da tecnologia da escrita corresponde a possuir habilidades de decodificação de grafemas em fonemas, à aquisição de modos de escrever e de modos de ler, ao uso de instrumentos de escrita, à organização espacial do texto na página, à manipulação correta e adequada dos suportes nos quais se escreve e se lê etc.

Soares (2006) assinala que ao possuir essas habilidades, o indivíduo é capaz de ler e escrever, mas não necessariamente adquiriu “o **estado** ou a **condição** de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (p.19), ou seja, não desenvolveu conhecimento suficiente para intervir no meio em que está inserido. A mudança

de **estado** ou **condição** do indivíduo que lê só se instaura quando a leitura e a escrita estão associadas a fatores de ordem social, que só se desvelam em uma perspectiva sociocultural de leitura. Assim, a linha tênue entre *letramento* e *alfabetização* está em se conceber ler e escrever não somente como resultado de habilidades de decodificação, mas de ações decorrentes das práticas sociais também.

De acordo com Kleiman (1993) e Coscarelli (1999), é necessário conceber a decodificação como uma fase da leitura, e não como uma concepção de leitura. Trata-se de uma etapa que integra do processo de *letramento*, que se instaura quando o ensino de leitura se baseia em uma perspectiva sociocultural. Cassany (2010) corrobora esse pensamento ao afirmar que o *letramento* inclui, além do domínio e do uso do sistema de representação linguística, a construção receptiva e produtiva dos textos, o conhecimento e uso das funções e dos propósitos dos diferentes gêneros discursivos de cada âmbito social, os papéis do leitor e do autor e os valores vinculados a esses papéis, a representação do mundo que os textos transmitem e o conhecimento que constroem e propagam na comunidade.

Conforme Soares (2006), apenas recentemente o agir individual para o bem social passou a ser uma questão a ser enfrentada, de modo que se faz necessário saber responder às exigências diárias de leitura e de escrita que a sociedade faz, as quais estão alinhadas aos pressupostos do que se preconiza por *letramento*, por isso a importância do termo para esse novo modo de lidar com a leitura e a escrita. Cassany (2006) apud Luke (1990, 2000), Freebody & Luke (1990), Luke & Freebody (1997) apresentam as quatro dimensões do *letramento*, que se articulam diretamente com as concepções *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* de leitura, as quais estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Quatro dimensões do letramento

| Quatro dimensões do letramento | | |
|--|---|---|
| <i>Competência gramatical</i> | | |
| Recursos do código | Papel do aprendiz | Foco da leitura |
| Alfabeto, símbolos, convenções de escrita, reconhecimento das palavras, ortografia, pontuação, formato dos diferentes discursos. | Decodificar e codificar o sistema linguístico. | Decodificação do sistema linguístico. |
| <i>Competência semântica</i> | | |
| Recursos do significado | Papel do aprendiz | Foco da leitura |
| Conhecimento prévio, construção literal e inferencial de conceitos e processos, etc. | Construtor de <i>significados</i> . | Compreensão e produção de significados. |
| <i>Competência pragmática</i> | | |
| Recursos pragmáticos | Papel do aprendiz | Foco da leitura |
| Gênero discursivos, propósitos | Usuário do texto, com capacidade de interpretar | Compreensão dos propósitos do discurso. |

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| comunicativos, contexto, etc. | diferentes funções, em vários entornos culturais e sociais. | |
| <i>Competência crítica</i> | | |
| Recursos críticos | Papel do aprendiz | Foco da leitura |
| Discursos, valores, ideologias, etc. | Analista crítico dos textos. | Identificação de valores, atitudes, opiniões e ideologias, etc. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cassany (2006) apud Luke (1990, 2000), Freebody & Luke (1990), Luke & Freebody (1997).

O Quadro 3 apresenta a articulação entre as concepções de leitura *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* ao demonstrar que o processo de *letramento* ocorre quando o leitor passa a cumprir vários papéis, de ‘decodificador e codificador do código linguístico’, de ‘construtor de significados’, de ‘usuário do texto capaz de interpretar diferentes funções, em vários entornos culturais e sociais’, de ‘analista crítico dos textos’. Para isso, é necessário desenvolver as competências *gramatical*, *semântica*, *pragmática* e *crítica* de forma integralizada, usando de forma eficiente os recursos dispostos no SAC que é a leitura, os ‘recursos do código’, os ‘recursos do significado’, os ‘recursos pragmáticos’ e os ‘recursos críticos’.

As concepções de leitura *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* ou leitura *nas linhas*, *entre as linhas* e *por trás das linhas*, respectivamente (CASSANY, 2006), são, conforme Gomes-Torres (2015), o tripé do *letramento* em LE, sem se pressupor que são equivalentes ou que existe entre elas hierarquia, o que existe é uma complementariedade, isto é, “a concepção sociocultural precisa das contribuições da concepção linguística e da concepção psicolinguística para alcançar o seu objetivo” (p.54). Aliadas, as três concepções fornecem o insumo para que se desenvolva a criticidade durante a leitura, ao proporcionar a (re)construção dos conhecimentos que aporta o *letramento*.

Soares (1998) aponta duas dimensões do *letramento*, uma da ordem do *individual* e outra da ordem do *social*. Para a autora, a vertente *individual* do *letramento* corresponde às habilidades de ler e escrever desenvolvidas por cada indivíduo, associadas à capacidade de codificar e decodificar para construir significados. Já a vertente *social* se refere a “um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita” (p.66). Nessa vertente, o sujeito torna-se apto a participar de forma efetiva na sociedade, pois passa a compreender os discursos presentes nos textos a que tem acesso e a desvendar as ideologias que estão *por trás das linhas*.

Em perspectiva similar, Street (2014) apresenta dois modelos de *letramento*, o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*. O *modelo autônomo* diz respeito à autonomia do

indivíduo no processo de leitura, cujo foco recai em habilidades próprias, desenvolvidas para o processamento dos significados, sem que se considere aspectos de ordem contextual, como cultura e ideologias. O *modelo ideológico* mantém estreita relação com as práticas sociais. De acordo com Street (1995), ao remontarem a contextos específicos que se associam a formas pré-determinadas de conceber conhecimento e identidade, a multiplicidade de práticas sociais cobra condições de leitura e de escrita próprias. Essas condições são sensíveis às relações de poder que se estabelecem na e pela comunidade discursiva. É esse princípio que elucida o conceito de *letramentos*.

O *modelo autônomo* e o *modelo ideológico* assinalam posturas que são tomadas perante as práticas de leitura e de escrita. Ambos os modelos são traspassados por relações de poder, de modo que são, necessariamente, incrustados por aspectos de ordem ideológica, por isso empreender uma leitura nas perspectivas *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* é um grande avanço para a área do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira, mas é possível e necessário ir além. É preciso refletir sobre os critérios de escolha de um texto em detrimento de outro e sobre em que medida as questões sobre os textos imprimem um caráter crítico à análise textual, pois, ainda que o currículo imponha uma homogeneidade, o *modelo ideológico* elucida a heterogeneidade e conscientiza os sujeitos da disputa ideológica que existe nas práticas letradas (STREET, 2014).

Em se tratando do ambiente escolar, que é o *locus* desta pesquisa, Street (2014) afirma haver um *letramento* pedagogizado, que assume o estatuto de institucionalizado, o que o torna um modelo idealizado, como um produto que se pode adquirir em circunstâncias, tempo e lugar determinados. Essa concepção de supremacia relega as demais *práticas de letramento* próprias do *estar no mundo* a um segundo plano, e exclui, do estatuto do *saber para agir no mundo*, aqueles que não têm condições de frequentar a escola, uma vez que não conseguem acessar a reificada lista de conhecimentos do *status quo* escolar, que centraliza o poder sobre quais línguas e linguagens se deve ensinar e aprender para transformar a sociedade. Esse estatuto do conhecimento preconizado na escola é o que subjaz o modelo autônomo do *letramento*, conforme Street (2014):

(...) grande parte das ideias sobre letramento na geração anterior pressupunha que o letramento com “L” maiúsculo e no singular era uma coisa autônoma que tinha consequências para o desenvolvimento pessoal e social. O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural. (STREET, 2014, p. 146)

De acordo com Street (2009), o sujeito que lê e escreve se institui de poder e de autoridade, na medida em que constrói seus próprios saberes, mesmo que relativos às relações de poder que emergem do *letramento escolar*, vinculado ao *modelo autônomo*. No entanto, conforme Gee (1999), é o *letramento crítico* que resvala a metalinguagem dos discursos e o modo como eles se configuram para imprimir os papéis sociais que desempenham autores e leitores nas práticas de leitura e escrita. Porém, para processar o *letramento crítico*, é necessário assumir o *modelo ideológico* do *letramento*, que instiga os sujeitos a perceberem que todos os textos veiculam valores, ideologias, crenças, ou seja, que não são obra de um mero acaso, como dito anteriormente. Segundo Green (1998 apud Gee *at al.* 1999), é o *letramento crítico* que assegura aos indivíduos o poder de transformar suas próprias práticas de *letramento*:

A dimensão crítica do *letramento* é a base para garantir que os indivíduos não sejam apenas capazes de participar de algumas práticas de *letramento* existentes, fazendo uso delas, mas também que, de várias maneiras, sejam capazes de transformá-las e produzi-las ativamente.⁶ (GREEN, 1998, p.156)

O conceito de *letramento* e de *letramentos*, bem como o aspecto crítico desse processo enfatizam o caráter ideológico das *práticas sociais* (STREET, 1995). Por serem heterogêneas, dinâmicas, complexas e inerentemente enviesadas por relações de poder e de ideologia, as *práticas sociais* a que os sujeitos se expõem estão condicionadas por essa complexidade de fatores. Conforme afirma Soares (2002) *letramento* no singular, ainda que implicitamente, refere-se a práticas de leitura e de escrita na cultura do papel, enquanto *letramentos* no plural fazem referência a práticas de leitura e de escrita na cibercultura. Para a autora, os espaços diferenciados em que se processa o *letramento* caracterizam formas distintas de se processar o fenômeno, o que justifica a necessidade de o termo variar em número:

O confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, sugere que se pluralize a palavra *letramento* e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*. Na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra *letramento* e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial. (SOARES, 2002, p. 154-155)

Nessa linha de pensamento, Street (2006) apresenta o conceito de *letramentos*

⁶ *The critical dimension of literacy is the basis for ensuring that individuals are not merely able to participate in some existing literacy and make meanings with it, but also that, in various way, they are able to transform and actively produce it.* (Green, 1998 apud Gee *at al.* 1999).

múltiplos, fazendo referência à existência de um *letramento* específico para cada *condição* de leitura e de escrita a que os sujeitos de expõem. No entanto, Street (2012) pondera sobre como esse conceito pode supor a existência de um letramento para dada cultura. Não se deve confundir condições de leitura e de escrita com cultura específica, pois se assim fosse, os *letramentos* seriam estáticos. Nesse sentido, o autor assinala que o termo *multiletramentos* dirime essa suposição reificada, singular e autônoma do fenômeno. O novo termo, ao contrário, sugere tratar-se de um processo multicultural, no qual estão incluídos todos os sistemas semióticos de comunicação, além da leitura, da escrita e da oralidade.

O conceito dos *multiletramentos* passou a ser abordado pedagogicamente a partir das discussões promovidas pelo *New London Group* (NLG), sobre a emergência dos *novos letramentos* na sociedade contemporânea. De acordo com Rojo (2012), o grupo cunhou o termo com o objetivo de abranger a multiculturalidade, própria das sociedades globalizadas, e a multimodalidade dos textos, “por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (p. 13). Nesse sentido, o grupo propõe que a escola subsidie os estudantes de uma multiplicidade de canais e meios de comunicação provenientes da diversidade cultural e linguística, assinalando que o conceito de *multiletramentos* apresenta-se como uma complementariedade à tradicional pedagogia da alfabetização:

O que poderíamos denominar mera alfabetização permanece centrado apenas na língua (...). Uma pedagogia de multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. (NEW LONDON GROUP, 1996, p.64).⁷

Os *multiletramentos* remetem aos letramentos multimodais, nos quais textos verbais e não verbais se inter-relacionam mediante escrita, imagens, áudios, diagramação, vídeo etc para a construção de significados, preconizando a diversidade e a pluralidade multicultural e multisemiótica da linguagem. Nesse viés conceptual, a *Pedagogia dos Multiletramentos*, proposta pelo NLG (1996), enfatiza que a necessidade de refletir sobre em que medida a supervalorização dos padrões de escrita em detrimento de outros e a supremacia de um cânone de gêneros contribui para uma formação crítica dos estudantes. De forma complementar e global, é fundamental o acesso aos *novos letramentos*, que se processam em espaços multisemióticos, como, por exemplo, os da internet.

⁷ *What we might term mere literacy remains centered on language only (...). A pedagogy of multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects.* (NEW LONDON GROUP, 1996, p.64)

A *Pedagogia dos Multiletramentos*, conforme Cope & Kalantzis (2000), fundamenta-se no conceito de *Design meaning*, um projeto de significação cujo foco recai simultaneamente na estrutura dos sistemas e na construção de sentidos pelo *meaning-maker*, o sujeito que deixa de ocupar o papel de espectador para ser um construtor de significados. Os aspectos que constituem o *Design meaning* são, segundo os autores, os *Available Designs*, que correspondem aos recursos de sentido disponíveis para a construção de sentidos; o *Designing*, que remete ao processo de construção de sentidos por meio do uso efetivo do *Design meaning* e dos *Available Designs*; e o *Redesigned*, que resulta do processo de construção de sentidos, é o significado novo, transformado a partir do que ocorre nos *Available Designs* por meio do *Designing*.

De acordo com Bevilaqua (2013, p. 106), o conceito de *Design* é “central para a constituição de um currículo escolar atualizado com as novas tendências sociais”. Para a autora, ele foi criado de forma intencional para rechaçar as tradicionais abordagens de ensino e de aprendizagem focadas na escrita. Nesse sentido, a *Pedagogia dos Multiletramentos* propõe a inter-relação dos componentes ‘prática situada’, ‘instrução aberta’, ‘enquadramento crítico’ e ‘prática transformadora’.

Conforme Rojo (2012), a ‘prática situada’ remonta a um projeto didático que valoriza as práticas dos aprendizes, suas experiências, seus conhecimentos prévios, bem como o conjunto de gêneros e *designs* que integram essas práticas. A ‘instrução aberta’ é uma proposta de ensino que instiga o aluno a refletir sobre os usos das multilinguagens, a fim de que possam discutir sobre as funções sociais que estabelecem. Essa reflexão é possibilitada pelo ‘enquadramento crítico’, que assume o papel de avaliar os diversificados contextos que condicionam as práticas multiletradas, trata-se, portanto, de uma ‘prática transformadora’, pois ao ser capaz de refletir criticamente sobre como são constituídas, o aluno tem o poder de recriá-las e ressignificá-las. Isso porque, conforme (ROJO, 2006, p. 37-38):

A linguagem não ocorre em um vácuo social, portanto, textos orais, escritos e multimodais não têm sentido em si mesmos, mas através de seus interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com suas variedades de língua, ideologia, valores, projetos políticos, histórias, desejos, construindo seus significados para agirem na vida social (ROJO, 2006, p. 37-38).

Segundo o NLG (1996), esse projeto didático tem o propósito de formar o aluno não somente como *usuário funcional*, que apresenta competência técnica e prática para operar os dispositivos, mas também como *criador de sentidos*, que consegue compreender os diferentes tipos de texto nos meios multimodais; *analista crítico*, que lê criticamente o que está disposto nos modos intersemióticos; *transformador*, que usa o que aprendeu para construir

novos meios de produção de significados. Com isso, estabelece-se uma parceria colaborativa entre professor e aluno, na medida em que se valoriza o aluno como partícipe de práticas multiletradas e, conseqüentemente, como leitor em potencial de modos multissemióticos.

2.2.3.1 *Leitura crítica e letramento crítico*

O cenário global evolui cada vez mais em todos os aspectos, sejam científicos, filosóficos, sócio-históricos, tecnológicos etc, os quais têm-se processado e difundido nos mais diversificados espaços, em especial, nos espaços multissemióticos. Nesse viés, teóricos como Freire (2005), Street (1984), Cervetti, Pardales, Damico (2001), Brahim (2002), Busnardo & Braga (2000), Cassany (2006), Rajagopalan (2003), dentre outros, propõem um ensino de leitura que leve em conta as mais diversificadas demandas sociais impostas aos estudantes. É nesse sentido que a escola deve potencializar os subsídios críticos que oferece aos aprendizes. Para tanto, deve existir, na agenda pedagógica, espaço para discussão, no âmbito dos pressupostos teóricos que envolvem o *letramento crítico*, sobre o processo da leitura nas aulas de língua estrangeira também, uma vez que, como sugere Brydon (2011, p. 105):

O mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade. (Brydon, 2011, p. 105).

Conceituar criticidade é um empreendimento complexo. Áreas do saber, como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia, a Linguística, entre outras, têm-se empenhado na busca de princípios norteadores que atribuam uma significação suficientemente plausível para o termo. O conceito de criticidade a que nos filiamos se orienta pela Filosofia Crítica da Escola de Frankfurt, pela Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e, especialmente, pela Análise Crítica do Discurso, cujos pressupostos teórico-metodológicos embasam as categorias de análise desta pesquisa.

Os princípios basilares da noção de crítico estão arraigados na Escola de Frankfurt, com a *Teoria crítica* de Max Horkheimer, filósofo responsável pela expressão e seu enfoque epistêmico. A teoria rechaça o determinismo social, que sustenta desigualdades e injustiças, propiciadas pela dominação de uma classe sobre a outra. A *Teoria crítica* não é uma filosofia de abordagem única e unilateral, o que se evidencia é uma tomada de decisão deliberada e coletiva, de diversas áreas do conhecimento, pelo desvelamento de hegemonias que determinam a configuração da sociedade em classes. Nesse sentido, a agenda da *Teoria crítica* articulou debates com outras teorias, de modo que não se pode estabelecer relação entre o pensamento

de Horkheimer e um conteúdo dogmático determinado. Nesse sentido, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001):

Grande parte da teoria crítica de letramento foi derivada, em parte da teoria da crítica social, particularmente o que diz respeito ao alívio do sofrimento humano e a necessidade de formação de um mundo mais justo através da crítica da existência de problemas político-sociais e desenvolvimento de alternativas para estes problemas. (CERVETTI, PARTDALES & DAMICO, 2001, p. 18).

No Brasil, Paulo Freire, para quem a compreensão crítica está comprometida com aspectos sociais e políticos, desponta como precursor dos estudos do letramento crítico. O educador afirma que o analfabetismo resulta de um processo histórico, de modo que não deve ser entendido como característica imanente de um indivíduo ou de um grupo de pessoas. Para ele, quem não sabe ler e escrever, no sentido de decodificar, é vítima de um sistema opressor que determina quem pode e quem não pode exercer poder na sociedade. Filiado ao posicionamento ideológico da *Teoria crítica*, Freire (1998, 2005) compreende que o cerne do conhecimento está na sociedade, de modo que não se pode produzir saber sem levar em conta aspectos que perpassam o cotidiano das pessoas e que influenciam, diretamente, o seu modo de ver o mundo e de atuar nele. Se de forma opaca e passiva ou se de forma translúcida e ativa. Isto é, se de forma acrítica ou crítica.

Nesse sentido, Freire (1998, 2005) compreende criticidade como apreensão de significados em discursos produzidos na sociedade. Como a sociedade se compõe de indivíduos pertencentes a grupos com características sociopolíticas, históricas e culturais diferentes, os discursos que dela emergem não podem ser neutros, é de sua natureza comportarem ideologias que determinam modos de pensar e agir. Com isso, Freire (1998, 2005) propõe uma reflexão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura, apregoando a valorização do conhecimento de mundo dos aprendizes, a partir do qual podem compreender as particularidades de suas condições sociais e agir para modificá-las.

É importante ressaltar que o termo *letramento* não aparece nos postulados de Freire (1998, 2005), tampouco a expressão *letramento crítico*, de modo que não podemos afirmar que é sobre este conceito a que o educador se remete ao falar de leitura de discursos como uma leitura emancipadora. No entanto, como Freire concebe a linguagem como um elemento libertador, em que a leitura assume um papel pedagógico e político, conforme Mattos & Valério (2010), entendemos existir estreita relação entre o conceito de *letramento crítico* e os postulados de Freire (1998, 2005) no que se refere a ler para transformar a sociedade em que se está inserido. Cervetti, Pardales e Damico (2001) corroboram essa reflexão ao afirmarem que a abordagem do *letramento crítico* baseia-se na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e nas

teorias pós-estruturalistas.

No que concerne à ADC, os instrumentos teórico-metodológicos com os quais trabalha têm-se mostrado excelentes para a análise da criticidade no ato de ler. Ao observar fenômenos implicados na construção de significação que ocorre na superfície do texto, como, por exemplo, modalizações, reprodução de estereótipos culturais, categorização léxica (indicativas de representações sociais), intertextualidade implícita ou manifesta, a ADC demonstra a ausência de neutralidade dos discursos, que são mediados por um enunciador, cujas enunciações não se dissociam de práticas sociais, as quais estão intrinsecamente fincadas em determinados lugar e tempo. Nesse caso, a teoria não concebe o discurso como representação da realidade, de modo objetivo, mas como a construção de uma realidade por meio da enunciação.

Na medida em que concebe discurso como uma manifestação de intenções, valores, poder, a ADC, conforme Fairclough (1992, 1995) e Van Dijk (1993, 1999) contribui com a formação de uma cidadania democrática, pois proporciona uma tomada de consciência sobre as iniquidades sociais. Na perspectiva dos estudos demonstrados nesta pesquisa e, especialmente, na perspectiva de análise dos dados a serem obtidos, o caráter *crítico* do *letramento crítico* deve ser entendido como a leitura de significados construídos nas práticas sociais e, como tal, presentes nos discursos que acessamos via superfície textual. Faz-se necessário enfatizar esse posicionamento porque as expressões *leitura crítica* e *letramento crítico* ora designam processos semelhantes, ora designam processos distintos, isso porque, a depender dos teóricos a que se recorre, é possível observar particularidades entre ambas as expressões. Conforme Cervetti, Pardales & Damico (2001), o *letramento crítico*:

(...) envolve uma postura fundamentalmente diferente em relação à leitura. Essencialmente, estudantes em processo de letramento crítico abordam a construção de significados textuais como um processo de construção, não uma exegese, eles infundem o texto de sentidos, ao invés de apenas extrair dele os significados. Mais importante, o significado textual é compreendido no contexto de relações sociais, históricas e de poder, não apenas como produto ou intenção de um autor. Além disso, ler é um ato de conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio de transformação social.⁸(CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001, p. 5)

De acordo com Cassany & Castellà (2010), o atributo *crítico* no processo de leitura

⁸ *Critical literacy involves a fundamentally different stance toward reading. In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as a process of construction, not exegesis; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation.* (Cervetti, Pardales & Damico, 2001, p. 5). Disponível em: <http://www.readingonline.com>. Acesso em: 18 nov. 2020.

baseou-se em três perspectivas, a ‘tradicional ou filológica’, a ‘interpretativa ou psicológica’ e a ‘crítica’. Na perspectiva ‘tradicional ou filológica’, o crítico “se confunde com níveis superiores de compreensão: conseguir a interpretação canônica e identificar o propósito original do autor”⁹ (p. 362). Na perspectiva ‘interpretativa ou psicológica’, ler se baseia nos processos cognitivos de compreensão, em que a construção do significado é concebida como um “processo interno, mental, cognitivo, de conexão e de reelaboração da informação”¹⁰ (p. 362). Na ‘perspectiva crítica’, ler significa construir significados em contextos sociais, políticos e culturais (CASSANY & CASTELLÀ, 2010). O Quadro 4, apresenta particularidades da perspectiva ‘interpretativa ou psicológica’ e da ‘Crítica’, no que se refere à *leitura crítica* e a *letramento crítico*, respectivamente:

Quadro 4: Particularidades da leitura crítica e do letramento crítico

| Particularidades da Leitura Crítica e do Letramento Crítico | | |
|---|--|--|
| Área | Leitura crítica | Letramento Crítico |
| Conhecimento (epistemologia) | O conhecimento é adquirido através da experiência sensorial no mundo ou através do pensamento racional. Separação entre fatos, inferências e julgamentos. | O que consta como conhecimento não é natural ou neutro; o conhecimento é sempre com base nas regras discursivas de uma determinada comunidade, e é, portanto, ideológica. |
| Realidade (Ontologia) | A realidade pode ser conhecida e pode, portanto, servir como uma referência para a interpretação. | A realidade não pode ser conhecida de forma definitiva, e não pode ser capturada pela linguagem; decisões sobre a verdade, portanto, não podem ser baseadas em uma teoria da correspondência com a realidade, mas em vez disso devem ser feitas a partir de contextos localizados. |
| Autoria | Detectar as intenções do autor é a base para os níveis mais elevados de interpretação textual. | Os significados textuais são sempre múltiplos, impugnados, cultural e historicamente situados, e construídos dentro das relações diferenciais de poder. |
| Objetivos Instrucionais | Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação. | Desenvolvimento de consciência crítica |

Fonte: CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. (2001, com adaptações).

Conforme Cervetti; Pardales; Damico (2001), no processo de *letramento crítico*, os

⁹ (...) se confunde con los niveles superiores de comprensión: conseguir la interpretación canónica e identificar el propósito original del autor. (CASSANY & CASTELLÀ, 2010, p. 362).

¹⁰ (...) proceso interno, mental, cognitivo, de conexión y de reelaboración de la información. (CASSANY & CASTELLÀ, 2010, p. 362).

estudantes tornam-se aptos a questionar os significados desvendados no processo de *leitura crítica*, a ponto de destruí-los e reconstruí-los na medida em que julgam sua relevância. Esse processo parece-nos remontar ao que preconiza Paulo Freire quando se refere ao estudante como sujeito de sua aprendizagem, aquele que compreende o contexto social, político e o ideológico em que o texto está inserido, relacionando-o com as relações de poder e ideologia que nele se incorporam. Motta (2008) assinala que o *letramento crítico* remete a um processo de engajamento do aluno em uma atividade crítica através da linguagem, que utiliza estrategicamente:

(...) o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade” (MOTTA, 2008 p. 14).

As três perspectivas elucidadas por Cassany & Castellà (2010), ‘tradicional ou filológica’, ‘interpretativa ou psicológica’ e ‘crítica’, baseiam-se nos pressupostos teóricos de Luke (2000); Cervetti; Pardales; Damico (2001) e Serafini (2003). Contudo, Cassany & Castellà (2010) apresentam duas vertentes para a perspectiva crítica, a ‘sociocultural’ e a ‘sociopolítica’. Na *perspectiva crítica sociocultural*, à qual esta pesquisa se filia, ler criticamente significa “aceitar a relatividade de qualquer interpretação, inclusive a própria”¹¹ (p. 362), a ênfase recai sobre a compreensão do mundo, sua complexidade e seus jogos de interesse. Na *perspectiva crítica sociopolítica*, os significados dos textos, seus autores e leitores estão situados em sistemas sociopolíticos, de forma que todas as produções discursivas objetivam a perpetuação do sistema ou a resistência a ele. A ênfase recai em “ser crítico para mudar o mundo e lutar contra as injustiças e desigualdades”¹² (p. 363).

Conforme Figueiredo (2000), a *leitura crítica* dependente de aspectos sociais, além de psicolinguísticos. Brahim (2002) corrobora esse modo de concebê-la ao dizer que ela não se relaciona a fatores estritamente linguísticos, uma vez que objetiva descortinar as ideologias presentes nos textos. Busnardo & Braga (2000) e Meurer (2000) a concebem como um modo de agir para a mudança social. Para Coradim (2008), esse tipo de leitura corresponde à abordagem de textos que tem como finalidade a preparação dos alunos para o mundo, por meio de questionamentos sobre os significados dos textos atribuídos exclusivamente por seus autores. Cassany (2006) aproxima ainda mais os conceitos de *leitura crítica* e *letramento crítico* ao dizer que o leitor crítico:

¹¹ (...) *aceptar la relatividad de cualquier interpretación, incluso la propia.* (CASSANY & CASTELLÀ, 2010, p. 362).

¹² (...) *ser crítico para cambiar el mundo y luchar contra la injusticia y las desigualdades.* (CASSANY & CASTELLÀ, 2010, p. 363).

Reconhece os interesses que levam o autor a construir seu discurso, com o conteúdo, a forma e o tom que deu a ele. Relaciona sua postura com a de outros agentes sociais. Identifica a modalidade (atitude, ponto de vista) que adota o autor com relação ao que diz. (...) Reconhece o gênero discursivo utilizado (...). Recupera as conotações que concorrem nas expressões do discurso. (...) Distingue a diversidade de vozes evocadas ou silenciadas. (...) Avalia a consistência, a confiabilidade e a validade dos argumentos, dos exemplos ou dos dados.¹³ (Cassany, 2006, p. 86-87, tradução nossa).

Como podemos perceber, a concepção contemporânea de *leitura crítica* se associa a uma concepção em que se imbrica uma consciência crítica da linguagem (CORADIM, 2008), componente indispensável na atuação dos sujeitos em um mundo em constante transformação. Já a concepção de *letramento crítico* a que nos filiamos assume o papel de formar cidadãos críticos, que compreendem que é na linguagem e por meio dela que quaisquer significados, inerentes aos discursos, podem ser desvendados nas diversas práticas de letramentos (TFOUNI, 2005; STREET, 1984; GOULART, 2007). Assim, as particularidades entre ambas as expressões, *leitura crítica* (em uma perspectiva sociocultural) e *letramento crítico* mais funcionam como uma complementariedade do que como uma dissociabilidade, de modo que, nesta pesquisa, o uso de ambas as expressões, no que se refere à criticidade, não deve acarretar prejuízos epistemológicos.

Finalmente, acreditamos que o ato de ler que objetiva o desenvolvimento do *letramento crítico* pauta-se na integralização das concepções *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* de leitura, o que significa descortinar ideologias que instauram iniquidades, para a compreensão dos discursos como instâncias não neutras, mas ideológicas. Ao entenderem que os significados que aporta o texto são múltiplos e estão condicionados por fatores sociais, políticos, ideológicos, históricos que os naturalizam, os estudantes tornam-se sujeitos aptos para transformar suas condições e as da sociedade no qual estão inseridos. Trata-se de uma postura de leitura que foca no aspecto potencialmente crítico da concepção de leitura sociocultural. Esse enfoque é o que chamamos de *letramento crítico*. Na seção destinada à metodologia da pesquisa, elencamos as categorias analíticas baseadas em Cassany (2006), para a interpretação dos dados referentes ao desenvolvimento do *letramento crítico*, por meio da relação indissociável entre as

¹³ *Reconoce los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado. Relaciona su postura con la del resto de agentes sociales. Identifica la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice. Reconoce el género discursivo utilizado (...). Recupera las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso. Distingue la diversidad de voces convocadas o silenciadas. Evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos.* (CASSANY, 2006, p. 86-87).

concepções *linguística, psicolinguística e sociocultural* de leitura.

2.3 Ensino de língua espanhola no Brasil

Nesta seção, discutiremos o ensino de língua espanhola no Brasil à luz de documentos oficiais e o contexto de agravos que tem sofrido em decorrência da desvalorização da pluralidade linguística e cultural que tem imperado, sobretudo, nas últimas décadas. Abordaremos também a adoção de livros didáticos de língua espanhola, por meio do Programa Nacional do livro Didático (PNLD).

2.3.1 O ensino de língua espanhola no Brasil à luz de documentos oficiais

A reflexão sobre o ensino de leitura em língua estrangeira, a partir de uma perspectiva crítica, no Brasil, é muito recente, embora o ensino de línguas no país date do início do século XIX, período em que se inicia o Ensino Comercial. À época, as práticas de ensino tinham um caráter instrumental, cujo objetivo era proporcionar aprendizagem da gramática das línguas inglesa e francesa para tratar de assuntos de interesse comercial entre o Brasil e os países com os quais mantinha acordos econômicos. Em se tratando da língua espanhola¹⁴, a necessidade de se aprender o idioma justificou-se por ter o Brasil firmado parcerias com países hispano-americanos no século XX, ou seja, um século após o início do ensino de línguas estrangeiras no país.

No Ensino Secundário (ES), o ensino de línguas estrangeiras começou em 1837, quando o Colégio Público Pedro II passou a oferecer esse ensino em seu currículo. Assim como no Ensino Comercial, as línguas institucionalizadas eram o inglês e o francês. A língua espanhola¹⁵ foi contemplada no currículo dessa instituição em 1919 como disciplina de caráter opcional. Apenas em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (LOES), o ensino de espanhol tornou-se obrigatório. A partir de então, durante, aproximadamente, duas décadas, o ensino do idioma baseou-se em uma abordagem de gramática e tradução, no qual o papel do leitor era de decodificador de estruturas linguísticas, cujo desempenho consistia em empreender traduções suficientemente satisfatórias.

¹⁴ O Decreto nº 1.339, de 9 de janeiro de 1905, institucionalizou a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola de Comércio de São Paulo, tornando oficial o ensino de língua espanhola no Brasil. Até então, as línguas institucionalizadas para o ensino eram o inglês e o francês (GUIMARÃES, 2016).

¹⁵ O Decreto Federal nº 18.564 de 15 de janeiro de 1929 é direcionado especialmente para os programas de ensino do Colégio Pedro II. Nesse caso, a lei orgânica do Ensino Secundário de 1942 deve ser considerada como marco legislativo do ensino de espanhol no Brasil, uma vez que tem aplicabilidade em todo cenário nacional (GUIMARÃES, 2016, 2018).

Apesar de o ensino de leitura em língua espanhola, durante a vigência da LOES, haver concorrido de forma continente para o desenvolvimento da criticidade dos leitores, já que se pautava primordialmente na decodificação, o caráter obrigatório de sua oferta, bem como da oferta de inglês, francês e latim, impulsionou novas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de idiomas, o que contribuiu para o avanço de pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA), na década de 60, no Brasil. No entanto, essa obrigatoriedade durou pouco tempo, pois a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, relegou-as a um segundo plano, isto é, as línguas estrangeiras deixaram de figurar no currículo como disciplinas de caráter obrigatório.

De acordo com Rodrigues (2010), apesar de o ensino obrigatório de línguas estrangeiras haver sido banido da LDB de 1961, ao criar os Conselhos Estaduais de Educação (CEE's), que eram os órgãos responsáveis pela organização da estrutura curricular de cada Estado brasileiro, no que diz respeito à organização de disciplinas obrigatórias e à inclusão de disciplinas optativas, a LDB de 1961, em certa medida, cooperou para que o ensino de idiomas fosse mantido nas escolas. Contudo, apesar dessa possibilidade de subsistência, a língua espanhola, em comparação com as línguas francesa e inglesa, foi a mais desprestigiada em termos de adesão em currículos, um dos fatores que dão início à desvalorização do ensino dessa língua nas escolas brasileiras.

A segunda LDB surge em 1971, em substituição à primeira. A lei faz referência a línguas estrangeiras como componentes curriculares optativos. Assim como a LDB de 1961, a de 1971 determinou a autonomia de cada Estado brasileiro para eleger o idioma a ser incluído em seu currículo. Conforme Rodrigues (2010), foi a partir da vigência das diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1961, 1971), posteriores à LOES, que se pode perceber uma postura de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o que demonstra um desinteresse do Estado brasileiro para o fomento do ensino de idiomas, e, de forma inopinada, do espanhol, embora seja a língua oficial de países circundantes com os quais o Brasil mantém relação econômica.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 1976, que emenda a LDB de 1971, determinou que o ensino de línguas estrangeiras voltasse a ser obrigatório, tanto para o 1º Grau como para o 2º Grau, os quais são, atualmente, o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM), respectivamente. A Resolução, no entanto, não especificou sobre qual ou quais línguas deveriam ser ensinadas oficialmente, mas definiu que deveria ser uma 'Língua Estrangeira Moderna'. Ao excluir as línguas clássicas, valorizou as línguas veiculares, especialmente, a língua inglesa (RODRIGUES, 2010). Com isso, houve a generalização do ensino de inglês nas escolas, fazendo com que o espanhol fosse praticamente extinto do

contexto educacional brasileiro por mais de três décadas.

Em 1996, uma nova LDB, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, tornou obrigatório novamente o ensino do espanhol. Essa obrigatoriedade foi endossada pela promulgação da Lei Federal 11.161, de 7 de julho de 2005, a denominada “Lei do Espanhol”, o que culminou na crença de que o ensino do idioma estava consolidado no cenário educativo brasileiro. Entretanto, no biênio 2018-2019, com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), houve a revogação da Lei 11.161. Essa desoficialização é confirmada com a consolidação, no ano de 2018, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais recente e vigente documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a que os estudantes brasileiros devem ter acesso na Educação Básica, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A BNCC estabeleceu ser exclusivo da língua inglesa, o ensino obrigatório de língua estrangeira moderna na educação básica brasileira, ratificando a exclusão da pluralidade de línguas estrangeiras na escola e impedindo o estudante brasileiro de ter o direito de escolher qual idioma estudar. A desoficialização da oferta do Espanhol no currículo das escolas brasileiras impõe limites ao acesso dos estudantes aos mais variados discursos construídos, desenvolvidos e replicados em outros países, sobretudo os fronteiriços, cujas cultura, política e economia estão totalmente relacionadas com as do Brasil.

Entendemos que a escola deve contribuir para que os estudantes brasileiros não sejam meros expectadores do que acontece ao seu redor, ela lhes deve oferecer variadas possibilidades de pensarem criticamente para agir na sociedade. Com esse pensamento, profissionais da Educação têm discutido amplamente a importância do ensino de espanhol, de modo que, embora tenha-se revogado a ‘Lei do Espanhol’, propostas sobre o ensino obrigatório do idioma na educação básica têm sido implementadas em alguns estados e municípios brasileiros. O Estado da Paraíba promulgou a lei de nº 11.191 de 2019, determinando a oferta obrigatória da língua espanhola no currículo escolar de escolas de nível médio do Estado. O município de Currais Novos, no estado do Rio Grande do Norte, sancionou a lei de nº 3.466 de 2019, determinando a oferta obrigatória do espanhol em anos finais do EF e na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), em instituições de ensino do município.

Os Estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte representam a luta dos profissionais comprometidos em assegurar aos estudantes brasileiros a aprendizagem de língua espanhola, a fim de que tenham acesso a uma formação linguística ampla, a qual não deve ser pautada na hegemonia de um único idioma. Além disso, sustentamos que o ensino de língua estrangeira em uma perspectiva crítica pode contribuir sobremaneira para que os estudantes se tornem indivíduos que atuam de forma significativa na sociedade. Em termos gerais, os

documentos que norteiam a Educação no Brasil estabelecem diretrizes para que se cumpra esse objetivo, por isso propomos o desenvolvimento do letramento crítico na escola, que também pode ser colocado em prática por meio da aprendizagem de língua espanhola.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre o ensino de leitura que desenvolva a criticidade e não apenas a capacidade de decodificar. Para tanto, é necessário que aos estudantes lhes sejam possibilitados meios de compreender os discursos, para que não fiquem à margem de discussões que interferem na organização da sociedade em que vivem. Os documentos norteadores do ensino no Brasil sinalizam a importância de se trabalhar com textos, em um viés crítico, em sala de aula. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) afirma que uma das finalidades do Ensino Médio é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” com a qual corroboram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental – PCNEF/LE (1998) ao afirmarem que os estudantes devem ser capazes de questionar criticamente a realidade.

Em conformidade com o apregoado pela LDB (1996) e pelos PCNEF/LE (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000) sustentam que o ensino de línguas não deve ser estritamente gramatical, e que o ideal é desenvolver no aluno capacidade de atingir um nível de competência linguística¹⁶ que lhe permita acesso a informações de vários tipos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 (OCEM 2006) ratificam esse posicionamento ao regular que o ensino de leitura em língua estrangeira deve estar relacionado com o desenvolvimento do letramento crítico. A BNCC, por conta da desoficialização do ensino de espanhol, faz referências exclusivamente ao ensino de língua inglesa, no que concerne à descrição de unidades temáticas, objetivos a serem alcançados e habilidades a serem desenvolvidas.

Na BNCC, a língua espanhola e demais línguas estrangeiras, foram repelidas a uma nota de rodapé, na qual se ressalta que as competências apresentadas no documento, embora digam respeito à língua inglesa, podem servir de referência para o currículo de outras línguas estrangeiras, caso seja de interesse de alguma instituição ofertá-las em caráter opcional. Com isso, o Estado, na contramão do que pesquisadores de todo o mundo sustentam e contrário ao que orientam os documentos norteadores da educação no país, ratifica a desoficialização do

¹⁶O ensino pautado exclusivamente na competência linguística tem como objetivo promover conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais (BRASIL, 2000). O ensino de línguas estrangeiras deve-se pautar na competência comunicativa, a qual engloba, além da linguística, as competências sociolinguística, discursiva e estratégica (CANALE, 1995).

ensino de espanhol, limitando o acesso de estudantes brasileiros a um único idioma. Apesar disso, ao asseverar a importância de embasar as práticas de ensino e aprendizagem de inglês em uma perspectiva crítica, o documento sinaliza o papel social e crítico da língua estrangeira na escola.

A BNCC determina que, no EF, os estudantes devem ter acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, o que lhes possibilita desenvolvimento da criticidade e o exercício da cidadania ativa. Para o EM, sustenta que o ensino de língua inglesa deve proporcionar aos estudantes apropriação das linguagens dos âmbitos digitais, dos novos letramentos e dos multiletramentos, a fim de que possam acessar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho, por meio da exploração e da produção de conteúdos em diversas mídias (BRASIL, 2018). Nesses termos, a BNCC só confirma o que pesquisadores de LA têm discutido desde os anos 60, em investigações sobre a importância de se aprender línguas estrangeiras (no plural) para o desenvolvimento de uma cidadania comprometida com mudanças sociais.

2.3.2 A adoção de livros didáticos de língua espanhola pelo PNLD

Existe no Brasil um programa do Governo Federal que cumpre o objetivo de prover as escolas públicas brasileiras de livros didáticos (LDs), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁷, criado em 1985, por meio de adição ao Decreto nº 91.542, de 19 de agosto¹⁸. Em um primeiro momento, o programa se propunha a distribuir os LDs aos alunos matriculados nas escolas públicas do então 1º Grau (1ª a 8ª série, alunos de 7 a 14 anos). Os professores eram designados a analisar alguns títulos indicados pelo MEC e a escolher quais deveriam ser adotados em sua escola. Além disso, conforme o Artigo 3º, a reutilização dos livros nos anos subsequentes à distribuição constituía requisito para o desenvolvimento do programa (Brasil, 1985).

Segundo Mantovani (2009), nessa fase de implementação, que durou até 1994, o projeto era financiado e controlado diretamente pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). A partir de então, o programa se expandiu e se consolidou, passando a ser financiado

¹⁷ No ano de 2017, entrou em vigor o Decreto nº 9.099 que dispõe sobre alterações do PNLD. Entre as mudanças outorgadas por esse decreto, citamos a unificação das ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e a possibilidade de distribuição de outros materiais de apoio à prática educativa.

¹⁸ Decreto nº 91.542/1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 mar. 2018.

pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁹. Os LDs passaram a ser distribuídos para as escolas federais e redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal. Em resumo, o PNLD subsidia o trabalho pedagógico na educação básica da rede pública de ensino e aponta um percurso epistemológico a ser percorrido em cada ano escolar. Isto é, o Estado preconiza uma aprendizagem linear, que não se deve ser concebida, porém, como um mero processo de transferência de conhecimentos, mediada pelo LD, mas como uma organização desses conhecimentos em um contexto sociocultural potencialmente propenso à construção de saberes outros.

Como os LDs de língua espanhola são objetos desta investigação, é relevante enfatizar algumas características inerentes a esses materiais. Destacamos, primeiramente, que embora a Lei Federal 11.161 tenha tornado obrigatório o ensino do idioma no cenário educacional brasileiro em 2005, apenas em 2011 foram selecionados os primeiros livros didáticos de espanhol pelo PNLD, o que tornou esses materiais componentes importantes na escolarização e no cotidiano educacional, os materiais educacionais mais difundidos nas salas de aula do Brasil, sem se pressupor que os docentes não utilizam outros recursos didáticos. Para muitos professores, os LDs são os únicos instrumentos pedagógicos que os auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem, visto que a preparação de materiais didáticos próprios muitas vezes acumula uma excessiva sobrecarga de trabalho.

Em se tratando de análise de LDs, conforme Freitag *et. al.* (1997), deve-se levar em consideração o *embasamento psicopedagógico*, a *seleção dos textos* e o *caráter ideológico* subjacente aos significados que neles e por eles reverberam. A respeito do *embasamento psicopedagógico*, parece-nos oportuno apresentar a concepção de *linguagens* para a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (LCT), representada pelas disciplinas ‘Língua Portuguesa’ e ‘Língua Estrangeira Moderna’ (Inglês e Espanhol) - LEM, nos editais do PNLD para os triênios (2012-2014), (2015-2017), (2018-2020), além dos critérios de avaliação do eixo referente à leitura, presentes nos Guias do Livro Didático de LEM para os referidos triênios.

O Edital do triênio (2012-2014)²⁰ designa *linguagens* como uma atividade ‘funcional’, ‘social’, ‘política’, ‘de interação’, ‘em estado de permanente construção’, ‘historicamente ininterrupta e continuada’, ‘eminente textual e discursiva’ entre outras

¹⁹ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal responsável por captar recursos financeiros para executar, junto ao Ministério da Educação (MEC), ações e programas da Educação Básica, da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Superior do Brasil, de acordo com as diretrizes do planejamento nacional da Educação.

²⁰ PNLD 2012 (Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio>. Acesso em: 11 mar. 2021.

características (BRASIL, 2012, p. 22-24). Conforme o documento, na área LCT, a aquisição de conhecimentos não está apenas em saber operar o conjunto de normas gramaticais que orientam o uso socialmente prestigiado da língua, mas em ampliar as competências comunicativas adquiridas por meio da promoção do estudo da leitura, da escrita e da oralidade em situações formais, além da análise dos diferentes objetos textuais, nos mais diversos suportes (BRASIL, 2012). O edital acrescenta que o LD:

(...) deve ‘abrir’ o interesse do aluno para questões bem mais amplas e relevantes socialmente. (...) Deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos. (BRASIL, 2012, p.23)

O Edital do triênio (2015-2017)²¹ refere-se a *linguagens* como diversas e com ‘*múltiplas funções na constituição de valores*’, que são ‘*compatíveis com a construção da cidadania*’ e cujo papel é construir, expressar e preservar o conhecimento e a cultura de todos os grupos sociais (BRASIL, 2015, p. 47). O Edital do triênio (2017-2020)²² corrobora esses conceitos ao enfatizar que, no EM, o estudo da língua estrangeira deve contribuir para a compreensão de que as identidades se formam pelas línguas, que “expressam valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais” (BRASIL, 2018, p. 38). Conforme o documento, essa postura de inserção deve estar pautada em princípios e valores éticos cuja finalidade é o exercício da cidadania.

Ambos os documentos, em consonância aos princípios elencados, asseveram que o LD deve propiciar ao estudante discussões sobre temas socialmente relevantes, acesso a múltiplas linguagens e a gêneros de discurso; deve dar relevância à formação de leitor crítico e acesso ao aprimoramento da fala e da escrita, em que se considere as condições de produção e circulação e os propósitos sociais (BRASIL, 2015, 2018). No que concerne especificamente ao tratamento da compreensão leitora, apresentamos, no Quadro 5, os critérios de avaliação presentes em cada Guia do Livro Didático de LEM, dos triênios (2012-2014), (2015-2017), (2018-2020).

Quadro 5: Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular LEM
Guias do Livro Didático de LEM

²¹ PNLD 2015 (Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas). Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio>. Acesso em: 14 mar. 2021.

²² PNLD 2018 (Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas). Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio>. Acesso em: 17 mar. 2021.

| | |
|------------------------|--|
| Triênio (2012-2014) | Guia do PNLD 2012 ²³ |
| | Bloco III - no que se refere à compreensão leitora, a coleção: - Propõe atividades de: Pré-leitura? Leitura, que contemple uma efetiva interação texto-leitor? Pós-leitura? - Trabalha estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras? Em caso positivo, especifique quais. - Propõe atividades que estimulem a leitura crítica? |
| | Guia do PNLD 2015 ²⁴ |
| Triênio (2015-2017) | Bloco III - no que se refere à compreensão leitora, a coleção: - Contempla uma efetiva interação texto-leitor por meio de propostas de pré-leitura, leitura, pós-leitura? - Explora diversos tipos de estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras? Em caso positivo, especifique quais e indique se há um desequilíbrio no emprego das estratégias. - Propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da reflexão crítica? |
| | Guia do PNLD 2018 ²⁵ |
| Triênio (2018-2020) | Bloco IV - no que se refere à compreensão e à produção escrita, a coleção: - Propõe atividades de leitura que propiciam a ativação de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses? - Trabalha estratégias de leitura como compreensão global e compreensão detalhada? - Trabalha estratégias de leitura como produção de inferências, localização de informações explícitas e implícitas no texto, processos coesivos? - Propõe atividades de leitura que visam a estimular o estudante a expressar sua opinião e a estabelecer associações entre texto e contexto sócio-histórico? - Propõe 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? - Promove atividades de produção escrita que estabelecem parâmetros comunicativos tais como a definição de “quem” escreve, “com que objetivos” e “para quem” escreve, considerando destinatários outros além do professor? - Propõe atividades de produção escrita relacionadas a contextos e condições de produção/circulação que respeitam as características e os propósitos sociodiscursivos dos diferentes gêneros escritos? - Propõe atividades de produção escrita como processo que pressupõe etapas de reescrita? |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Guias do Livro Didático de LEM, dos triênios (2012-2014), (2015-2017), (2018-2020).

Como podemos observar, os Guias dos Livros Didáticos de LEM dos triênios (2012-2014), (2015-2017), (2018-2020) apontam a importância de um trabalho de leitura que elucide uma postura crítica e reflexiva dos estudantes frente aos textos. A indagação sobre esse ponto está em saber de que modo os autores estruturaram suas obras para torná-las aptas a cumprir com esse objetivo. Freitag *et. al.* (1997) ressaltam que, no que diz respeito à produção de livros de uma mesma área, por serem produtos da indústria cultural, poucas diferenças

²³ Guia do PNLD 2012. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 17 mar. 2021.

²⁴ Guia do PNLD 2015. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/component/k2/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 17 mar. 2021.

²⁵ Guia do PNLD 2018. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

podem ser observadas entre “um livro e outro, uma editora e outra, um autor e outro” (p. 62), isso porque há uma tendência a se fortalecer uma postura de repetição do modelo que vem sendo aprovado.

Em se tratando do PNLD, em que, a cada três anos, as editoras submetem suas obras a um processo de seleção, seguir o modelo de LDs aprovados em uma seleção não se configura como uma condição *sin et qua non*, inclusive porque as editoras devem seguir o que ditam os editais de cada triênio, que certamente trazem mudanças, ainda que sutis. Seguir um modelo aprovado anteriormente, ressalvadas as diferenças entre um edital e outro, pode garantir o controle dos custos e da qualidade. Contudo, é importante enfatizar que embora isso possa ocorrer, a abordagem dos conteúdos não será idêntica em todas as obras, pois elas refletem as crenças e a identidade de seus autores, no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem em que confiam (JOHNS, 1997).

Há, no entanto, uma engrenagem capitalista que impõe uma manutenção da qualidade, por meio de uma minimização de custos. Oliveira *et al.* (1984) asseveram que essa indústria cultural, que visa a estar no controle da produção, acaba contribuindo também para o *status quo* ideológico, isto é, se um livro de língua estrangeira aprovado em determinado triênio dissocia a língua das vivências sociais e da consciência crítica, por exemplo, relegando os aspectos socioculturais a um segundo plano, o livro do triênio sucessor, se não atinar para essa concepção de linguagem, tenderá a reproduzir essa postura, negligenciando toda a discussão linguística empreendida há décadas.

O resultado dessa reprodução é a consolidação da hegemonia de um discurso sobre outros, em que se estabelece a supremacia de uma condição passiva do aluno diante de sua própria realidade (Freitag *et al.*, 1997; Grigoletto, 1999b). Conforme (KRAMSCH, 1988), os livros didáticos de língua estrangeira devem tratar de questões culturais, além das linguísticas, proporcionando práticas de aprendizagem que viabilizem uma postura crítica dos estudantes frente aos conteúdos abordados nas obras, objetivo traçado inclusive pelos documentos norteadores da Educação no país. Para a autora, o LD de língua estrangeira, ao abordar os aspectos culturais, deve trabalhar, a partir de um prisma social e político e de forma simultânea, os fatos e as informações sobre a cultura a ser estudada e a do próprio estudante. Desse modo, ele se tornaria apto a comparar os dados obtidos nos textos, refletindo criticamente sobre eles e construindo novos.

O *input* dessa construção está em compreender que os textos dos livros didáticos podem ser pontos de partida para uma reflexão acerca dos discursos presentes na sociedade, que transmitem crenças, valores, preconceitos, ideologias (CORACINI, 2001), bem como

podem ser representações de um discurso da verdade absoluta e incontestável (JOHNS, 1997), “importantes conformadores de preconceitos, ideologias e modos de apreensão do social” (Oliveira *et al.*, 1984, p. 16). Estando em conformidade sobre esse *caráter ideológico* do LD, poderemos entender que a *seleção dos textos* não se dissocia dessa condição, de modo que as atividades de leitura devem ter o compromisso de oferecer aos estudantes uma postura crítica diante dos textos, a fim de que desvendem, conforme Freitag *et al.* (1997), os significados reais que neles estão escondidos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, procederemos à explicação dos procedimentos metodológicos, no que se refere à caracterização da pesquisa, ao *corpus* e às categorias de análise.

3.1 Caracterização da pesquisa

A produção de conhecimentos que podem ser levados à prática é escopo da Linguística Aplicada. Como esta pesquisa visa a investigar o desenvolvimento do *letramento crítico*, por meio do livro didático, ela pode contribuir para uma postura crítico-reflexiva de docentes, no que tange ao tratamento dos textos presentes nesse material, isto é, a problemática aponta questionamentos de ordem político-social e educacional dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas (RAJAGOPALAN, 2003). Nesse sentido, esta investigação é de natureza aplicada.

No que diz respeito aos seus objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritivo-interpretativista, visto que pretende descrever a natureza, a composição e os processos que constituem o fenômeno em análise e nele se realizam (RUDIO, 2013), e interpretar os seus significados por meio do discurso, que constitui a vida social (MOITA LOPES, 1999). Por serem os livros didáticos documentos pedagógicos, as informações que neles contêm integram o contexto do ensino, de modo que eles estão habilitados a fornecerem informações sobre essa área (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Desse modo, essa pesquisa se configura como documental.

No que concerne à abordagem do problema e à análise dos dados, esta investigação é de cunho qualitativo-quantitativo, pois, conforme DÖRNYEI (2007), a articulação entre métodos de pesquisa é uma forma de evidenciar a validade dos resultados, por meio de convergência e comprovação. Nesse sentido, atribuiremos valor quantitativo à relação entre o número de textos que compõe o *corpus* de análise, o número de perguntas a eles associadas e a predominância de uma perspectiva de leitura sobre a outra no teor dos questionamentos. A quantificação apresenta-se como um dos subsídios de interpretação dos dados, cuja composição é substancialmente de caráter qualitativo, visto que é da natureza desta pesquisa focar na subjetividade da linguagem.

3.2 *Corpus* da pesquisa

O *Corpus* desta pesquisa é composto por uma coletânea de textos retirados dos livros didáticos de língua espanhola, para o 3º ano do Ensino Médio, obras selecionadas pelo PNLD, para os triênios (2012 – 2014), (2015 – 2017), (2018 – 2020). Com fins de padronização,

selecionamos os textos destinados, nos livros didáticos, especialmente ao ensino de leitura. Os quadros e os textos que apresentaremos a seguir correspondem à lista com os títulos de todos os livros de língua espanhola selecionadas pelo PNLD, à apresentação das obras quanto ao trabalho com a leitura, aos textos selecionados para a composição do *corpus* e à sua quantificação total e por triênio.

a) Lista dos livros didáticos de língua espanhola aprovados no PNLD.

Quadro 6 - Lista de obras aprovadas no PNLD, para os triênios (2012-2014), (2015-2017), (2018-2020), para o Ensino Médio

| LISTA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA APROVADOS NO PNLD | |
|---|---|
| TRIÊNIO (2012-2014) | EL ARTE DE LEER ESPAÑOL Autoras: Terumi Koto Bonnet Villalba; Deise Cristina de Lima Picanço. ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS Autoras: Soraia Adel Osman; Neide Elias; Sonia Izquierdo Merinero; Priscila Maria Reis; Jenny Valverde. SÍNTESIS – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA Autor: Ivan Rodrigues Martin. |
| TRIÊNIO (2015-2017) | CERCANÍA JOVEN Autores: Ludmila Coimbra; Luiza Santana Chaves; Pedro Luis Barcia. ENLACES Autoras: Soraia Osman; Neide Elias; Priscila Reis; Sonia Izquierdo; Jenny Valverde. |
| TRIÊNIO (2018-2020) | CERCANÍA JOVEN Autoras: Ana Luiza Couto; Ludmila Coimbra; Luíza Santana Chaves. CONFLUENCIA Autores: Amanda Verdan Dib; Cecilia Alonso; Cecilia Laura Alonso; Lílian Reis dos Santos; Maria Fernanda Garbero; Maria Fernanda Garbero de Aragão; Paulo Antonio Pinheiro-Correa; Paulo Pinheiro-Correa; Xoan Carlos Lagares Diez. SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA Autoras: Elzimar Goettenauer de Marins Costa; Luciana Maria Almeida de Freitas. |

Fonte: Elaborado pela autora.

b) Apresentação dos livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD para cada triênio e os respectivos textos selecionados para a composição do *corpus*.

I – Triênio (2012-2014)

Quadro 7: Lista de livros didáticos de Língua Espanhola aprovados no PNLD – Triênio (2012-2014)

| LISTA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA APROVADOS NO PNLD | |
|---|--|
| TRIÊNIO (2012-2014) | EL ARTE DE LEER ESPAÑOL ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS SÍNTESIS – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA |

Fonte: Elaborado pela autora.

i. *EL ARTE DE LEER ESPAÑOL*

O livro didático (LD) '*El arte de leer español*' é composto por quatro unidades. Cada unidade contém atividades de leitura em seções intituladas *¡Mira!*, *¡Acércate!* e *¡Dale!*,

que correspondem, respectivamente, às etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Embora as referidas seções figurem mais de uma vez em cada unidade, o trabalho com leitura, em cada uma delas, é feito com um único texto, de modo que a escolha do texto a ser analisado nesta pesquisa ocorreu de forma aleatória, padronizando apenas a quantidade, 1 texto de cada unidade.

Conforme afirmam Picanço & Villalba (2010), autores da obra, nas Orientações Didáticas presentes no livro do professor, o conceito de leitura subjacente ao material a ser analisado diz respeito a ler não apenas como uma decodificação, mas como uma percepção, por parte do leitor, que um texto implica um interlocutor, que é condicionado historicamente, que se faz sujeito por se inserir nas práticas sociais, motivo pelo qual tem seus valores, intenções e experiências. O Quadro 8 apresenta os títulos dos textos escolhidos para análise.

Quadro 8: *Corpus* retirado do livro didático ‘*El arte de leer español*’ – Triênio (2012-2014)

| LIVRO DIDÁTICO: <i>EL ARTE DE LEER ESPAÑOL</i> | |
|--|---|
| UNIDADE | TEXTO PARA ANÁLISE |
| 1. <i>Información, aventura y medio ambiente</i> | ‘ <i>La cuota de carbono</i> ’ ²⁶ |
| 2. <i>Música, poesía y sus amores</i> | ‘ <i>Disneylandia</i> ’ ²⁷ |
| 3. <i>Ciencias y tecnología</i> | ‘ <i>Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca</i> ’ ²⁸ |
| 4. <i>La vida pasa por celebraciones</i> | ‘ <i>Bendito carnaval: lengüita de Kapuli</i> ’ ²⁹ |

Fonte: Elaborado pela autora.

ii. *ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS*

O objetivo do LD ‘*Enlaces: español para jóvenes brasileños*’, do triênio (2012-2014), no que concerne à leitura, conforme seus autores OSMAN, S. *et al* (2013), é oportunizar contato com a cultura dos povos que falam a língua espanhola, em diferentes espaços e contextos, estimulando a reflexão, por meio de diferentes gêneros discursivos, incluindo os literários. A obra é composta por oito unidades. Cada unidade apresenta a seção *¡Y solo esto!*, destinada a atividades de leitura. Como forma de padronização do *corpus*, selecionamos para a análise de dados os textos que introduzem o tema a ser tratado em cada unidade. É importante ressaltar que esse procedimento não enviesará a análise e a interpretação dos dados, visto que serão descritas as relações que os textos mantêm para a construção de significados no processo de leitura proposto em cada unidade. O Quadro 9 elenca o *corpus* para análise extraído desse material.

²⁶ Anexo A.

²⁷ Anexo B.

²⁸ Anexo C.

²⁹ Anexo D.

Quadro 9 - *Corpus* retirado do livro didático ‘Enlaces’ – Triênio (2012-2014)

| LIVRO DIDÁTICO: ENLACES | |
|--|--|
| UNIDADE | TEXTO PARA ANÁLISE |
| 1. <i>Hagamos un trato</i> | Fragmento do texto ‘Factores que protegen a la mujer o la exponen a una situación de riesgo’. ³⁰ |
| 2. <i>Corta, pega y luego...</i> | ‘Tira del gato Gaturro’. ³¹ |
| 3. <i>Globalización: por qué sí, por qué no</i> | Fragmento do texto ‘¿Qué es globalización?’ ³² |
| 4. <i>¿Soñarán los androides?</i> | Textos intersemióticos dos personagens fictícios “Bumblebee, Wall.E, Robocop, Terminator, Arturito”. ³³ |
| 5. <i>No se pierda los próximos capítulos...</i> | Fragmento de ‘La casa de Bernarda Alba’. ³⁴ |
| 6. <i>Diferentes, pero todos bárbaros</i> | Fragmento de ‘Racismo e Globalización. Entrevista’. ³⁵ |
| 7. <i>Por qué decir NO</i> | Fragmento de ‘El descubrimiento de América’, de Antonio Escohotado. ³⁶ |
| 8. <i>Tan cerca y tan lejos</i> | Fragmento do ‘Protocolo del Mercosur, de 12 de julio de 2004’. ³⁷ |

Fonte: Elaborado pela autora.

iii. SÍNTESIS – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA

O LD ‘*Síntesis – Curso de Lengua Española*’, de acordo com MARTIN (2010), autor da obra, objetiva contribuir de forma efetiva com a aprendizagem da variedade linguística que caracteriza o idioma, no que concerne a estruturas gramaticais e comunicativas. O material é composto por oito capítulos temáticos que se baseiam em diversos gêneros, como textos literários, jornalísticos, publicitários, artístico-culturais, etc, produzidos em diferentes países. Cada unidade tem uma seção intitulada ‘Texto Principal’, destinada, especificamente, à atividade de leitura, de onde foram retirados textos para composição do *corpus*, conforme apresenta o Quadro 10.

Quadro 10 – *Corpus* retirado do livro didático ‘*Síntesis: Curso de Lengua Española*’ – Triênio (2012-2014)

| LIVRO DIDÁTICO: SÍNTESIS – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA | |
|---|--|
| UNIDADE | TEXTO PARA ANÁLISE |
| 1. <i>¿Todavía se envían cartas?</i> | ‘La importancia de hacer carrera’. ³⁸ |
| 2. <i>¿Para qué sirve la red?</i> | ‘El falso sordomudo’. ³⁹ |

³⁰ Anexo E.

³¹ Anexo F.

³² Anexo G.

³³ Anexo H.

³⁴ Anexo I.

³⁵ Anexo J.

³⁶ Anexo K.

³⁷ Anexo L.

³⁸ Anexo M.

³⁹ Anexo N.

| | |
|--|---|
| 3. ¿Te toca defender la naturaleza? | 'La lluvia' ^{A0} |
| 4. ¿Manda quien puede, obedece quien quiere? | 'El matador' ^{A1} |
| 5. Arte | 'Guernica' ^{A2} |
| 6. El cine | 'Crónica de la ciudad de Managua' ^{A3} |
| 7. La literatura y la música | '¿Quién va a cantar?' ^{A4} |
| 8. ¿Se transformó en príncipe el sapo? | 'El camaleón que no sabía de qué color ponerse' ^{A5} |

Fonte: Elaborado pela autora.

I – Triênio (2015-2017)

Quadro 11 - Lista de livros de língua espanhola aprovados no PNLD – Triênio (2015-2017)

| LISTA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA APROVADOS NO PNLD | |
|---|---------------------------|
| TRIÊNIO (2015-2017) | CERCANÍA JOVEN ENLACES |

Fonte: elaborado pela autora.

iv. CERCANÍA JOVEN

De acordo com Coimbra, L; Chaves, L. S; Barcia, P. L (2013), autores do LD 'Cercanía Joven', o objetivo da obra é fazer com que o estudante conheça o mundo hispano por meio de vários prismas, relacionados a costumes, hábitos, crenças, linguagens, etc, a fim de que se torne um cidadão crítico e consciente. O livro é composto por três unidades, que se propõem a tratar das quatro habilidades, escrever, ler, escutar, falar. Em cada uma das unidades, há um texto específico para a atividade de leitura. Os três textos selecionados para a referida atividade compõem o *corpus* de análise desta pesquisa, como apresentamos no Quadro 12.

Quadro 12: *Corpus* retirado do livro didático 'Cercanía Joven' – Triênio (2015-2017)

| LIVRO DIDÁTICO: CERCANÍA JOVEN | |
|---|--|
| UNIDADE | TEXTOS PARA ANÁLISE |
| 1. Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre os desarrollos tecnológicos | 'Videojuegos, adicción o afición' ^{A6} |
| 2. Mundo laboral: mercados, voluntariados, prejuicios, desafios | 'Prejuicios y estereótipos más comunes sobre la inmigración en Andalucía y los argumentos para contrarrestarlos' ^{A7} |
| 3. Sexualidad en discusión: diálogo y (auto)conocimiento | 'Juguetes: más sexistas, imposible' ^{A8} |

Fonte: elaborado pela autora.

⁴⁰ Anexo O.

⁴¹ Anexo P.

⁴² Anexo Q.

⁴³ Anexo R.

⁴⁴ Anexo S.

⁴⁵ Anexo T.

⁴⁶ Anexo U.

⁴⁷ Anexo V.

⁴⁸ Anexo W.

v. *ENLACES*

O LD *‘Enlaces – español para jóvenes brasileños’*, do triênio (2015-2017) é uma edição atualizada do triênio (2012-2014)⁴⁹. Os autores ratificam tratar-se do mesmo trabalho, em que desenvolvem estratégias de leitura, a partir de variados gêneros discursivos, com atividades diversificadas de compreensão leitora, ampliando a perspectiva reflexiva do tema tratado, da gramática e do vocabulário.

I – Triênio (2018-2020)

Quadro 13 – Lista de livros de língua espanhola aprovados no PNLD – Triênio (2018-2020)

| LISTA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA APROVADOS NO PNLD | |
|---|---|
| TRIÊNIO (2018-2020) | <i>CERCANÍA JOVEN</i> <i>CONFLUENCIA</i> <i>SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA</i> |

Fonte: elaborado pela autora.

vi. *CERCANÍA JOVEN*

O LD *‘Cercanía Joven’*, do triênio (2018-2020) é uma edição atualizada do triênio (2015-2017). Aos objetivos do LD, Coimbra & Chaves (2016), seus autores, acrescentam a politização dos estudantes sobre temas como preconceitos no âmbito do trabalho, que afetam imigrantes, mulheres, negros, pessoas com deficiências físicas, além de reflexão sobre o papel das tecnologias na sociedade atual. Quanto à atualização didática da obra, enfatizamos que não houve mudanças na seleção dos textos para o trabalho com a leitura e nas atividades sobre eles. Nesse sentido, para a organização temporal, consideramos a obra como pertencente ao período de sua primeira edição.

vii. *CONFLUENCIA*

O LD *‘Confluencia’*, segundo Correa *et al* (2016), seus autores, tem o objetivo de proporcionar aos estudantes do terceiro ano a leitura do mundo, para que possam intervir nele de forma crítica e transformadora. A obra se divide em quatro unidades. As atividades de leitura encontram-se no início de cada uma delas e subdividem-se em três seções, de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura. Selecionamos para o *corpus* textos da seção ‘leitura’, os quais

⁴⁹ Salientamos que, para efeito de organização, a obra será considerada como sendo do período da primeira edição, contudo, na análise dos textos, descreveremos e interpretaremos as mudanças concernentes à multimodalidade, se, nesse caso, implicarem mudanças no aspecto crítico.

apresentamos no Quadro 14.

Quadro 14 – *Corpus* retirado do livro didático ‘*Confluencia*’ – Triênio (2018-2020)

| LIVRO DIDÁTICO: <i>CONFLUENCIA</i> | |
|------------------------------------|---|
| UNIDADE | TEXTO PARA ANÁLISE |
| 1. <i>Lenguas</i> | ‘ <i>Lo que supo Supa</i> ’ ⁵⁰ |
| 2. <i>Ecopolémicas</i> | ‘ <i>Agrotóxicos que están prohibidos en otros países</i> ’ ⁵¹ |
| 3. <i>Trabajos</i> | ‘ <i>Semana Trágica en Barcelona</i> ’ ⁵² |
| 4. <i>Palabras</i> | ‘ <i>Las palabras como resultado de la rebeldía juvenil</i> ’ ⁵³ |

Fonte: elaborado pela autora.

viii. *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA*

O LD ‘*Sentidos en lengua española*’, conforme Freitas & Costa (2016), suas autoras, objetiva que o estudante tenha acesso a diversas práticas sociais públicas por meio da língua, como uma forma de construção de sua cidadania. A obra divide-se em quatro unidades, em cada uma delas há uma seção para o trabalho com a leitura, intitulada “*Lee*”, que se subdivide em ‘*Ya lo sabes*’, ‘*Leer para saber más*’, ‘*Comprendiendo el texto*’, ‘*Entretextos*’, ‘*Reflexiona*’, ‘*Comprendiendo el género*’. As subdivisões abordam, respectivamente, conhecimento prévio, leitura do texto principal, atividades de leitura, exercícios de intertextualidade, estudo sobre gêneros discursivos. Os quatro textos selecionados para o *corpus*, que apresentamos no Quadro 15, foram retirados das subseções ‘*Leer para saber más*’, que apresenta o texto base para as atividades de leitura.

Quadro 15 – *Corpus* retirado do livro didático ‘*Sentidos en lengua española*’ – Triênio (2018-2020)

| LIVRO DIDÁTICO: <i>SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA</i> | |
|--|--|
| UNIDADE | TEXTO PARA ANÁLISE |
| 1. <i>¡A reír, que todavía es gratis!</i> | ‘ <i>¡Cuánta bondad!</i> ’ ⁵⁴ |
| 2. <i>Los mundos del trabajo</i> | ‘ <i>Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico</i> ’ ⁵⁵ |
| 3. <i>Salud y respeto desde el principio</i> | ‘ <i>Hacia una puericultura ética</i> ’ ⁵⁶ |
| 4. <i>Nuestra América, nuestra África</i> | ‘ <i>Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil</i> ’ ⁵⁷ |

Fonte: elaborado pela autora.

⁵⁰ Anexo X.

⁵¹ Anexo Y.

⁵² Anexo Z.

⁵³ Anexo AA.

⁵⁴ Anexo AB.

⁵⁵ Anexo AC.

⁵⁶ Anexo AD.

⁵⁷ Anexo AE.

d) Quantificação de textos do *Corpus* (por triênio e total).

Quadro 16 - Quantificação de textos do *Corpus*

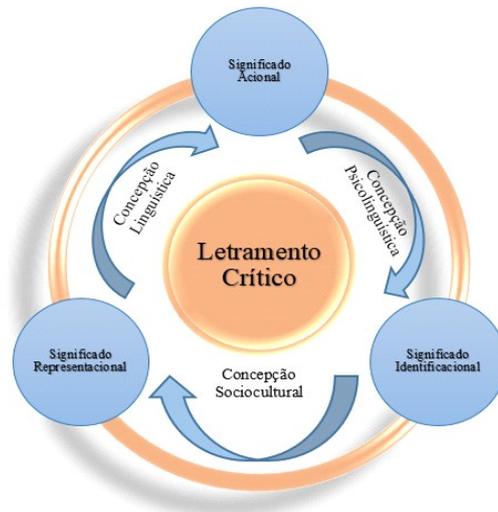
| QUANTIFICAÇÃO DE TEXTOS DO <i>CORPUS</i> | | | |
|--|--|----------------------|---|
| TRIÊNIO | LIVRO DIDÁTICO | QUANTIDADE DE TEXTOS | TOTALIDADE DE TEXTOS PARA O <i>CORPUS</i> |
| (2012-2014) | <i>EL ARTE DE LEER ESPAÑOL</i> | 04 | 31 |
| | <i>ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS</i> | 08 | |
| | <i>SÍNTESIS – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA</i> | 08 | |
| (2015-2017) | <i>CERCANÍA JOVEN</i> | 03 | |
| | <i>ENLACES</i> ⁵⁸ | 0 | |
| (2018-2020) | <i>CERCANÍA JOVEN</i> ⁵⁹ | 0 | |
| | <i>CONFLUENCIA</i> | 04 | |
| | <i>SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA</i> | 04 | |

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 As categorias de análise

As categorias de análise para a descrição e interpretação dos dados estão baseadas em Cassany (2006), no que corresponde a *concepções de leitura e letramento crítico*, e em Fairclough (2003), no que concerne a significados construídos nos discursos e pelos discursos. A Figura 3 apresenta a configuração epistêmica dessa relação.

Figura 3 – Configuração epistêmica da relação entre concepções de leitura e tipos de significado



Fonte: Elaborada pela autora.

⁵⁸ O número de textos já foi contabilizado na sua primeira edição, correspondente ao triênio (2012-2014).

⁵⁹ O número de textos já foi contabilizado na sua primeira edição, correspondente ao triênio (2015-2017).

As concepções de leitura, em nosso ponto de vista, são complementares e se configuram como o tripé do *letramento*. Nesse axioma, está contido o componente crítico, que é o cerne do processo. A postura de leitura que atenta para a criticidade como instrumento de compreensão de significados que se produzem em discursos configura-se como *Letramento Crítico*. Assim, investigar *Letramento Crítico* requer verificação da simultânea e indissociável da relação entre as concepções *linguística, psicolinguística e sociocultural* e os significados *acional, representacional e identificacional* dos discursos. O Quadro 17 apresenta as categorias analíticas selecionadas para esta pesquisa.

Quadro 17 – Categorias de análise com base em Cassany (2006) e em Fairclough (2003)

| | | | |
|-----------------------|---------------------------------|--------------------------------------|-----------------------|
| CATEGORIAS ANALÍTICAS | (i) Aspectos linguísticos | Leitura <i>nas linhas</i> | CONCEPÇÕES DE LEITURA |
| | (ii) Aspectos psicolinguísticos | Leitura <i>entre as linhas</i> | |
| | (iii) Aspectos socioculturais | Leitura <i>por trás das linhas</i> | |
| | (iv) Intertextualidade | Significado Acional <i>Gênero</i> | TIPOS DE SIGNIFICADO |
| | (v) Interdiscursividade | Significado Representacional | |
| | (vi) Vocabulário | <i>Discurso</i> | |

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha das categorias de análise correspondentes às *Concepções de Leitura* ancora-se no conceito básico de *letramento*, que associa leitura e práticas sociais, sem desconsiderar a importância de aspectos formais e psicolinguísticos que estão na base desse processo (CASSANY, 2006). Nesse sentido, acreditamos que a análise das categorias *aspectos linguísticos, aspectos psicolinguísticos e aspectos socioculturais*, na formulação de perguntas sobre os textos, poderão indicar as concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos adotados pelo PNLD (2012-2014), (2015-2017), (2018-2020) e, conseqüentemente, em que medida esse material está comprometido com o desenvolvimento do *letramento crítico* dos estudantes. O Quadro 18 apresenta os critérios de escolha das categorias de análise baseadas em Cassany (2006).

Quadro 18 – Critérios de escolha das categorias analíticas com base em Cassany (2006)

| CATEGORIAS ANALÍTICAS | CRITÉRIOS DE ESCOLHA |
|--|--|
| i. Aspectos linguísticos ii. Aspectos psicolinguísticos iii. Aspectos socioculturais | - Indicativo de concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos adotado pelo PNLD (2012 – 2014), (2015 – 2017), (2018 – 2020). - Indicativo de compromisso com o desenvolvimento <i>letramento crítico</i> dos estudantes. |

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito aos *Tipos de Significado*, a escolha das categorias de análise a eles correspondentes embasa-se na recontextualização das metafunções hallidianas, elaborada

por Fairclough (2003), para análise de discursos. O autor apresenta os modelos de significação em substituição às metafunções e propõe uma articulação entre eles e os conceitos de *gênero*, *discurso* e *estilo*. Conforme Resende & Ramalho (2006), o *significado acional* "focaliza o texto como modo de inter(ação) em eventos sociais" (p. 59) - **gênero**; o *significado representacional* diz respeito às relações sociais por meio do discurso - **discurso**; o *significado identificacional* "refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso" - **estilo**. As categorias analíticas selecionadas com base em Fairclough (2003) são *Intertextualidade* (significado acional); *Interdiscursividade* e *Vocabulário* (significado representacional). O Quadro 19 apresenta os critérios de escolha das referidas categorias.

Quadro 19 – Critérios de escolha das categorias analíticas com base em Fairclough (2003)

| CATEGORIAS ANALÍTICAS | CRITÉRIOS DE ESCOLHA |
|------------------------|---|
| iv. Intertextualidade | - Indicativo das relações de poder, em que se verifica quais vozes são incluídas e quais vozes são excluídas. |
| v. Interdiscursividade | - Indicativo de posicionamentos ideológicos nos discursos, por meio do grau de representatividade de seus <i>atores sociais</i> . |
| vi. Vocabulário | - Indicativo de imposição de discursos por meio da escolha de palavras e lexicalização de significados. |

Fonte: Elaborado pela autora.

A *intertextualidade* e a *interdiscursividade* são componentes linguístico-discursivos que refletem nos textos as relações de poder, as ideologias, as crenças e os valores construídos pela e na sociedade. Segundo Bakhtin (2011), diferentes vozes se articulam nos textos através da intertextualidade, enquanto na interdiscursividade, há a articulação de diferentes discursos.

Fairclough (2003) assevera que a intertextualidade, ao indicar as vozes que serão incluídas em um texto, conseqüentemente, aponta para uma preferência ideológica e, com isso, mantém no poder determinadas práticas sociais, motivo por que as relações intertextuais não devem passar despercebidas nas atividades de leitura que objetivam desenvolver uma postura crítica. Em termos de sistematização, nesta pesquisa, a categoria *intertextualidade* será observada a partir dos dados delimitados de forma *explícita*, isto é, será verificada a '*intertextualidade manifesta*', que se apresenta pela recorrência explícita a outros textos, na superfície textual (FAIRCLOUGH, 1995).

A '*intertextualidade constitutiva*' ou *interdiscursividade* é inerente ao texto, o qual, de forma *implícita*, sugere a existência de valores, crenças, ideologias e relações de poder (FAIRCLOUGH, 1995). Na ADC, a *interdiscursividade* pode ser analisada em duas vertentes, averiguando-se a articulação de discursos variados (científico, econômico, político, religioso, entre outros) ou através da lexicalização (vocabulário), que é uma maneira de se representar os aspectos do mundo, os eventos e os atores sociais (RAMALHO; RESENDE, 2011). De acordo

com Rajagopalan (2003), nas palavras escolhidas para estarem no texto, há juízos de valor disfarçados de referência neutra, de modo que os leitores se acostumam aos rótulos, sem perceber a existência de uma opinião avaliativa. Nesta investigação, ambas as categorias serão observadas em alinhamento à categoria *intertextualidade*, por entendermos que, alinhadas, podem fornecer dados concretos sobre a legitimação de discursos de poder.

Finalmente, é importante que as atividades de leitura assumam o compromisso de indicar nos textos os direcionamentos ideológicos que mantêm e universalizam o *status quo* das relações assimétricas de poder, em detrimento das outras tantas que subjazem as relações sociais. Uma análise linguístico-discursiva que evidencie traços de hegemonia, por meio das categorias *intertextualidade*, *interdiscursividade* e *vocabulário*, e descreva o modo como esses traços são abordados nas atividades de leitura dos livros didáticos de língua espanhola aprovados no PNLD, além de desvendar as *concepções de leitura* desses materiais, pode ser uma forma de sinalizar o papel que eles têm desempenhado no desenvolvimento do *Letramento Crítico* dos estudantes brasileiros.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analisaremos atividades de leitura presentes nos livros didáticos de língua espanhola para o terceiro ano Ensino Médio, aprovados pelo PNLD para os triênios (2012 – 2014), (2015-2017), (2018 – 2020). O objetivo dessa análise é verificar em que medida as práticas de leitura propostas pelos materiais didáticos oficiais instigam a uma leitura *nas linhas; entre as linhas* ou *por trás das linhas* (CASSANY, 2006), a fim de verificar o compromisso do programa com o desenvolvimento do *letramento crítico* dos estudantes brasileiros. Para tanto, relacionamos dados de ordem *linguística, psicolinguística e sociocultural* e dados relativos à *intertextualidade, à interdiscursividade e a vocabulário* (FAIRCLOUGH, 2003).

4.1 Leitura e Letramento Crítico nos livros didáticos de Língua Espanhola aprovados no PNLD (triênio 2012 -2014).

Nesta seção, apresentaremos análise e discussão dos dados provenientes dos livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD para o triênio (2012-2014), *‘El Arte de leer español’*, *‘Enlaces – Español para jóvenes brasileños’* e *‘Síntesis – Curso de lengua española’*.

4.1.1 Leitura e Letramento Crítico no livro didático *‘El Arte de leer español’*

No livro didático *‘El Arte de leer español’*, foram selecionados 4 textos para análise, *‘La cuota de carbono’*, *‘Disneylandia’*, *‘Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca’*, *‘Bendito carnaval: lengüita de Kapuli’*. Na sequência, procederemos à análise e à discussão dos dados de cada respectivo texto.

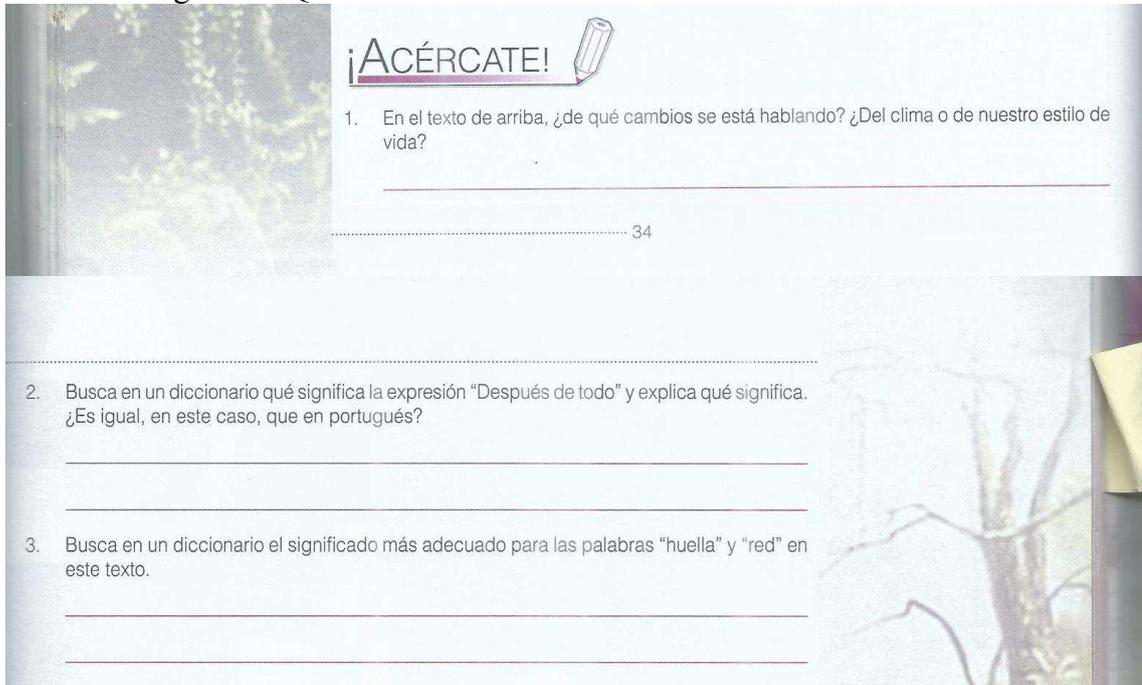
4.1.1.1 Texto *‘La cuota de carbono’*

Na Unidade I, o texto selecionado foi *‘La cuota de carbono’* (Anexo A). Trata-se de um texto multissemiótico autêntico, retirado do sítio do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas⁶⁰. O texto aborda um tema pertinente e imprescindível de discussão na atualidade, a emissão de carbono no planeta. O texto apresenta um sítio em que se pode calcular a *‘huella ecológica’*, uma ferramenta que permite ao usuário da rede avaliar em que medida

⁶⁰ O Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas apresenta Relatórios de Desenvolvimento Humano no sítio <http://hdr.undp.org/>.

suas rotinas causam danos ao meio ambiente, apresentando alternativas de como desenvolver um estilo de vida sustentável. A seção ‘¡Acércate!’, que corresponde à prática de leitura, apresenta as questões de compreensão textual, conforme podemos observar na Figura 4.

Figura 4 – Questões de leitura sobre o texto ‘La cuota de carbono’



Fonte: LD ‘El Arte de leer español’ (Triênio 2012 – 2014, p. 34-35).

A resposta da primeira pergunta está na superfície do texto e figura também na própria pergunta, as mudanças sobre as quais o texto fala estão relacionadas ao *estilo de vida*. A segunda pergunta objetiva demonstrar, por comparação de significados, que a expressão em espanhol ‘*Después de todo*’ não coincide com a expressão em português ‘Depois de tudo’, cuja confirmação ocorre quando se percebe que a substituição de uma pela outra produz compreensão equivocada. A terceira pergunta sugere que se busque no dicionário significados mais adequados para as palavras ‘*huella*’ y ‘*red*’. Visto que existe uma gama de significados para ambos os vocábulos, o leitor deve *inferir* o significado considerado mais adequado. Apresentamos no Quadro 20 as relações discursivas verificáveis no texto.

Quadro 20 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘La cuota de carbono’

| Categorias de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|---------------------|
| Intertextualidade | “ <i>Calcular tu propia huella ecológica es la mejor manera de medir tu impacto en el cambio climático. En la red existe una variedad de calculadoras. La del gobierno del Reino Unido está disponible en: www.direct.gov.uk/en/Environmentandgreener-</i> | - |

| | | |
|---------------------|---|---|
| | <i>living/actonco2/DG_067197</i> ” (l. 8 -13) ⁶¹ | |
| Interdiscursividade | “ <i>El norteamericano promedio emite 100 veces más carbono que el africano promedio</i> ” (p. 18 - 19) ⁶² | - |
| Vocabulário | “ tu ” em “ <i>medir tu impacto en el cambio climático</i> ” ⁶³ (l. 9) | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

O texto aborda a importância de se utilizar a ‘*huella ecológica*’, citando o endereço eletrônico da ferramenta utilizada no Reino Unido. Além disso, acrescenta a informação de que os americanos em condição comum, comparados aos africanos na mesma condição (resguardadas as diferenças de diversas ordens), emitem em média 100 vezes mais carbono do que estes. O pronome possessivo ‘*tu*’ (teu), em “*medir tu impacto en el cambio climático*” (l. 9), é usado para determinar o agente responsável pela emissão de poluentes no planeta, quando, na verdade, são as questões econômicas que ditam o consumo dos cidadãos, o que explicaria a diferença exorbitante entre o consumo dos americanos em relação ao consumo dos africanos. Contudo, as questões sobre o texto não propuseram reflexão crítica sobre esses posicionamentos ideológicos frente aos discursos da globalização e do capitalismo. Nesse caso, podemos afirmar que as perguntas que tratam do texto, ancoram-se nas perspectivas *lingüística e psicolinguística* de leitura.

4.1.1.2 Texto ‘*Disneylandia*’

Na Unidade II, o texto selecionado foi ‘*Disneylandia*’, título de um poema escrito em 1989 por Arnaldo Antunes e musicado pela banda Titãs. O texto tece uma crítica à sociedade de consumo ao retratar a Globalização e o capitalismo, conforme podemos constatar no Anexo B. O texto apresenta uma série de episódios em que contracenam diversas nacionalidades em infintos tempos e lugares, justificando tratar-se de uma letra universal e atemporal. Por ter esse caráter plural, em 2006, o uruguaio Jorge Drexler criou uma versão em língua espanhola para “*Disneylândia*”, lançada no álbum “*12 segundos de oscuridad*”. Vejamos as questões que tratam da leitura do referido texto na Figura 5.

⁶¹ “Calcular teus próprios rastros ecológicos é a melhor maneira de medir teu impacto na mudança climática. Na rede, há uma variedade de calculadoras. A do governo do Reino Unido está disponível em: www.direct.gov.uk/en/Environmentandgreener-living/actonco2/DG_067197” (l. 8-13, tradução nossa.).

⁶² “O norte-americano comum emite 100 vezes mais carbono do que o africano comum” (p. 18 – 19, tradução nossa.).

⁶³ “(...) medir o impacto que produzes na mudança climática” (l. 9, tradução nossa.).

Figura 5 – Questões de leitura sobre o texto ‘Disneylandia’

¡ACÉRCATE!

1. ¿Quién escribió la canción original? ¿ En qué lengua fue escrita?

2. ¿Y esta versión?

66

3. Señala algunas de las nacionalidades que aparecen en la letra:

4. Señala pueblos o etnias:

5. Señala ciudades o países:

6. Señala animales :

7. Señala profesiones:

8. Señala objetos y cosas:

Fonte: LD ‘El Arte de leer español’ (Triênio 2012 – 2014, p. 66-67).

No texto em análise, logo abaixo do título ‘Disneylandia’, constam dois nomes, o de Jorge Drexler e o de Arnaldo Antunes. Ao lado de ambos os nomes aparecem, respectivamente, as seguintes informações: ‘*versión*’ e ‘*composición original*’. Para responder as duas primeiras questões, o leitor precisa *decodificar* as informações explícitas e *inferir* as implícitas, no caso, que sendo Arnaldo Antunes, autor da letra da música, brasileiro, haverá a probabilidade de a canção haver sido escrita em língua portuguesa. As respostas às demais questões (3 a 8) estão no próprio texto, basta que o leitor *transcreva-as* para o espaço destinado às resoluções. No entanto, há no texto direcionamentos ideológicos que poderiam ser abordados nas questões de leitura, como podemos observar no Quadro 21.

Quadro 21 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘Disneylandia’

| Categorias de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|---|---------------------|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | “(…) <i>Cebras africanas y cangurus australianos en el zoológico de Londres.</i> ” ⁶⁴ (l. 5) | - |

⁶⁴ “(...) zebras africanas e cangurus australianos no zoológico de Londres.” (l. 5, tradução nossa)

| | | |
|-------------|---|---|
| | “ <i>Momias egipcias e artefactos incas en el Museo de Nueva York.</i> ” ⁶⁵ (l. 6) | |
| Vocabulário | “ huidos ” ⁶⁶ em “(...) <i>Niños iraquíes huidos de la guerra no obtienen vista en el consulado americano de Egipto para entrar en Disneylandia.</i> ” ⁶⁷ (120-21) | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para tratar dos dados provenientes da categoria *interdiscursividade*, selecionamos apenas dois versos como exemplificação, embora todos os outros de que a canção é composta reproduzam posicionamentos ideológicos sobre a tendência de aculturação frente a uma política internacional de anulação das particularidades culturais, econômicas e sócio-históricas das nações, como ocorre ao se mencionar a possibilidade de se encontrar animais africanos e australianos em um zoológico de Londres ou as múmias egípcias e os produtos incas no Museu de Nova York. É relevante enfatizar que, em muitos casos, ocorre, inclusive, a expropriação, de modo que alguns países são privados de usufruir os bens culturais que lhes pertencem.

Além disso, encontramos na categoria *vocabulário* uma forte crítica à condição de ‘fugidas’ a que as crianças iraquianas são submetidas, por conta dos ataques promovidos contra seu país, exatamente pelos Estados Unidos, os quais não lhes oferece sequer visto para que possam desfrutar a Disneylândia tão sonhada por crianças ao redor do mundo. Considerando o conjunto de questões sobre o texto, podemos afirmar que não houve nenhuma que abordasse a hegemonia capitalista que figura *por trás* de suas linhas, de modo que são as concepções *linguística* e *psicolinguística* de leitura que o subjazem.

4.1.1.3 Texto ‘Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca’

Na Unidade III, o texto selecionado foi ‘*Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca*’ (Anexo C). O texto está dividido em duas partes. A primeira parte centra-se na discussão sobre o consumo extremo das reservas energéticas no planeta e na reflexão sobre quais seriam as alternativas para a aquisição de energias provenientes de fontes renováveis. A segunda parte discute o consumo exacerbado de energia por países da América Latina. Segundo o autor, esses países têm consciência de que à medida que aumentam o consumo energético, crescem a contaminação ambiental e a escassez dos recursos, de modo que é necessário que

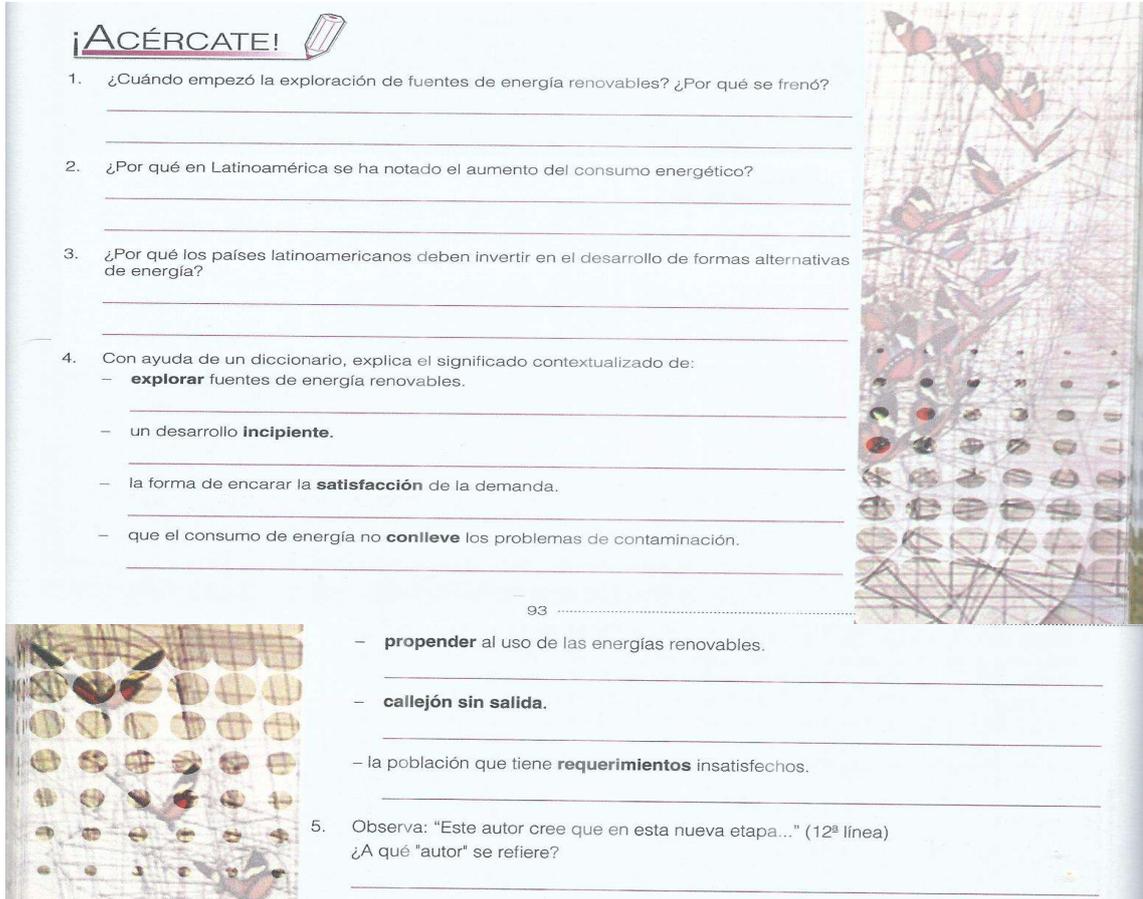
⁶⁵ “Múmias egípcias e artefatos incas no Museu de Nova York.” (l. 6, tradução nossa)

⁶⁶ “fugidos”. (l.20, tradução nossa).

⁶⁷ “(...) crianças iraquianas fugidas da guerra não obtêm visto no consulado americano do Egito para entrar na Disneylândia.” (120-21, tradução nossa)

busquem mudanças significativas para se evitar tais problemas, como o uso de energias renováveis. Para a compreensão do texto, a seção ‘¡Acércate!’ propõe as seguintes questões:

Figura 6 – Questões de leitura sobre o texto ‘Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca’



¡ACÉRCATE!

- ¿Cuándo empezó la exploración de fuentes de energía renovables? ¿Por qué se frenó?

- ¿Por qué en Latinoamérica se ha notado el aumento del consumo energético?

- ¿Por qué los países latinoamericanos deben invertir en el desarrollo de formas alternativas de energía?

- Con ayuda de un diccionario, explica el significado contextualizado de:
 - **explorar** fuentes de energía renovables.

 - un desarrollo **incipiente**.

 - la forma de encarar la **satisfacción** de la demanda.

 - que el consumo de energía no **conleve** los problemas de contaminación.

- 93
 - **propender** al uso de las energías renovables.

 - **callejón sin salida**.

 - la población que tiene **requerimientos** insatisfechos.

5. Observa: “Este autor cree que en esta nueva etapa...” (12ª línea)
¿A qué “autor” se refiere?

Fonte: LD ‘El Arte de leer español’ (Triênio 2012 – 2014, p. 93-94).

A resposta da primeira questão encontra-se *nas linhas* do primeiro parágrafo: a exploração de fontes de energia renováveis teve início no fim do século XIX, no entanto, essa exploração foi contida quando o petróleo passou a ser visto como mais rentável e de uso mais conveniente. De igual modo, a resposta para a segunda questão também se encontra na superfície textual, no segundo parágrafo: houve um aumento do consumo energético na América Latina por se tratar de uma região em desenvolvimento, de modo que seus cidadãos melhoram o nível de vida e, conseqüentemente, aumentam o consumo. Assim como nas questões anteriores, a resposta para a terceira questão está no texto: os países da América Latina devem investir no desenvolvimento de formas alternativas de energia, pois o petróleo aumenta a contaminação do ambiente e pode tornar-se escasso.

A quarta questão propõe uma atividade de metalinguagem, em que se verificam os significados dicionarizados de palavras, explicando-os a partir de sinônimos que estejam no

mesmo campo semântico do contexto em que as palavras aparecem na superfície textual. A quinta questão solicita que o leitor indique a relação referencial do vocábulo “autor”, presente na décima segunda linha. Ambas as questões cobram do leitor participação na construção dos significados, na medida em que ele tem de *comparar, deduzir e inferir* para respondê-las de forma satisfatória. Como observado, nenhuma das questões propostas apontam para os direcionamentos ideológicos presentes no texto. Selecionamos trechos que representam esses direcionamentos, conforme o Quadro 22.

Quadro 22 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto *‘Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca’*

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|---|---------------------|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | <i>“Latinoamérica: para crecer hace falta energía”</i> ⁶⁸ (l. 16) | - |
| Vocabulário | <i>‘mínimos’ em “Más aún si las personas en el medio rural no logran satisfacer sus necesidades y tienden a migrar a centros urbanos donde es necesario atenderlos dándoles servicios mínimos, lo que en definitiva implica un costo considerable”</i> ⁶⁹ (l. 36-39) | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

Todo o texto foca no discurso do consumo e da sustentabilidade, impondo, sobre os países da América Latina, a culpabilidade pelo consumo exacerbado de energia e dos problemas que ele causa no meio ambiente. No entanto, é um conhecimento compartilhado socialmente que os maiores consumidores de energia no mundo são China e Estados Unidos, seguidos por Rússia, Índia, Japão e Alemanha. Quando o texto não menciona esse conhecimento que é universal, minimiza a responsabilidade desses países, deixando subentendido que a América Latina é a maior responsável pela contaminação ambiental.

Em dado momento, podemos observar também a clara relação que se estabelece entre os discursos do consumo, da sustentabilidade e do capitalismo, quando o texto afirma que, embora a demanda de energia na zona rural seja menor se comparada à da zona urbana, quando os residentes do interior não têm suas necessidades atendidas, emigram para as capitais, acarretando maior consumo de energia nesses locais, uma vez que é necessário oferecer-lhes os serviços essenciais. Essa afirmação deve ser questionada em alguns aspectos, como o porquê de as pessoas da zona rural terem de emigrar para as capitais em busca de melhores condições

⁶⁸ “América Latina: para crescer, é necessário energia” (l. 30-35, tradução nossa)

⁶⁹ Ainda mais se as pessoas do meio rural não conseguem satisfazer as suas necessidades e tendem a migrar para os centros urbanos onde é necessário atendê-los com serviços essenciais, o que acaba por implicar um custo considerável”. (l. 36-39, tradução nossa).

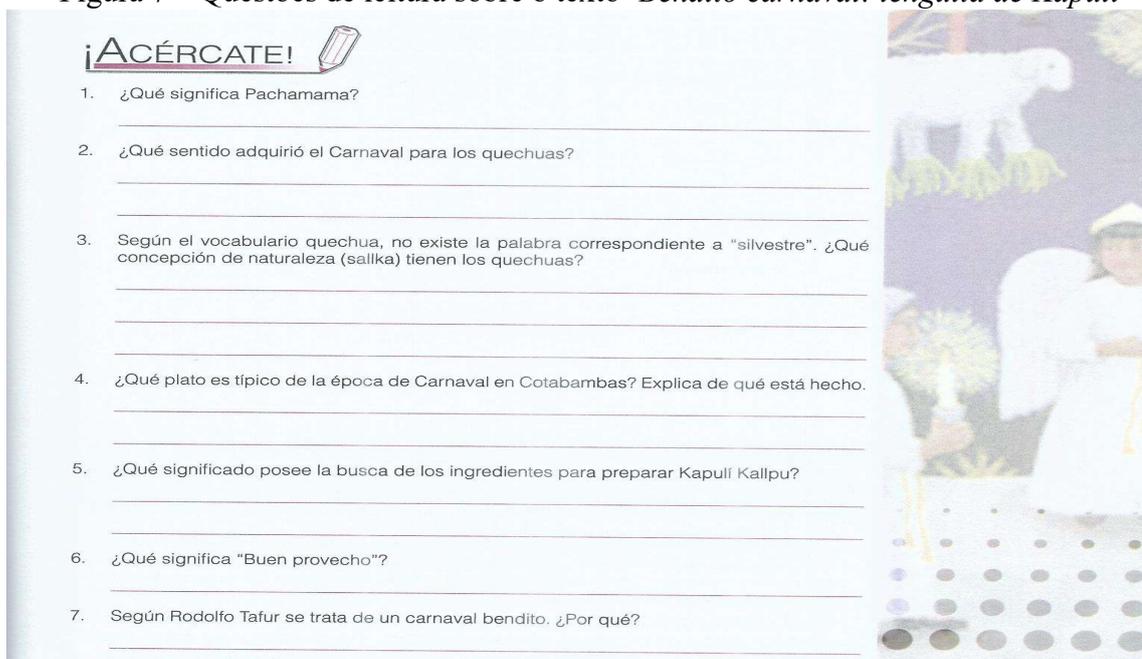
de vida ou sobre o que se enquadra em “*servicios mínimos*”, resguardados pelo Estado, uma vez que o conceito de “essencial” pode variar para grupos de condições diferentes.

Além disso, se a chegada das pessoas da zona rural, na zona urbana, aumenta de forma considerável o consumo de energia, a responsabilidade disso não deve ser exclusivamente delas, como sugere o texto, mas da falta de políticas públicas que supram as necessidades de sua região. Dessa forma, podemos afirmar que o conjunto de questões sobre o texto, por direcionar a busca de respostas apenas para a superfície textual não promove uma reflexão crítica sobre os direcionamentos ideológicos nele presente, o que remonta às concepções *lingüística* e *psicolinguística* de leitura.

4.1.1.4 Texto ‘*Bendito carnaval: lengüita de Kapuli*’

Na Unidade IV, o texto selecionado foi ‘*Bendito carnaval: lengüita de Kapuli*’⁷⁰ (Anexo D). O texto aborda uma festa e uma comida típicas do Peru, o carnaval e a “*lengüita de Kapuli*” ou “*Kapuli Kallpu*”. Antes de apresentar a receita do prato, o texto explica que o carnaval foi imposto pelos espanhóis no período das invasões europeias e que, apesar de não ser uma festividade própria do povo peruano, é possível observar as riquezas dos antepassados incas no vocabulário, nos costumes, nas crenças e na culinária carnavalesca do país. Observemos na Figura 7 as questões de leitura sobre o texto.

Figura 7 – Questões de leitura sobre o texto ‘*Bendito carnaval: lengüita de Kapuli*’



¡ACÉRCATE!

1. ¿Qué significa Pachamama?
2. ¿Qué sentido adquirió el Carnaval para los quechuas?
3. Según el vocabulario quechua, no existe la palabra correspondiente a "silvestre". ¿Qué concepción de naturaleza (sallka) tienen los quechuas?
4. ¿Qué plato es típico de la época de Carnaval en Cotabambas? Explica de qué está hecho.
5. ¿Qué significado posee la busca de los ingredientes para preparar Kapuli Kallpu?
6. ¿Qué significa "Buen provecho"?
7. Según Rodolfo Tafur se trata de un carnaval bendito. ¿Por qué?

Fonte: LD ‘*El Arte de leer español*’ (Triênio 2012 – 2014, p.111).

⁷⁰ *Capulí*, em espanhol, é um fruto de sabor agridoce usado como condimento.

A primeira questão solicita ao leitor o significado do vocábulo *quechua* “*Pachamana*”. O texto afirma que tudo que se encontra no campo animal, vegetal ou mineral pertence à “*Pachamana*”, nesse sentido, o leitor poderia *deduzir* que o referido vocábulo significa ‘natureza’. Todo o texto remonta à natureza como provedora das flores, dos frutos, dos peixes, do rio, das carnes etc que subsidiam a vida dos *quechuas* e, conseqüentemente, tudo que a eles diz respeito, de modo que o leitor poderia também *deduzir*, como resposta à segunda questão, que o Carnaval é uma festa da natureza. Para responder à terceira questão, o leitor poderia, mais uma vez, *deduzir* que por não existir a palavra ‘silvestre’ no vocabulário *quechua*, para os *quéchuas*, tudo o que existe no mundo está relacionado à natureza, que pode ser concebida, então, como um ser superior.

Por outro lado, para responder às questões quatro a sete, é necessário apenas *identificar* as respostas na superfície do texto: o prato típico do Carnaval em *Cotabambas* é a “*lengüita de Kapuli*”, feita com *truchas, papas, Kapulies, ají, cebolla. Lechuga y temperos*. Para as mulheres, buscar os ingredientes para preparar *Kapuli Kallpu* significa estarem prontas para casar, caso consigam as maiores. “*Buen provecho*” remete ao desejo de que se aprecie o alimento. Trata-se de carnaval bendito porque remete a tradições e à natureza. Além dos significados construídos no próprio texto, há outros que poderiam ser construídos a partir dos direcionamentos ideológicos que o subjazem, conforme apresentamos no Quadro 23.

Quadro 23 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘*Bendito carnaval: lengüita de Kapuli*’

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|---|---------------------|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | “ <i>Padre Tayta Apu, tus plantitas, tus animalitos, pues dame para tus hijos para tu comida, para tus fiestas...</i> ” ⁷¹ (l. 13-15) | - |
| Vocabulário | “ “<i>hacendosas</i>” em “ <i>Las que traen los mejores frutos y abundantes son “<i>hacendosas</i>” y están preparadas para el matrimonio</i> ” (l. 22) | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

Todo o texto está envolto pelo discurso sociocultural, em que se pontuam costumes e crenças do povo peruano. A relação com o discurso religioso se apresenta em vários trechos, como na referência ao pedido que se deve fazer a “*Padre Tayta Apu*”, quando se deseja pedir alimentos. Outro aspecto cultural de destaque é o papel da mulher e do homem no matrimônio. No texto, a jovem apta a casar é a “**“*hacendosa*”**”, isto é, aquela que consegue colher os melhores

⁷¹ “Padre Tayta Apu, as tuas plantas, os teus animais, dá-me então para os teus filhos, para a tua comida, para as tuas festas ...” (l. 13-15)

frutos. Tem de ser os melhores, pois é o que demonstra habilidade com a tarefa doméstica de cozinhar. Já os rapazes, para estarem aptos, basta que tragam os peixes. Ou seja, a mulher cumpre a função de dona de casa, e o homem de provedor. Como podemos constatar, o texto apresenta direcionamentos ideológicos prescindíveis de discussão, como, inclusive, o fato de o carnaval haver sido imposto, no entanto, as questões sobre ele ancoraram-se apenas nas concepções *lingüística* e *psicolinguística* de leitura.

4.1.2 Leitura e Letramento Crítico no livro didático ‘Enlaces – Español pra jóvenes brasileños’

No livro didático ‘Enlaces – Español pra jóvenes brasileños’, foram selecionados 8 textos para análise, fragmento do texto ‘Factores que protegen a la mujer o la exponen a una situación de riesgo’, ‘Tira del gato Gaturro’, ‘Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal’, Textos intersemióticos dos personagens fictícios “Bumblebee, Wall.E, Robocop, Terminator, Arturito”, fragmento de ‘La casa de Bernarda Alba’, fragmento de ‘Racismo e Globalización. Entrevista’, fragmento de ‘El descubrimiento de América’, de Antonio Escotado, fragmento do ‘Protocolo del Mercosur, de 12 de julio de 2004’. Na sequência, procederemos à análise e à discussão dos dados de cada respectivo texto.

4.1.2.1 Fragmento do texto ‘Factores que protegen a la mujer o la exponen a una situación de riesgo’

Na Unidade I, o texto selecionado integra uma pesquisa publicada pela *Organización Mundial de la Salud*, cujo título é ‘Estudio multipaís sobre salud de la mujer y violencia doméstica’ (Anexo E). São apresentados dados sobre a violência doméstica, física e sexual de que mulheres de vários países são vítimas ao longo da vida. A Figura 8 apresenta as questões de leitura propostas.

Figura 8 – Questões de leitura sobre o texto ‘Estudio multipaís sobre salud de la mujer y violencia doméstica’

1. La Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó el *Estudio multipaís sobre salud de la mujer y violencia doméstica*. El siguiente gráfico forma parte del documento y aporta datos sobre la violencia física y sexual contra la mujer en varios países; obsérvalo.

2. Ahora completa el fragmento del estudio a partir de los datos del gráfico.

Por regla general, el porcentaje de mujeres que declararon haber sido víctimas de abusos sexuales por parte de su pareja oscilaba entre el _____ en Japón, Serbia y Montenegro, y el _____ en Etiopía, si bien el porcentaje registrado en la mayoría de los entornos se situaba entre el _____ y el _____. La proporción de mujeres que habían sido coaccionadas a tener relaciones sexuales oscilaba entre el 4% en Serbia y Montenegro y el 46% en los entornos provinciales de Bangladesh y Etiopía. Cerca del 33% de las mujeres etiopes habían sido coaccionadas físicamente por su pareja a tener relaciones sexuales en contra de su voluntad en los últimos 12 meses previos a la entrevista. Este alto porcentaje de sexo forzado es especialmente alarmante a la luz de la epidemia de SIDA y de la dificultad que tienen muchas mujeres para protegerse de la infección por el VIH.

Extraído de <www.who.int>. Acceso el 28 de diciembre de 2012.

3. La OMS informa que, la mayoría de las veces, los varones con los que tienen una relación íntima son los responsables de la violencia contra las mujeres. ¿Qué problema de salud provocado por el abuso sexual se menciona en el texto?

Fonte: LD 'Enlaces – Español para jóvenes brasileños' (Triênio 2012 – 2014, p.13).

A primeira questão explica o assunto a ser tratado e solicita que o leitor *confirme* as informações dadas à medida que *observa* os dados expostos em um gráfico. A segunda questão apresenta um texto descritivo-explicativo sobre o referido gráfico, em que há espaços vazios a serem *preenchidos* pelo leitor que deverá *decodificar, interpretar e selecionar* os dados que completam as lacunas de forma correta, quais sejam 6%, 59%, 10% e 50%, respectivamente. A terceira questão reproduz a informação dada no título do gráfico, sobre serem os parceiros das mulheres os responsáveis pela violência que sofrem em casa, e solicita que o leitor *identifique* no texto o problema de saúde provocado por abuso sexual, cuja resposta está na última linha, VIH. A prática de leitura proposta para o texto alinharam-se exclusivamente às concepções *lingüística e psicolinguística*. Vejamos no Quadro 24 os posicionamentos ideológicos que poderiam ter sido abordados nas questões de leitura.

Quadro 24 – Relação entre 'Posicionamento ideológico' e 'Questões de leitura' sobre o texto '*Estudio multipaís sobre salud de la mujer y violencia doméstica*'

| Categorías de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|---------------------|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | "(...) el porcentaje de mujeres que declararon haber sido víctimas de abusos sexuales por parte de su pareja oscilaba entre el 6% en Japón, Serbia y Montenegro, y el 59% en Etiopía (...)" 72 l. 1-3 | - |
| Vocabulário | " coaccionadas físicamente " em "(...) coaccionadas físicamente por su pareja a tener relaciones sexuales en contra su | - |

72 "(...) a porcentagem de mulheres que declararam ter sido vítimas de abuso sexual por seus parceiros variou entre 6% no Japão, Sérvia e Montenegro e 59% na Etiópia (...)." (l. 1-3, tradução nossa)

| | | |
|--|---|--|
| | <i>voluntad (...)</i> ⁷³ l. 6-7 <i>“sexo forzado”</i> em <i>“Este alto porcentaje de sexo forzado es especialmente alarmante”</i> ⁷⁴ (...)” l. 8 | |
|--|---|--|

Fonte: Elaborado pela autora.

O texto presta um grande serviço ao discurso contra a violência sexual que mulheres de várias nacionalidades têm sofrido, ao longo dos anos, em seus próprios lares, por seus parceiros. Os dados apontam uma diferença alarmante entre a porcentagem de vítimas provenientes de países de alta economia, no caso do Japão, da Sérvia e de Montenegro, com relação à Etiópia, um dos países mais pobres do mundo. Questões econômicas interferem diretamente nas políticas públicas que garantem saúde, alimentação, educação, emprego e moradia para uma nação. A ausência delas pode acarretar mazelas sociais de diversas ordens, como a manutenção de uma cultura de violência contra a mulher, o que, obviamente, não justifica os crimes cometidos contra elas, mas pode explicar como surgem as relações assimétricas de poder que determinam, por exemplo, que papéis cumprem homem e mulher no matrimônio.

Conforme exposto *por trás das linhas* do texto, há discursos de várias ordens que articulados podem elucidar reflexões críticas sobre o fato de a Etiópia ser o país com maior número de mulheres vítimas de violência doméstica. Outro aspecto que deve ser destacado é a escolha das palavras *“coaccionadas”* em *“coaccionadas físicamente”* e *“forzado”* em *“sexo forzado”*. Uma mulher *“coaccionada”* é uma mulher obrigada a fazer algo. O nome do ato a que é submetida é estupro, *“violación”*⁷⁵. Se é *“forzado”* não é sexo, é estupro. Devemos observar que embora o texto se oriente por um discurso de denúncia, ao se referir ao ato da violência, assume escolhas lexicais que mais parecem atenuar o feito que pontuar um crime. Entendemos que asseverar esses posicionamentos ideológicos nas questões sobre o texto poderia contribuir para que os alunos refletissem criticamente sobre um tema tão importante em todas as sociedades.

4.1.2.2 Texto ‘Tira del gato Gaturro’.

⁷³ “(...) coagidas físicamente pelo parceiro a ter relações sexuais contra a sua vontade (...)” (l. 6-7, tradução nossa)

⁷⁴ “Sexo forçado” em “Esta alta porcentagem de sexo forçado é especialmente alarmante (...)” (l. 8, tradução nossa)

⁷⁵ Violación. 2. f. Der. Delito consistente en violar (tener acceso carnal con alguien en contra de su voluntad). Disponível em: <https://dle.rae.es/violaci%C3%B3n?m=form>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Na Unidade II, o texto selecionado é uma *historieta* do personagem ‘Gaturro’ (Anexo F), escrita pelo autor argentino Cristian Dzwonik⁷⁶, também conhecido como Nick. *Historieta* é uma designação para histórias em quadrinhos. Trata-se de um gênero dentro do qual se encontram as tiras (MARTIGNONE & PRUNES, 2008), que têm o mesmo formato das *historietas*, ou seja, textos e imagens em retângulos, distribuídos em quadros. As tiras são publicadas principalmente em periódicos como jornais e revistas, mas têm sido amplamente usadas para fins didáticos. A Figura 9 apresenta as questões de leitura sobre o gênero.

Figura 9 – Questões de leitura sobre a *historieta* do personagem ‘Gaturro’

1. Lee la tira del gato Gaturro. ¿Qué sentimiento(s) muestra su dueño al saludar al amigo Juan?
2. Las preguntas de la primera y de la quinta viñeta son muy parecidas en su estructura. ¿Por qué el dueño del gato le añade el pronombre **vos** a la pregunta de la quinta viñeta?

3. El acceso a una gran cantidad de información y el uso de la tecnología más moderna le produce a Juan el olvido de sí mismo. Comenta con un/a compañero/a:
 - a ¿Quiénes tienen acceso a las tecnologías de última generación? ¿Son de hecho imprescindibles esas tecnologías? ¿Cómo viven los que no las tienen?

 - b En 1967, Caetano Veloso ya cantaba “Quem lê tanta notícia”. Pasados tantos años, ¿quién es capaz de usar y asimilar la cantidad de información que facilita la tecnología actual? ¿Qué utilidad tendría esa capacidad?

Fonte: LD ‘Enlaces – Español para jóvenes brasileños’ (Triênio 2012 – 2014, p. 29).

⁷⁶ As *historietas* produzidas por Cristian Dzwonik têm sido traduzidas para o português, o francês e o inglês e publicadas em países da América Latina, como Brasil, Argentina, Chile, Uruguai etc, e em outras regiões, como México, Espanha, França e Estados Unidos. Além disso, têm estado cada vez mais presente em livros didáticos de língua estrangeira e é muito comum figurarem em exames seletivos, isso porque, por serem materiais autênticos, as *historietas* evidenciam aspectos culturais de um povo, além dos de ordem linguística, o que resulta na popularidade que alcançou no âmbito educacional.

Para responder a primeira questão, que antecede a *tira*, o leitor deve *compreender* que o episódio retrata um reencontro entre duas pessoas conhecidas. Isso se evidencia pela forma como a imagem retrata a aproximação do personagem, que é tutor de *Gaturro*, do personagem *Juan*. O primeiro se aproxima com os braços abertos, como se fosse para oferecer um abraço, o que demonstra certo grau de afinidade. Outra pista da aproximação entre ambos é de ordem linguística, visto que a forma verbal em “*Cómo estás?*” corresponde aos pronomes *tú/vos*, usados em situações informais. O leitor é levado a compreender que o tutor de *Gaturro* usa *vos* em vez de *tú* por ser argentino, essa é a forma que os argentinos usam em situações informais, isto é, a escolha do pronome *vos* indica um aspecto de ordem sociocultural. Contudo, como outros países de língua espanhola também usam *vos* em situações informais, a informação de que *Gaturro* é um personagem criado pelo argentino Cristian Dzwonik (conhecido como Nik) servirá para confirmar a resposta. Observemos no Quadro 25 outros aspectos de ordem sociocultural, além dos já referidos aspectos de vocabulário.

Quadro 25 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre a *historieta* do personagem ‘*Gaturro*’

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|---------------------------------|---|---|
| Intertextualidade ⁷⁷ | “ <i>Qué ironía... Tenemos ACCESO a todo... Menos a nosotros mismos</i> ” ⁷⁸ (6º quadro) | <i>b. En 1967, Caetano Veloso ya cantaba “Quem lê tanta notícia”. Pasados tantos años, ¿quién es capaz de usar y asimilar la cantidad de información que facilita la tecnología actual? ¿Qué utilidad tendrá esa capacidad?</i> |
| Interdiscursividade | “ <i>Me conecte a internet inalámbrica, y ahora tengo acceso a billones de bits de información...</i> ” ⁷⁹ (2º quadro) | <i>a. ¿Quiénes tienen acceso a las tecnologías de última generación? ¿Son de hecho imprescindibles esas tecnologías? ¿Cómo viven los que no las tienen?</i> |
| Vocabulário | “ <i>vos</i> ” em “ <i>Cómo estás vos?</i> ” ⁸⁰ (5º quadro) | <i>2. Las preguntas de la primera y de la segunda viñeta son muy parecidas en su estructura. ¿Por qué el dueño del gato le añade el pronombre vos a la pregunta de la quinta viñeta?</i> |

Fonte: Elaborado pela autora.

A terceira questão, com o intuito de propor uma reflexão crítica sobre o acesso restrito às novas tecnologias, sobre em que medida elas são imprescindíveis e sobre a

⁷⁷ A *intertextualidade* no texto em análise não corresponde à categoria ‘*intertextualidade manifesta*’. Contudo, como uma das questões de leitura apresenta referência explícita para embasar a reflexão crítica, entendemos ser pertinente apresentar os dados a que a canção alude.

⁷⁸ “*Que ironía... Temos ACCESO a tudo... Menos a nós mesmos*” (6º quadro, tradução nossa).

⁷⁹ “*Eu me conectei à internet sem fio e agora tenho acesso a bilhões de bits de informação ...*” (2º quadro, tradução nossa).

⁸⁰ “*Como você está? / Como estás?*” (5º quadro, tradução nossa).

possibilidade de se viver sem elas, enfatiza a informação de que o personagem Juan se esqueceu dele próprio por conta da grande quantidade de informação e de uso de tecnologias mais modernas. Além disso, com o objetivo de ampliar a reflexão sobre a capacidade de se usar a quantidade de informação facilitada pelas novas tecnologias e a utilidade dessa competência, a questão traça uma relação intertextual entre a *tira* e a letra da canção “Alegria, Alegria”, de Caetano Veloso, a partir do verso ‘Quem lê tanta notícia’. Com isso, podemos afirmar que as três questões propõem uma atividade com o texto pautada nas perspectivas *linguística, psicolinguística e sociocultural* de leitura.

4.1.2.3 Fragmento do texto ‘Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal’

Na Unidade III, os textos selecionados são fragmentos de ‘Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal’ (Anexo G), de Milton Santos⁸¹. Ao discutir sobre o tema da globalização, o estudioso afirma que se trata de um fenômeno perverso e sem finalidade e que há três possibilidades de concebê-la: como uma fábula, isto é, como uma história que é inventada; como uma perversidade, que corresponde ao que ela é verdadeiramente, e como possibilidade, ou seja, como um insumo para a criação de um outro tipo de globalização. Analisemos as questões que tratam dos textos, na Figura 10.

Figura 10 – Questões de leitura sobre fragmentos de ‘Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal’

1. El geógrafo brasileño Milton Santos recibió en 1994 el premio Vautrin Lud, la más preciada distinción científica internacional en el campo de la Geografía. Lee lo que dijo sobre la globalización.
2. Si consideramos las dos citas de Milton Santos, ¿podemos afirmar que hay contradicción en lo que dice?
3. Discute con un/a compañero/a: ¿la globalización favorece que la ciencia y los avances tecnológicos lleguen a todos?

Fonte: LD ‘Enlaces – Español para jóvenes brasileños’ (Triênio 2012 – 2014, p. 47).

⁸¹ Milton Santos é um geógrafo brasileiro renomado, que se destacou como teórico da Geografia no Brasil. Em 1994, destacou-se com a conquista do Prêmio *Vautrin Lud* e do Nobel de Geografia. Em, 1997, conquistou o Prêmio Jabuti na categoria melhor livro de ciências humanas, “A Natureza do Espaço”. No Brasil, lecionou geografia em escolas de ensino médio e em universidades. Também lecionou no Canadá, nos Estados Unidos, na Venezuela, na Tanzânia, na África e na França, onde concluiu seu Doutorado.

A primeira questão, que antecede os fragmentos da obra *‘Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal’*, apresenta brevemente o autor e o tema de que irão tratar, solicitando, na sequência, o início da leitura. A segunda questão pergunta se existe contradição entre os dois fragmentos apresentados. A terceira questão propõe que os estudantes discutam se a globalização permite que a ciência e os avanços tecnológicos cheguem a todas as pessoas. O Quadro 26 apresenta a relação entre as orientações ideológicas encontradas no texto e as questões de leitura.

Quadro 26 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre fragmentos de *‘Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal’*

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|---|--|
| Intertextualidade | <p>“Desgraciadamente, la actual etapa de la globalización está produciendo aún más desigualdades.”⁸²(l. 1-3)</p> <p>“Es posible pensar en la realización de un mundo de bienestar, donde los hombres serán felices, en otro tipo de globalización”⁸³ (l. 13-15)</p> | 2. Si consideramos las dos citas de Milton Santos, ¿podemos afirmar que hay contradicción en lo que dice? |
| Interdiscursividade | <p>“Y, al contrario de lo que se esperaba, crece el desempleo, la pobreza, el hambre, la inseguridad del cotidiano, un mundo que se fragmenta e en el que se amplían las fracturas sociales... Es la llamada globalización perversa...”⁸⁴ (l. 3-7)</p> | 3. Discute con un/a compañero/a: ¿la globalización favorece que la ciencia y los avances tecnológicos lleguen a todos? |
| Vocabulário | <p>“perversa” em “globalización perversa”⁸⁵. (l. 7)</p> | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando os dois fragmentos apresentados na categoria *intertextualidade*, se o leitor se ativer somente à estrutura linguística, tenderá a responder que existe uma contradição, visto que o primeiro aponta desigualdades como efeito da globalização, ao se referir a uma “*globalización perversa*”, enquanto o segundo afirma haver uma possibilidade de bem-estar proveniente do fenômeno. No entanto, ao ancorar-se em seus conhecimentos de mundo, resultantes de sua relação com aspectos de ordem sócio-histórica, poderá perceber a possibilidade de um mesmo fenômeno promover efeitos distintos, por ser condicionado por fatores de diversas ordens. Isto é, ainda que as conquistas científicas e técnicas não estejam

⁸² “Infelizmente, o atual estágio de globalização está produzindo ainda mais desigualdades.” (l. 1-3, tradução nossa).

⁸³ “É possível pensar na realização de um mundo de bem-estar, onde os homens serão felizes, em outro tipo de globalização.” (l. 13-15, tradução nossa).

⁸⁴ “E, ao contrário do que se esperava, crescem o desemprego, a pobreza, a fome, a insegurança quotidiana, um mundo fragmentado e em que se ampliam as mazelas sociais ... É a chamada globalização perversa ...” (l. 3 -7, tradução nossa).

⁸⁵ “Globalização perversa” (l. 7, tradução nossa).

sendo utilizadas de forma adequada, como pontua Milton Santos, ao falar dos efeitos da globalização preserva, um mundo solidário poderá criar um outro tipo de globalização, em que se poderá produzir muitos empregos, ampliando o intercâmbio pacífico e eliminando a competitividade belicosa.

Nesse sentido, podemos afirmar que, mesmo tendo acesso apenas a fragmentos da obra e que eles aparentem ser contraditórios, o *leitor crítico* é capaz de construir significados plausíveis a partir das pistas textuais que apontam para discursos de diversas ordens. Essa *postura crítica* lhe fornece subsídios para afirmar que não se trata necessariamente de contradição nas palavras do autor, mas de pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto, como as possibilidades de que todos tenham acesso à ciência e aos avanços tecnológicos, desde que as variáveis que operam e condicionam o processo de globalização sejam menos competitivas e mais propensas a um mundo solidário. Considerando a discussão empreendida, entendemos que as três questões sobre o texto baseiam-se nas vertentes *lingüística*, *psicolinguística* e *sociocultural* de leitura, com foco no caráter crítico desta última.

4.1.2.4 Textos intersemióticos dos personagens fictícios “Bumblebee, Wall.E, Robocop, Terminator, Arturito”

Na Unidade IV, os textos selecionados para prática de leitura são imagens de robôs e computadores populares que são personagens fictícios na área de ficção científica: *Bumblebee*, *Wall.E*, *Robocop*, *Terminator*, *Arturito* (Anexo H). A Figura 11 apresenta as questões de leitura sobre as imagens.

Figura 11 – Questões de leitura sobre os textos intersemióticos dos personagens fictícios “Bumblebee, Wall.E, Robocop, Terminator, Arturito”

1. ¿Conoces a los personajes de las siguientes imágenes? Observa las fotos y completa las descripciones con los nombres de algunos de los robots y computadoras más populares de la ciencia ficción.

- a _____ es un policía con el cuerpo de cibernético, formado por materia electrónica y humana. Es disciplinado, protege a los inocentes y patrulla la ciudad estadounidense de Detroit, evitando crímenes de todo tipo.
- b _____ vino del futuro para matar a Sarah Connor, la madre de John Connor, que en el futuro va a liderar la resistencia humana contra las fuerzas de la inteligencia robótica dominante. Le dio vida en el cine un famoso actor, gobernador de California, EE. UU., entre 2003 y 2011.
- c El personaje de animación _____ es un robot que se encuentra solo, viviendo en un planeta Tierra destruido, en un futuro lejano, cuando encuentra el amor de un prototipo más moderno llamado EVA.
- d _____ es un robot inteligente que llega a la Tierra para buscar un cubo de Cybertron, su planeta natal, que permite a las máquinas transformarse en aparatos con inteligencia propia. Para camuflarse entre los humanos, adopta la forma de un automóvil.
- e _____, también conocido como R2-D2, es un autómata bajito que camina sobre ruedas y tres patas, y que tiene la cabeza abovedada de color plata y azul. Posee muchos aparatos especializados y herramientas para reparar cualquier parte de una nave.
2. ¿Creen posible crear artificialmente un ser humano? Si fuera posible, ¿les parecería correcto que se intentase? Discutan en grupo.

Fonte: LD 'Enlaces – Español para jóvenes brasileños' (Triênio 2012 – 2014, p. 63).

Bumblebee é um robô com capacidade de se transformar em veículos, armas e máquinas diversas; *Wall.E* é um robô que tem a função de limpar o lixo que cobre a Terra; *Robocop* retrata um policial do futuro criado para salvar Detroit da criminalidade descontrolada; *Terminator* representa um ciborgue assassino cuja especialidade é a infiltração; *Arturito* é o robô protagonista do filme “*La guerra de las galaxias*”. O Quadro 27 apresenta a relação entre as imagens e as questões que dela tratam.

Quadro 27 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre os textos intersemióticos dos personagens fictícios “*Bumblebee*, *Wall.E*, *Robocop*, *Terminator*, *Arturito*”

| Categorias de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|---------------------------------|---|--|
| Intertextualidade ⁸⁶ | <i>Bumblebee</i> (<i>Transformers</i>); <i>Wall.E</i> (<i>Wall.E</i>); <i>Robocop</i> (<i>RoboCop</i>); <i>Terminator</i> (<i>Terminator</i>); <i>Arturito</i> (<i>La Guerra de las galaxias</i>) | 1. (parte 1) ¿Conoces a los personajes de las siguientes imágenes? |
| Interdiscursividade | Discurso da ética científica | 2. ¿Creen posible crear artificialmente un ser humano? Si fuera posible, les parecería correcto que se intentase? Discutan en grupo. |

⁸⁶ As imagens, como qualquer outro texto, podem apresentar relações intersemióticas de diversas ordens. No caso das imagens de que tratamos na Unidade 4, a relação é estabelecida com as cenas dos filmes protagonizados pelos personagens retratados, a qual estamos considerando, nesta pesquisa, como um tipo de ‘intertextualidade manifesta’.

| | | |
|---------------------------|---|---|
| Vocabulário ⁸⁷ | <p>“disciplinado” em “<i>Es disciplinado, protege a los inocentes y patrulla la ciudad estadounidense de Detroit (...)</i>”⁸⁸ (item a)</p> <p>“famoso” em “<i>Le dio vida en el cine un famoso actor, gobernador de california (...)</i>”⁸⁹ (item b)</p> <p>“solo” em “<i>(...) es un robot que se encuentra solo, viviendo en un planeta Tierra destruido (...)</i>”⁹⁰ (item c)</p> <p>“inteligente” em “<i>(...) es un robot inteligente que llega a la Tierra para buscar un cubo (...) que permite a las máquinas transformarse en aparatos con inteligencia propia.</i>”⁹¹ (item d)</p> <p>“autómata bajito” em “<i>(...) es un autómata bajito que camina sobre ruedas y tres patas (...)</i>”⁹² (item e)</p> | 1. (parte 2) <i>Observa las fotos y completa las descripciones con los nombres de algunos de los robots y computadoras más populares de la ficción.</i> |
|---------------------------|---|---|

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira questão pergunta ao leitor se ele consegue identificar, nas imagens disponibilizadas, os personagens da ficção científica. Em cinco itens, a atividade apresenta descrições dos personagens retratados, solicitando que o leitor faça a correspondência entre a descrição e as respectivas imagens. Se o leitor conhecer todos os personagens, as imagens servirão para *confirmar as hipóteses* que levantariam sobre o assunto, ou seja, bastaria *transcrever* a legenda da imagem, em que consta o nome do personagem, para as respostas, quais sejam, *Robocop, Terminator, Wall.E, Bumblebee, Arturito*, respectivamente.

É importante ressaltar, no entanto, que as hipóteses possíveis, bem como a sua confirmação, só garantem a construção de significados plausíveis se o leitor tiver acesso a esse tipo de conhecimento cultural. Do contrário, as imagens funcionarão como *input* para a *criação de significados* a partir da relação entre elas e suas descrições. Neste caso, as pistas de vocabulário, associadas a temas relacionados à ficção científica ou a esse campo do saber, contribuiriam sobremaneira na busca da resposta correta.

⁸⁷ Nas imagens, o vocabulário apresentado corresponde exclusivamente aos nomes dos robôs e dos computadores mais populares da ficção científica, os quais são pontuados na categoria *intertextualidade*, contudo, como a atividade de leitura é composta por pequenos textos descritivos, que mais parece funcionar como um complemento das imagens, entendemos que os dados da categoria *vocabulário* podem ser selecionados desse espaço.

⁸⁸ “É disciplinado, protege os inocentes e patrulha a cidade americana de Detroit (...)” (item a, tradução nossa).

⁸⁹ “Um ator famoso, o governador da Califórnia, deu vida a ele no cinema” (item b, tradução nossa).

⁹⁰ “(...) é um robô que está sozinho, vivendo em um planeta Terra destruído Terra (...)” (item c, tradução nossa).

⁹¹ “(...) é um robô inteligente que vem à Terra em busca de um cubo (...) que permite que as máquinas se transformem em dispositivos com inteligência própria” (item d, tradução nossa).

⁹² “(...) É um pequeno autômato que anda sobre rodas e três pernas (...)” (item e, tradução nossa).

Em se tratando da segunda questão, por se referir ao assunto e não a nenhuma das imagens em específico, entendemos tratar-se de uma atividade de *pós-leitura*, que, nesse caso, ao sugerir que o aluno reflita criticamente sobre a criação artificial humana, cumpre o papel de promover uma postura crítica em sala de aula. Desse modo, podemos afirmar que as duas questões propostas estão vinculadas às concepções *lingüística e psicolinguística e sociocultural* de leitura.

4.1.2.5 Fragmento de 'La casa de Bernarda Alba'

Na Unidade V, o texto selecionado é um fragmento da obra teatral 'La casa de Bernarda Alba' (Anexo I), do poeta e dramaturgo Federico García Lorca. Renomado representante do teatro poético do século XX, o autor é considerado um dos grandes nomes da literatura espanhola. Observemos, na Figura 12, as questões que tratam do texto.

Figura 12 – Questões de leitura sobre fragmentos da obra teatral 'La casa de Bernarda Alba'

1. El siguiente diálogo es de la obra teatral *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, dramaturgo español de la primera mitad del siglo XX. Léelo y, con las preguntas que aparecen a continuación, repasa algunas formas de expresar el parentesco que servirán para las lecturas de esta unidad.

a Las que hablan son dos hermanas, Amelia y Martirio, hijas de Bernarda Alba. Mencionan a una muchacha vecina, ¿cómo se llama?

b ¿Del novio de cuál de las tres muchachas se habla al comienzo?

c ¿A quién parecen temer Adelaida y sus familiares?

d La historia que se cuenta es sobre el padre de:

Amelia Bernarda Martirio Adelaida

e ¿Cuántas esposas tuvo ese hombre?

2. Observa la frase: "Su padre mató en Cuba al marido de su primera mujer para casarse con ella". ¿A quiénes se refieren, respectivamente, los dos posesivos **su**?

a El primero, a Adelaida, y el segundo, al padre de Adelaida.

b El primero, al padre de Adelaida, y el segundo, al marido anterior de su primera mujer.

c El primero, a la madre de Amelia, y Martirio y el segundo al padre de Adelaida.

d El primero, a Adelaida, y el segundo al marido anterior de su primera mujer.

Fonte: LD 'Enlaces – Español para jóvenes brasileños' (Triênio 2012 – 2014, p. 81).

O comando da primeira questão antecede o texto, apresentando o título da obra e o autor. O item a solicita que o leitor indique o nome da personagem mencionada no texto, cuja

resposta está disponível na primeira linha para a *transcrição*, ‘*Adelaida*’ é o nome da personagem. Para responder o item *b* (que diz respeito ao homem sobre quem se fala no início do texto), o item *c* (sobre a quem Adelaida e seus familiares devem temer) e o item *d* (sobre a pessoa principal de quem trata o texto), o leitor deve *relacionar* os pronomes *su* (l. 3), *le* (l. 13) e *su* (l. 15) com seus referentes. O primeiro pronome se refere ao marido de ‘*Adelaida*’; o segundo, à ‘*Adelaida*’ e seus familiares; e o terceiro, ao pai de ‘*Adelaida*’. O item *e* pergunta pela quantidade de esposas que teve o pai de Adelaida, a resposta está na última fala de ‘*Martirio*’, que descreve três casamentos.

A segunda questão solicita ao leitor que observe a frase “*Su padre mató en Cuba al marido de su primera mujer para casarse con ella*” e aponte os personagens aos quais se referem o possessivo *su*, que aparece duas vezes. O leitor, novamente, deve *relacionar* os pronomes e seus referentes, o primeiro se refere à personagem ‘*Adelaida*’, e o segundo se refere ao pai dela. Como as respostas podem ser *identificadas* ou *coconstruídas* pelo leitor, a partir de elementos do próprio texto, podemos afirmar que as questões sobre o texto estão embasadas nas concepções *linguística* e *psicolinguística* de leitura. O Quadro 28 apresenta orientações ideológicas que poderiam ter sido pontuadas em questões sobre o texto.

Quadro 28 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre fragmentos da obra teatral ‘*La casa de Bernarda Alba*’

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|---|---------------------|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | “ <i>Su novio no la deja salir ni al tranco de la calle</i> ” ⁹³ (l. 3-4) | - |
| Vocabulário | “ <i>deja</i> ” em “ <i>Su novio no la deja salir ni al tranco de la calle</i> ” (l. 3-4) | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

A obra retrata o lugar feminino na sociedade espanhola do século XX. À época, as mulheres acreditavam que o casamento era uma forma de emancipação e que havia tempo determinado para a sua concretização, a juventude. A velhice, então, era considerada como um atributo estigmatizado na vida delas, que, ao chegarem nessa fase, eram consideradas feias e impossibilitadas de casar-se. No entanto, na esperança de assumirem um novo estatuto social para se livrarem do patriarcado e do conservadorismo, as casadas incorriam em um outro tipo de submissão, desta vez, ao marido, que passava a controlar suas vidas muito mais do que quando elas moravam com seus pais.

⁹³ “O marido dela não a deixa sair nem na rua”. (l. 3-4, tradução nossa).

O fragmento selecionado ilustra o discurso da hegemonia patriarcal ao relatar o poder que o “chefe da família” (expressão usada pelos mantenedores desse discurso), no caso, o marido, exerce sobre a esposa, a ponto de não “deixá-la” sair de casa. Em todo o texto, as personagens questionam se o matrimônio é de fato um subterfúgio para que escapem da subordinação a que são submetidas desde que nasceram. Elas mesmas afirmam que, de um jeito ou de outro, isto é, casando-se ou não, para elas, não há liberdade. Apesar de uma temática que potencializa reflexão crítica a respeito das assimetrias de poder que perduram até hoje, nas relações matrimoniais, em várias sociedades, as duas questões sobre o texto abordaram aspectos relacionados estritamente à tessitura textual.

É importante salientar que, no comando da primeira questão, há a informação de que a atividade tem o objetivo de revisar formas de expressar o parentesco e que esse conhecimento é necessário para as leituras da unidade. Entendemos a importância de revisar questões de ordem *lingüística* e *psicolingüística*, de modo que nossa análise não deve ser entendida como uma crítica. Nosso objetivo é pontuar que, nas questões de leitura, especialmente de textos literários, que são fontes atemporais e inesgotáveis de conhecimentos de várias ordens, a abordagem sociocultural também deveria imperar.

4.1.2.6 Fragmento de ‘*Racismo e Globalización. Entrevista*’

Na Unidade VI, o texto selecionado é um fragmento de uma entrevista com o linguista holandês Teun van Dijk, “*Racismo e Globalización. Entrevista*” (Anexo J). Observemos na Figura 13 as questões que tratam da entrevista com Van Dijk:

Figura 13 – Questões de leitura sobre o fragmento da entrevista “*Racismo e Globalización. Entrevista*”

1. ¿Sabes de dónde viene la palabra *bárbaro*? Lee parte de una entrevista con el lingüista holandés Teun van Dijk y contesta a esa pregunta.
2. El lingüista presenta en el fragmento anterior a víctimas del racismo y diferentes formas de nombrarlas a lo largo de la historia. Vuelve a leer el texto y completa el cuadro.

| MOMENTO HISTÓRICO | GRUPO DOMINANTE | EXCLUIDOS | FORMAS DE NOMBRARLOS |
|----------------------------------|-----------------|---------------------------|----------------------------|
| en la Grecia antigua | | los extranjeros | <i>barbaroi</i> o bárbaros |
| en el periodo de la colonización | | los pueblos precolombinos | |
3. La **payada** es un género popular que consiste en un desafío, a través de un diálogo, entre dos o más personas que componen de forma improvisada sus versos. ¿Qué nombre tiene este género en portugués? Comenta con el grupo tus hipótesis.

Fonte: LD ‘*Enlaces – Español para jóvenes brasileños*’ (Triênio 2012 – 2014, p. 97).

Na área da Linguística, Van Dijk é um analista dos discursos. Tornou-se conhecido mundialmente pelas obras *‘La Noticia como discurso’* e *‘Racismo y análisis crítico de los medios’*, em que analisa os discursos dos meios de comunicação, o modo como as notícias são produzidas e as formas de dominação que se estabelecem nos textos, empregando um método de análise crítica. Assim, o cientista crítico assume oposição ao racismo, colocando-se a favor dos menos favorecidos da sociedade, como se percebe em *“Racismo e Globalización. Entrevista”*. O Quadro 29 apresenta a orientação ideológica do texto e as questões de leitura sobre ele.

Quadro 29 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o fragmento da entrevista *‘Racismo e Globalización’*

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|---|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | <i>“Ya los griegos hablaban de ‘barbaroi’ para llamar a los extranjeros que eran diferentes a ellos y, por ello, tenían menos derechos”</i> ⁹⁴ (l. 1-3) | 1. <i>¿Sabes de dónde viene la palabra bárbaro? Lee parte de una entrevista con el lingüista holandés Teun van Dijk y contesta a esa pregunta.</i> |
| Vocabulário | “bárbaros” em <i>“La palabra ‘bárbaros’ viene de barbarein, que quiere decir ‘balbucear’, es decir, que habla un idioma que no se entiende, que no es el nuestro”</i> ⁹⁵ (l. 3-5) “salvajes” em <i>“En aquella época, el debate era si los salvajes tenían alma o no”</i> ⁹⁶ (l. 10-11) | 2. <i>El lingüista presenta en el fragmento anterior a víctimas del racismo y diferentes formas de nombrarlas a lo largo de la historia. Vuelve a leer el texto y completa el cuadro.</i> |

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão número 1 pergunta ao leitor se ele sabe explicar a origem da palavra *‘bárbaro’*. Na sequência, solicita a leitura do texto, a fim de que conheça a etimologia da palavra. A questão número 2 afirma que o linguista apresenta no fragmento as vítimas de racismo e as diferentes formas de nomeá-las no decorrer do tempo. Em seguida, solicita que o leitor volte ao texto para *confirmar* a informação com dados textuais, quais sejam, na Grécia antiga, o grupo dominante era formado pelos *‘griegos’*; no período da colonização, pelos *colonizadores* que nomeavam os nativos de *‘salvajes’*.

⁹⁴ “Os gregos já chamavam os estrangeiros que eram diferentes deles de *‘barbaroi’*, por isso, tinham menos direitos” (l. 1-3, tradução nossa).

⁹⁵ “A palavra *‘bárbaros’* vem de *‘barbarein’*, que significa *‘balbuciar’*, ou seja, que fala um idioma que não se entende, que não é o nosso” (l. 3-5, tradução nossa).

⁹⁶ “Naquela época, o debate era se os selvagens tinham alma ou não” (l. 10-11, tradução nossa).

O objetivo dessa atividade parece ser promover reflexão crítica sobre como foi iniciado o discurso opressor dos colonizadores, o qual baseou-se no preconceito linguístico, na hegemonia religiosa e na exploração de diversas ordens. No entanto, propõe questões, cujas respostas estão nas *linhas do texto*, basta ao leitor *acessá-las*. Portanto, trata-se que questões com base na concepção *linguística* de leitura.

4.1.2.7 Fragmento de ‘El descubrimiento de América’, de Antonio Escotado

Na Unidade VII, o texto selecionado é um fragmento de ‘El descubrimiento de América’ (Anexo K), do jurista, ensaísta e sociólogo, Antonio Escotado, notório pesquisador de temas ligados a drogas, tendo-se tornado conhecido também por defender a não proibição do uso dessas substâncias. O texto na íntegra faz parte da obra “Las drogas: de los orígenes a la prohibición”, na qual o autor narra a presença de drogas, naturais e sintéticas, desde sua produção ao consumo, na história da humanidade. A Figura 14 apresenta as questões que tratam do texto.

Figura 14 – Questões de leitura sobre o fragmento do texto ‘El descubrimiento de América’⁹⁷

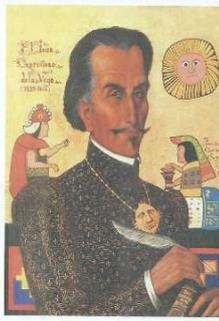
1. Lee las siguientes informaciones, que te ayudarán en la lectura del texto de la página a continuación.

Guamán Poma de Ayala (c. 1530-1620)



Autoretrato del cronista peruano, que escribió *Nueva crónica y buen gobierno* (1615).

Inca Garcilaso de la Vega (1539-1616)



Escritor peruano. Su libro *Comentarios reales* tiene como tema la civilización inca y sus conflictos con los colonizadores.

corvea o tributo popular: cantidad de dinero o especie que las personas estaban obligadas a entregar a su soberano.

diezmo: décima parte.

idólatra: se dice de aquel que adora imágenes o ídolos.

inca: pueblo precolombino que pobló los territorios que hoy son Perú y Bolivia, y parte de Chile, Argentina y Ecuador. Se instalaron en Cuzco a finales del siglo XIII.

Inquisidor: el clérigo que tenía la función de juez en los tribunales de la Inquisición de la Iglesia Católica.

terratiente: persona que es propietaria de una tierra o terreno, en especial grandes extensiones agrícolas.

2. ¿Cuál(es) de estas informaciones ya conocías? Coméntalo con un/a compañero/a.

3. El mate, la coca y el tabaco son plantas originarias de América con efecto estimulante. Sustancias derivadas de las dos últimas acabaron por transformarse en drogas de uso extendido en el mundo. Te proponemos una lectura sobre la hoja de coca en los tiempos de los primeros colonizadores.

4. Ahora contesta las preguntas.

a ¿Quién consumía coca cuando Pizarro llegó a América en 1530?

b ¿Por qué el autor del texto dice que, en un primer momento de la Conquista, el consumo de coca se democratizó?

c ¿Qué les permitió a algunos españoles la democratización del consumo de coca?

d Durante el período descrito en el texto hubo acciones que promovieron o impidieron el uso de la coca, según los intereses de diversos sectores de las varias sociedades en que la hoja circulaba. Completa el cuadro indicando las personas o grupos sociales relacionados con cada información.

| | | | |
|--|----------------------|-----------------------|----------------------|
| | El clero | El inquisidor | Garcilaso de la Vega |
| | Guamán Poma de Ayala | La corte de los incas | Los terratenientes |

| PERSONA O SECTOR SOCIAL | INFORMACIÓN |
|-------------------------|---|
| | Consideraba el uso de coca como parte de prácticas no cristianas, o sea, contrariaba los ideales de evangelización de los pueblos indígenas por parte de los españoles. Por ello, era necesaria su prohibición. |
| | El comercio de coca suponía para ellos una importante fuente de renta. En aquella época se importaban anualmente 1300 toneladas de hojas. |
| | Invalida la idea de que la coca debe prohibirse porque forma parte de los rituales de los brujos y adivinos de su época; para ello, argumenta que la prohibición debería extenderse también a otras cosas usadas en los rituales, tales como maíz, verduras, frutas, agua, ropa, etc. |
| | A partir de un acuerdo con los terratenientes, aceptó la comercialización de la coca, lo que también le permitió ganar dinero. |
| | Defendía que el uso de la coca siempre tuviese un valor utilitario que favoreciese el trabajo, pero lo condenaba para otras prácticas sociales. |
| | El consumo de la planta era un elemento que distinguía sus miembros jerárquicamente en la sociedad. |

5. Para fundamentar y respaldar los hechos y consideraciones expuestas, el autor recurre a citas de dos cronistas. Encuentra sus nombres en el texto y subráyalos.

6. Comenta con un/a compañero/a y luego comparte las consideraciones con el resto del grupo.

a Considerando las informaciones actuales sobre el narcotráfico, ¿quién(es) crees que se favorece(n) con el consumo de los más diferentes tipos de drogas?

b ¿Las condiciones de consumo o comercio de drogas actuales tienen alguna semejanza con las del momento descrito en el texto? ¿Por qué?

Fonte: LD ‘Enlaces – Español para jóvenes brasileños’ (Triênio 2012 – 2014, p. 116-117).

⁹⁷ Anexo AF.

A primeira questão solicita que o leitor leia as informações presentes em duas imagens e em um glossário. As imagens correspondem a um autorretrato do cronista de Guamán Poma Ayala, que escreveu *'Nueva crónica y buen gobierno'*, e a uma pintura de Francisco González Gamarra, que retrata Garcilaso de la Vega, um escritor peruano que escreveu *'Comentarios reales'*, cujo tema é a civilização inca e seus conflitos com os colonizadores. O glossário trata de termos e expressões presentes no texto a ser lido. A segunda questão solicita que o leitor informe quais das informações prestadas na questão 1 era de seu conhecimento e que compartilhe a descoberta com um colega de sala. A terceira questão propõe a leitura do fragmento do texto *'El descubrimiento de América'* que trata da folha de coca no tempo dos primeiros colonizadores.

A quarta questão pede que o leitor responda quem consumia coca quando Pizarro chegou à América em 1430; o porquê de o autor dizer que, no primeiro momento da Conquista, o consumo de coca se democratizou; e o que permitiu que alguns espanhóis democratizassem o consumo de drogas. As respostas aos três primeiros itens da questão estão *nas linhas* do texto, por isso se trata-se da perspectiva *linguística* de leitura: item a, “usar deliberadamente coca era privilegio da corte” (l. 1-2); item b, “parte considerável dos impostos eram empregados na produção dos chamados pães de coca (...)” (l. 3-5); item c, “juntar fortunas” (l. 8). As demais questões são de ordem *psicolinguística* e *sociocultural*, além da *linguística*, conforme exposto no Quadro 30.

Quadro 30 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o fragmento do texto *'El descubrimiento de América'*

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|---|---|
| Intertextualidade | <p>“Se han dicho y escrito muchas cosas contra la pequeña planta, sin otra razón que la de haber hecho los paganos en la antigüedad – y actualmente algunos brujos e adivinos - ofrendas de coca a los ídolos”⁹⁸(l.17-18)</p> <p>“una actividad social no autorizada”⁹⁹ (l. 29)</p> | <p>5. Para fundamentar y respaldar los hechos y consideraciones expuestas, el autor recurre a citas de dos cronistas. Encuentra sus nombres en el texto y subráyalos.</p> |
| Interdiscursividade | <p>“Cuando Pizarro topó con el imperio inca, en 1530, usar libremente coca era privilegio de la corte, y hacerlo sin autorización constituía un desafío a la autoridad”¹⁰⁰ (l. 1-3)</p> | <p>Questão 06</p> <p>a. Considerando las informaciones actuales sobre el narcotráfico, ¿quién (es) crees que se favorece (n)</p> |

⁹⁸ Muitas coisas foram ditas e escritas contra a plantinha, sem outra razão que a de ter feito os pagãos dos tempos antigos – e atualmente alguns bruxos e videntes - oferendas de coca aos ídolos" (l.17-18, tradução nossa).

⁹⁹ “uma atividade social não autorizada” (l.29, tradução nossa).

¹⁰⁰ "Quando Pizarro correu para o império Inca, em 1530, o uso livre da coca era um privilégio do tribunal, e fazê-lo sem autorização era um desafio à autoridade" (l. 1-3, tradução nossa).

| | | |
|-------------|--|--|
| | | <p>con el consumo de los más diferentes tipos de drogas?</p> <p>b. ¿Las condiciones de consumo o comercio de drogas actuales tienen alguna semejanza con las del momento descrito en el texto? ¿Por qué?</p> |
| Vocabulário | <p>“corvea/tributo popular de trabajo” em <i>“Parte considerable de la corvea o tributo popular de trabajo se empleaba en producir los llamados panes de coca (...)”</i>¹⁰¹ (l. 4)</p> <p>“diezmo” em <i>“(...) disputa que se zanjó outorgando al clero un diezmo sobre todo el comercio con la planta”</i>¹⁰² (l. 11-12)</p> | <p>Questão 04</p> <p>d. Durante el periodo descrito en el texto hubo acciones que promovieron o impidieron el uso de la coca, según los intereses de diversos sectores de las varias sociedades en que la hoja circulaba. Completa el cuadro indicando las personas o grupos sociales relacionados con cada información.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

O item d da quarta questão solicita que o leitor faça uma correspondência entre informações, indicando as pessoas ou grupos sociais a que se refere cada informação reproduzida do texto, cujas respostas são, respectivamente, *‘El inquisidor’*, *‘Los terratenientes’*, *‘Garcilaso de la Vega’*, *‘El clero’*, *‘Guamán Poma de Ayala’*, *‘La corte de los incas’*. A quinta questão solicita que o leitor encontre e sublinhe os nomes dos cronistas citados no texto, *‘Garcilaso de la Vega’* (l. 8) e *‘Guamán Poma de Ayala’* (l. 28). Embora as concepções *lingüística* e *psicolinguística* preponderem na resolução do item d (questão 4) e da questão 5, as informações que sistematizam servem de base para a reflexão crítica proposta na atividade final, conforme a discussão empreendida a seguir.

A questão 6 apresenta dois itens. O item a solicita que o leitor reflita sobre o narcotráfico na sociedade atual, questionando-se sobre quem dele se beneficia atualmente. O item b pergunta ao leitor se há alguma semelhança entre as condições de comércio e consumo de droga atuais com as do momento descrito no texto. O texto apresenta várias informações de que o leitor pode se valer para a construção de sua resposta, como o fato de, antigamente, alguns grupos detentores do poder econômico e religioso serem favorecidos com o *“tributo popular de trabajo”* e com o *“diezmo”*, por exemplo. Palavras usadas em discursos distintos, da economia e da religião, respectivamente, para tratar do mesmo esquema, a comercialização de coca. Outro ponto relevante de discussão é o fato de o uso em grandes quantidades ser privilégio da Corte, o que distinguia hierarquicamente os grupos sociais. Com isso, podemos afirmar que

¹⁰¹ "Parte considerable da *corvea* ou tributo trabalhista popular (imposto) era destinada à produção do chamado pão de coca (...)" (l. 4, tradução nossa).

¹⁰² "(...) disputa que foi resolvida dando ao clero o dízimo de todo o comércio com a planta" (l. 11-12, tradução nossa).

o estudo do texto se pauta nas concepções *lingüística*, *psicolingüística* e *sociocultural* de leitura, com ênfase no aspecto crítico.

4.1.2.8 Fragmento do ‘Protocolo del Mercosur, de 12 de julio de 2004’

Na Unidade VIII, selecionamos as atividades de leitura sobre o logotipo do Mercosul, em espanhol e em português, e sobre um fragmento do ‘Protocolo do Mercosur, de 12 de julio de 2004’ (Anexo L), que integra uma gama de documentos que regulamentam o funcionamento do acordo firmado entre os países membros do Mercosul¹⁰³. Observemos, a seguir, as questões de leitura que tratam da imagem e do texto.

Figura 15 – Questões de leitura sobre o logotipo do Mercosul, em espanhol e em português, e sobre um fragmento do “Protocolo do Mercosur, de 12 de julio de 2004”¹⁰⁴

1. El siguiente logotipo en español y portugués, es uno de los símbolos del MERCOSUR. ¿Puedes inferir el significado de las estrellas y de la línea?



2. Completa la información con las palabras adecuadas.

Los logotipos se presentan en _____ de las tres lenguas oficiales del MERCOSUR: además del _____ y _____, el guaraní es la tercera lengua oficial del bloque.

3. El siguiente título corresponde a un protocolo del MERCOSUR, firmado el 5 de diciembre de 2002. El protocolo forma parte de una serie de documentos que regulan el funcionamiento del acuerdo. Lee el título y contesta las preguntas.

Protocolo de integración educativa y reconocimiento de certificados, títulos y estudios de nivel primario y medio no técnico entre los Estados partes del MERCOSUR, la República de Bolivia y la República de Chile

Extraído de <www.infoleg.gov.ar>. Acceso el 19 de febrero de 2013.

a. ¿Qué actividad intenta promover la integración?

b. ¿A qué niveles de escolaridad corresponde el protocolo?

c. ¿Qué entiendes por reconocimiento de certificados?

d. ¿Qué tipo de estudio no tiene reconocimiento?

131

4. Ahora lee un fragmento del protocolo y haz las actividades de la página siguiente.

¹⁰³ Atualmente, os países membros do Mercosul são Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

¹⁰⁴ Anexo AG.

a La redacción del protocolo es del 12 de julio de 2004. Si puedes, consulta <www.mercosur.int> para conocer los países que actualmente componen el MERCOSUR.

b Los párrafos, a partir del segundo, son introducidos con palabras en mayúsculas, que en algunos casos indican el contenido tratado. Relaciona cada palabra con el contenido del párrafo.

- (1) EN VIRTUD Reconoce la educación como eje de la integración regional.
 (2) CONSCIENTES Presenta la justificación del protocolo.
 (3) CONSIDERANDO Informa acciones anteriores de las que derivan el protocolo.

c Según el protocolo, ¿cómo la educación puede ayudar a vencer los desafíos del proceso de integración regional?

d Lee el Artículo Primero del protocolo y contesta: ¿qué le permite a un estudiante brasileño de primaria o de secundaria no técnica?

Artículo Primero

Los Estados Partes reconocerán los estudios de educación fundamental y media no técnica, y otorgarán validez a los certificados que los acrediten expedidos por las instituciones oficialmente reconocidas por cada uno de los Estados Partes, en las mismas condiciones que el país de origen establece para los cursantes o egresados de dichas instituciones. [...]

Extraído de <www.infoleg.gov.ar>. Acceso el 19 de febrero de 2013.

e Ahora lee el Artículo Segundo. ¿De qué forma este artículo ayuda a un/a estudiante que cambia de país?

Artículo Segundo

Los estudios de los niveles fundamental o medio no técnico realizados en forma incompleta en cualquiera de los Estados Partes serán reconocidos en los otros a fin de permitir la prosecución de los mismos.

Extraído de <www.infoleg.gov.ar>. Acceso el 19 de febrero de 2013.

5. Comenten en parejas y luego compartan su opinión sobre las siguientes preguntas.

- a ¿Qué motivos llevarían a un/a estudiante a cambiar de país?
 b ¿Qué puede aportar el protocolo en la vida de los estudiantes brasileños y de los demás países que componen el MERCOSUR?

133

Fonte: LD 'Enlaces – Español para jóvenes brasileños' (Triênio 2012 – 2014, p. 131-133).

A primeira questão solicita que o leitor *infira* o significado das estrelas e da linha, o qual explicamos anteriormente. A segunda questão apresenta assertivas incompletas a serem preenchidas com as palavras que explicitem as informações do texto. O logotipo apresenta quatro estrelas azuis de quatro pontas sobre uma linha verde inclinada. As estrelas representam a constelação do Cruzeiro do Sul, que foi escolhido por representar o principal elemento de orientação do Hemisfério Sul. O símbolo remete ao progresso global viabilizado pela integração regional entre os países membros, cujo lema é 'Nosso Norte é o Sul'. O logotipo está apresentado em espanhol e português, porque essas são duas das três línguas oficiais do Mercosul, além do guarani. Portanto, para inferir as respostas, o leitor precisa de conhecimentos de ordem sociocultural.

A terceira questão apresenta o título do protocolo do Mercosul de 12 de julho de 2004 e solicita que o leitor o leia para responder os quatro itens a serem apresentados. Os itens a e b propõem uma busca por informações dadas no próprio título, isto é, as respostas estão *nas*

linhas, quais sejam, ‘integração educativa e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e médio não técnico’ e ‘nível primário e médio não técnico’, respectivamente. Para responder o item c, o leitor deve *construir significados* a partir de seu conhecimento de mundo. Para responder o d, deve *deduzir*, por meio das informações oferecidas no texto, que estudos de nível primário e médio técnico não têm reconhecimento. Assim, para responder a terceira questão, o leitor precisa de conhecimentos de ordem *linguística, psicolinguística e sociocultural*. No Quadro 31, apresentamos outras questões que seguem essa orientação.

Quadro 31 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o logotipo do Mercosul, em espanhol e em português, e sobre um fragmento do ‘*Protocolo do Mercosur, de 12 de julio de 2004*’

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|---|--|
| Intertextualidade | - | Questão 4. a. <i>La redacción del protocolo es del 12 de julio de 2004. Si puedes, consulta www.mercosur.int para conocer los países que actualmente componen el MERCOSUR.</i> |
| Interdiscursividade | “ <i>CONSCIENTES de que la Educación es un actor fundamental en el escenario de los procesos de integración regional</i> ” ¹⁰⁵ (l. 11-12) | 5. <i>Comenten en parejas y luego compartan su opinión sobre las siguientes preguntas.</i> a. <i>¿Qué motivos llevarían a un/a estudiante a cambiar de país?</i> b. <i>¿Qué puede aportar el protocolo en vida de los estudiantes brasileños y de los demás países que componen el MERCOSUR?</i> |
| Vocabulário | “ <i>EN VIRTUD</i> ” em “ <i>EN VIRTUD de los principios y objetivos enunciados en el Tratado de Asunción (...)</i> ” ¹⁰⁶ (l. 6) “ <i>CONSCIENTES</i> ” em “ <i>CONSCIENTES de que la Educación es un actor fundamental en el escenario de los procesos de integración regional</i> ” (l. 11-12) “ <i>CONSIDERANDO</i> ” em “ <i>CONSIDERANDO la necesidad de llegar a un acuerdo común (...)</i> ” ¹⁰⁷ (l. 23) | Questão 4 b. <i>Los párrafos, a partir del segundo, son introducidos con palabras en mayúsculas, que en algunos casos indican el contenido tratado. Relaciona cada palabra con el contenido del párrafo.</i> |

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁰⁵ “CONSCIENTES de que a Educação é um ator fundamental no cenário dos processos de integração regional” (l. 11-12)

¹⁰⁶ “EM VIRTUDE dos princípios e objetivos estabelecidos no Tratado de Assunção (...)” (l. 6, tradução nossa).

¹⁰⁷ “CONSIDERANDO” em “Considerando a necessidade de se chegar a um acordo comum (...)” (l. 23, tradução nossa).

A quarta questão solicita a leitura de todo o fragmento do protocolo e a resolução dos itens que o sequenciam. O item a sugere que o leitor consulte o sítio do Mercosul¹⁰⁸ para conhecer os países que o compõem. A *intertextualidade manifesta* não aparece no texto, mas a questão se comprometeu em fornecer uma fonte para que o leitor ampliasse seu conhecimento sobre o assunto. O item b solicita ao leitor uma correspondência entre os termos que introduzem cada parágrafo de acordo com o conteúdo de cada um deles. Embora seja uma atividade de busca de respostas dadas no texto, o fato de destacar as palavras já suscita a possibilidade de reflexão sobre elas.

Já o item c pergunta como a educação pode ajudar a vencer os desafios do processo de integração regional. A resposta está *entre as linhas do texto*, de modo que o leitor terá de *interpretá-la*, construindo significados. O item d e o item e apresentam o primeiro e o segundo artigo do protocolo, respectivamente. No item d, o leitor deve responder o que é permitido a um estudante brasileiro de nível primário ou secundário não técnico. No item e, de que forma o segundo artigo ajuda um estudante que muda de país. Para responder ambos os itens, basta o leitor *extrair* do texto as respostas, já que são precisas, exatas e completas.

Na quinta questão, o leitor é solicitado, no item a, a compartilhar sua opinião sobre os motivos que levariam um estudante a mudar de país. No item b, o leitor é instigado a refletir o que o protocolo pode acrescentar na vida dos estudantes brasileiros e dos demais países que compõem o Mercosul. O Protocolo defende o discurso de que a Educação é precípua para a integração dos países do Mercosul, mas além desse, há outros discursos que permeiam essa urgência nas relações, como o econômico e o político, por exemplo, de modo que as perguntas instigam a reflexão crítica do estudante sobre o que está *por trás* das linhas do texto.

4.1.3 Leitura e Letramento Crítico no livro didático ‘Síntesis – Curso de lengua española’

No livro didático ‘*Síntesis – Curso de lengua española*’, foram selecionados 8 textos para análise, ‘*La importancia de hacer carrera*’, ‘*El falso sordomudo*’, ‘*La lluvia*’, ‘*El matador*’, ‘*Guernica*’, ‘*Crónica de la ciudad de Managua*’, ‘*¿Quién va a cantar?*’ e ‘*El camaleón que no sabía de qué color ponerse*’. Na sequência, procederemos à análise e à discussão dos dados de cada respectivo texto.

4.1.3.1 Texto ‘La importancia de hacer carrera’

¹⁰⁸ Sítio do Mercosul: www.mercosur.int.

O texto do capítulo 1, ‘*La importancia de hacer carrera*’ (Anexo M), trata do significado de ‘fazer carreira’, que, segundo o autor, tem relação direta em alcançar os objetivos pessoais e profissionais que se traça para o ambiente de trabalho, de modo que há significados diversos para a expressão. O texto aponta alguns significados, dentre outros, como receber uma elevada remuneração, exercer uma atividade prazerosa e beneficiar-se de flexibilização de horário, por exemplo. Observemos, na Figura 16, as questões de compreensão textual.

Figura 16 – Questões de leitura sobre o texto ‘*La importancia de hacer carrera*’

TEXTO PRINCIPAL

1 Lee el texto a continuación:

2 Traduce libremente:

a. hacer carrera *estudar para ter uma profissão*

b. o por lo que sea *ou o que seja*

c. da el pistoletazo de salida *dá o tiro de largada*

3 ¿Cómo valoras tú las aspiraciones de los profesionales presentadas en el texto? *Respuesta personal.*

| Aspiraciones | Importancia | | |
|------------------------------------|-------------|-------|---------|
| | poca | mucha | ninguna |
| ganar mucho dinero | | | |
| desarrollar un trabajo interesante | | | |
| tener un buen ambiente de trabajo | | | |
| disfrutar de flexibilidad horaria | | | |
| tener autonomía | | | |

4 Según el texto, ¿se puede decir que hay una relación justa entre capacidad profesional y sueldos elevados? ¿Por qué?

No, porque los sueldos no son siempre un fiel reflejo de la capacidad y experiencia profesional, dependen del sector, la empresa y el área geográfica en la que se trabaja.

5 Relaciona las definiciones con las palabras correspondientes:

a. Hacer indagaciones para descubrir nuevos conocimientos. (d) entresijos

b. Ilimitada, muy grande. (b) inmensa

c. Recibir una retribución. (f) plan

d. Lugar oculto o cosa guardada en él (plural). (e) sueldos

e. Salario de empleos profesionales (plural). (c) percibir

f. Proyecto, programa o intención de hacer algo. (a) investigar

Definiciones extraídas del Diccionario de bolsillo de la lengua española, Madrid, SGEL, 1988.

6 ¿Ya has elegido una carrera? ¿Qué has tenido en cuenta para hacerlo?

Respuesta personal.

7 Lee el texto y haz otras previsiones sobre el futuro del trabajo:

El trabajo del futuro

Antes de 25 años la pesada carga del trabajo desaparecerá gracias a un aparato llamado X2Verde, que servirá para manipular un robot que será el encargado de realizar todas las actividades laborales. En caso de que los robots protesten, se les dotará también de un X2Verde para que entonces sean los humanos los que hagan el trabajo.

Extraído de <www.geocities.com>. Acceso el 12 de marzo de 2009.

Respuesta personal.

Fonte: LD ‘*Síntesis – Curso de lengua española*’ (Triênio 2012-2014, p. 14).

A primeira questão solicita a leitura do texto em análise. Na segunda questão, o leitor deve *traduzir* algumas expressões usadas no texto. Os significados estão no próprio texto, como o contido no primeiro parágrafo, que responde o item a, “Fazer carreira significa obter e conquistar em nosso trabalho aquilo que satisfaz nossas aspirações pessoais e profissionais” (l. 2-4). Os significados das expressões apresentadas nos itens b e c também estão no texto, mas

nas *entrelinhas*, de modo que o leitor deve processá-las via *inferência*, ‘ou o que seja’ e ‘dá o tiro de largada’ são significados possíveis.

A quarta questão pergunta se, de acordo com o texto, há uma justa relação entre capacidade profissional e salários. A resposta também se encontra *nas linhas*, “Os salários, nem sempre são um reflexo fiel da capacidade e da experiência profissional, dependem do setor, da empresa e da área em que se trabalha” (l. 9-11). A quinta questão solicita que o leitor busque no texto definições para algumas palavras selecionadas. Como se trata de significados literais, o conhecimento estritamente linguístico daria conta da resposta, a (*investigar*), b (*inmensa*), c (*percibir*), d (*entresijos*), e (*sueldos*), f (*plan*). Do contrário, as pistas contextuais apontariam para os significados possíveis. Com isso, podemos observar que, na segunda e na quarta questão, preponderam o processo de leitura *linguística* e *psicolinguística*. Observemos no Quadro 32 a relação entre as orientações ideológicas do texto e as demais questões de leitura.

Quadro 32 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto *‘La importancia de hacer carrera’*

| Categorias de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|--|
| Intertextualidade | - | 7. <i>Lee el texto y haz otras previsiones sobre el futuro del trabajo.</i> Fonte: www.geocities.com |
| Interdiscursividade | “Hacer carrera significa obtener y conquistar en nuestro trabajo aquello que satisface nuestras aspiraciones personales y profesionales” ¹⁰⁹ (l. 2-4) | 3. <i>¿Cómo valoras tú las aspiraciones presentadas en el texto?</i> |
| Vocabulário | “ mejores profesionales ” em “Su deseo es ganar mucho dinero y piensan que así son los mejores profesionales del mercado (...)” ¹¹⁰ (l. 8-9) “ menos ambiciosos ” e “ más realistas ” em “Profesionales menos ambiciosos pero quizás más realistas planifican su carrera en función de un bien ambiente de trabajo y una flexibilidad horaria” ¹¹¹ (l. 21-22) | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Na terceira questão, o leitor é instigado a atribuir valores às aspirações profissionais apresentadas no texto. Para tanto, deve refletir criticamente sobre o discurso de que a obtenção de sucesso na carreira se relaciona com “obter e conquistar no nosso trabalho aquilo que satisfaz as nossas aspirações pessoais e profissionais” (l. 2-4). Para embasar essa orientação ideológica,

¹⁰⁹ “Fazer carreira significa obter e conquistar no nosso trabalho aquilo que satisfaz as nossas aspirações pessoais e profissionais” (l. 2-4, tradução nossa).

¹¹⁰ “O desejo deles é ganhar muito dinheiro e acham que assim são os melhores profissionais do mercado (...)”

¹¹¹ “Profissionais menos ambiciosos, mas talvez mais realistas, planejam suas carreiras com base em um bom ambiente de trabalho e horários flexíveis” (l. 21-22, tradução nossa).

o texto apresenta o que se espera dos “melhores profissionais”, sugerindo serem os “menos ambiciosos e mais realistas”. De caráter subjetivo, a questão oferece ao estudante a oportunidade de pensar sobre condições de trabalho, valorização profissional, autonomia financeira, qualidade de vida, entre outros aspectos relevantes, sem presumir que o texto se constitui de verdades absolutas. Seguindo o mesmo propósito de estimular questionamentos, a sexta questão propõe que o estudante pense sobre o que espera da profissão que escolheu seguir.

Por fim, a sétima questão apresenta um novo texto, com previsões sobre o futuro do trabalho, como fonte para embasar a discussão empreendida no texto principal. A questão solicita que o leitor elabore outras previsões. Para respondê-la, o leitor deverá considerar aspectos sócio-históricos implicados nas condições de trabalho, de modo que a questão remonta a uma perspectiva de leitura *sociocultural*. A terceira questão também se enquadra nessa perspectiva, na medida em que o leitor, para atribuir valor de relevância para as aspirações laborais relacionadas no texto, necessariamente tem de levar em consideração os juízos de valor que o grupo social de que faz parte atribui a elas. Com isso, podemos afirmar que o conjunto de questões sobre o texto então ancoradas nas perspectivas *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* de leitura, com ênfase no aspecto crítico.

4.1.3.2 Texto ‘*El falso sordomudo*’

O texto do capítulo 2, ‘*El falso sordomudo*’ (Anexo N), é um microrrelato de autoria da escritora e jornalista espanhola Empar Moliner. O texto trata do primeiro encontro presencial entre duas pessoas que se conheceram pela Internet. Vejamos, na Figura 17, as questões que tratam da leitura do referido texto.

Figura 17 – Questões de leitura sobre o texto ‘*El falso sordomudo*’

TEXTO PRINCIPAL

1 Lee el microrrelato:

2 Traduce libremente:

a. al cabo de nada *em pouco tempo, rapidamente*

b. propina *gorjeta*

c. molestando *incomodando, atrapalhando*

3 Contesta a las preguntas oralmente:

a. El texto narra el primer encuentro entre un hombre y una mujer que se han conocido por medio de internet. ¿Cuál fue la primera impresión que cada uno tuvo del otro? *No se sienten atraídos, más bien desilusionados, porque ella dijo ser más joven y el más delgado y ambos omitieron hechos infelices de su vida.*

b. ¿Qué equívoco ha cometido el hombre? ¿Por qué?
Habló de su ex mujer y su amiga recién conocida sintió celos retroactivos.

4 Imagina el futuro de los personajes y escribe frases utilizando las expresiones del recuadro.
Aunque las respuestas son personales, apuntamos algunas posibilidades.

ojalá • probablemente • quizás • no es seguro que • tal vez

a. *Ojalá se encuentren otras veces.*

b. *Probablemente cambien su primera opinión.*

c. *Quizás tengan éxito juntos.*

d. *No es seguro que lleguen a casarse.*

e. *Tal vez se casen cuando estén seguros de sus sentimientos.*

5 Marca la afirmación sobre el texto que esté totalmente correcta:

Las citas marcadas por medio de internet nunca tienen éxito porque las personas mienten.

Aunque la pareja no se había atraído físicamente, los dos se identificaban porque seguían amando a sus antiguos compañeros.

Desde el momento que entró en la coctelería, el falso sordomudo se mostró interesado en sacar provecho de aquellos que allí estaban.

El sentimiento de posesión que el hombre sostenía en relación con su ex mujer puede ser comparado al mismo que la pareja tuvo en relación con la moneda dejada sobre la mesa.

La pareja vuelve a sentarse porque le molesta que el camarero tarde en volver para coger la propina.

6 Relaciona las definiciones con las palabras correspondientes:

a. Pieza de metal que sirve de medida para el precio de las cosas. d) pie

b. Escaso o limitado. a) moneda

c. Privado por sordera de nacimiento de la facultad del habla. c) sordomudo

d. Parte terminal de las extremidades inferiores. Sirve para andar. e) pareja

e. Par de personas o animales. b) poco

Definiciones extraídas del Diccionario de bolsillo de la lengua española, Madrid, SGEL, 1988.

34

Fonte: LD 'Síntesis – Curso de lengua española' (Triênio 2012-2014, p. 34).

A questão número 1 solicita a leitura do microrrelato. A de número 2, solicita do leitor *tradução* de uma expressão linguística e duas palavras. O significado da expressão “*al cabo de nada*” (em pouco tempo) se constrói no texto, por *inferência*. Os significados de “*propina*” (gorjeta) e “*molestando*” (incomodando) se apresentam em sentido literal. Assim como ocorreu na segunda questão do capítulo 2, as respostas da questão número 3 também se encontram *nas linhas* e *entre as linhas* do texto, isto é, o leitor deverá *decodificar* e *inferir os significados*, para responder as perguntas propostas.

O item a da terceira questão pergunta sobre a impressão que o homem e a mulher tiveram ao se verem pessoalmente; o item b solicita que se apresente o equívoco cometido pelo homem e o porquê de haver sido um erro. As respostas dos dois itens estão prontas para serem *extraídas* do texto. A resposta para o item a é “ela diminuiu a idade, ele diminuiu quilos, e

ambos, os pesos familiares” (l. 3-4). Já a resposta para o item b deverá ser *reelaborada* gramaticalmente pelo leitor, “ele falou de sua ex-esposa, e sua pretendente ficou enciumada” (l. 9-11).

A quarta questão solicita que o leitor construa frases com determinadas expressões linguísticas, com o objetivo de revisar aspectos gramaticais. A quinta questão solicita que o leitor aponte, entre as afirmações que contém a temática do texto, a que está totalmente correta. Para respondê-la, o leitor deverá *inferir* que o sentimento de posse que o homem sustentava em relação a ex-mulher pode ser comparado ao mesmo sentimento que ele e a nova namorada tiveram com relação à moeda deixada sobre a mesa. A sexta questão pede que o leitor relacione as palavras apresentadas com suas definições correspondentes, um exercício caracteristicamente linguístico, já que os significados apresentados são os literais. Analisadas as seis questões, podemos afirmar que todas estão embasadas nas concepções *linguística* e *psicolinguística* de leitura. No Quadro 33, apresentamos orientações ideológicas do texto que poderiam suscitar reflexão crítica.

Quadro 33 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto *‘El falso sordomudo’*

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|---------------------|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | “No se atraen (ella se quitó años, él se quitó kilos, y los dos se quitaron cargas familiares), pero se esfuerzan por no parecer desolados” ¹¹² (l. 3-5) | - |
| Vocabulário | “ divorciado ” e “ separada ” em “Al fondo, un divorciado y una separada que se conocieron a través del chat tienen su primera cita” (l. 2-3) “ cargas ” em “(...) los dos se quitaron cargas familiares ” (l. 4) | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

No texto, os personagens deparam-se com aspectos físicos bem diferentes do que esperavam, já que ambos, nos diálogos pela internet, esconderam informações sobre idade e peso, a fim de se enquadrarem nos padrões sociais que ditam a aparência ideal. Esse discurso sobre a padronização da beleza poderia suscitar significativas reflexões, visto que é uma temática social bastante presente no cotidiano dos jovens, muitos dos quais apresentam, inclusive, problemas de saúde mental e física ocasionados pela tentativa de se enquadrar em padrões.

¹¹² "Eles não se atraem (ela mentiu sobre o peso; ele, sobre a idade; os dois, sobre as cargas familiares), mas tentam não parecer desolados" (l. 3-5, tradução nossa).

Um outro aspecto que pode suscitar reflexão é o discurso da tipificação, que pode ser observado pelo fato de os personagens serem referidos no texto apenas por “divorciado” e “separada”. Se não são designados referencialmente pelos nomes próprios, o que asseveraria suas *individualidades*, essas escolhas lexicais podem estar sugerindo uma crença socialmente compartilhada a respeito das pessoas que mudam de estatuto social, que, ao se separarem, buscam pretendentes na internet, e que, para serem aceitas, escondem informações sobre idade e peso, além das “cargas” familiares. Referir-se a questões de família como “carga” (peso) é outra escolha lexical que suscita relevante e necessária reflexão acerca das relações familiares e dos valores por elas construídos.

4.1.3.3 Texto ‘La lluvia’

O texto do capítulo 3, ‘La lluvia’ (Anexo O), é uma lenda da Tribo *Cashinaua*, que reside entre Brasil e Peru, na Floresta Amazônica. A lenda explica como ocorre o fenômeno pluvial. Segundo a narrativa, existe no céu um lago com um orifício sobre o qual repousa uma garça branca. Sempre que alça voo, a garça destampa o orifício por onde escorre a água do lago, originando a chuva. Para a compreensão do texto, são propostas as questões apresentadas na Figura 18.

Figura 18 – Questões de leitura sobre o texto ‘La lluvia’

TEXTO PRINCIPAL

1 Lee esta leyenda peruana: Este es un relato cashinaua, una de las muchas tribus que viven en la selva amazónica entre Brasil y Perú. Ese tipo de historia forma parte de la tradición de los pueblos indígenas y se ha transmitido de boca en boca hasta nuestros días.

2 Traduce libremente:

a. agujerito *buraquinho* _____

b. desbordarían *transbordariam* _____

c. caserío *povoado* _____

3 Contesta a las preguntas:

a. Según el cuento, ¿cómo es el lago que hay en el cielo?
Está lleno de aguas limpidas y transparentes. En el fondo del lago hay un agujerito. _____

b. ¿Qué ocurre cuando la garza blanca abandona su sitio para buscar alimentos?
El agujerito queda destapado y el agua sale por el hueco. _____

c. ¿Qué ocurriría si la garza blanca no fuera a buscar comida?
Si ella no fuera a buscar comida, nunca llovería sobre la tierra. _____

d. Si no lloviera, ¿qué pasaría?
Los hombres morirían de sed y los campos se secarían. _____

e. ¿Qué pasaría si la garza blanca no se posara sobre el agujerito?
Llovería seguido. _____

f. ¿Qué pasaría si lloviera seguido?
Los ríos desbordarían y las personas morirían ahogadas. _____

Fonte: LD ‘Síntesis – Curso de lengua española’ (Triênio 2012-2014, p.50).

A primeira questão solicita a leitura do texto. A segunda pede que o leitor traduza palavras que nele se encontram. As respostas a essa questão podem ser *inferidas* por meio de pistas textuais. O item a pergunta como é o lago que existe no céu; o item b, o que ocorre quando a graça branca abandona seu lugar para buscar alimentos; o item c indaga sobre o que ocorreria se a garça branca não fosse buscar comida; o item d pergunta sobre o que aconteceria se não chovesse; o item e, sobre o que iria ocorrer se a graça branca não pousasse sobre o orifício, e o item f, sobre o que ocorreria se chovesse seguidamente.

Para responder as perguntas, o leitor deve *identificar* as respostas, que estão *nas linhas* do próprio texto, prontas para serem *extraídas*. As respostas estão agrupadas na sequência de a a f: “está sempre cheio de água. E as águas são limpas e transparentes. No fundo do lago existe um orifício” (l. 1-3); “o orifício fica destampado e a água sai pelo espaço” (l. 6-7); “nunca choveria sobre a terra” (l. 9-10); “os homens morreriam de sede e os campos secariam” (l. 10); “choveria seguidamente na terra” (l. 11-12); “os rios transbordariam e as pessoas morreriam afogadas” (l. 12). Com isso, podemos afirmar que o trabalho com leitura orientou-se pelas perspectivas *linguística* e *psicolinguística*. Apresentamos no Quadro 34 orientações ideológicas que poderiam figurar em questões de leitura sobre o texto “*La lluvia*”.

Quadro 34 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘*La lluvia*’

| Categorias de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|---------------------|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | “ <i>Estas y muchas otras cosas nos cuentan nuestros ancianos del caserío. Y nosotros, niños cashinauas, pensamos que es verdad lo que nos dicen</i> ” ¹¹³ (l. 14-15) | - |
| Vocabulário | “ niños cashinauas ” em “ <i>Y nosotros, niños cashinauas, pensamos que es verdad lo que nos dicen</i> ” (l. 15) | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos da lenda um trecho que pontua um aspecto sociocultural proveniente da relação entre discursos de ordem religiosa e patriarcal, a relação assimétrica de poder entre membros do mesmo clã. Aspecto que pode ser observado em muitas outras culturas, bem como em outros tempos e lugares, o que se torna um tema atemporal e universal, portanto, passível de discussão em sala de aula também. No caso das tribos indígenas, os detentores do saber são os anciãos, são eles os que perpetuam as histórias do seu povo, as quais, conforme dizem as crianças da aldeia, são verdade. As crianças se afirmam *cashinauas* como uma forma de

¹¹³ “Estas e muitas outras coisas nos dizem os mais velhos da aldeia. E nós, crianças *cashinauas*, pensamos que o que eles nos contam é verdade” (l. 15, tradução nossa).

pertencimento ao lugar, isto é, pensar ser verdade as histórias contadas pelos anciãos é uma forma de se reconhecer *cashinaua*.

As lendas são patrimônios imateriais¹¹⁴ por integrarem a tradição dos povos indígenas. Trata-se de relatos de acontecimentos históricos e naturais que são contados de forma fantástica e/ou fictícia. A atividade de leitura poderia ter promovido uma abordagem crítica sobre a lenda “*La lluvia*”, como uma forma de proporcionar aos estudantes brasileiros uma reflexão acerca do discurso de supremacia que os europeus impuseram sobre os povos da América Latina, colocando a cultura europeia em um lugar de hegemonia frente à cultura popular indígena, tão valorizada pelos nativos. A abordagem desses aspectos é uma forma de se valorizar a tradição indígena, a qual, por muitos anos, foi vítima do etnocídio europeu.

4.1.3.4 Texto ‘*El matador*’

O texto do capítulo 4, ‘*El matador*’ (Anexo P), é um poema de Rafael Alberti, poeta espanhol cuja escrita era marcadamente influenciada pelo contexto social e político em que estava inserido. O autor era um crítico ferrenho da tradicional e polêmica *corrida de toros*, a qual era tema recorrente em suas obras, como no texto em análise, em que narra um diálogo entre o touro e seu algoz. A Figura 19 apresenta as questões de leitura sobre o texto.

Figura 19 – Questões de leitura sobre o texto ‘*El matador*’

TEXTO PRINCIPAL

1 Lee el poema:

2 Contesta a las preguntas:

a. En el comienzo del diálogo, el torero hace algunas previsiones. ¿Cuáles son ellas? ¿Se realizan? ¿Por qué?

El torero prevé que el toro será su gloria y que morirá entre palmas y pañuelos. La previsión no se realiza porque el toro mata al torero.

b. Busca en el diálogo los fragmentos en los cuales se percibe la humanización del toro.

“¿Sabes tú, matador, si eso me gusta?”; “El condenado a muerte puede hacerlo”; “quiero música”; “Tú eres mi matador. ¿Cómo te llamas?”; “El público qué sabe”; “No es lo mismo ser toro que torero”.

c. El torero y el toro emplean, a menudo, verbos en imperativo para dirigirse uno al otro. Búscalos en el texto y di si el tratamiento utilizado es formal o informal.

El torero: oye, espera, cuádrate, no me hables, arráncate, díla, toma, embiste. El toro: inténtalo, extiende, pídelo, embiste, hazlo, baja, no embistas, pásame, perfillate. Los verbos están en la segunda persona del singular, por lo tanto se utiliza el tratamiento informal.

66

Fonte: LD ‘*Síntesis – Curso de lengua española*’ (Triênio 2012-2014, p. 65-66).

¹¹⁴ “O patrimônio imaterial é transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana”. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 1 fev. 2021.

A primeira questão solicita a leitura do texto. A segunda questão pede que o leitor responda as perguntas a serem feitas nos itens subsequentes. O item a pergunta quais são as previsões do toureiro apresentadas no início do diálogo, se elas se realizam, justificando a resposta. O item b solicita ao leitor que busque no texto os fragmentos nos quais se percebe a humanização do touro. O item c pede que identifique verbos usados no modo imperativo, além disso, que explique graus de formalidade e informalidade no tratamento dispensado.

As respostas do item a devem ser *localizadas nas linhas* do texto e *reproduzidas* para o discurso indireto livre: o toureiro prevê que o touro “será sua glória” (l. 9) e que “morrerá entre palmas e lenços” (l. 13). A previsão não se realiza porque “o touro mata o toureiro” (l. 81). Para responder o item b, o leitor deve *inferir* quais características humanas estão sendo retratadas pelo touro, como sentimentos, “¿sabes tú, matador, si eso me gusta?” (l. 14); sensações, “No es lo mismo ser toro que torero” (l. 61); e experiências, por exemplo, “el condenado a la muerte puede hacerlo” (l. 20).

Para responder o item c, o leitor deve *identificar* os verbos conjugados no imperativo e explicar que se trata de um tratamento informal por fazerem referência à segunda pessoa do singular, *tú*. A análise dessas das perguntas sobre o texto permite-nos afirmar que o trabalho com leitura baseou-se nas concepções *linguística* e *psicolinguística*. No Quadro 35, apresentamos orientações ideológicas do texto que poderiam suscitar reflexão crítica.

Quadro 35 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘*El matador*’

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|---|---------------------|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | “-Serás mi gloria de esta tarde. Vamos” ¹¹⁵ (l. 9) | - |
| Vocabulário | “ Poca-pena ” em “-Mi matador. Mi nombre es ‘Poca-pena’.” ¹¹⁶ (l. 30) | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

A tourada é considerada um esporte tradicional da Espanha desde o século XII. O toureiro que alcança a “*gloria*” é aquele que consegue inserir a espada no local crucial, o que leva o touro a uma morte instantânea. Do contrário, se acerta em outro ponto, o touro sangra em demasia, e isso desqualifica o desempenho do toureiro. Ocorre que nem sempre é o toureiro quem vence a disputa. O touro também tem seus dias de glória, como o caso de “*Poca-pena*”, cujo nome faz juz à sua impiedade na arena, onde consegue matar o seu algoz. O poema suscita

¹¹⁵ “-Você será minha glória esta tarde. Vamos” (l. 9, tradução nossa).

¹¹⁶ Meu matador. Meu nome é ‘Impiedoso’ (l. 30, tradução nossa).

discussão sobre esse aspecto sociocultural da Espanha à medida que subjazem os discursos de naturalização da violência contra o animal e de desvalorização da vida humana.

O fato é que as touradas movimentam milhões de euros na área de turismo espanhol, de modo que a hegemonia capitalista exerce forte influência em favor da manutenção da questionável prática, que é bastante defendida não apenas em Madrid, Pamplona e outras zonas da Espanha, mas na Colômbia, na Venezuela, no México, entre outros países. Apesar disso, muitos movimentos contrários a essa prática têm conquistado adeptos em todo o mundo, sobretudo com o engajamento de ativistas que se opõem à matança de touros como um tipo de esporte. O assunto é tão repercutido que é muito provável que todos os usuários das redes sociais, mesmo não residentes das referidas regiões, já tenham se deparado com o polêmico assunto. Nesse sentido, entendemos que um texto que trata de uma temática tão relevante deve suscitar questionamentos de ordem crítica nas atividades de leitura que dele tratam, e isso não impede que questões de ordem linguística e psicolinguística tenham o seu espaço também.

4.1.3.5 Texto ‘Guernica’

O texto do capítulo 5, ‘Guernica’ (Anexo Q), trata de uma obra que leva o mesmo nome, produzida pelo pintor espanhol Pablo Picasso. A emblemática obra de arte cubista, produzida em 1937, retrata o bombardeio à cidade de Guernica durante a Guerra Civil Espanhola. A Figura 20 apresenta as questões que tratam do texto.

Figura 20 – Questões de leitura sobre o texto ‘Guernica’

1 Observa el cuadro y lee el texto:

2 Identifica en el cuadro: *Respuestas señaladas en el cuadro.*

- a. una desnuda bombilla que arroja una fría luz aserrada;
- b. una mujer;
- c. un largo brazo;
- d. el caballo relinchando herido;
- e. la cabeza inmóvil del toro;
- f. una joven de nalgas desnudas;
- g. una flor.

3 Según el texto, ¿qué hizo que el cuadro de Picasso se convirtiera en símbolo del siglo XX?

El espanto del pintor.

Fonte: LD ‘*Síntesis – Curso de lengua española*’ (Triênio 2012-2014, p. 94-95).

A primeira questão solicita que o leitor observe o quadro ‘Guernica’ e leia o texto com informações sobre ele. A segunda questão pede que *identifique* no quadro imagens de a)

uma pequena bomba descoberta que lança luz fria e serrilhada; b) uma mulher; c) um braço comprido; d) o cavalo relinchando ferido; e) a cabeça imóvel do touro; f) uma jovem com as nádegas despidas; g) uma flor. A terceira questão pergunta o que contribuiu para que o quadro de Picasso se convertesse em um símbolo do século XX. A resposta está *nas linhas*: “*el espanto del pintor Picasso*” (l. 40-41). Com isso, entendemos que as perguntas sobre o texto e sua imagem foram de caráter estritamente *linguístico*. Apresentamos no Quadro 36 orientações ideológicas que poderiam figurar em questões de leitura sobre o texto ‘*Guernica*’.

Quadro 36 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘*Guernica*’

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|---------------------|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | “ <i>En oleadas, los aviones recién fabricados y de lo más moderno que podía ofrecer la técnica bélica antes de estallar la II Guerra Mundial arrojaron su carga: bombas incendiarias y bombas explosivas de hasta 500 kilos de peso</i> ” (l. 26-29) ¹¹⁷ | - |
| Vocabulário | “ víctimas ” em “ <i>Únicamente las víctimas se convirtieron en objetivo del pintor</i> ” (l. 41-42) | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro ‘*Guernica*’ transcende os horrores de uma cidade completamente em chamas por conta dos bombardeios provenientes dos ataques por aviões alemães, que vitimaram mais de 1654 pessoas. A mando do General Francisco Franco, a região foi violentamente massacrada, visto que se tratava de uma pequena aldeia, com uma média de 6.000 habitantes, despreparada para um ataque de tamanhas proporções, em que se usou o que havia de mais moderno de tecnologia bélica. O ataque à Guernica passou a ser lembrado como uma barbárie histórica. Picasso atribuiu à sua arte uma função social, a de denunciar ao mundo o bombardeio cruel que dizimou civis totalmente indefesos.

Conforme nos diz o texto, na obra, Picasso não retrata o ódio pelo inimigo ou o próprio inimigo na figura dos militares alemães, mas apresenta exclusivamente as vítimas e suas dores, representadas nas cores preta, cinza, branca e em tons azulados, uma forma cromática para intensificar os sentimentos dilacerantes suscitados pelo bombardeio. Com isso, o pintor conseguiu causar não apenas a comoção da opinião pública internacional, mas produzir

¹¹⁷ Em ondas, os aviões recém-fabricados e de última geração que a tecnologia bélica poderia oferecer antes da eclosão da Segunda Guerra Mundial lançaram sua carga: bombas incendiárias e explosivas pesando até 500 quilos” (l. 26-29, tradução nossa).

um discurso fortíssimo contra a insurreição franquista. O texto da atividade além de contextualizar historicamente o massacre contra Guenica e a criação do quadro, descreve detalhes da obra de arte, a fim de que o leitor acesse as ideologias hegemônicas que podem destruir, além de valores, a vida das pessoas. “*Guernica*” é um texto que cobra questões de leitura com foco na perspectiva *sociocultural*, com ênfase no aspecto crítico, o que não impossibilita a abordagem das outras perspectivas de leitura.

4.1.3.6 Texto ‘*Crónica de la ciudad de Managua*’

O texto do capítulo 6, ‘*Crónica de la ciudad de Managua*’ (Anexo R), é uma crônica do escritor e jornalista uruguaio Eduardo Galeano¹¹⁸, cujas obras, que ultrapassam o número de 40, já foram traduzidas para diversos idiomas. O gênero crônica é caracterizado, em termos gerais, como um texto de extensão curta, escrito em prosa, em uma linguagem simples e coloquial, com poucos personagens e espaço reduzido. A crônica narra acontecimentos do cotidiano, de modo que as circunstâncias contextuais, subjacentes ao momento da escrita, costumam ser registradas textualmente. A crônica em análise narra um diálogo sobre filmes que se estendeu por toda uma noite, despertando nostalgia no ‘*Ministro del Interior de Nicaragua*’, que afirma ser aficionado pela temática. A Figura 21 apresenta as questões de leitura propostas.

Figura 21 – Questões de leitura sobre o texto ‘*Crónica de la ciudad de Managua*’

1 Lee el texto:

¹¹⁸ De caráter político e histórico, a obra mais conhecida de Eduardo Galeano é ‘*Veias Abertas da América Latina*’, em que analisa a História da América Latina no que concerne à exploração econômica e política do povo latino-americano pela Europa e pelos Estados Unidos.

2 Traduce libremente:

- como quien no quiere la cosa *como quem não quer nada*
- un pueblo chico *um povoado pequeno*
- me gusta con locura *sou louco por*
- en seguida me di cuenta *logo percebi*

3 Contesta a las preguntas:

- ¿Qué le pidió al narrador Tomás Borge?
Le pidió que le contara una película.
- ¿Por qué se lo pide?
Porque el cine le gusta con locura y nunca puede ir pues, cuando ve una película, llora.
- ¿Cuáles eran las características del comandante Tomás Borge?
Tenía fama de ser el más duro de todos, el más temido. Sin embargo lloraba en el cine y eso le daba vergüenza.
- Además de gustarles el cine, ¿en qué se identifican el narrador y Borge?
Los dos lloran en el cine.
- ¿Te parece una contradicción el hecho de que un comandante lllore en el cine? ¿Por qué?
Respuesta personal.

4 Ahora habla de ti: *Respuestas personales.*

- Y tú, ¿lloras en el cine?
- ¿Te acuerdas de alguna escena cinematográfica que te hizo llorar?
- ¿Serías capaz de describir esa escena?

5 Relaciona las definiciones con las palabras correspondientes:

| | |
|--|------------------|
| a. Las doce de la noche. | f de cabo a rabo |
| b. Obra cinematográfica. | d disfrazado |
| c. Señala que las cosas expresadas son indistintas para el hablante. | a medianoche |
| d. Se dice de quien lleva traje de máscara para esconder su identidad. | e enemigo |
| e. Contrario a uno; que no es partidario de una cosa. | c cualquiera |
| f. Del comienzo al fin. | b película |

Definiciones extraídas del Diccionario de bolsillo de la lengua española, Madrid, SGEL, 1988.

Fonte: LD 'Síntesis – Curso de lengua española' (Triênio 2012-2014, p. 110-111).

A questão número 1 solicita que o leitor proceda à leitura do texto. A segunda questão, que *traduza* algumas expressões. Para isso, além de decodificar, o leitor deverá *inferir* significados a partir de pistas textuais e de seu conhecimento de mundo. As possíveis respostas aos itens sequenciados de a a d são, respectivamente 'com quem não quer nada', 'um povoado pequeno', 'sou louco por', 'logo percebi'. A quinta questão propõe outra prática de tradução, agora que se *identifique* os significados de "de cabo a rabo", que deve ser inferido a partir das pistas textuais, e dos termos "disfrazado", "medianoche", "enemigo", "cualquiera", "película", cujos significados literais independem do texto. As respostas são *f, d, a, e, c b* para cada uma das definições sequenciadas verticalmente.

Na terceira questão, o leitor deve responder, no item a, o que foi pedido pelo narrador Tomás Borge; no b, o motivo do pedido. No c, o leitor deve apresentar características do comandante Tomás Borge; no d, deve mostrar de que modo o narrador e Borge se identificam. As respostas dos itens a, b, c e d estão *nas linhas* do texto, de modo que o leitor deve *identificá-las, extrai-las e reproduzi-las* textualmente: "Tomás Borge pediu ao narrador que lhe contasse sobre um filme" (l. 8); o motivo da solicitação se deve ao fato de ele "ser louco por cinema, mas nunca poder frequentá-lo, porque sempre que vai ao cinema, chora" (l. 24-25), "Tinha a

fama de ser o mais duro de todos, o mais temido” (l. 1 - 2). Contudo, chorava no cinema, e isso lhe causava vergonha” (l. 32), “Os dois choram no cinema (l. 33). A relação do texto com as questões de cunho crítico, apresentamos no Quadro 37.

Quadro 37 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘*Crónica de la ciudad de Managua*’

| Categorias de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|--|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | “- No puedo ir al cinema porque... porque yo, en el cine, lloro” ¹¹⁹ (l. 31) | Questão 3 e. ¿Te parece una contradicción el hecho de que un comandante llora en el cine? ¿Por qué? |
| Vocabulário | “ más duro ” / “ más temido ” em “Tenía fama de ser el más duro de todos, el más temido” ¹²⁰ (l. 1-2) | 4. Ahora habla de ti: a. Y tú, ¿lloras en el cine? b. ¿Te acuerdas de alguna escena cinematográfica que te hizo llorar? c. ¿Serías capaz de describir esa escena? |

Fonte: Elaborado pela autora.

No item e da terceira questão, o leitor é instigado a refletir se existe uma contradição no fato de o comandante chorar no cinema, justificando sua resposta. Para respondê-lo, deverá acionar discursos construídos socialmente sobre a afirmação de que ‘homem não chora’, especialmente se for integrante da área militar, que tem uma reputação de ser o “mais duro de todos, o mais temido” (l. 1-2). Na quarta questão, deverá refletir, com base em seus conhecimentos de mundo, sobre as obras cinematográficas que despertam emoções. Com isso, podemos afirmar que o item e da terceira questão e a quarta questão ancoraram-se na perspectiva *sociocultural* de leitura. As demais questões, por apresentarem as respostas no próprio texto, cabendo ao leitor apenas *identificá-las* ou *inferi-las*, estão baseadas nas perspectivas *linguística* e *psicolinguística* de leitura.

4.1.3.7 Texto ‘¿Quién va a cantar?’

O texto do capítulo 7, ‘¿Quién va a cantar?’ (Anexo S), é a letra de uma canção do músico e compositor uruguaio Ruben Rada. Também conhecido como ‘*El nego Rada*’, o músico é aclamado mundialmente como o grande expoente da música uruguaia. A Figura 22 apresenta as questões de leitura sobre o texto.

¹¹⁹ “- Não posso ir ao cinema porque ... porque eu, no cinema, choro” (l. 31, tradução nossa).

¹²⁰ “Ele tinha a reputação de ser o mais duro de todos, o mais temido” (l. 1 - 2, tradução nossa).

Figura 22 – Questões de leitura sobre o texto ‘¿Quién va a cantar?’

1 Después de escuchar, lee la letra de esta canción del uruguayo Ruben Rada:

¿Quién va a cantar?

2 Traduce libremente:

a. cuando el reparto sea más coherente *quando a divisão das riquezas for mais justa*

b. cuando el racismo no tenga parientes *quando o racismo não tiver adeptos*

3 Contesta a las preguntas:

a. Según el texto, ¿cuándo no habrá más lugar para la música en el mundo?
Cuando el pensamiento sea globalizado y ya no exista la magia de la fantasía.

b. Para que el poeta se sienta orgulloso de la humanidad, ¿qué habría que cambiar en el mundo?
El racismo no debería tener parientes, o sea, el racismo ya no debería tener adeptos.

c. ¿Qué quiere decir el poeta con los versos “Si globalizan nuestro pensamiento,/ sólo ha libro con el mismo cuento.”?
Demuestra su preocupación con el hecho de que la globalización puede matar las diferencias culturales y llevarnos a la monotonía y a la ignorancia.

d. ¿Qué quiere decir el poeta con los versos “Si cada pueblo tiene un presidente,/ que por menos rime con la gente.”?
El poeta quiere decir que el presidente de un pueblo debe ser como la gente que él representa, o sea, debe representar efectivamente a los suyos.

e. En uno de los versos el poeta hace referencia a una famosa canción interpretada por Mercedes Sosa. ¿Serías capaz de identificar dicho verso?
El verso es “¿Quién va a pedir para que no calle el cantor?”, que hace referencia a la canción “Si se calla el cantor” (“Si se calla el cantor, calla la vida/ porque la vida, la vida misma es todo el canto...”).

4 Relaciona las definiciones con las palabras correspondientes:

a. Acción o resultado de estar cansado. c racismo

b. Acción o resultado de repartir. e magia

c. Idea de que una raza es superior a otras. d coherentes

d. Se dice de las partes de un todo que forman unidad sin contradicciones. b reparto

e. Atractivo o encanto de algo. a cansancio

Definiciones extraídas del Diccionario de la lengua española, Madrid, SGI

Fonte: LD ‘Síntesis – Curso de lengua española’ (Triênio 2012-2014, p. 127).

O texto em análise retrata a arte literária como um analgésico que diminui os efeitos das mazelas físicas, psíquicas e sociais que vitimam pessoas e grupos de pessoas. A fim de proporcionar, ao estudante, reflexão crítica sobre essas mazelas, as questões sobre o texto baseiam-se nas concepções *lingüística, psicolingüística e sociocultural* de leitura, com ênfase no aspecto crítico. Vejamos, no Quadro 38, a relação entre as orientações ideológicas abordadas no texto e as questões de leitura que delas trataram.

Quadro 38 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘¿Quién va a cantar?’

| Categorías de análisis | Posicionamiento ideológico | Questões de leitura |
|------------------------|---|--|
| Intertextualidade | “¿Quién va a pedir para que no se calle el cantor?” (v. 15) ¹²¹ | Questão 3 e. En uno de los versos el poeta hace referencia a una famosa canción interpretada por Mercedes Sosa. ¿Serías capaz de identificar dicho verso? |
| Interdiscursividade | “Cuando el reparto sea más coherente, tendremos un planeta con identidad” ¹²² (v. 18-19) | 2. Traduce libremente: a. cuando el reparto sea más coherente |
| | “Cuando el racismo no tenga parientes, | 2. Traduce libremente: |

¹²¹ "Quem vai pedir para que não se cale o cantor" (v. 15, tradução nossa).

¹²² “Quando a partilha for mais coerente, teremos um planeta com identidade” (v. 18-19, tradução nossa).

| | | |
|-------------|---|--|
| | <i>me sentiré orgulloso de la humanidad</i> ¹²³ (v. 22-23) | <i>b. cuando el racismo no tenga parientes</i> Questão 3 <i>b. Para que el poeta se sienta orgulloso de la humanidad, ¿qué habría que cambiar en el mundo?</i> |
| | <i>“Si globalizan nuestro pensamiento, sólo habrá un libro con el mismo cuento”</i> ¹²⁴ (v. 5-6) | Questão 3 <i>c. ¿Qué quiere decir el poeta con los versos “Si globalizan nuestro pensamiento,/ sólo habrá un libro con el mismo cuento.”?</i> |
| | <i>“Si cada pueblo tiene un presidente, que por lo menos rime con la gente.”</i> ¹²⁵ (v. 16-17) | Questão 3 <i>d. ¿Qué quiere decir el poeta con los versos “Si cada pueblo tiene un presidente,/ que por lo menos rime con la gente.”?</i> |
| Vocabulário | “globalizan” em <i>“Si globalizan nuestro pensamiento, sólo habrá un libro con el mismo cuento. Sin esa magia de la fantasía, la música no tendrá lugar”</i> ¹²⁶ (v. 5-8) | Questão 3 <i>a. Según el texto, ¿cuándo no habrá más lugar para la música en el mundo?</i> |

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira questão orienta que o leitor escute o texto em sua forma musicada e, em seguida, leia a letra da canção. Na segunda questão, solicita a tradução de frases retiradas do texto. Os significados devem ser *construídos* pelo leitor, que deverá levar em consideração não somente o texto *per se*, mas as pistas textuais que apontam para o que está *entre as linhas e por trás* delas, isto é, ao refletir sobre as circunstâncias sócio-históricas que condicionam a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, bem como o racismo, que é estrutural, o leitor pode apresentar as possíveis respostas para os itens a e b, respectivamente, ‘quando a divisão de riquezas for mais justa’, ‘quando o racismo não tiver adeptos’.

Na terceira questão, com base no texto, o leitor deve responder, no item a, sobre quando não haverá mais lugar para a música; no item b, sobre o que deveria ocorrer para que o poeta sentisse orgulho da humanidade; no c, sobre o que quis dizer o poeta ao sugerir que, com a globalização do pensamento, só haverá um livro com o mesmo conto; no item d, sobre o que ocorreria se cada povo tivesse um presidente que pelo menos rime com o povo. Além disso, a questão solicita que se *identifique* no texto o verso que faz referência a uma famosa canção de Mercedes Sosa, *“Si se calla el cantor”*.

¹²³ “Quando o racismo não tiver parentes, terei orgulho da humanidade” (v. 22-23, tradução nossa).

¹²⁴ “Se globalizarem nosso pensamento, haverá apenas um livro com a mesma história” (v. 5-6, tradução nossa).

¹²⁵ “Se todo povo tem um presidente, que pelo menos rime com essa gente”. (v. 16-17, tradução nossa).

¹²⁶ “Se globalizarem nosso pensamento, haverá apenas um livro com a mesma história. Sem essa magia da fantasia, a música não acontecerá” (v. 5-8, tradução nossa).

As respostas possíveis poderiam ser: a) não haverá mais lugar para a música quando o pensamento for globalizado e a magia da literatura deixar de existir; b) para que o poeta sentisse orgulho da humanidade, o racismo não deveria ter adeptos; c) quando sugere que a globalização do pensamento implica na existência de um único livro com o mesmo conto, demonstra a sua preocupação com o poder da globalização de dizimar culturas, levando-nos à monotonia e à ignorância; d) ao dizer que tendo o povo um presidente que com ele rime, sugere que o representante de uma nação deve alinhar-se às perspectivas desse povo; e) o verso 15, ‘*Quién va a pedir que se calle el cantor*’, faz referência à canção “*Si se calla el cantor*”, de Mercedes Sosa.

O caráter metalinguístico da questão 4 revela-se ao solicitar que o leitor relacione palavras e definições, de modo que só há uma possibilidade de respostas, visto que os significados são literais: c (*racismo*), e (*magia*), d (*coerentes*), b (*reparto*), a (*cansacio*). Sobre as questões que a antecedem, para respondê-las de forma satisfatória, o leitor, além de *extrair* os significados disponíveis no texto, deve *construir* outros, a partir do arcabouço de conhecimentos adquiridos ao longo de suas vivências como ser social. Assim sendo, podemos afirmar que o trabalho com texto desenvolvido no capítulo 7 baseia-se nas concepções *linguística, psicolinguística e sociocultural* de leitura, com ênfase no aspecto crítico.

4.1.3.8 Texto ‘*El camaleón que no sabía de qué color ponerse*’

O texto do capítulo 8, ‘*El camaleón que no sabía de qué color ponerse*’ (Anexo T), é uma fábula de autoria do escritor hondurenho Augusto Monterroso, um dos nomes mais renomados na área da minificção e da narrativa breve, tendo conquistado vários prêmios no campo das Letras. Em termos gerais, a fábula é um gênero muito presente na literatura infantil. Trata-se de um texto curto, escrito em prosa ou versos, cujos personagens são animais com características humanas, além disso, o uso de figuras de linguagem é bastante usual. Verifiquemos, na Figura 23, as questões que tratam do texto.

Figura 23 – Questões de leitura sobre o texto ‘*El camaleón que no sabía de qué color ponerse*’

1 Lee la fábula:

2 Traduce libremente:

- a. a quién le había dado por la política *que se meteu em política*
- b. empezaron a contrarrestarlas *começaram a anular seu efeito*
- c. vidrios / cristales *lentes*
- d. morado *roxo*
- e. los más listos *os mais espertos, os mais rápidos*
- f. socarronamente *por zombaria, por diversão*

3 Contesta a las preguntas:

- a. ¿Qué tipos están representados en el texto?
El político y los ciudadanos.
- b. ¿Qué animales están personificados?
El camaleón, la zorra y el león.
- c. ¿Qué enseñanza útil o moral ofrece esta fábula?
Todo Camaleón es según el color del cristal con que se mira. O sea, todo depende de cómo se mira.
- d. En general, las narrativas son ambientadas en un espacio físico y en un tiempo determinado. ¿Cuándo y dónde ocurren los sucesos narrados en la fábula?
En un país remoto, en plena Selva, hace muchos años.
- e. ¿Se puede decir que el autor logra un efecto irónico al utilizar un tiempo y un espacio prácticamente indefinidos en su narrativa? ¿Por qué?
Si, porque al mismo tiempo en que temporal y espacialmente nos aleja de lo ocurrido, nos acerca a ello a través de la problemática narrada.
- f. ¿Conoces a alguien que se asemeje al Camaleón? ¿Por qué?
Respuesta personal.

4 Según el *Diccionario Enciclopédico Gran Espasa Ilustrado 1997*, fábula es una composición literaria en que, por medio de una ficción alegórica, de la representación de personas o de la personificación de animales, se da una enseñanza útil o moral. ¿Conoces alguna fábula? ¡Cuéntasela a tus compañeros!
Respuesta personal.

5 Relaciona las definiciones con las palabras correspondientes:

| | |
|---|------------------------------------|
| a. Cualidad de aquel que finge lo que no es o lo que no siente. | <input type="radio"/> e reglamento |
| b. Trampa o engaño (plural). | <input type="radio"/> c cristal |
| c. Vidrio transparente. | <input type="radio"/> a hipocresía |
| d. Aquel que tiene maña o habilidad. | <input type="radio"/> d mañoso |
| e. Conjunto de normas que regulan una actividad. | <input type="radio"/> f pronto |
| f. Rápido, inmediato. | <input type="radio"/> b artimañas |

Definiciones adaptadas del Diccionario de bolsillo de la lengua española, Madrid, SGEL, 1988.

Fonte: LD 'Síntesis – Curso de lengua española' (Triênio 2012-2014, p. 144-145).

A questão 1 solicita a leitura da fábula. O texto questiona a manipulação do povo por representantes de determinado governo, em clara crítica a artimanhas políticas. A questão 2 solicita que o leitor *traduza* frases e palavras retiradas do texto. Para traduzir o conteúdo de todos os itens, ele deve *acessar* os significados literais, no caso dos itens, c (lentes), d (roxo) e f (por diversão), e *construir* outros, via *inferência*, isto é, deve voltar o olhar para o que está *nas linhas e entre as linhas*, no caso dos itens a (que se meteu em política), b (começaram a anular seu efeito) e, por fim, e (os mais rápidos).

A questão número quatro apresenta a definição de fábula e pergunta ao leitor se ele conhece algum texto do tipo, o que permite pressupor que o acesso à leitura do texto torna-se um *input* para a *inferência* de outros textos da mesma categoria que possa haver lido. A quinta questão solicita que o leitor relacione as palavras com suas respectivas definições,

configurando-se como uma questão de ordem linguística. Vejamos, no Quadro 39, a relação entre as orientações ideológicas e as questões de leitura de cunho crítico.

Quadro 39 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ o texto ‘*El camaleón que no sabía de qué color ponerse*’

| Categorías de análisis | Posicionamiento ideológico | Questões de leitura |
|------------------------|--|---|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | <p>“En un país muy remoto, en plena Selva, se presentó hace muchos años un tiempo malo en el que el Camaleón, a quien le había dado por la política, entró en un estado de total desconcierto, pues los otros animales, asesorados por la Zorra, se habían enterado de sus artimañas y empezaron a contrarrestarlas llevando día y noche en los bolsillos juegos de diversos vidrios de colores para combatir su ambigüedad e hipocresía, de manera que cuando él estaba morado y por cualquier circunstancia del momento necesitaba volverse, digamos... ...azul, sacaban rápidamente un cristal rojo a través del cual lo veían, y para ellos continuaba siendo el mismo Camaleón morado, aunque se condujera como Camaleón azul; y cuando estaba rojo y por motivaciones especiales se volvía anaranjado, usaban el cristal correspondiente y lo seguían viendo tal cual”¹²⁷ (l. 1-11)</p> | <p>3. Contesta a las preguntas: a. ¿Qué tipos están representados en el texto? b. ¿Qué animales están personificados? c. ¿Qué enseñanza útil o moral ofrece esta fábula? d. En general, las narrativas son ambientales en un espacio físico y en un tiempo determinado. ¿Cuándo y dónde ocurren los sucesos narrados en la fábula? e. ¿Se puede decir que el autor logra un efecto irónico al utilizar un tiempo determinado. ¿Cuándo y dónde ocurren los sucesos narrados en la fábula?</p> |
| Vocabulário | <p>“artimañas” “(...) los otros animales, asesorados por la Zorra, se habían enterado de sus artimañas y empezaron a contrarrestarlas llevando día y noche en los bolsillos juegos de diversos vidrios de colores para combatir su ambigüedad e hipocresía (...)” (l. 3-6)</p> | <p>f. ¿Conoces a alguien que se asemeje al Camaleón? ¿Por qué?</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

A terceira questão solicita que o leitor responda, no item a, sobre o perfil das pessoas que o texto retrata; no item b, sobre quais animais estão personificados; no item c, sobre o que a fábula lida tem a ensinar; no item d, sobre quando e onde ocorrem os eventos narrados; no

¹²⁷ “Num país muito remoto, no meio da selva, ocorreu, há muitos anos, um mal momento, em que o Camaleão, que havia entrado para a política, ficou totalmente perplexo, pois os outros animais, assessorados pela Raposa, descobriram seus truques e começaram a neutralizá-los, carregando dia e noite conjuntos de vários vidros coloridos em seus bolsos para combater sua ambiguidade e hipocrisia, de modo que quando ele estivesse roxo e, por qualquer circunstância do momento, precisasse se tornar, digamos, azul, eles rapidamente puxavam um cristal vermelho através do qual o viam, e para eles, ele continuava sendo o mesmo Camaleão roxo, ainda que se comportasse como um Camaleão azul; e quando era vermelho, e por razões especiais se tornasse laranja, usavam o vidro correspondente, continuando a vê-lo tal qual era” (l. 1-11, tradução nossa).

item e, a respeito do fato de tempo e espaço estarem indefinidos, e no item f, sobre o conhecimento do leitor acerca de pessoas semelhantes ao camaleão.

Com uma leitura crítica e reflexiva, o leitor poderá perceber que o texto é uma representação discursiva de políticos e cidadãos, retratados através da personificação do camaleão, da raposa e do leão. A leitura sugere que o discurso da manipulação política tem de ser questionado, como uma forma de neutralizar as *artimañas*, combatendo, assim, a ambiguidade e a hipocrisia. Quanto ao tempo da ação, o leitor poderá compreender que, embora os eventos ocorram em um lugar remoto, em plena selva, há muitos anos, e o tempo e o espaço sejam praticamente indefinidos, por se tratar de uma problemática comum a muitas organizações sociais, a discussão torna-se atemporal. Além disso, leitores atentos a artimanhas políticas, ao relacionarem seu conhecimento de mundo e os significados construídos durante a leitura, certamente serão capazes de identificar políticos que tenham as mesmas características de comportamento do camaleão.

Nesse sentido, podemos afirmar que, para responder todos os itens da questão 3, o leitor deve ir além da *decodificação* e da *inferência*, deverá levar em consideração, especialmente, aspectos da organização política de um país, bem como as regras gerais de socialização, ou seja, deverá processar os significados existentes *por trás* das linhas. Em se tratando do conjunto de questões de leitura proposto, podemos afirmar que ele está embasado nas perspectivas de leitura *lingüística, psicolinguística e sociocultural*, com ênfase no aspecto *crítico*.

4.2 Leitura e Letramento Crítico nos livros didáticos de Língua Espanhola aprovados no PNLD (triênio 2015-2017).

Nesta seção, apresentaremos análise e discussão dos dados provenientes o livro didático de língua espanhola aprovado pelo PNLD para o triênio (2015-2017)¹²⁸, '*Cercanía Joven*'.

4.2.1 Leitura e Letramento Crítico no livro didático '*Cercanía Joven*'

No livro didático '*Cercanía Joven*', foram selecionados 3 textos para análise, '*Videojuegos, adicción o afición*', '*Prejuicios y estereótipos más comunes sobre la inmigración*

¹²⁸ No triênio (2015-2017), foi aprovada uma segunda edição do livro didático '*Enlaces*', cujos dados que dele são provenientes foram analisados como sendo da primeira edição, conforme explicado no capítulo anterior.

en Andalucía y los argumentos para contrarrestarlos”, ‘Juguetes: más sexistas, imposible’. Na sequência, procederemos à análise e à discussão dos dados de cada respectivo texto.

4.2.1.1 Texto ‘Videojuegos, adcción o afición’

O trabalho com leitura é tratado no capítulo II da Unidade I. Com o propósito de desenvolver no leitor práticas de análise e de identificação de argumentos usados na defesa de um ponto de vista, o capítulo trabalha o gênero Editorial, com o texto ‘Videojuegos, adcción o afición’ (Anexo U), de Sarah Romero, publicado no periódico “La Flecha”. A temática desenvolvida no texto aborda o uso do videogame como entretenimento na vida dos jovens. Antes de emprender a leitura, o leitor é instigado a acionar seus conhecimentos prévios sobre o gênero e sobre a temática, em uma atividade de pré-leitura. Para a compreensão do texto, são propostas as seguintes questões:

Figura 24 – Questões de leitura sobre o texto ‘Videojuegos, adcción o afición’¹²⁹

Tejiendo la comprensión

1. Según el editorial, ¿cuáles son los efectos positivos de los videojuegos? ¿Y los negativos?

Los efectos positivos son las posibilidades cognitivas de concentración, memoria, lógica, desarrollo de estrategias, etc. Los efectos negativos aluden a la adicción (esto es, la exagerada vinculación de la vida y del tiempo a los juegos virtuales).

2. Sarah Romero presenta puntos de vista variados para formular su propia opinión. Piensa en la pregunta del título del editorial y contesta:

a) ¿Qué dirían, según el texto, los psicólogos sobre los videojuegos? ¿Por qué?

Los psicólogos dirían esto, según el texto, a causa de las noticias alarmantes de jóvenes que juegan videojuegos violentos: “... los videojuegos son un peligro para la sociedad...”, “... muchos de los comportamientos agresivos y descontrolados que se dan entre los jóvenes, son provocados por los videojuegos...”, “... en algunos casos, estos jóvenes pueden llegar a convertirse en auténticos psicópatas”

b) ¿Cuál es la opinión de los medios de comunicación de masa? ¿Por qué?

La opinión de los medios de comunicación, según el texto, coincide con la de los psicólogos, pues presentan en los noticiarios las tragedias violentas y “ensucian” la imagen de los videojuegos y de sus aficionados, puesto que los medios de comunicación de masa lo hacen para formar la opinión de la sociedad y alarmarla con noticias bombásticas, que generan audiencia.

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

Evolución tecnológica LOS VIDEOJUEGOS

Don't watch television tonight, play it! (No veas televisión esta noche, juega con video). Era era el adagio de Atari para resaltar la interacción entre humanos y máquinas a finales de los años setenta. Esta interacción viene acompañada a que veces desde entonces, así que asómelese un victorioso.

1947 Thomas T. Goldsmith y Edw Ray Mann crearon un sistema eléctrico para simular el lanzamiento de misiles.

1959 Raytheon, un departamento de estado de los EE.UU. Repetidor, un simulador de combate.

1962 Steve Russell MIT Creó el juego Space War.

1962 Nolan Bushnell y Ted Dabney Crearon los juegos PONG y de Atari.

1974 Otsuru el debut de Nintendo en el mundo de los videojuegos.

1978 Usó el mercado Atari - PONG.

1978 Nolan Bushnell vende Atari a Warner Communications.

1977 Surgió la consola Atari 2600.

1978 Creó la Magnavox Odyssey la primera que se podía conectar al televisor de casa.

1978 Steve Jobs y Steve Wozniak fundan Apple después de trabajar en Atari.

1978 Toshihiro Nakabido Creó el famoso juego Space Invaders que tuvo gran éxito en Japón.

1982 Pac-Man Gran fenómeno mundial. Pac-Man, creado por Toru Iwatani, conquistó a los fans del mundo entero.

1982 La profusión de juegos reales generó una crisis en el sector.

1984 Joseph Lieberman, senador estadounidense, estableció resoluciones que limitan el uso de la violencia en los juegos de entretenimiento por medio de la ESRB (Entertainment Software Rating Board).

1984 Alvin Karpman crea Space Invaders, uno de las grandes contribuciones rusas al mundo de los videojuegos.

1984 NES Con el Sistema de Entretenimiento Nintendo (NES) llega al mercado Mario Bros, el principal juego de Nintendo.

Principios de los 90 El aumento de los bits aumenta la calidad de los gráficos, de los personajes en tres dimensiones, del sonido y de las animaciones. Sega y Nintendo eliminan el mercado Sega es la primera en lanzar una consola de 16 bits, Sega Saturn. En otro momento Nintendo lanza Super Nintendo. Pocos años después, Sony entra en la disputa y lanza Play Station en Japón, con tecnología CD-ROM.

1994 Principios de los años 2000 Surgió la innovadora consola Xbox, de Microsoft.

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

2001 Microsoft crea la Xbox.

2002 Se fundó Activision's Army, cuya finalidad era reclutar personas para el desarrollo de los EE.UU. (juegos de guerra) hasta 2006, cuando se trasladó a Estados Unidos.

129 Anexo H.

c) ¿Qué defienden los productores de videojuegos, según el editorial? ¿Por qué?

La mayoría de los productores de videojuegos defiende que no todos los videojuegos son violentos, porque hay juegos dirigidos a la educación y a las habilidades positivas. Los productores de videojuegos violentos defienden que solo son ficción, que no tienen el poder de interferir en la acción de las personas, porque están interesados en continuar vendiendo sus juegos.

d) ¿Qué defiende la autora del editorial? ¿Por qué?

La autora defiende el lado positivo de los juegos que colaboran con la enseñanza-aprendizaje, "agudizan el pensamiento crítico, mejoran las habilidades sociales y aumentan la capacidad empática de los jugadores (a través de la atención del sexo opuesto como género del personaje, por ejemplo)". La autora es portavoz de una revista de ciencia y tecnología, por eso, defiende la necesidad de ver también el lado positivo de los videojuegos.

e) ¿Cuál es la opinión general del diario *La Flecha*? ¿Por qué?

Es la misma opinión de la autora del editorial. El editorial representa la opinión oficial de un soporte (periódico o revista).

f) El editorial se publicó en 2003 y afirma que: "Primero fue la adicción a la televisión. Con la irrupción masiva de la informática en los hogares, aparecieron nuevas modalidades adictivas. La que parece estar más de moda últimamente, es la adicción a los videojuegos; un fenómeno extensible ya no solo a los niños, sino a toda la sociedad al completo". ¿Crees que actualmente la adicción tecnológica de moda siguen siendo los videojuegos? ¿Por qué?

Respuesta personal. El alumno puede contestar que sí, pero también puede contestar que son las redes sociales, los tocadores de música MPa (u otro que esté en el mercado).

g) ¿Cuál es tu opinión acerca de los videojuegos? Tras leer esas diferentes opiniones, ¿con cuál(es) te identificas más?

Respuestas personales. Se espera que los alumnos reflexionen sobre cuáles son los peligros y cuáles son las ventajas de los videojuegos y que los alumnos notes que ser adicto a algo es negativo (en portugués, adicción quiere decir vicio), mientras que ser aficionado a algo es natural, ya que cada uno tiene sus gustos y hobbies.

3. Según la autora, ¿de qué manera los medios de comunicación de masa ensucian la imagen de los videojuegos?

A partir de las imágenes que presentan en sus periódicos relacionando algunos jóvenes asesinos con adictos a videojuegos "Joven Que Asesinó A Sus Padres Con Una Katana porque pensaba que se trataba del héroe de Final Fantasy VII"; "chicos norteamericanos que realizaron una horrible matanza en Colorado, asegurando y recalcando, como en el caso de la Katana, que ambos, Eric Harris y Dylan Klebold, eran fervientes seguidores del archiconocido juego Doom".

4. Según el editorial, hay psicólogos que piensan que "quienes de jóvenes pasan horas y horas delante de sus ordenadores o consolas, de mayores, lo harán delante de las máquinas tragaperras".

a) ¿Qué son máquinas tragaperras? Utiliza un diccionario y reflexiona sobre por qué se establece esta analogía.

Son máquinas de juegos que funcionan con monedas. Se consideran juegos adictivos.

b) ¿Te parece una preocupación o argumento válido contra los videojuegos?

Respuesta personal.

c) ¿Qué significa la expresión "interacción entre humanos y máquinas"?

Significa que el hombre puede actuar no solo como observador, sino también como agente que pone en movimiento las imágenes de la pantalla del televiso.

d) ¿Qué papel cumplen los elementos visuales de la infografía?

Ilustrar los videojuegos, sus modalidades, su parte física, la manera como se van apareciendo en la pantalla de la televisión (con movimientos que simulaban la caminata, los saltos y los pases de etapa). El infográfico trae también el dibujo de algunos personajes famosos de los videojuegos (tales como Pac Man, Mario Bros).

e) ¿Qué características tiene el apartado de la infografía dedicado a los videojuegos de guerra? ¿Por qué?

Está en una columna alejada del conjunto mayor de la infografía y presenta un color oscuro y sombrío. Sus características buscan indicar que los videojuegos dedicados a la guerra son violentos y deben estar restringidos a los adultos.

f) La infografía finaliza su línea del tiempo en el año 2006, con la invención de la consola Nintendo Wii. ¿Cómo introducirías nuevas invenciones? Investiga qué otras consolas surgieron tras ese año.

Según la revista de cultura *6* (<http://edani.revistaente.clarin.com/notas/2009/04/03/01890705.htm>), en 2007, se lanzó *Moto 3*. En 2008, una serie de juegos para la Playstation 3 incorpora la tecnología *Bluray* y Atari lanza *Alone in the dark*. En el sitio web http://linea.time.com/es/linea_de_tiempo/64090/ Consolas videojuegos/ se puede observar una línea del tiempo de las consolas videojuegos.

g) ¿Qué opinas de los videojuegos que tienen como temática la guerra? ¿Crees que son una influencia negativa para los jugadores?

Respuestas personales.

h) ¿Has jugado alguna vez alguno de los citados en la infografía? ¿Cuál? ¿Te gustó? ¿Qué otros personajes famosos de los videojuegos agregarías a este infográfico?

Respuestas personales.

Vocabulario en contexto

En el editorial, aparecen dos palabras del campo semántico de las enfermedades. Investiga el sign de las dos:

a) ¿Qué es ciberpatología?

Es un término que designa patologías generadas por cuestiones referentes al mundo virtual, como al sobredosis de internet adicción a los videojuegos, etc.

b) ¿Qué es ludopatía?

Significa adicción a los videojuegos y juegos de azar.

Fonte: LD 'Cercanía Joven' (Triênio 2015 – 2017, p. 28-31).

De acordo com as questões propostas, podemos perceber que, em um primeiro momento, cobra-se do leitor uma compreensão acerca das informações contidas *nas linhas e entre as linhas*, de modo que ele deve apresentar os pontos de vista da autora, os quais se baseiam em fatos, opiniões e informações por ela selecionados. Nesse caso, assume um papel de construtor de sentidos, à medida que deve processar as informações por meio de inferências, deduções, conclusões, como ocorre em algumas questões, como a primeira, que pergunta quais os efeitos positivos e negativos do videogame, de acordo com o texto. A resposta a essa pergunta não se apresenta pronta e explícita, deve ser *inferida* pelas pistas textuais. A relação do texto com questões de cunho crítico, apresentamos no Quadro 40.

Quadro 40 – Relação entre 'Posicionamento ideológico' e 'Questões de leitura' sobre o texto *'Videojuegos, adcción o afición'*

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|--|
| Intertextualidade | “(…) algunos casos, estos jóvenes pueden llegar a convertirse en auténticos psicópatas. Esto enlaza con la imagen que nos ofrecen los medios de comunicación de masas. ¿Cómo nos presentan a los jugadores? Son difíciles de olvidar aquellas imágenes en televisión en las que se presentaba al Joven Que Asesino A Sus Padres Con Una Katana porque pensaba que se trataba del héroe de Final Fantasy VII” | 3. Según la autora, ¿de qué manera los medios de comunicación de masa ensucian la imagen de videojuegos? |

| | | |
|---------------------|--|--|
| | ¹³⁰ (p. 13-18) | |
| Interdiscursividade | <i>“Primero fue la adicción a la televisión. Con la irrupción masiva de la informática en los hogares, aparecieron nuevas modalidades adictivas. La que parece estar más de moda últimamente es la adicción a los videojuegos, un fenómeno extensible ya no solo a los niños, sino a toda la sociedad al completo”</i> ¹³¹ (preâmbulo do texto) | <p><i>Questão 2</i></p> <p>f) El editorial se publicó en 2003 (...). ¿Crees que actualmente la adicción tecnológica de moda siguen siendo los videojuegos? ¿Por qué?</p> <p>g) ¿Cuál es tu opinión acerca de los videojuegos? Tras leer esas diferentes opiniones, ¿cón cuál(es) te identificas más?</p> |
| Vocabulário | <i>“máquinas tragaperras” em “(...) quienes de jóvenes pasan horas y horas delante de sus ordenadores y consolas, de mayores, lo harán delante de las máquinas tragaperras”</i> ¹³² (l. 9-10) | <p>4. Según el editorial, hay psicólogos que piensan que “quienes de jóvenes pasan horas y horas delante de sus ordenadores y consolas, de mayores, lo harán delante de las máquinas tragaperras”</p> <p>a) ¿Qué son máquinas tragaperras? Utiliza un diccionario y reflexiona sobre por qué se establece esta analogía.</p> <p>b) ¿Te parece una preocupación o argumento válido contra los videojuegos?</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Em outras questões, diferente do que ocorre na primeira, em que os significados resultam de processos cognitivos acionados por *input* linguístico, há perguntas cujas respostas estão prontas, devendo o leitor encontrá-las na superfície do texto, como é o caso da terceira questão que solicita que se identifique a opinião da autora sobre de que modo os meios de comunicação em massa sujam a imagem dos videogames. Para a autora, isso ocorre na medida em que relacionam alguns jovens assassinos com fãs de videogames, conforme os trechos “Jovem que assassinou seus pais com uma espada porque pensava que se tratava do herói da Final Fantasy VII”¹³³ (l. 29-31) e “garotos americanos que realizaram uma terrível matança em Colorado, assegurando e enfatizando, como no caso da espada, que ambos, Eric Harris e Dylan Klebold, eram fervorosos seguidores do bem conhecido jogo Doom”¹³⁴(l. 30-32).

¹³⁰ “(...) alguns casos, esses jovens podem se tornar autênticos psicopatas. Isso se coaduna com a imagem oferecida pela mídia de massa. Como você nos apresenta aos jogadores? É difícil esquecer aquelas imagens na televisão em que o Jovem que Matou Seus Pais com Uma Katana foi apresentado porque ele pensou que era o herói de Final Fantasy VII”. (l. 13-18)

¹³¹ “Primeiro foi o vício da televisão. Com a irrupção massiva de computadores nas residências, surgiram novas modalidades viciantes. O que parece estar mais na moda ultimamente é o vício em videogame, fenômeno que pode se estender não só às crianças, mas a toda a sociedade” (preâmbulo ao texto, tradução nossa).

¹³² “Caça-níqueis” em “(...) aqueles que quando jovens passam horas e horas na frente de seus computadores e consoles, quando crescerem o farão na frente das máquinas caça-níqueis” (l. 9-10, tradução nossa).

¹³³ “Joven que asesinó a sus padres con una Katana porque pensaba que se trataba del héroe de Final Fantasy VII” (l. 29-30).

¹³⁴ “Chicos norteamericanos que realizaron una horrible matanza en Colorado, asegurando y recalando, como en el caso de la katana, que ambos, Eric Harris y Dylan Klebold, eran fervientes seguidores del archiconocido juego Doom”. (l. 30-32)

Além de questões de ordem *linguística* e *psicolinguística*, como as que nos referimos anteriormente, há perguntas de ordem sociocultural, como, por exemplo, as de número 2 e 4. O item f, da questão 2, pergunta se atualmente o entretenimento tecnológico mais usual continua sendo os videogames. Na sequência, no item g, o leitor deve avaliar com qual das opiniões apresentadas no texto a sua mais se identifica. Para responder os dois itens, o leitor deverá refletir sobre o avanço das tecnologias da informação e sobre o discurso de supervalorização do acesso a esse bem de consumo. A quarta questão propõe ao leitor uma *reflexão* sobre a analogia que se estabelece entre a expressão *'máquinas tragaperras'* e a ação de se estar contínua e cotidianamente diante das telas do computador, para que, em seguida, *avali*e se a referência à possibilidade de o uso de videogames se tornar um vício é uma preocupação ou um argumento válido, o que aponta para significados que estão *por trás das linhas* do texto.

4.2.1.2 Texto *"Prejuicios y estereótipos más comunes sobre la inmigración en Andalucía y los argumentos para contrarrestarlos"*

Na Unidade II, as atividades de leitura tratam do texto *'Prejuicios y estereótipos más comunes sobre la inmigración en Andalucía y los argumentos para contrarrestarlos'* (Anexo V). Como atividade de pré-leitura, sugere-se uma reflexão sobre argumentos preconceituosos que rotulam negativamente os imigrantes trabalhadores. Sobre as perguntas a respeito do texto, apresentadas na Figura 25, elas correspondem a cinco partes de um manual, produzido na Espanha, para eliminar os preconceitos sobre a imigração.

retirados do texto, o porquê de as afirmações apresentadas serem falaciosas, ou seja, o leitor tem o papel de *seleccionar* os significados que estão disponíveis na superfície do texto. Na questão número 2, o leitor é instigado a *confirmar*, a partir do conteúdo a que teve acesso na Unidade 2, que dados e fontes seguras dão credibilidade à argumentação. Já na questão número 3, o leitor deve *inferir*, com base no texto e em seu contexto, o significado da expressão ‘*chivo expiatório*’, assumindo, assim, uma postura de *coprodutor* de significados. No Quadro 41, apresentamos a relação entre orientações ideológicas no texto e as questões de leitura que delas trataram.

Quadro 41 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto “*Prejuicios y estereótipos más comunes sobre la inmigración en Andalucía y los argumentos para contrarrestarlos*”

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|---|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | <p>“<i>Todas las relaciones humanas, como las laborales pueden generar conflicto. Estos conflictos surgen en la empresa por diferentes motivos: recursos limitados, dependencia, carga laboral, diferencia de objetivos. Por lo tanto, pensar que los problemas en el entorno laboral siempre son fruto de la plantilla, no se ajusta a la realidad</i>”¹³⁶ (Texto I, l. 1-5)</p> | <p>4. <i>En los argumentos usados para contrarrestar la afirmación de que los inmigrantes generan conflictos en el trabajo, se plantea una cuestión. En parejas, discútanla y presenten sus respuestas ante la clase.</i></p> |
| Vocabulário | <p>“<i>trabajadoras</i>” em “<i>Y mucho menos</i>”</p> <p>“<i>todas</i>” em “<i>Nuestro sistema de bienestar implica y beneficia a todos y todas, de forma equilibrada</i>”¹³⁷(Texto 2, l.4)</p> <p>“<i>españolas</i>” em “<i>Según el Banco de España, la inmigración no ha aumentado el gasto social, sino que ha disminuido el déficit de Seguridad Social para afrontar las pensiones de los españoles e las españolas</i>”¹³⁸(Texto</p> | <p>7. <i>A continuación, hay cinco fragmentos tomados del texto, pero cada uno le sacaron algunas palabras.</i></p> <p>a) <i>Relee el texto original y verifica qué palabras faltan.</i></p> <p>“<i>Y mucho menos pensar que los conflictos los generan los trabajadores inmigrantes por el simple hecho de serlo</i>”</p> <p>“<i>Coméntalo con tus amigos, familiares o compañeros de trabajo</i>”</p> <p>“<i>Las personas inmigrantes que trabajan legalmente en España cotizan la Seguridad Social y pagan sus impuestos, como cualquier otro ciudadano</i>”</p> <p>“<i>Nuestro sistema de bienestar</i></p> |

¹³⁶ “Todas as relações humanas, como as relações de trabalho, podem gerar conflitos. Esses conflitos surgem na empresa por diversos motivos: limitação de recursos, dependência, carga horária, diferença de objetivos...Portanto, pensar que os problemas no ambiente de trabalho são sempre causados pelos trabalhadores, não se coaduna com a realidade” (Texto I, l. 1-5). Tradução nossa.

¹³⁷ Nosso sistema de previdência envolve e beneficia a todos e todas, de forma equilibrada” (Texto 2, l.4).

¹³⁸ “Segundo o Banco da Espanha, a imigração não aumentou os gastos sociais, mas antes reduziu o déficit da Previdência Social para cobrir as pensões dos espanhóis e das espanholas” (Texto 2, l. 4-6)

| | | |
|--|------------|---|
| | 2, l. 4-6) | <p><i>implica y beneficia a todos, de forma equilibrada”</i></p> <p><i>“Según el Banco de España, la inmigración no ha aumentado el gasto social, sino que ha disminuido el déficit de Seguridad Social para afrontar las pensiones de los españoles”</i></p> <p>b) <i>¿Cuándo se usa solo el género masculino, se contempla también a las mujeres?</i></p> <p>c) <i>¿Qué efecto de sentido se quiere alcanzar cuando se añaden al texto las palabras trabajadoras, compañeras, ciudadana, todas, españolas?</i></p> |
|--|------------|---|

Fonte: Elaborado pela autora.

O texto estudado aborda assuntos referentes a preconceitos no mercado de trabalho, trata-se de um manual necessário por ainda haver pessoas, neste caso, *espanhóis* e *espanholas*, que corroboram o discurso de que os imigrantes ameaçam a sua cultura e as suas vagas no mercado de trabalho. Para manter esse discurso, crenças falaciosas como acreditar que os imigrantes não contribuem com a Previdência Social, que eles não se dedicam ao trabalho com afinco ou geram conflitos no local de serviço, têm perpetuado e consolidado preconceitos que só dificultam sua adaptação no país e a liberdade de desenvolverem suas atividades, sem o peso da discriminação.

De forma contrária a essa postura xenofóbica, movimentos sociais têm promovido discussão a respeito da importância da integralização dos imigrantes, que deve ser proporcionada pelo Estado, garantindo-lhes políticas públicas de assistência imediata, e de grupos sociais organizados, como um quadro de trabalhadores de uma empresa, oferecendo-lhes abertura para que possam compartilhar seus conhecimentos. A questão 4 suscita reflexão sobre o ato de se colocar disponível para apreender a cultura dos imigrantes, solicitando que o leitor pense sobre em que medida as relações multiculturais no local de trabalho podem se tornar um benefício. Uma postura empática nas relações interpessoais pode gerar um aumento da produtividade, uma vez que, de forma conjunta, os resultados podem ser alcançados com mais rapidez e qualidade.

No item a da questão 7, solicita-se que o leitor *identifique* no texto as palavras que dele foram retiradas, trata-se de *‘trabajadoras’, ‘compañeras’, ‘ciudadana’, ‘todas’, ‘españolas’*. No item b, o leitor terá de responder se o gênero masculino contempla também o feminino. Já o item c propõe uma reflexão sobre o efeito de sentido que se quer alcançar ao se destacar a flexão de gênero. O leitor deverá acessar os significados que se instauram pelas relações discursivas via texto para compreender que essa é uma forma de deixar clara a

importância das mulheres no mercado de trabalho. Assim sendo, podemos afirmar que, considerando o conjunto de questões analisadas, o trabalho com texto baseou-se nas concepções *lingüística, psicolinguística e sociocultural* de leitura, com ênfase no aspecto crítico.

4.2.1.3 Texto ‘Juguetes: más sexistas, imposible’

O texto selecionado para o trabalho com leitura na Unidade III é uma crônica jornalística intitulada ‘Juguetes: más sexistas, imposible’ (Anexo W). Escrita por Sílvia Neto, a crônica publicada no jornal espanhol eletrônico “*elmundo.es*” trata de assunto relacionado à educação não sexista. Em uma atividade de pré-leitura, o tema é introduzido pela observação de imagens em historietas, que criticam estereótipos sexistas. A atividade de leitura, conforme orientação que consta no livro do professor, objetiva contribuir para que o leitor perceba características do gênero crônica jornalística e observe os pontos de vista da autora sobre o tema. Observemos, a seguir, as questões de compreensão textual.

Figura 26 – Questões de leitura sobre o texto ‘Juguetes: más sexistas, imposible’¹³⁹

Tejiendo la comprensión

18. Se refiere a la acepción “Artículo periodístico o información radiofónica o televisiva sobre temas de actualidad”. Se puede explicar que las crónicas periodísticas son la narración de una noticia en la que se incorporan elementos de valoración e interpretación. Se acerca al lenguaje literario, tiene como temas de escritura el registro de lo circunstancial, de lo cotidiano, con tono más personal, íntimo, confidencial y mayor libertad expresiva en el uso del lenguaje, hasta el punto de que el cronista desarrolla un estilo propio y personal. El tiempo es la principal dimensión que encierra el concepto de crónica; su abstracción observa un sentido temporal en el relato, que no necesariamente es lineal, pero que está íntimamente conectado con un orden cronológico, aun cuando no se relate en un orden secuencial estricto. Es un género híbrido, que agrega rasgos de los géneros informativos, argumentativos, interpretativos y narrativos.

crónica
(Del lat. *chronōia*, y este del gr. *χρονός* [tópico], [libros] en que se refieren los sucesos por orden del tiempo).
1. f. Historia en que se observa el orden de los tiempos.
2. f. Artículo periodístico o información radiofónica o televisiva sobre temas de actualidad.
Real Academia Española © Todos los derechos reservados.

crónico, ca.
(Del lat. *chronōis*, y este del gr. *χρονός*).
1. adj. Dicho de una enfermedad: larga.
2. adj. Dicho de una dolencia: habitual.
3. adj. Dicho de un vicio: invertido.
4. adj. Que viene de tiempo atrás.
5. m. crónica.
Real Academia Española © Todos los derechos reservados.

A quien no lo sepa

La crónica no nace con el periodismo, sino que este aprovecha una tradición literaria e histórica de largo y espléndido desarrollo para adaptarla a las páginas de la prensa. En las primeras décadas del siglo XIX, los periodistas denominaban crónica a cualquier noticia y los historiadores así eran llamados desde la Edad Media. Cuando el periodismo se convierte justamente en periódico, el antiguo cronista, recolector de “aquello que pasó”, se convierte en periodista.

De su origen histórico-literario hereda la crónica periodística atributos que le permiten recrear la realidad sin violar la veracidad de los hechos. Es un género literario en virtud del cual el cronista relata hechos históricos, según un orden temporal, y añade que se narra algo al propio tiempo que se juzga lo narrado, y es un género periodístico porque es eminentemente informativo. El objetivo principal de la crónica es iluminar determinado hecho o acontecimiento sin acudir a una argumentación figurada, forma, directa, sino mediante la descripción de la realidad misma, de alguna pincelada valorativa y del manejo de factores de tipo emocional.

Fuente: ROMANZAZ BEASCOU, Miriam. La cultura periodística: sus géneros son diferentes como Internet: móvil. La Jirafa. La Habana, Cuba, 2011. Disponible en: <http://www.gimnasia.org/16022_20072_31.html>. Acceso el 7 de abril de 2013.

9. Los amigos de Pedro le dicen que es una “menaza” porque le gusta el baile y los amigos de María le dicen “chicazo” por ser buena futbolista. Lee el siguiente comentario entresacado de un blog sobre los términos “menaza” y “chicazo”:

MÉRCOLES, 3 DE DICIEMBRE DE 2008

Chicazos y nenazas

La mayoría de mis amigas son de las que dicen que toda su infancia han sido un poco “chicazos”, que preferían los juegos de chicos a los muñecas y que incluso a lo largo de la vida han tenido más amigos chicos que chicas. Yo también soy así; probablemente haberme criado entre tres hermanos lo explique en parte.

Pero lo que a mí me resulta curioso es que decimos que hemos sido “chicazos” con el pedo henchido de orgullo... ¿Ogullo por qué? ¡Ellos no estarían orgullosos de haber sido un poco “nenazas”! Parece que a algunas tías nos han hecho creer que ellos son mejores que nosotras y que ser como ellos mola. Nos han hecho creer desde pequeñas que las tías son unas débiles, unas cursis y unas dóciles, y aunque somos una de ellas y no cumplimos el estereotipo, en vez de cuestionarlo, seguimos creyéndonos el cuento, pensando que debemos de ser la excepción; como no somos seres débiles y sumisas, y somos más independientes, debemos de ser un poco “como un chico”.

Disponible en: <http://noticias-laura.blogspot.com.br/2008/12/chicazos-y-nenazas.html>. Acceso el 5 de abril de 2013.

Recuerda el relato de los gustos de Pedro y María: “Pedro baila claqué, ¡le encanta! sus amigos le dicen que es una nenaza, que la danza es cosa de chicas. María está en un equipo de fútbol femenino, juega muy bien y mete muchos goles, sus amigos dicen que es un verdadero chicazo”. Ahora, señala la respuesta que se acerca al sentido dado por los amigos de Pedro y de María a los vocablos *menaza* y *chicazo*.

En el contexto de Pedro, el término *menaza* se usa de forma:

(X) despectiva (para describir a un hombre a quien se considera, ofensivamente, “afeminado”, con rasgos y actitudes de nena).

() afectiva (para elogiar al otro por sus características amables y sensibles).

En el contexto de María, el término *chicazo* se usa de forma:

(X) afectiva (para elogiar a la mujer por sus habilidades físicas y/o intelectuales semejantes a las que generalmente se atribuyen a los hombres).

() despectiva (para referirse discriminatoriamente a una mujer que se juzga dueña de rasgos físicos y comportamentales masculinos).

10. ¿Conoces chicas a quienes les gusta ver, jugar o ser hincha de fútbol y chicos a los que les gusta bailar?

a) ¿A todos los muchachos les gusta el fútbol? ¿A todas las muchachas les gusta la danza?

Las actividades tienen como objetivo desmontar los tópicos que se pueden tener sobre gustos y disgustos basados en los roles de género.

2. ¿Cuál es el tema central de la crónica de Silvia Neto?

La publicidad de los juguetes sexistas.

3. El texto empieza con el siguiente enunciado: "LA PERIODISTA se sienta el miércoles frente al televisor pensando que los anuncios de regalos para los pequeños habrían evolucionado, como ha sucedido en la sociedad. Y comprueba, con estupor, la misma distribución de roles".

- a) Reflexiona: ¿cuál puede ser el objetivo de las mayúsculas en "LA PERIODISTA"?
- (x) Evidenciar las implicaciones personales y afectivas de la cronista ante el tema del texto que firma.
 - () Identificar el carácter objetivo, impersonal y argumentativo de la autora ante el texto y al tema tratado.

b) ¿Qué viene a ser "comprobar algo con estupor"?

Averiguar y corroborar la veracidad de un hecho que se creía cambiado, diferente y sentir asombro, sorpresa, estupefacción ante el análisis de la realidad.

c) ¿Qué significa la expresión "distribución de roles"?

Compartir y desempeñar papeles preestablecidos, conductas y actividades.

4. La cronista cita anuncios publicitarios ubicados en diferentes épocas cronológicas: ¿qué relación establece Silvia Neto entre los dos anuncios? ¿Qué hecho le causa estupor y sorpresa?

En 1935: "Ellos blanden espadas, conducen coches y construyen mecánicos. Uno, disfrazado de indio, monta a lomos de su padre, que le hace de caballo. En cuanto a las niñas, varias transportan muñecos entre los brazos, una empuja un cochecito de bebé y otra cocina castañas. Incluso hay una que sirve un cóctel a un niño disfrazado de cazador."

Actualmente: "Mientras Acción Man (el héroe más grande de todos los tiempos) lucha en las calles contra el Doctor X, Barbie lava a su perrito o prepara 'pastelitos y gelatinas' en su cocina mágica". "Cuando la muñeca no está en la cocina, aparece convertida en todo un objeto sexual. Así, las Bratz, con los labios y ojos pintados y "tan atrevidas como tú", prometen a sus compradores brillar "en la pista y por la noche"."

A pesar del paso del tiempo, los anuncios de juguetes infantiles siguen siendo sexistas: venden la imagen de que la violencia y la aventura les toca a los niños y ser ama de casa y aferrarse a la belleza sexualmente estereotipada a las niñas.

5. Lee el siguiente fragmento de la crónica y haz una lectura intertextual con el folleto a continuación:

Según estudios realizados por el especialista en psicología infantil Kenneth O' Bryan, los anuncios se convierten en un eficaz instrumento de enseñanza para grabar cualquier idea relativamente simple en la mente infantil. Y en ese mundo de las ideas están integradas las actitudes y los valores. Así, la publicidad de juguetes ejerce un poderoso influjo sobre la descripción que el niño se hace de su sexo y del contrario.



a) ¿Qué papeles sexistas y características estereotipadas se pregonan en los medios de comunicación (gran parte de la publicidad de juguetes, ciertos dibujos animados, muchas telenovelas, canciones, películas y algunos libros infantojuveniles) de "cómo son o deben ser" los hombres y las mujeres?

Las publicidades de juguetes siguen con la idea prejuiciosa de que la mujer es el ama de casa, la cuidadora de niños, la que cocina, busca cuidar excesivamente la apariencia (en detrimento de la inteligencia) y de que el hombre es el que trabaja fuera de casa, proveedor de la familia, el que se ocupa de las guerras y luchas, entre otras cosas.

b) ¿Por qué tanto la mujer como el hombre aparecen en jaulas?

La imagen muestra a niños presos en las jaulas de los estereotipos: la niña es la que debe jugar con las muñecas y el niño debe jugar con las armas. Las jaulas significan que tanto las niñas como los niños son prisioneros de los roles sociales que deben cumplir. Se hace una crítica a ese modelo.

6. En la crónica, se hace una crítica a los mensajes sexistas publicitarios. A partir de lo que leíste y de tus conocimientos de mundo, insiere lo que caracteriza un anuncio de juguetes para niños y para niñas:

lenguaje de aumentativos – color predominantemente rosa – escenas de acción y aventura – lenguaje de diminutivos – expresiones de autoridad y competición – expresiones de ternura

Para niños: lenguaje de aumentativos, escenas de acción y aventura, expresiones de autoridad y competición.

Para niñas: lenguaje de diminutivos, color predominantemente rosa, expresiones de ternura.

A quien no le sepa

Existen diferencias entre lo que suele llamarse "roles sexuales" y lo que se dice "roles de género". Los roles sexuales se refieren a los comportamientos que están determinados por el sexo biológico de cada individuo (como menstruación, erección, orgasmo, embarazo, lactancia, etc.). Los roles de género son expectativas socialmente creadas sobre el comportamiento masculino y femenino: los hombres no lloran y las mujeres son más sensuales, etc.



Disponble en: <http://www.vevreducacion.com/...> Acceso el 21 de mayo de 2013.

b) El padre de David no le gusta demasiado que el niño peine las muñecas de la hermanita. ¿Por qué muchas madres y padres tienen miedo de que sus hijas jueguen a la pelota o al cochecito y de que sus hijos jueguen con niñas de casita o con muñecas?

Probablemente por miedo a que sus hijas e hijos no sigan los patrones determinados socialmente, como roles de sexo y roles de género, muchas familias siguen reproduciendo desde la niñez los roles sexistas que posteriormente se trasladarán a la vida adulta. Los padres y las madres deberían sensibilizarse sobre la importancia de una educación no sexista, en que niñas y niños sean verdaderamente libres para elegir con qué jugar, para, con eso, exigir de los medios de comunicación una reflexión sobre el contenido sexista y violento de muchos dibujos animados, películas, películas, juegos y juguetes. Se debe contribuir al desarrollo de actitudes y comportamientos de cooperación y respeto a las diferencias y relaciones de igualdad de derechos entre niñas y niños.

11. Observa:

"Todas y todos. Diferentes, pero iguales. Iguales pero diferentes. Todas/os iguales, todos/os diferentes. Diferencias sí, desigualdades no."

a) ¿Qué conexión se puede establecer entre estas expresiones, los roles de género y los roles de sexo?

Respuesta personal. Sugerencia: los hombres y mujeres deben ser iguales en lo que respecta a los derechos y deberes (tienen ciudadanía), son iguales por ser humanos,

etc. Son diferentes en las características físicas, en el tiempo de madurar, etc.

b) En la sociedad actual, ¿crees que todavía persisten los prejuicios que desean perpetuar la división entre los roles tradicionalmente atribuidos a las mujeres y otros defendidos como exclusivos de los hombres? Esto es, ¿ha cambiado totalmente la "distribución de roles" entre los géneros femenino y masculino?

Los alumnos deben notar que desafortunadamente, a pesar de los cambios históricos y sociales, todavía sigue existiendo la imposición de estereotipos de género.



Disponble en: <http://www.vevreducacion.com/...> Acceso el 21 de mayo de 2013.

A quien no le sepa

Para saber más sobre educación sexista y no sexista puedes acceder a la campaña *Enseñar muchos valores: jugar, contar, crecer*, del Ministerio de Educación de España, donde se afirma: "Los juegos, los juguetes y los cuentos son herramientas, medios para conocer el mundo pero también para recrearlo, conformarlo, y cambiarlo. Muchos juguetes, y la gran mayoría de sus anuncios, presentan una sociedad desigual, caudales, patriarcal, irresponsable con el entorno. Y no muestran la sociedad que podemos crear, ni la que estamos construyendo, donde mujeres y hombres estamos en el camino de la igualdad".

Disponble en: <http://www.sexual.com/...> Acceso el 21 de mayo de 2013.

12. ¿Cómo actúa tu familia frente a la educación sexista: está a favor o en contra de la igualdad de derechos entre géneros? Esto es, ¿en tu hogar prevalece la equidad o la inequidad entre mujeres y hombres?

Se espera que las alumnas y los alumnos reconozcan si en su hogar existe inequidad de género.

13. La cuestión del sexismo en el Brasil actual no está presente solamente en la publicidad. ¿Dónde más se la verifica?

En Brasil hay todavía varios ejemplos de actitudes sexistas: la publicidad (principalmente las de coches y de cerveza), las telenovelas y los programas mediáticos que divulgan ideas sexistas y machistas (las ideas erróneas y discriminatorias de que los hombres no lloran, de que tracionar es aceptable cuando lo hace el hombre, pero no la mujer, los prejuicios respecto a la capacidad laboral femenina, con ideas machistas de que las mujeres son frágiles, de que todas ellas gastan mucho, dependen económicamente de los hombres y hablan demasiado, etc.).

14. ¿Crees que la igualdad de derechos entre mujeres y hombres debe ser defendida y garantizada? ¿Por qué?

Es importante averiguar si los alumnos y las alumnas se dan cuenta de que la equidad de género es un valor que debe ser defendido, ya que implica: garantizar el cumplimiento de derechos y deberes; combatir el prejuicio y la violencia de género; favorecer la convivencia rica, sana, feliz entre mujeres y hombres. Para profundizar en los temas de esta unidad, el profesor puede consultar los sitios <http://www.educandoinigualdad.com/>, <http://www.aulaintercultural.org/foracismoynosexismo/> y <http://www.educacioneivadores.org/spip.php?rubrique180> (accesos el 21 de mayo de 2013).

7. La cronista afirma que: "No se trata de adoptar una postura integrista, falsamente progresista y obligar a que los niños jueguen con Barbie/Sirenas y las niñas con Hulk (o menos que quieran, claro)". En ese sentido:

a) ¿Qué significa educar a las niñas y a los niños en igualdad?

Supereñencia: Significa garantizar una igualdad de derechos en el universo lúdico de los juguetes y no imponer patrones estereotipados como siendo los diábolos masculinos. Es importante que los alumnos expresen sus sentimientos de forma crítica, a fin de romper prejuicios y estereotipos.

b) ¿Qué tipo de productos los educadores (familia y escuela) y la sociedad en general deberían valorar y elegir a los medios de comunicación?

Los medios de comunicación deberían contribuir a una educación no sexista, para que niños y niñas tengan las mismas oportunidades, condiciones y formas de trato, sin dejar a un lado las particularidades de cada uno(a) de ellos(as).

8. Lee la narración de algunas situaciones en que se evidencian la presencia y la enseñanza de valores sexistas.

Se oyen gritos en el parque: un niño y una niña se han caído de una rueda que iba toda velocidad. Felizmente, ninguno ha resultado herido, pero se han hecho daño al caer al suelo. El padre de la niña corre a llevarla, la abraza y saca unos pañuelos de papel para limpiarle las lágrimas. El padre del chico lo coge en sus brazos, le hace una carantoña, lo abraza y le dice: ¡vamos, no lloras como una niña, que no eres un chico!

Carmen quiere hacer ballet radicado; su madre le dice que eso es cosa de chicas. Pedro habla clarito, le encanta sus amigos le dicen que es una oscuridad, que la danza es cosa de chicas. María está en un equipo de fútbol femenino, juega muy bien y hace muchos goles; sus amigos dicen que es un verdadero chicoazo. A David le encanta montar a las montañas de su hermano; a su padre no le gusta demasiado, y David se ha dado cuenta de que cada vez que lo hace, su padre le propone jugar al fútbol para que deje de jugar a las montañas...

Fuente: Lora, Ingrid. (2016). *Los chicos y los chicos*. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308087> en: <http://www.eldiario.es/tema/tema-1401116>

Ahora, contesta:

a) ¿Los presenciado situaciones como esas relacionadas anteriormente? Cuéntales alguna a tus compañeros.

Respuesta personal. El objetivo es que los estudiantes analicen las situaciones donde existe prejuicio o discriminación basada en el sexo o género. El sexismo actúa como ideología condicionante de las ideas que se difunden sobre los hombres y las mujeres.

b) ¿Qué opinas de lo que desea hacer Carmen? ¿Qué piensas sobre la opinión de su madre? ¿Le parece incorrecto que Pedro quiera ser bailarín? ¿Crees que debe persistir en su sueño?

Estas preguntas tienen como objetivo generar reflexión en los estudiantes, que deben percibir la existencia de una educación sexista que se manifiesta como el establecimiento de una jerarquía sexual que, bajo argumentos pseudocientíficos biológicos, oculta pensamientos, creencias y prejuicios.

Fonte: LD 'Cercanía Joven' (Triênio 2015 – 2017, p. 118-124).

A primeira questão apresenta, no item a, as acepções dicionarizadas dos vocábulos 'crônica' e 'crônico' e solicita que o leitor *indique* qual das duas classifica melhor o texto lido. No item b, o leitor deve *assinalar* elementos que definem o gênero crônica jornalística. A segunda questão pergunta sobre o tema central tratado. Já a terceira questão, no item a, solicita que o leitor aponte a razão de a palavra periodista, que aparece no início do texto, estar escrita com letras maiúsculas. As respostas estão nas *entrelinhas*, de modo que o leitor deverá *inferirlas* com base na leitura do texto, associando as informações que estão no texto com os seus conhecimentos acerca do assunto.

Os itens b e c da terceira questão perguntam sobre o significado de expressões que aparecem no texto, as quais apresentam-se como pistas linguísticas para o processamento de significados, configurando-se assim como de ordem *linguística* e *psicolinguística*. Em se tratando de questões de cunho sociocultural, o Quadro 42 apresenta a relação entre elas e as orientações ideológicas presentes no texto.

Quadro 42 – Relação entre 'Posicionamento ideológico' e 'Questões de leitura' sobre o texto '*Juguetes: más sexistas, imposible*'

| Categorias de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|---|
| Intertextualidade | "Según estudios realizados por el especialista en psicología infantil Kenneth O'Bryan, los anuncios se convierten en un eficaz instrumento de enseñanza para grabar cualquier idea relativamente simple en la mente infantil. Y en ese mundo de las ideas están integradas las actitudes y los valores. Así, la publicidad de juguetes ejerce un poderoso influjo sobre la | 5. Lee el siguiente fragmento de la crónica y haz una lectura intertextual con el folleto a continuación ¹⁴¹ : Según estudios realizados por el especialista en psicología infantil Kenneth O'Bryan, los anuncios se convierten en un eficaz instrumento de enseñanza para grabar cualquier idea relativamente simple en la |

¹⁴¹ A imagem do *folleto* consta na Figura 26.

| | | |
|---------------------|---|--|
| | <i>descripción que el niño se hace de su sexo y del contrario”¹⁴⁰ (l. 21-26)</i> | <i>mente infantil...</i> |
| Interdiscursividade | <i>“Sobre el género, persiste en las campañas promocionales la narración sexista: a pesar de que preferentemente el protagonista es mixto, la publicidad de juguetes en su conjunto reproduce un discurso sexista”¹⁴² (l. 11-14)</i> | <i>6. En la crónica, se hace una crítica a los mensajes sexistas publicitarios. A partir de lo que leíste y de tus conocimientos de mundo, insiere lo que caracteriza un anuncio de juguetes para niños y para niñas:</i> |
| Vocabulário | <i>“pastelitos”, “casita”, “perito”, “dedito” em “El lenguaje no es un vehículo menos poderoso para estos prejuicios. El de los anuncios para niñas es eminentemente cursi, con superabundancia de diminutivos (pastelitos, casita, perito, dedito...) (...), mientras que en los dirigidos a los varones los rasgos dominantes son los aumentativos (acción sin límites, las posturas más arriesgadas) (...)”¹⁴³ (l. 28-32)</i> | <i>lenguaje de aumentativos – color predominantemente rosa – escenas de acción y de aventura – lenguaje de diminutivos – expresiones de autoridad y competición – expresiones de ternura</i> <i>Para niños:</i> <i>Para niñas:</i> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Além de perguntas de ordem *linguística* e *psicolinguística*, como as selecionadas para exemplificação, de 1 a 3, há várias de ordem *sociocultural*, como a questão de número 5, que estabelece uma relação *intertextual* entre um fragmento da crônica e um *folleto*¹⁴⁴, a fim de que o leitor reflita criticamente sobre os anúncios publicitários que difundem a ideia de que existem brinquedos apropriados para meninas, e outros para meninos. No item a da mesma questão, pergunta-se sobre quais os papéis sexistas e as características estereotipadas que se propagam nos meios de comunicação; no item b, sobre o porquê de a mulher e de o homem estarem enjaulados na imagem contida no *folleto*.

Nesse mesmo viés, há a questão número 6, que promove reflexão acerca da prática de se usar palavras e expressões de ternura para se referir a meninas, e outras ligadas à competitividade, para se referir aos meninos. Ambas as questões evidenciam a relação indissociável entre discursos e práticas sociais, de modo que para respondê-las, o leitor deverá

¹⁴⁰ “De acordo com estudos realizados pelo especialista em psicologia infantil Kenneth O’Byran, os anúncios se tornam uma ferramenta de ensino eficaz para registrar qualquer ideia relativamente simples na mente da criança. E nesse mundo de ideias, atitudes e valores estão integrados. Assim, a propaganda de brinquedos exerce uma influência poderosa na descrição que a criança faz de seu sexo e do sexo oposto” (l. 21-26). Tradução nossa.

¹⁴² “Em relação ao gênero, a narrativa sexista persiste nas campanhas promocionais: apesar de o protagonista ser preferencialmente misto, a propaganda de brinquedos em seu conjunto reproduz um discurso sexista” (l. 11-14). Tradução nossa.

¹⁴³ “A linguagem não é um veículo menos poderoso para esses preconceitos. O dos anúncios para meninas é eminentemente cafona, com uma superabundância de diminutivos (bolinhos, casinha, cachorrinho, dedinho ...) (...), enquanto nos dirigidos aos meninos, as características dominantes são aumentativas (ação sem limites, o mais arriscado) (...)” (l. 28-32). Tradução nossa.

¹⁴⁴ O *folleto* é um texto produzido para difundir informações, geralmente de caráter publicitário, por meio de texto e imagem. Os *folhetos* podem ser impressos para a distribuição em massa, em locais públicos, ou podem figurar em páginas de jornal e revistas no formato digital.

construir significados, levando em consideração não apenas os disponíveis nos textos, mas os provenientes dos discursos que eles propalam. Nesse sentido, consideramos que se trata de uma atividade de leitura ancorada nas perspectivas *lingüística, psicolingüística e sociocultural*, com ênfase no aspecto *crítico*.

4.3 Leitura e Letramento Crítico nos livros didáticos de Língua Espanhola aprovados no PNLD (triênio 2018-2020)

Nesta seção, apresentaremos análise e discussão dos dados provenientes dos livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD para o triênio (2018-2020)¹⁴⁵, *‘Confluencia’* e *‘Sentidos en lengua española’*.

4.3.1 Leitura e Letramento Crítico no livro didático ‘Confluencia’

No livro didático *‘Confluencia’*, foram selecionados 4 textos para análise, *‘Lo que supo Supa’*, *‘Oficina y denuncia’*, *‘Semana Trágica en Barcelona’*, *‘Las palabras como resultado de la rebeldía juvenil’*. Na sequência, procederemos à análise e à discussão dos dados de cada respectivo texto.

4.3.1.1 Texto ‘Lo que supo Supa’

As atividades de leitura da Unidade I selecionadas para análise referem-se ao texto *‘Lo que supo Supa’* (Anexo X). O texto publicado no *blog Verdeopinion*¹⁴⁶ apresenta opinião sobre o fato de a deputada peruana Hilaria Supa haver sido duramente criticada em jornais por conta de erros ortográficos cometidos em suas notas oficiais. Na atividade de pré-leitura, são apresentadas manchetes de jornais que teceram críticas à deputada, *‘Supa no supo’* e *‘La congressista no tiene quien le escriba’*, com as quais será estabelecida uma relação intertextual que contribuirá para o processo de construção de sentidos do texto. Analisemos as questões de leitura na Figura 27.

¹⁴⁵ É importante destacar uma vez mais que o LD *‘Cercanía Joven’* foi aprovado nos triênios (2015-2017) e (2018-2020), sendo esta última uma edição atualizada do triênio antecedente. Ressaltamos que, em sua atualização didática, a obra não apresentou mudanças na seleção dos textos nem nas atividades de leitura sobre eles, motivo pelo qual, para a organização temporal, consideramos a obra como pertencente ao período de sua primeira edição.

¹⁴⁶ *Blog Verdeopini3n*: <http://verdeopinion.blogspot.com.br>.

Figura 27 – Questões de leitura sobre o texto ‘Lo que supo Supa’

1 El título de la entrada del blog hace un juego de palabras con el apellido de Hilaria Supa y la flexión del verbo “saber” en Pretérito Perfecto Simple: “supo”. ¿A qué se debe la posibilidad de hacer ese juego? *Se debe a la semejanza en la forma como se escriben y pronuncian ambas palabras.*

2 De igual manera, al haber sido publicado días después de la noticia del diario *Correo*, el *post* también exhibe un juego intertextual con uno de los titulares que publicó el diario sobre Hilaria Supa. Escribe en tu cuaderno con cuál titular de la actividad 5 de la Prefectura se establece un juego de intertextualidad explícito. *El titular es “Supa no supo”.*

3 Aclara qué característica de la congresista destaca el titular del diario *Correo* que identificaste en la pregunta anterior, y en contraposición, di qué indica el título de la entrada del blog. *El titular del diario destaca la presunta ignorancia de la política. El título de la entrada del blog, “Lo que supo Supa”, contradice el titular del diario y destaca los conocimientos que tiene la política en cuestión.*

4 ¿Por qué dice el autor que estaba equivocado con respecto a los congresistas electos por su popularidad? *Porque se sorprendió con el conocimiento que demostró tener Hilaria Supa.*

5 En el último párrafo el autor hace una autocrítica y lo indica a través del uso de la 1.ª persona del plural. Identifica la crítica que se hace a sí mismo y escríbela en tu cuaderno. *La autocrítica que se hace es porque prefiere ignorar y ridiculizar a los indígenas por no ser sofisticados.*

6 Kina Malpartida es una conocida exboxeadora peruana, nacida en Lima en 1980, de la que puedes ver una foto a continuación.



Kina Malpartida, exboxeadora peruana.

Muchas veces es posible desprender del texto el significado de términos o expresiones aislados teniendo en cuenta el contexto y el contenido de lo que se dice. Considerando las informaciones que te damos y la foto, ¿qué se puede inferir cuando dice el autor que Supa “supo plantarse a lo Kina” ante los periodistas? *Se puede inferir que la congresista supo defenderse de manera valiente de las acusaciones de ser ignorante o incapaz.*

7 Con base en las imágenes de los titulares del diario presentadas en la Prefectura, ¿qué imagen de los indígenas tiene ese medio de prensa? *El diario muestra la imagen de que los indígenas son incapaces de entender un periódico.*

8 En la actividad 5 de la Prefectura aparece otro titular con la oración: “La congresista no tiene quien le escriba”. Este titular dialoga claramente con el título de la famosa novela del escritor colombiano Gabriel García Márquez, *El coronel no tiene quien le escriba*, que incluso se llevó al cine.



Tapa del DVD de la película *El coronel no tiene quien le escriba*, una producción española de 1999 con dirección de Arturo Ripstein.

Sin embargo, a pesar de la semejanza en la forma, el rol de quien escribe es distinto en una y otra oración. Considerando los elementos que fueron elegidos para ilustrar la portada del DVD de la película, identifica y escribe en tu cuaderno la diferencia de la expresión “no tiene quien le escriba” en el caso de Supa y en el caso del coronel. *En el caso de Supa, se decía que ella no tiene quien escriba correctamente “no se haga”, ya que escribió con errores ortográficos. En el caso del coronel, aparentemente, no tiene quien le escriba “a él”, porque en la portada del DVD, por la disposición de los elementos en la imagen, predomina enfrente que se trata de un personaje solitario.*

Fonte: LD ‘*Confluencia*’ (Triênio 2018 – 2020, p. 15-17).

A primeira questão apresenta o título do *blog* ‘Lo que supo Supa’, ressaltando haver entre o sobrenome da deputada e a flexão do verbo *saber* um trocadilho. O leitor deverá dizer o que possibilita esse jogo de palavras. Com base em conhecimento *linguístico*, deverá *identificar* semelhança entre a forma e a pronúncia dos dois termos, o que possibilita o trocadilho. A segunda questão afirma haver uma relação intertextual entre o título do *blog* e uma das manchetes mostradas na etapa de pré-leitura. O leitor deve *comparar* as manchetes com o título do *blog* e concluir que se trata de um trocadilho com a manchete ‘Supa no supo’, pelo mesmo motivo da questão anterior, ou seja, ambos se assemelham no que diz respeito a forma e pronúncia. As respostas das demais questões extrapolam o nível do texto, como exemplificaremos, a seguir, a partir da seleção de algumas questões que estabelecem uma relação entre as orientações ideológicas do texto e as questões de leitura que delas trataram, conforme o Quadro 43.

Quadro 43 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘Lo que supo Supa’

| Categorias de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|---------------------------|---------------------|
|-----------------------|---------------------------|---------------------|

| | | |
|---------------------|---|--|
| Intertextualidade | <p>“Supa no Supo”¹⁴⁷ (Manchete 1)</p> <p>“La congresista no tiene quien le escriba”¹⁴⁸ (Manchete 2)</p> <p>‘Lo que supo Supa’¹⁴⁹ (Título do blog)</p> | <p>3. Aclara que característica de la congresista destaca el titular del diario Correo que identificaste en la pregunta anterior; y en contraposición, di qué indica el título de la entrada del blog.</p> <p>7. Con base en las imágenes de los titulares del diario presentadas en la Prelectura, ¿qué imagen de los indígenas tiene ese medio de prensa?</p> <p>8. En la actividad 5 de la prelectura aparece otro titular con la oración: “La congresista no tiene quien le escriba”. Este titular dialoga claramente con el título de la famosa novela del escritor colombiano Gabriel García Márquez, <i>El coronel no tiene quien le escriba</i>, que incluso se llevó al cine. Sin embargo, a pesar de la semejanza en la forma, el rol de quien escribe es distinto en una y otra oración. Considerando los elementos que fueron elegidos para ilustrar la portada del DVD de la película, identifica y escribe en tu cuaderno na diferencia de la expresión “no tiene quien le escriba” en el caso de Supa y en el caso del coronel.</p> |
| Interdiscursividade | <p>“Por ello, yo sí pido disculpas a nombre de los ignorantes. Ignorantes, (hasta hace unas horas) como yo, por perder la percepción y recurrir a fórmulas académicas. Supa, que sí supo plantarse a lo Kina y responderle al periodista Mariátgui, dijo a mí no me tienen que pedir perdón, sino a los peruanos que me eligieron. A los quechuas, aymaras y amazónicos”¹⁵⁰ (l. 30-35)</p> | <p>5. En el último párrafo el autor hace una autocrítica y lo indica a través del uso de la 1ª persona del plural. Identifica la crítica que se hace a sí mismo y escribela en tu cuaderno.</p> |
| Vocabulário | <p>“a lo Kina” em “Supa, que sí supo plantarse a lo Kina y responderle al periodista Mariátgui, dijo: a mí no me tienen que pedir perdón, sino a los peruanos que me eligieron. A los</p> | <p>6. Kina Malpartida es una conocida exboxeadora peruana, nacida en Lima en 1980, de la que puedes ver una foto a continuación¹⁵². Muchas veces es posible deprender del texto el significado de términos</p> |

¹⁴⁷ "Supa não sabia" (Manchete 1). Tradução nossa.

¹⁴⁸ "A congressista não tem ninguém que escreva por ela" (Manchete 2). Tradução nossa.

¹⁴⁹ “O que Supa sabia” (Título do *blog*). Tradução nossa.

¹⁵⁰ “Por isso, peço desculpas em nome dos ignorantes. Ignorantes, (até poucas horas atrás) como eu, por perder a percepção e recorrer a fórmulas acadêmicas. Supa, que soube se levantar como Kina e responder ao jornalista Mariátgui, disse: eles não devem pedir perdão a mim, mas sim aos peruanos que me elegeram. Aos Quechuas, Aymaras e Amazonas" (l. 30-35). Tradução nossa.

¹⁵² A foto de que fala a questão está na Figura 27.

| | | |
|--|--|---|
| | quechuas, aymaras y amazónicos” ¹⁵¹ (l. 30-35) | o expresiones aislados teniendo en cuenta el contexto y el contenido de lo que se dice. Considerando las informaciones que te damos y la foto, ¿qué se puede inferir cuando dice el autor que Supa “supo plantarse a lo Kina” ante los periodistas? |
|--|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão número 3 solicita que o leitor esclareça quais as características da deputada que se pretende destacar com a manchete ‘*Supa no Supo*’ e com o título ‘*Lo que supo Supa*’. O leitor deve *inferir*, com base no texto, que ambos se contrapõem sobre os conhecimentos que Supa demonstra no campo da política. Essa inferência também se justifica pelo conhecimento proveniente das práticas sociais em que se tratou do assunto. A questão número 5 solicita que o leitor identifique a crítica que o autor do texto faz a si mesmo a respeito de sua postura de ignorar e ridicularizar os indígenas por não usarem a variedade linguística de prestígio nas práticas letradas.

A questão 7 promove reflexão crítica ao perguntar ao leitor quais as representações dos indígenas que o “*Diario Correo*” pretende difundir com as manchetes “*Supa no Supo*” e “*La congressista no tiene quien le escriba*”, no caso, a de que eles não têm capacidade de atuar na política. A questão número 8 também lança luz sobre uma das manchetes com as quais o texto estabelece relação intertextual, a ‘*La congressista no tiene quien le escriba*’, ao informar que ela dialoga diretamente com o título de um romance escrito por Gabriel Gracia Marquez e reproduzido em filme, ‘*El coronel no tiene quien le escriba*’. A questão assinala que o papel *de quem escreve* é diferente em ambas as orações.

Com base na leitura da imagem (capa do DVD sobre romance), o leitor poderá *inferir* que o coronel, por ser sozinho, não tem quem lhe escreva, enquanto ‘Supa’ não tem alguém que escreva por ela. Contudo, além dessa leitura *nas linhas e entre as linhas*, o leitor conhecedor do fato político e da história contada na obra compreenderia que os equívocos de ortografia cometidos por Supa demonstravam que não havia alguém que escrevesse por ela. Já o coronel encontra-se à espera da carta de pensão do governo. A solidão do coronel faz referência ao descaso do governo quanto à sua situação. Assim, podemos afirmar que as questões sobre o texto remontam a uma leitura nas perspectivas *linguística, psicolinguística e sociocultural* de leitura, com ênfase no aspecto crítico.

¹⁵¹ Supa, que soube se levantar como Kina e responder ao jornalista Mariátgui, disse: eles não têm que me pedir perdão, mas os peruanos que me elegeram. Aos Quechuas, Aymara e Amazonas.” (l. 30-35, tradução nossa).

4.3.1.2 Texto ‘Oficina y denuncia’

O texto da Unidade II é um fragmento do poema ‘Oficina y denuncia’ (Anexo Y), escrito pelo poeta espanhol Federico García Lorca e publicado no livro “Poeta em Nueva York”. A Figura 28 apresenta as questões de leitura propostas.

Figura 28 – Questões de leitura sobre o poema ‘Oficina y denuncia’

The image shows a worksheet with four numbered questions in Spanish. The page number 'cuarenta y cinco 45' is visible in the top right corner.

- 1 Comprueba, tras la lectura del texto, si las palabras que identificaste en la cuestión 3 de la Pre-lectura aparecen efectivamente en un contexto de violencia contra los animales. Fundamenta tu respuesta. *Respuesta personal.*
- 2 ¿Qué recurso(s) emplea el poeta para hacer que la muerte de los animales se presente de manera más dramática? *El autor emplea, para referirse a la muerte de perros, el término "asesinar", que normalmente se utiliza respecto a personas, lo que causa un efecto de mayor dramatismo.*
- 3 Extrae del texto imágenes que asocian la industrialización con el consumo de los animales y apúntalas en tu cuaderno. *Millones de patos, cerdos, palomas, vacas, corderos, gallos, trenes de leche, trenes de sangre.*
- 4 “Maniatadas” es un adjetivo que significa “con las manos atadas”. En el contexto del poema, ¿qué expresa el autor al decir que las rosas están con las manos atadas? *Esa imagen humaniza a las rosas y las presenta como seres a merced del capricho de los humanos.*

Fonte: LD ‘Confluencia’ (Triênio 2018 – 2020, p. 45-46).

No poema, o poeta trata dos aspectos mais danosos do capitalismo e da crueldade a que os animais são submetidos por conta desse sistema econômico. Na atividade de pré-leitura, o leitor é instigado a opinar sobre a informação de que grande parte das formas de produção de alimentos está relacionada diretamente com o capitalismo e com a crueldade animal, assinalada no poema com o uso de termos como ‘agonizantes’, ‘asesinar’, ‘sangre’ etc. O Quadro 44 apresenta a relação entre orientações ideológicas e as questões de leitura.

Quadro 44 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o poema ‘Oficina e denuncia’

| Categorias de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|--|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | <p>“Todos los días se matan en New York cuatro millones de patos, cinco millones de cerdos, dos mil palomas para el gusto de los agonizantes, un millón de vacas, un millón de corderos, y dos millones de gallos que dejan los cielos hechos añicos. Más vale sollozar afilando la navaja o asesinar a los perros en las alucinantes cacerías</p> | <p>1. Comprueba, tras la lectura del texto, si las palabras que identificaste en la cuestión 3 de la Pre-lectura aparecen efectivamente en un contexto de violencia contra los animales. Fundamenta tu respuesta.</p> <p>2. ¿Qué recursos emplea el poeta para hacer que la muerte de los animales se presente de manera más dramática</p> |

| | | |
|-------------|---|---|
| | <p><i>que resistir en la madrugada los interminables trenes de sangre, y los trenes de rosas maniatadas por los comerciantes de perfumes”</i> ¹⁵³(v. 1-16)</p> | <p>3. <i>Extrae del texto imágenes que asocian la industrialización con el consumo de los animales y apúntalas en tu cuaderno.</i></p> |
| Vocabulário | <p>“agonizantes” em <i>“dos mil palomas para el gusto de los agonizantes”</i> (v. 4)</p> <p>“asesinar” em <i>“o asesinar a los perros”</i> (v. 10)</p> <p>“trenes de sangre” em <i>“los interminables trenes de sangre”</i> (v. 14)</p> <p>“patos”, “cerdos”, “palomas”, “vacas”, “corderos”, “gallos” em <i>“Millones de patos, cerdos, palomas, vacas, corderos, gallos”</i> (v. 2-7)</p> <p>“trenes de leche”, “trenes de sangre” <i>los interminables trenes de leche, trenes de sangre”</i> (v. 14)</p> <p>“maniatadas” em <i>“y los trenes de rosas maniatadas”</i> (v. 15)</p> | <p>4. <i>“Maniatas” es un adjetivo que significa con las manos atadas. En el contexto del poema, ¿qué expresa el autor al decir que las rosas están con las manos atadas?</i></p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

A seção de leitura retoma ao assunto da crueldade animal ao pedir, na questão 1, que o leitor releia o poema, a fim *confirmar* se as palavras selecionadas aparecem em um contexto de violência contra os animais. Na de número 2, o leitor deverá observar os recursos utilizados pelo poeta para fazer com que a morte dos animais se apresente de uma forma mais dramática. Espera-se que o leitor *avalie*, a partir de seu conhecimento de mundo proveniente de práticas sociais, que a palavra *‘asesinar’* geralmente é utilizada para fazer referência a pessoas, de modo que usá-la para a morte de animais pode servir como forma de causar maior comoção e indignação.

Nesse mesmo viés, a questão de número 3 solicita que o leitor *extraia* do texto imagens que associam a industrialização com o consumo dos animais, quais sejam *‘millones de patos’, ‘cerdos’, ‘palomas’, ‘vacas’, ‘corderos’, ‘gallos’, ‘trenes de leche’, ‘trenes de sangre’*. Embora a atividade aparente ser estritamente *linguística*, visto que o leitor deve selecionar palavras e expressões do texto, trata-se de um processamento de significados, uma vez que a seleção mais adequada não depende somente do texto, mas também do conhecimento de mundo acerca do tema.

¹⁵³ “Cuatro millones de patos são mortos em Nova York / quatro milhões de patos, / cinco milhões de porcos, / duas mil pombas para o prazer dos moribundos, / um milhão de vacas, / um milhão de cordeiros, / e dois milhões de galos / que deixam os céus despedaçados. / Melhor chorar enquanto afia a navalha / ou assassinar os cachorros / nas caçadas alucinantes / do que resistir ao amanhecer / os infundáveis trens de sangue, / e os trens de rosas atadas / pelos comerciantes de perfume ” (v. 1-16). Tradução nossa.

Do mesmo modo ocorre com a questão número 4 que pergunta ao leitor o que o autor quer expressar ao utilizar o adjetivo *'maniatadas'*, que quer dizer 'de mãos atadas' em referência ao modo como se apresentam as rosas no contexto de violência sobre o qual fala. Isto é, assim como ocorre com a palavra *'asesinar'*, usar o adjetivo *'maniatadas'* propõe uma humanização das rosas, passando a ideia de que elas são vítimas do homem. Nesse sentido, podemos afirmar que se trata de uma atividade de leitura pautada nas concepções *lingüística, psicolingüística e sociocultural*, com ênfase no aspecto crítico.

4.3.1.3 Texto *'Semana Trágica en Barcelona'*

O texto da Unidade III, intitulado *'Semana Trágica en Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego'* (Anexo Z), é de autoria de Pilar Ortega Bagueño e foi publicado no jornal *'El Mundo'* em sua versão *online*. A Figura 29 apresenta as questões de leitura propostas.

Figura 29 – Questões de leitura sobre o texto *'Semana Trágica en Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego'*

1 Comprueba, tras la lectura, si el contenido del texto está de acuerdo con tu hipótesis. Fundamenta tu respuesta. Respuesta personal. Se espera que el/la estudiante compruebe que, tras la gran huelga del primero de mayo de 1886, siguieron existiendo manifestaciones en las que se defendían los derechos de los trabajadores.

2 El texto menciona que la huelga general en Barcelona se inició el 26 de julio de 1909. Observa la frase a continuación y explica el uso de los elementos subrayados considerando la fecha informada. El verbo "hacer" está conjugado en Presente de Indicativo (presente histórico) en lugar del Pretérito Imperfecto y el pronombre demostrativo **Nada hace presagiar a primera hora de este lunes reivindicativo que una semana trágica acababa de comenzar.**

El "este" sustituye "aquél" para dar más actualidad a los hechos narrados y, de esta forma, hacer que el lector se sienta más próximo a los acontecimientos. A la vez, el verbo "acabar" en Pretérito Imperfecto da la sensación temporal de que el evento sucedió en el pasado. Los valores y usos del Presente de Indicativo se abordan en el *Comentario lingüístico* de esta unidad.

3 ¿Qué elementos del texto nos permiten diferenciar entre el trascurso de la huelga y el hecho puntual que desató la represión sangrienta contra los trabajadores? ¿Cómo se mencionan los sujetos de cada una de estas acciones y qué diferencia encuentras en la manera de hacerlo? En el texto se presenta la huelga como un acto realizado durante todo el día por los trabajadores de manera general. Por otro lado, el asalto e incendio al Patronato Obrero se atribuye a un grupo de hombres y mujeres al final del día. Se califica a cada uno de los grupos de manera distinta: el sustantivo "trabajadores" tiene un determinante plural ("los"), mientras que el "grupo" al que se responsabiliza por el incendio aparece precedido de un artículo indefinido ("un"), por lo que no guardan relación directa el uno con el otro.

4 Señala el acto de arbitrariedad del gobierno vigente que provocó su propia caída. La medida arbitraria del director de la Escuela Moderna, Ferrer i Guàrdia, generó una importante campaña de condenas internacionales que acabaría con el gobierno de Masera.

5 La Barcelona rica y la Barcelona pobre se relacionaban de manera diferente con los problemas laborales vividos en la ciudad. ¿En qué consiste esa diferencia? Mientras la Barcelona rica comandaba los polos que generaban empleos y los centros culturales y educativos, la Barcelona pobre se sometía a condiciones inhumanas de trabajo y tenía que servir en la guerra.

Fonte: LD *'Confluencia'* (Triênio 2018 – 2020, p. 82)

O texto trata da celebração do Dia Internacional do Trabalho, cuja data homenageia os trabalhadores que foram executados nos Estados Unidos por haverem participado de uma greve em 1886, no dia primeiro de maio, por melhores condições de trabalho e, principalmente, por uma jornada laboral de oito horas diárias. A atividade de pré-leitura pergunta como se comemora a data na região em que o leitor mora. Solicita também que o leitor observe a imagem que ilustra o texto a ser lido, a fim de formular hipóteses sobre o tema a ser tratado.

A primeira questão solicita ao leitor que comprove, após a leitura do texto, se as hipóteses levantadas a respeito do tema se confirmam. A segunda questão remonta a uma frase do texto que trata de um fato ocorrido no passado, com estrutura gramatical que remete a tempo e circunstâncias atuais. O objetivo é fazer com que o leitor perceba que essa é uma forma de atualizar o fato, tornando-o mais próximo dos acontecimentos aos quais o texto se refere. A quarta questão solicita que o leitor aponte no texto o ato de arbitrariedade do governo vigente à época que provocou sua própria queda. Na de número 5, o leitor deverá dizer em que consiste a diferença entre as chamadas Barcelona rica e Barcelona pobre, também com base no texto.

As respostas para as questões 4 e 5 estão explícitas nos parágrafos 2 e 5, respectivamente: a morte arbitrária de Ferrer i Guàrdia que “*desencadenó una importante campanya de condenas internacionales que acabaría con el gobierno de Maura*”¹⁵⁴ (l. 12 – 13); a Barcelona rica “*era propietaria de las fábricas textiles y metalúrgicas, la que tiene todos los privilegios, la que controla la cultura y la enseñanza*”¹⁵⁵ (l. 31 – 32), a Barcelona pobre contava com jornadas de trabalho que “*superaban las 12 ó 13 horas, no existía el descanso dominical, no había cobertura sanitaria...*”¹⁵⁶ (l. 30 – 31). As questões de que tratamos baseiam-se nas concepções linguística e psicolinguística de leitura. No Quadro 45, apresentamos a de número 3, que estabelece relação com orientações ideológicas presentes no texto.

Quadro 45 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘*Semana Trágica en Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego*’

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|---|
| Intertextualidade | <i>Dolors Marín, que dedica su libro a “los últimos maestros que en 1939 marcharon al exilio, se ocultaron o terminaron siendo fusilados”</i> (l. 20-21) | - |
| Interdiscursividade | <i>“Los trabajadores han convocado huelga general en Barcelona”</i> ¹⁵⁷ (l.1) <i>“Sin embargo, al final del día, concretamente a las 23.30 horas, un grupo de hombres y mujeres asalta e incendia el Patronato Obrero de San José en el Poblenou”</i> ¹⁵⁸ (l.3-4) | 3. <i>¿Qué elementos del texto nos permite diferenciar entre el trascurso de la huelga y el hecho puntual que desató la represión sangrienta contra los trabajadores? ¿Cómo se mencionan los sujetos de cada una de estas acciones y qué diferencia encuentras en la manera de hacerlo?</i> |
| Vocabulário | “Los trabajadores” em <i>“Los trabajadores han convocado huelga general en Barcelona”</i> (l.1) | |

¹⁵⁴ “(...) desencadeou uma importante campanha de condenações internacionais que acabaria com o governo de Maura” (l. 12 – 13). Tradução nossa.

¹⁵⁵ “(...) era proprietária das fábricas têxteis e metalúrgicas, a que tem todos os privilégios, a que controla a cultura e o ensino” (l. 31 – 32). Tradução nossa.

¹⁵⁶ “(...) superavam as 12 ou 13 horas, não existia o descanso dominical, no havia cobertura sanitária...” (l. 30 – 31). Tradução nossa.

¹⁵⁷ “Os trabalhadores convocaram uma greve geral em Barcelona” (l.1). Tradução nossa.

¹⁵⁸ “No entanto, no final do dia, especificamente às 23h30, um grupo de homens e mulheres agrediu e incendiou o Conselho de Trabalhadores de San José em Poblenou” (l.3-4). Tradução nossa.

| | | |
|--|--|--|
| | <p>“un grupo de hombres y mujeres” em “un grupo de hombres y mujeres asalta e incendia el Patronato Obrero de San José en el Poblenu” (1.3-4)</p> | |
|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão número 3, a estrutura linguística aponta o caminho para a busca de significados que estão *por trás* das linhas. O leitor é instigado a desvendar os elementos do texto que diferenciam o transcurso da greve e o acontecimento pontual que impulsionou a repressão contra os trabalhadores, a partir do modo como são mencionados os sujeitos das duas ações. O texto deixa subjacente um discurso sobre o que deve ser considerado como uma ação de reivindicação legal e o que deve ser entendido como um ato de vandalismo. Para tanto, nomeia de **los trabajadores** (os trabalhadores) as pessoas que participaram da reivindicação durante o dia, e de **um grupo de hombres y mujeres** (um grupo de homens e mulheres), aqueles que reivindicaram durante à noite, promovendo incêndio contra o Patronato Obrero. Nesse sentido, por se tratar de uma questão que promove uma reflexão interdiscursiva, em que se deve levar em conta questões de ordem trabalhista, política, legal, e de resistência e segurança, está embasada na perspectiva *sociocultural* de leitura, com ênfase no aspecto crítico.

4.3.1.4 Texto ‘Las palabras como resultado de la rebeldía juvenil’

Na Unidade IV, o texto a ser analisado foi publicado no periódico “*Diario Publicable*”¹⁵⁹ e tem como título ‘*Las palabras como resultado de la rebeldía juvenil*’ (Anexo AA). Observemos as questões de leitura que tratam do texto na Figura 30.

Figura 30 – Questões de leitura sobre o texto “*Diario Publicable*”

1 Según Marcelo Oliveri, miembro de la Academia Porteña de Lunfardo, muchos jóvenes usan lunfardismos sin darse cuenta. Creen, en la mayoría, que son jergas de su generación, sin saber que forman parte de un universo lingüístico compartido desde hace mucho tiempo. ¿Por qué en el texto se habla de “porteños” (los nacidos en la ciudad de Buenos Aires) en vez de “argentinos”? ¿Qué señala este vocablo con respecto a la heterogeneidad de los hablantes de castellano de Argentina?
Se espera que el/la estudiante entienda que los porteños, hablantes de la capital, no representan a la totalidad de los argentinos, tanto cultural como lingüísticamente.

2 “Ese léxico común los ayuda a constituir un grupo de identificación”, afirma Oscar Conde, estudioso del lunfardo. De acuerdo con los argumentos presentados en este fragmento del texto, ¿cómo se construye esta identidad? El uso del lunfardismo y/o de un lenguaje diferente permite que los jóvenes se diferencien de las generaciones anteriores por su forma de hablar.

3 El lunfardo, así como las jergas, se asocia a una forma de hablar muchas veces contraria a aquella prescrita por la gramática normativa, pues refleja la potencialidad dinámica de una lengua. Extrae del texto dos contextos que se caracterizan por el uso de ese tipo de vocabulario. En el texto se habla de ciertos sectores sociales que utilizan jergas y los grupos sociales antiguos, como los milongueros y los porteños. También se habla de las inmigrantes que contribuyeron a la formación de la cultura porteña.

Fonte: LD ‘*Confluencia*’ (Triênio 2018 – 2020, p. 115-117).

¹⁵⁹ O jornal pode ser encontrado no endereço www.diariopublicable.com.

O texto de que trata as questões acima aborda o *‘lunfardo’*, que é um modo de falar característico dos portenhos. Na seção de pré-leitura, o leitor é instigado a refletir sobre como funciona a comunicação entre seus amigos. A partir do título do texto a ser lido, ele deve pensar de que maneira as palavras podem representar a rebeldia de uma pessoa ou de um grupo. Vejamos, no Quadro 46, a relação entre as orientações ideológicas do texto e as questões de leitura.

Quadro 46 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto *“Diario Publicable”*

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|---|---|
| Intertextualidade | <i>“(…) ‘Ese léxico común los ayuda a construir un grupo de identificación’, afirma conde”</i> ¹⁶⁰ (l. 11-12) | 2. <i>“Ese léxico común los ayuda a construir un grupo de identificación”, afirma conde, estudioso del lunfardo. De acuerdo con los argumentos presentados en este fragmento de texto, ¿cómo se construye esta identidad?</i> |
| Interdiscursividade | <i>“Oliveri explica que el lunfardo es un conjunto de palabras que utilizan los porteños en oposición a una serie de términos establecido”</i> ¹⁶¹ (l. 21-23) <i>Los especialistas coinciden en que la mayoría cree que el lunfardo es algo de “viejos”, aunque no tienen cuenta que quienes lo hablaban en sus comienzos eran “pibes de 15 a 25 años”. Conde y Oliviere comparan los grupos que existían en la década del 30, como los gardelianos y los milongueros, con las tribus urbanas de hoy”</i> ¹⁶² (l. 27-31) | 3. <i>El lunfardo, así como las jergas, se asocia a una forma de hablar muchas veces contraria a aquella prescrita por la gramática normativa, pues refleja la potencialidad dinámica de una lengua. Extrae del texto dos contextos que se caracterizan por el uso de ese tipo de vocabulario.</i> |
| Vocabulário | <i>“porteño” em “Los jóvenes son generadores de nuevas expresiones, incluso sin saberlo, gran parte del tradicional lunfardo porteño”</i> ¹⁶³ (l.1-2) | 1. <i>Según Marcelo Oliveri, miembro de la Academia Porteña de Lunfardo, muchos jóvenes usan lunfardo sin darse cuenta. Creen, en la mayoría, que son jergas de su generación, sin saber que forman parte de un universo lingüístico compartido desde hace mucho tiempo. ¿Por qué en el texto se habla de “porteños” (los nacidos en la ciudad de Buenos Aires) en vez de</i> |

¹⁶⁰ “(…) ‘Esse léxico comum os ajuda a construir um grupo de identificação’, diz Conde” (l. 11-12). Tradução nossa.

¹⁶¹ “Oliveri explica que lunfardo é um conjunto de palavras usadas pelos portenhos em oposição a uma série de termos de prestígio” (l. 21-23). Tradução nossa.

¹⁶² Especialistas concordam que a maioria acredita que lunfardo é algo "velho", embora não levem em conta que quem falava no início era "garotos entre 15 e 25 anos". Conde e Oliviere comparam os grupos que existiam na década de 1930, como os *Gardelianos* e os *Milongueros*, com as tribos urbanas de hoje” (l. 27-31). Tradução nossa.

¹⁶³ “Os jovens são geradores de novas expressões, mesmo sem saber, de grande parte do tradicional lunfardo de Buenos Aires” (l.1-2). Tradução nossa.

conciencia Negra en Brasil'. Na sequência, procederemos à análise e à discussão dos dados de cada respectivo texto.

4.3.2.1 Texto ‘¡Cuánta bondad!’

O texto a ser analisado na Unidade I é uma *historieta* do humorista gráfico argentino Quino, intitulada “¡Cuánta bondad!” (Anexo AB). Em uma atividade de pré-leitura, o leitor é instigado a ativar os conhecimentos prévios sobre o gênero com informações sobre sua origem e suas características gerais, a partir de explicação textual e de leitura de um exemplar do gênero. Observemos, na Figura 31, as questões de leitura sobre o texto:

Figura 31 – Questões de leitura sobre o texto “¡Cuánta bondad!”

» Comprendiendo el texto

Lectura

1 Ten en cuenta el contexto de la historieta e identifica dónde están los personajes.
Objetivo: inferir informaciones implícitas en el texto.

a Agencia de empleos. e Centro de salud.
b Asociación de vecinos. d Oficina de reclamos. x

2 ¿Queda claro cuál es el caso de corrupción? ¿Por qué?
Respuesta esperada: no, no queda claro; el denunciante no logra explicar el caso porque, aunque que lo intenta, el responsable le dice algo que no coincide con sus propósitos o para hacerlo dudar de la denuncia. Objetivo: comprender globalmente el texto.

3 En el cuadro 2, un personaje llama al otro de amigo. ¿Crees que son amigos? ¿Por qué el interlocutor tiene ese comportamiento?
Respuesta esperada: sí, no son amigos; el comportamiento abieho del interlocutor es un modo de acercarse al denunciante e indicar que comprende sus supuestas intenciones. Objetivo: hacer inferencias.

4 En los cuadros 6, 8 y 12, ¿qué tono de voz usa el personaje? Justifica tu elección.
a Amigable. e Rabioso. x
b Irónico. d Sereno.
Respuesta esperada: los gestos, la expresión facial del personaje y los signos de exclamación demuestran que el personaje está enfado, hablando en voz alta. Objetivo: comprender detalladamente el texto.

5 ¿En qué cuadro se echa la culpa al personaje por querer actuar correctamente?
Respuesta esperada: en el cuadro 10. Objetivo: identificar información específica (comprensión detallada).

6 ¿Cuál de las siguientes palabras tiene el sentido semejante al de “cochino” en el texto (cuadro 12)?
Objetivo: inferir el sentido de una palabra en el texto.

a Agradable. c Complicado.
b Asqueroso. x d Repentino.

7 En el cuadro 13, uno de los personajes se va. En tu opinión, ¿cómo se siente él? Si hablara en voz alta, ¿qué diría? Justifica tu respuesta.
Respuesta personal. Respuesta posible: se siente decepcionado, tiene rabia por no haber logrado su objetivo. Si hablara en voz alta, probablemente diría: ¡vamos! Por la postura del cuerpo y la cara que pone, se nota que está nervioso. Además, los símbolos que figuran en el gráfico, en formato de gritos, representan reales palabras en el género historieta. Objetivo: comprender detalladamente el texto e identificar elementos composicionales del género.

8 Hay un verbo en la historieta que se usa con el sentido equivalente al de la expresión “dar un jetinho” del portugués. ¿Cuál es?
Respuesta esperada: el verbo “arrugar”. (Verbo=Verbosura, en este momento, cuando un personaje aprovecha para hacerte una recolección y sus aspectos negativos. Objetivo: inferir el sentido de expresiones en el texto.

9 ¿Tienen los dos personajes la misma actitud hacia casos de corrupción? Justifica tu respuesta.
Respuesta esperada: no, el denunciante toma un tono de corrección y afirma que no es corrupto ni corruptor; el responsable parece ser la corrupción como algo común y que siempre se puede arreglar. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el contenido temático de la historieta (literacidad crítica).

10 Fíjate en los cuatro últimos cuadros y cuenta con tus palabras cómo termina la historieta.
Respuesta personal. Respuesta posible: el denunciante se ve entusiasmado, pero no consigue hablar del caso de corrupción, y el funcionario parece desinteresado, sin tener cuenta de que su actitud con el denunciante ha sido ineducada. Objetivo: comprender globalmente el texto.

Fonte: LD ‘Sentidos en lengua española’ (Triênio 2018 – 2020, p. 12-13).

Na seção de leitura, o leitor deve proceder à leitura do texto verbo-visual que apresenta uma situação de denúncia de corrupção que não obtém o êxito esperado pelo denunciante. Conforme o comando da seção, a leitura do gênero deve cumprir os seguintes objetivos: i) identificar os elementos de humor da historieta; ii) reconhecer suas características, como se apresentam as informações e quais recursos são usados. Entre as questões apresentadas, selecionamos algumas para representar as concepções de leitura subjacentes ao conjunto.

A questão 1 solicita que o leitor identifique o lugar onde estão os personagens, a partir do contexto da *historieta*. Para respondê-la, ele deverá *inferir* que se trata de um escritório em que se recebe reclamações. As questões 2, 3 perguntam, respectivamente, se fica claro o caso de corrupção sobre o qual o denunciante quer falar e se há uma relação de proximidade entre os dois personagens. O personagem denunciante não consegue compreender de que tipo

de corrupção trata a denúncia, e o fato de o interlocutor se aproximar do denunciante pode ser entendido como um modo de deixar subentendido que compreende suas intenções.

Nesse mesmo viés de busca por respostas por meio de inferências, há também a questão 4, que pergunta sobre o que demonstra o tom de voz do denunciante (representado de forma imagética), em determinados quadros. Já a questão 6 dá pistas linguísticas para a construção de inferências ao promover a relação entre o texto e o conhecimento de mundo do leitor por meio de significados que agrega a palavra ‘*cochino*’. Assim, podemos afirmar que as questões analisadas estão embasadas nas concepções *linguística* e *psicolinguística* de leitura, já que as respostas podem ser *inferidas*, com base no próprio texto e no conhecimento de mundo do leitor.

Há também questões em que o leitor precisa apenas *identificar* as respostas, como no caso da questão número 5, em que deve *indicar* o quadro em que o denunciante é tido como culpado por querer atuar corretamente; nesse caso, a informação está pronta para ser *extraída*, o que remonta a uma concepção *linguística* de leitura. As demais questões objetivam proporcionar ao leitor *reflexão crítica* sobre o assunto tratado na *historieta*, a corrupção, como podemos observar no Quadro 47, que apresenta relação entre elas e o posicionamento ideológico do texto.

Quadro 47 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto “*¡Cuánta bondad!*”

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|---|---|
| Intertextualidade | - | - |
| Interdiscursividade | <p>“Y eso sería muy grave para usted, amigo. Pero en fin, siempre podríamos arreglarlo”¹⁶⁷ (Quadro 11)</p> <p>“¡¡Esto es repugnante!! ¡¡Al cuerno usted y sus cochinos arreglos!!”¹⁶⁸ (Quadro 12)</p> <p>Quadro 13¹⁶⁹</p> <p>“¡¡Cuánto egoísmo, Dios mío!! Con gente que no quiere arreglar nada... ¡¿Cuándo se va a arreglar, este país??!”¹⁷⁰ (Quadro 14)</p> | <p>7. En el cuadro 13, uno de los personajes se va. En tu opinión, ¿cómo se siente él? Si hablara en voz alta, ¿qué diría? Justifica tu respuesta.</p> <p>9. ¿Tienen los dos personajes la misma actitud hacia casos de corrupción? Justifica tu respuesta.</p> <p>10. Fijate en los cuatro últimos cuadros y cuenta con tus palabras cómo termina la historieta.</p> |
| Vocabulário | <p>“arreglar” em “¿A arreglar qué, disculpe?”¹⁷¹ (Quadro 3)</p> | <p>8. Hay un verbo en la historieta que se usa con el sentido equivalente al</p> |

¹⁶⁷ “E isso seria muito sério para você, amigo. Mas, de qualquer forma, sempre poderíamos “dar um jeitinho” (Quadro 11). Tradução nossa.

¹⁶⁸ “Isso é repugnante!! Vá para o inferno com seus asquerosos “jeitinhos”!!” (Quadro 12). Tradução nossa.

¹⁶⁹ Imagem disponível no Anexo 28.

¹⁷⁰ “Quanto egoísmo, meu Deus!! Com gente que não quer resolver nada... Quando esse país vai ter jeito??!” (Quadro 14). Tradução nossa.

¹⁷¹ “Dar um jeitinho em quê, desculpe? (Quadro 3). Tradução nossa.

Figura 32 – Questões de leitura sobre o texto ‘Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico’¹⁷⁴

>>> Comprendiendo el texto

1 ¿Te has dado cuenta de que el texto no trae las preguntas de la entrevista? Pues las preguntas están a continuación, desordenadas, y las tienes que relacionar cada una con el número romano correspondiente en el texto. *Objetivo: comprender globalmente el texto y practicar la coherencia textual.*

a ¿Cómo define el “trabajo doméstico infantil” y aproximadamente cuántos niños en el mundo forman parte de esta categoría? **i**

b ¿Cuáles son algunos de los peligros que enfrentan los niños que realizan trabajo doméstico? **iv**

c ¿Cuáles son las causas de este fenómeno? **iii**

d ¿De qué manera el nuevo Convenio y Recomendación sobre trabajo decente para trabajadores domésticos contribuyen a luchar contra el trabajo doméstico infantil? **v**

e ¿Por qué el trabajo doméstico infantil es un problema “oculto” y por qué es tan difícil enfrentarlo? **ii**

Respuesta esperada: son menores de 18 años que trabajan en casas de terceros, que pueden o no ser sus empleadores, en actividades domésticas diversas (limpiar, lavar, planchar, cocinar, cuidar a niños, entre otros). Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

2 ¿Cómo el texto define “niños en trabajo doméstico”?

3 ¿Cuál es la “realidad oculta” que se menciona en el título del texto? *Respuesta esperada: es el trabajo doméstico infantil, que ocurre sin papel “oculto” porque en muchos lugares lo aceptan e incluso lo estiman. Objetivo: comprender globalmente el texto.*

4 En la respuesta a la tercera pregunta, los entrevistados mencionan factores de inducción y de atracción del trabajo doméstico infantil. A partir de los ejemplos que se dan, define cada uno de los factores.

5 En la respuesta a la primera pregunta de la entrevista, se afirma que no hay datos fiables para cuantificar la extensión del trabajo doméstico infantil y se sostiene esta afirmación a partir de un argumento basado en: *Objetivo: identificar los argumentos de una parte del texto.*

a datos y cifras. **x**

b comparaciones.

c causas y consecuencias.

d opiniones de especialistas.

6 A lo largo de la entrevista, se mencionan diversas consecuencias negativas, de ámbitos diversos, del trabajo doméstico infantil. Identifica una consecuencia para cada uno de los siguientes ámbitos. *Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).*

a Salud. Jornadas laborales largas y agotadoras; el uso de químicos tóxicos; el transporte de cargas pesadas; la manipulación de objetos peligrosos.

b Educación. No tener acceso a la educación.

c Ocio. No tener el derecho a descansar; a tener tiempo libre; a jugar y a realizar otras actividades recreativas.

d Relaciones sociales. No tener contacto regular con sus padres y amigos.

7 ¿Para cuál de estos ámbitos el texto menciona más consecuencias? ¿Por qué? *Respuesta esperada: salud, porque las consecuencias a la salud son las más fáciles de observar. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión selectiva) e inferir informaciones implícitas en el texto.*

8 ¿Qué relación se establece en la entrevista entre el trabajo doméstico infantil y la situación de la mujer? *Respuesta esperada: el trabajo doméstico infantil afecta más a las niñas, porque se considera que las actividades del hogar son atribuciones de las mujeres y se cree que el trabajo doméstico durante la infancia las puede “preparar” para la vida adulta y para el matrimonio. Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).*

9 En la última respuesta de la entrevista, hay dos fragmentos destacados. ¿Qué relación hay entre ellos y la conclusión del texto? *Respuesta esperada: lo destacado es la mención al nuevo Convenio y a la nueva Recomendación de la OIT, que sirven de fundamento para la invitación que se hace al final: que los Estados miembros adopten los nuevos documentos y garanticen la educación de los niños trabajadoras, los que tengan la edad mínima para trabajar. Profesora/Profesora, si lo permite, consulte, informales a los estudiantes que lo destacado forma parte del texto original y contribuye, en realidad, enlaces que los lectores pueden consultar. Objetivo: identificar y relacionar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).*

Fonte: LD ‘Sentidos en lengua española’ (Triênio 2018 – 2020, p. 43-44).

Em uma atividade de pré-leitura, o leitor é instigado a formular hipóteses sobre o texto, a partir do que já conhece sobre o gênero entrevista e por meio de dados sobre o entrevistado e sobre o suporte em que foi publicado o texto. Na seção de leitura, a primeira questão solicita que o leitor relacione as perguntas que foram extraídas propositalmente do texto com as respostas que nele constam, o objetivo é a compreensão global, a partir da prática da coerência textual. Outras questões seguem o viés de fazer com que o leitor *extraia* as respostas do texto, como é o caso da questão 5, que solicita que o leitor *indique* o item que consta a base de um argumento apresentado no primeiro parágrafo, no caso, ‘*datos y cifras*’.

A questão 6 solicita a *identificação* das consequências negativas, no que se refere ao trabalho doméstico e infantil, nos âmbitos da saúde, da educação, do ócio e das relações sociais, quais sejam, respectivamente, “*jornadas laborales largas y agotadas; el uso de*

¹⁷⁴ Anexo AK.

*químicos tóxicos; el transporte de cargas pesadas; la manipulación de objetos peligrosos*¹⁷⁵ (l. 57-58); *não ter “acceso a la educación”*¹⁷⁶ (l. 63); *não ter “el derecho de descansar; a tener tiempo libre; a jugar y a realizar otras actividades recreativas”*¹⁷⁷ (l. 64-65); *não ter “contato regular com sus padres y amigos”*¹⁷⁸ (l. 66). Já a questão 7 pergunta ao leitor sobre as más consequências, relacionadas ao trabalho infantil, nos âmbitos mencionados da questão 6. As informações devem ser identificadas e inferidas pelo próprio texto. O Quadro 48 apresenta as demais questões relacionando-as com orientações ideológicas presentes no texto.

Quadro 48 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto *‘Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico’*

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|--|
| Intertextualidade | <i>“El nuevo Convenio (Nº 189) complementa las disposiciones de otros Convenios fundamentales de la OIT sobre trabajo infantil (...)”</i> ¹⁷⁹ (l.66-67) | 9. <i>En la última respuesta de la entrevista, hay dos fragmentos destacados. ¿Qué relación hay entre ellos y la conclusión del texto?</i> |
| Interdiscursividade | <i>“La perpetuación de los papeles y responsabilidades tradicionalmente adjudicadas a las mujeres, dentro y fuera del hogar, así como la percepción de que el servicio doméstico forma parte del “aprendizaje” para la edad adulta y el matrimonio también contribuyen a la persistencia del trabajo doméstico como una forma de trabajo infantil”</i> ¹⁸⁰ (l. 32-35) | 8. <i>¿Qué relación se establece en la entrevista entre el trabajo doméstico infantil y la situación de la mujer?</i> |
| Vocabulário | <i>“realidad oculta” e “niños en trabajo doméstico” em “Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico”</i> ¹⁸¹ (Título do texto) | 2. <i>¿Cómo el texto define “niños en trabajo doméstico”?</i> 3. <i>¿Cuál es la “realidad oculta” que se menciona en el título del texto?</i> |

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão 2 pergunta como o texto define *‘niños en trabajo doméstico’*. O leitor deve *identificar* a informação explícita *“El término ‘trabajo doméstico infantil’ se refiere a las*

¹⁷⁵ “(...) jornadas laborales largas e cansativas; o uso de químicos tóxicos; o transporte de cargas pesadas; a manipulação de objetos perigosos” (l. 57-58). Tradução nossa.

¹⁷⁶ “(...) acesso à educação” (l. 63). Tradução nossa.

¹⁷⁷ “(...) o direito de descansar; de ter tempo livre; de brincar e de realizar outras atividades recreativas. recreativas” (l. 63-65). Tradução nossa.

¹⁷⁸ “(...) contato regular com seus pais e amigos” (l. 66). Tradução nossa.

¹⁷⁹ “A nova Convenção (nº 189) complementa as disposições de outras convenções fundamentais da OIT sobre trabalho infantil (...)” (l.66-67). Tradução nossa.

¹⁸⁰ “A perpetuação dos papéis e responsabilidades tradicionalmente atribuídos às mulheres, dentro e fora de casa, bem como a percepção de que o serviço doméstico faz parte da “aprendizagem” para a vida adulta e para o casamento, também contribuem para a persistência do trabalho doméstico como forma de trabalho infantil” (l. 32-35). Tradução nossa.

¹⁸¹ “Perguntas e respostas sobre a realidade oculta das crianças no trabalho doméstico” (Título do texto). Tradução nossa.

*tareas realizadas por niños (es decir, personas menores de 18 años”*¹⁸² (l. 18-19). A terceira questão pergunta a que se refere a *‘realidad oculta’* presente no título, o leitor deve *inferir* que se trata do trabalho doméstico infantil e juvenil e *confirmar* a hipótese com dados do texto *“permanece oculto y es difícil de abordar debido a sus vínculos con modelos sociales y culturales vigentes”*¹⁸³ (l. 30-31).

A questão 8 solicita ao leitor que estabeleça uma relação entre o trabalho doméstico infantil e o discurso acerca da representação feminina na sociedade. O texto defende que o trabalho doméstico infantil afeta mais as meninas, por existir a crença de que as atividades domésticas são de responsabilidade das mulheres. Com isso, perpetua-se o discurso de que, ao trabalharem na infância, as meninas estariam preparando-se para a vida adulta e para o matrimônio. A questão 9 faz referência a uma convenção que complementa as disposições já estabelecidas sobre o trabalho infantil, a respeito da garantia à educação formal para crianças trabalhadoras.

As questões 8 e 9, respaldadas pelas demais questões, poderiam suscitar potenciais reflexões críticas sobre trabalho infantil e seus contextos de exploração, que incluem jornadas de trabalho longas e enfadonhas, o uso de substâncias tóxicas, o transporte de cargas pesadas, a manipulação de objetos perigosos, entre outros mencionados no texto. Além disso, poderiam promover discussão sobre a representação do papel feminino na sociedade e a garantia de educação formal para as crianças que ingressam no mercado de trabalho. No entanto, todas as questões sobre o texto basearam-se nas perspectivas *linguística* e *psicolinguística* de leitura, de modo que as respostas a elas estavam *nas linhas* ou *entre as linhas*.

4.3.2.3 Texto *‘Hacia una puericultura ética’*

O texto da Unidade III selecionado para a análise é *‘Hacia una puericultura ética’* (Anexo AD). O texto é parte da obra *“Bésame mucho: como crear tus hijos con amor”*, de Carlos González, pediatra espanhol que tem se tornado amplamente conhecido por discutir a importância da criação com apego. Vejamos, na Figura 33, as questões que tratam do texto em análise.

¹⁸² “O termo ‘trabalho doméstico infantil’ se refere a tarefas realizadas por crianças (ou seja, pessoas menores de 18 anos” (l. 18-19). Tradução nossa.

¹⁸³ “(...) permanece oculto e é difícil de abordar devido a seus a sus vínculos com modelos sociais e culturais vigentes” (l. 30-31). Tradução nossa.

Figura 33 – Questões de leitura sobre o texto ‘*Hacia una puericultura ética*’¹⁸⁴

Comprendiendo el texto

1 Tras la lectura del texto, ¿te parece correcta tu respuesta a la cuestión 4 de Ya lo sabes sobre la relación entre los títulos del apartado (“Hacia una puericultura ética”) y del libro (Bésame mucho)? ¿Por qué?
 Respuesta personal. **Objetivo:** comprender globalmente el texto y comprender los títulos.

2 En el apartado Ya lo sabes, has visto qué significa la palabra “puericultura”. ¿Qué puedes inferir sobre el sentido de “hacia” en el título “Hacia una puericultura ética”?
 Respuesta esperada: “hacia” indica “en dirección a”, “en sus favor”, “en dirección a una puericultura ética”. **Objetivo:** inferir el sentido de una palabra en el texto.

3 Relaciona cada palabra o expresión con su sentido en el texto.
 Objetivo: inferir el sentido de palabras y expresiones en el texto.

4 Bajo el título del texto, hay un epígrafe: “Dichoso el hombre sobre el cual han llovido como celestial rocío los besos de sus padres”. ¿Cómo lo entiendes y cuál es su función en el texto?
 Respuesta esperada: la cita anticipa algo sobre el tema del texto, el establece el tono de los textos con amor y respeto. **Objetivo:** identificar intenciones implícitas en el texto (referencial y connotativa).

5 El 1.º párrafo del texto termina de la siguiente forma: “[...] el pediatra tiene que buscar lo mejor para su paciente, aunque no sea lo que el cliente (los padres) desea. Al menos en teoría”. Si esa es la teoría, ¿cuál sería la práctica?

6 En el 4.º y en el 5.º párrafos del texto, hay dos opciones, A y B. En el párrafo siguiente, se dice: “Uno de los textos anteriores es falso; el otro apareció publicado el año 2002 en la revista de la Asociación Médica de Canadá. ¿Adivina cuál?”. ¿Cuál sería el texto verdadero? Justifica tu respuesta.

7 Hay algunas frases, palabras y expresiones del texto que están entrecuñadas. Relaciona cada una con el motivo del uso de las comillas. **Objetivo:** identificar recursos del estilo del género y analizar el papel de recursos gráficos en la construcción del sentido del texto y en relaciones de intertextualidad.

8 Explicar que se está hablando o explicando la palabra o expresión que está entre comillas.
 II Indicar que lo dicho alude a otros discursos que no son propios, o sea, transferir la responsabilidad del empleo de una palabra o expresión a otros.
 III Señalar que la palabra o expresión entrecuñada no corresponde exactamente a lo que se refiere.
 IV Hacer una cita directa, o sea, indicar que lo entrecuñada lo dijo otra persona (discurso directo).

9 Identifica la opción que expresa el propósito del texto.
 a Caracterizar hechos, ambientes o actividades.
 b Contar una secuencia de hechos y sus personajes.
 c Defender una opinión y convencer al interlocutor.

10 Según el texto, ¿hay cómo comprobar, por medio de investigaciones científicas más fiables, que pegar a los niños es algo malo? Explica.
 a a favor. b en contra.

11 ¿En qué fragmento está la tesis del texto, o sea, la idea fundamental que se defiende?
 a “Nuestra sociedad no trata a los niños con el mismo respeto que a los adultos. Cuando hablamos de un adulto, las consideraciones éticas son siempre primordiales y tienen prioridad sobre la eficacia o la utilidad” (2.º párrafo).
 b “Es fácil comprender que los estudios aleatorios resultan mucho más fiables, pero también son caros y difíciles de hacer” (11.º párrafo).
 c “Así que a lo mejor, después de todo, resulta que pegar a los niños no es tan malo, y de momento no pensamos hacer una declaración oficial en contra del castigo físico” (12.º párrafo).
 d “Pegar a los niños por lo visto solo es malo si eso les produce alcoholismo y problemas mentales” (13.º párrafo).

12 ¿Qué argumentos se utilizan para defender la tesis del texto? Identifica las afirmaciones verdaderas y las falsas. **Objetivo:** comprender globalmente e identificar un elemento de la construcción composicional del texto.

a Los golpes y bofetadas en la infancia producen problemas mentales y alcoholismo. f La violencia contra los adultos se ve como mala, pero la violencia contra los niños se ve como “normal”.
 b La violencia contra los niños no es tan mala porque no está comprobado que genera problemas en la vida adulta. g El hecho de pegar a los niños no es tan malo porque no está comprobado que genera problemas en la vida adulta.
 c La agresión física a un niño es un crimen y un atentado contra los derechos humanos, de la misma forma que sería pegarle a un adulto o practicar la tortura. h La violencia contra los niños solo se ve como algo malo si genera efectos negativos en el futuro, mientras que la violencia contra el adulto siempre se ve como algo malo.
 d La ausencia de consecuencias comprobadas en la vida adulta no hace que el hecho de pegarle a un niño deje de ser un error como sería usar otros “métodos” antieéticos para lograr otros objetivos. i “traumas psicológicos” (16.º párrafo).

Fonte: LD ‘*Sentidos en lengua española*’ (Triênio 2018 – 2020, p. 72-74).

Na seção de pré-leitura, o leitor é instigado a pensar sobre o contato que já teve com textos de divulgação científica e sobre a relação entre a palavra ‘puericultura’, presente no título do texto, e o título do livro. Em se tratando da seção de leitura, conforme o comando da seção, ao ler o texto, o leitor deverá refletir sobre a educação das crianças e identificar algumas características do texto de divulgação científica.

Na primeira questão, o leitor é levado a pensar se a *hipótese* que levantou sobre a relação entre os títulos do texto e do livro se confirmam. Nas questões 2 e 3, entre outras, deverá *inferir* significados a partir de pistas linguísticas disponíveis no texto. Solicita-se, na de número 2, que *infira* o sentido de ‘hacia’ no título ‘*Hacia una puericultura ética*’¹⁸⁵, cuja resposta poderia ser ‘Rumo a’; na 3, o leitor deve relacionar as palavras e as expressões destacadas com os sentidos que adquirem no texto, quais sejam, *pegar* (dar golpes a algo o a alguien); *chiste* (dicho, ocurrencia o cuento breve que se dice para reír); *espalda* (parte posterior del cuerpo humano [...]); *experta* (persona especialista en un área determinada [...]), *al azar* (sin orden ni planeación)¹⁸⁶. No Quadro 49, apresentamos algumas questões que assinalam orientações

¹⁸⁴ Anexo AL.

¹⁸⁵ ‘Rumo a uma puericultura ética’. Tradução nossa.

¹⁸⁶ Bater (dar rapas em algo ou em alguém); Anedota (acontecimento ou conto breve que se conta para se fazer rir); costas (parte posterior do corpo humano (...)); especialista (persona especialista em uma área determinada (...), por acaso (sem ordem nem planejamento). Tradução nossa.

ideológicas presentes no texto.

Quadro 49 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘*Hacia una puericultura ética*’

| Categorías de análisis | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|------------------------|---|--|
| Intertextualidade | “Al castigar a una mujer, ¿cuál es la diferencia entre una fuerza “razonable” o “no razonable”? Esta espinosa pregunta quedó sin respuesta en enero cuando el Tribunal Supremo de Ontario respaldó un artículo del Código Penal que data de 1892 y que permite a los maridos y a los empresarios pegar a sus mujeres con propósitos disciplinarios. (...)” ¹⁸⁷ (l. 13-20) | 6. En el 4º y en el 5º párrafos del texto, hay dos opciones, A y B. En el párrafo siguiente, se dice: “Uno de los textos anteriores es falso; el otro apareció publicado en el año 2002 en la revista de la Asociación Médica de Canadá. ¿Adivina cuál?”. ¿Cuál sería el texto verdadero? Justifica tu respuesta. |
| Interdiscursividade | “Nuestra sociedad no trata a los niños con el mismo respeto que los adultos. Cuando hablamos de un adulto, las consideraciones éticas son siempre primordiales y tiene prioridad sobre la eficacia o la utilidad” ¹⁸⁸ (l. 9-11) | 11. ¿En qué fragmento está la tesis del texto, o sea, la idea fundamental que se defiende? a) “Nuestra sociedad no trata a los niños con el mismo respeto que los adultos. (...)” (2º párrafo) b) “Es fácil comprender que los estudios aleatorios resultan mucho más fiables (...)” (11º párrafo) c) “Así que a lo mejor, después de todo, resulta que pegar a los niños no es tan malo (...)” (12º párrafo) d) “Pegar a los niños por lo visto solo es malo si eso les produce alcoholismo y problemas mentales” (12º párrafo) |
| Vocabulário | “ “fuerza razonable” e “no razonable” em “Al castigar a un niño, ¿cuál es la diferencia entre una fuerza “razonable” o “no razonable” ? Esta espinosa pregunta quedó sin respuesta en enero cuando el Tribunal Supremo de Ontario respaldó un artículo del Código Penal que data de 1892 y que permite a los padres y a los profesores pegar a los niños con propósitos disciplinarios. (...)” ¹⁸⁹ (l. 21-28) | |

Fonte: Elaborado pela autora.

As questões ancoradas na perspectiva sociocultural propuseram reflexão crítica sobre o texto, como, por exemplo, a de número 6, que aponta a *intertextualidade* que se estabelece com um texto publicado em 2002, pela Associação médica do Canadá. Para suscitar reflexão, o texto ‘*Hacia una puericultura ética*’ apresenta, de dois modos, uma consideração da associação sobre castigar como forma de disciplinar, em uma referência ao texto original e em uma de forma reproduzida, em cada uma delas, a vítima é um sujeito diferente, primeiramente,

¹⁸⁷ “Ao punir uma mulher, qual é a diferença entre força “razoável” ou “ não razoável”? Essa questão espinhosa não foi respondida em janeiro, quando a Suprema Corte de Ontário confirmou um artigo do Código Penal de 1892 que permite que maridos e homens de negócios batam em suas esposas para fins disciplinares. (...)” (l. 13-20). Tradução nossa.

¹⁸⁸ “Nossa sociedade não trata as crianças com o mesmo respeito com que trata os adultos. Quando falamos de um adulto, as considerações éticas são sempre primordiais e têm precedência sobre a eficácia ou utilidade” (l. 9-11). Tradução nossa.

¹⁸⁹ Ao punir uma criança, qual é a diferença entre força “razoável” ou “não razoável”? Esta questão espinhosa ficou sem resposta em janeiro, quando a Suprema Corte de Ontário manteve um artigo do Código Penal datado de 1892 que permite que pais e professores batam em crianças para fins disciplinares. (...)” (l. 21-28). Tradução nossa.

a mulher, em seguida, a criança. O leitor deverá perceber qual texto é o verdadeiro. Para responder, além de identificar informações *explícitas* e *implícitas*, o leitor deverá *refletir criticamente* sobre o discurso de violência, velada e manifesta, como forma de ‘disciplinar’ mulheres e crianças. Um discurso absurdo e completamente atemporal e surpreendentemente mantido inclusive por profissionais da saúde, no caso da violência contra os menores, conforme aponta o texto.

A questão 11 solicita do leitor que assinale o trecho em que consta a tese fundamental do texto, o qual argumenta sobre o fato de a sociedade não dispensar às crianças o mesmo respeito que manifestam pelos adultos. É importante ressaltar que o texto não defende a violência contra mulher, o trecho que a retrata é usado como uma forma de demonstrar que a sociedade atual deve indignar-se com a violência contra as crianças do mesmo modo que se indigna com a violência contra as mulheres. Em se tratando da referência à força, por meio da adjetivação, “*fuera razonable*” (força razoável) ou “*no razonable*” (não razoável), parece haver uma tentativa de camuflar a violência, uma vez que se admite o meio termo ou um grau de intensidade. Assim, embora a resposta da questão 11 seja de *inferência* e *confirmação* de significados na superfície textual, ela serve de âncora para a reflexão crítica acerca da adjetivação de força. Nesse sentido, podemos afirmar que o conjunto de questões sobre o texto ancoram-se nas concepções *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* de leitura.

4.3.2.4 Texto ‘*Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil*’

O texto da Unidade IV, intitulado ‘*Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil*’ (Anexo AE), é um artigo de opinião escrito pelo escritor brasileiro Davi Nunes¹⁹⁰. O texto aborda a história e a resistência negra no Brasil e foi publicado em um sítio de uma cadeia de televisão venezuelana, a *Telesur*¹⁹¹. Na seção de pré-leitura, o leitor é instigado a acionar conhecimentos prévios acerca de gêneros do âmbito do jornalismo e sobre o tema do texto, partindo especificamente do título. A seção de leitura apresenta como objetivos a serem alcançados a reflexão sobre a história e a cultura afro-brasileiras e a identificação das características de um artigo de opinião no âmbito jornalístico. A Figura 34 apresenta as questões que tratam da compreensão textual.

¹⁹⁰ Davi Nunes é um poeta, contista, roteirista e escritor baiano que se dedica a escrever sobre culturas afro-brasileiras, temática presente em seu *blog* ‘Duque dos Banzos’, cujo endereço é <https://ungareia.wordpress.com/>.

¹⁹¹ Sítio da *Telesur*, cadeia de televisão venezuelana www.telesurtv.net.

Figura 34 – Questões de leitura sobre o texto ‘Dia Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil’¹⁹²

Comprendiendo el texto

1 Haz un resumen del texto.

2 En el texto hay una foto. ¿Qué retrata? ¿Cuál es su papel en el artículo?

3 ¿Por qué el 20 de noviembre es el Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra?

4 Según el texto, Palmares fue "uno de los primeros lugares, en las Américas, donde los negros [...] encontraron la libertad" (5.º párrafo). Explica.

5 Ahora lee la segunda parte del mismo artículo.

6 La segunda parte del texto está sin el subtítulo. Elige el que parece mejor y justifica.

7 ¿Te ha dado cuenta de que en el texto la palabra "negro/a" aparece muchas veces con inicial mayúscula? ¿Por qué eso ocurre?

8 Explica el "gran problema" que se menciona en este fragmento del texto: "Pero el gran problema es que esto solo ocurre en ese pequeño espacio de tiempo, y durante la otra parte del año, la historia y la cultura negra se descuidan, hechas invisibles en un país que, a pesar de su diversidad, presenta lo blanco como norma universal" (15.º párrafo).

9 En la primera parte del texto, se dice que la "celebración es el resultado de más de 40 años de lucha del renovado movimiento Negro Brasileño" (2.º párrafo). Entresaca el fragmento de la segunda parte que elucidó esa afirmación.

10 A partir de la imagen siguiente, explica este fragmento del texto: "[...] aunque gran parte de la población se ha quedado atascada con grilletes psicológicos, muchos están aprendiendo por el conocimiento de los ancestros" (17.º párrafo).

11 ¿Cuál es la importancia de Zumbi y de Palmares para el movimiento negro brasileño?

Fonte: LD 'Sentidos en lengua española' (Triênio 2018 – 2020, p. 102-104).

A primeira e a segunda questão, com o objetivo de garantir a compreensão global do assunto tratado, solicita do leitor um resumo do texto e a observação da foto de uma estátua de Zumbi dos Palmares, que ilustra o tema. A terceira questão pergunta a razão de o dia 20 de novembro ser o Dia Nacional do Zumbi e da Consciência Negra, a resposta está *explícita* no texto, a data “*conmemora la vida de uno de sus líderes militares más brillantes, Zumbi dos Palmares*”¹⁹³ (l.10). A quarta questão solicita que o leitor explique um trecho que fala sobre um lugar onde os negros encontraram liberdade. A resposta também está *explícita*, o leitor deverá *detalhar* que se tratava de um “*asentamiento independiente, Quilombo de palmares, (...)*

¹⁹² Anexo AM.

¹⁹³ “(...) comemora a vida de um de seus líderes militares mais brilhantes, Zumbi dos Palmares” (l. 10). Tradução nossa.

fundado por los primeros africanos como una forma de resistència a los colonizadores e esclavistas europeos”¹⁹⁴ (l. 13-15).

Seguindo o mesmo viés de se solicitar identificação de respostas *explícitas*, apresentamos a questão número 9, que trata da segunda parte do texto. O leitor deve apresentar o fragmento que elucida a informação de que a celebração é resultado de mais de 40 anos de luta do renovado movimento Negro Brasileiro, “*Sin embargo, el 20 de noviembre significa una victoria (...) que há sido historicamente subyugada*”¹⁹⁵ (l. 61, 65). Além das questões de ordem *lingüística e psicolingüística*, há outras de ordem sociocultural, com ênfase no aspecto crítico, as quais apresentamos no Quadro 50, no qual promovemos uma relação entre elas e as orientações ideológicas do texto.

Quadro 50 – Relação entre ‘Posicionamento ideológico’ e ‘Questões de leitura’ sobre o texto ‘*Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil*’

| Categories de análise | Posicionamento ideológico | Questões de leitura |
|-----------------------|--|---|
| Intertextualidade | “(…) <i>aunque gran parte de la población se ha quedado atascada con grilletes psicológicos, muchos están aprendiendo por el conocimiento de los ancestros</i> ” ¹⁹⁶ (l. 63-65) | 10. <i>A partir de la imagen siguiente</i> ¹⁹⁷ , explica este fragmento del texto: “(…) <i>aunque gran parte de la población se ha quedado atascada con grilletes psicológicos, muchos están aprendiendo por el conocimiento de los ancestros</i> ” (17° párrafo). |
| Interdiscursividade | “ <i>Pero el gran problema es que esto solo ocurre en ese pequeño espacio de tiempo, y durante la otra parte del año, la historia y la cultura negra se descuidan, hechas invisibles en un país que, a pesar de su diversidad, presenta lo blanco como norma universal</i> ” ¹⁹⁸ (l. 49-51) | 8. Explica el “gran problema” que se menciona en este fragmento del texto: “ <i>Pero el gran problema es que esto solo ocurre en ese pequeño espacio de tiempo, y durante la otra parte del año, la historia y la cultura negra se descuidan, hechas invisibles en un país que, a pesar de su diversidad, presenta lo blanco como norma universal</i> ” (15° párrafo) |
| Vocabulário | “ Negra ” em “ <i>Es una acción radical que afirma la historia de la lucha Negra contra el colonialismo con su propia fiesta nacional y es un símbolo de</i> | 7. <i>¿Te has dado cuenta de que en el texto la palabra “negro/negra” aparece muchas veces con inicial mayúscula? ¿Por qué eso ocurre?</i> |

¹⁹⁴ “(…) Assentamento independente, Quilombo de palmares, (...) fundado pelos primeiros africanos como uma forma de resistència aos colonizadores e escravistas europeus” (l. 13-15). Tradução nossa.

¹⁹⁵ “No entanto, 20 de novembro significa uma vitória (...) que foi historicamente subjugada” (l. 61, 65). Tradução nossa.

¹⁹⁶ “(…) Embora uma grande parte da população esteja presa em grilhões psicológicos, muitos estão aprendendo através do conhecimento de seus ancestrais” (l. 63-65). Tradução nossa.

¹⁹⁷ A imagem consta na Figura 34. O texto em análise não apresenta ‘intertextualidade manifesta’. Contudo, a questão 10 promove uma relação entre um trecho do texto e um texto não verbal, de modo que a consideramos como dados da referida categoria.

¹⁹⁸ “Mas o grande problema é que isso só acontece naquele pequeno espaço de tempo, e na outra metade do ano, a história e a cultura negra são negligenciadas, invisibilizadas em um país que, apesar de sua diversidade, apresenta o branco como norma universal” (l. 49-51). Tradução nossa.

| | |
|--|---|
| | <p><i>protesto en Brasil</i>”¹⁹⁹ (l. 33-34)</p> <p>“<i>La marcha reunió a una multitud, en su mayoría mujeres, cuyo objetivo era promover la afirmación de la belleza Negra, especialmente el pelo rizado, que es una expresión política y cultural de sus antepasados</i>”²⁰⁰ (l. 39-41)</p> |
|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão 7 pergunta ao leitor se ele se deu conta de a palavra ‘*Negro/a*’ aparecer no texto com iniciais maiúsculas e o porquê de isso ocorrer. Trata-se de um recurso linguístico para sinalizar a importância da palavra no discurso de valorização e de resistência da população Negra do Brasil. A questão número 8 solicita ao leitor que explique o que seria o “*gran problema*” (grande problema) sobre o qual se fala no 15º parágrafo. De acordo com o texto, a Lei nº 10.639/2003, que trata da história e da cultura Negras na escola, só se cumpre no mês de novembro, quando se comemora o Dia do Zumbi. Ou seja, durante todo o ano, não se discute mais a importância de se valorizar a cultura Negra e combater o racismo e toda forma de discriminação contra os Negros.

A questão número 10 solicita que o leitor explique um fragmento do texto que trata da prisão em sentido figurado, a partir da imagem de grilhões que remetem à escravização dos negros. Segundo o texto, ainda existem pessoas que estão presas aos grilhões da ignorância, por não conseguirem perceber que o Brasil é um país Negro e que a presença da população Negra é de essencial importância para o país. Além dessa interpretação que se processa *nas linhas* e *entre as linhas* do texto, o leitor deverá construir outros significados através dos discursos que estão *por trás* delas, muitos dos quais insistem na manutenção da hegemonia dos brancos sobre os Negros no Brasil. Nesse sentido, consideramos que a atividade de leitura analisada está embasada nas concepções *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* de leitura, com ênfase no aspecto crítico.

4.4 Síntese da análise

¹⁹⁹ “É uma ação radical que afirma a história da luta negra contra o colonialismo com feriado nacional próprio e é um símbolo de protesto no Brasil” (l. 33-34). Tradução nossa.

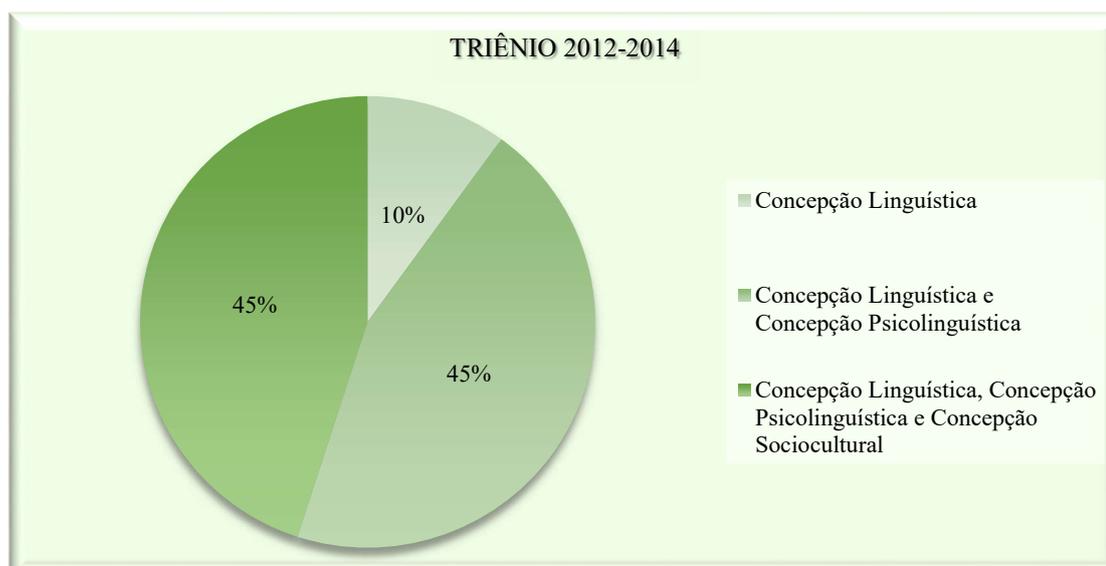
²⁰⁰ “A marcha reuniu uma multidão, em sua maioria mulheres, cujo objetivo era promover a afirmação da beleza negra, especialmente os cabelos cacheados, que é uma expressão política e cultural de seus ancestrais” (l. 39-41). Tradução nossa.

Nesta seção, apresentaremos a sistematização quantitativa da análise e da discussão dos dados, a fim de observarmos a evolução do número de questões de cunho crítico, presentes nos livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD, ao longo de três triênios.

4.4.1. Sistematização quantitativa da análise por triênio

No **triênio (2012-2014)**, foram analisados **20** textos e suas respectivas atividades de leitura, selecionados nos livros didáticos de língua espanhola *‘El Arte de leer español’*, *‘Enlaces – Español para jóvenes brasileños’* e *‘Síntesis – Curso de lengua española’*. O Gráfico 1 apresenta a quantidade percentual de atividades de leitura baseadas nas concepções *linguística, psicolinguística e sociocultural*.

Gráfico 1 – Relação entre questões de leitura e concepções de leitura nos LDs de LE do triênio (2012-2014)



Fonte: elaborado pela autora.

Empreendida a análise dos dados, constatou-se que as atividades de leitura acerca dos **04** textos selecionados no livro didático *‘El Arte de leer español’*, (*‘La cuota de carbono’*, *‘Disneylandia’*, *‘Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca’* e *‘Bendito carnaval: lengüita de Kapuli’*) basearam-se nas concepções *linguística e psicolinguística* de leitura.

No livro didático *‘Enlaces – Español para jóvenes brasileños’*, verificou-se que, das atividades de leitura acerca dos **08** textos selecionados, **01** atividade ancorou-se na concepção *linguística* de leitura (fragmento de *‘Racismo e Globalización. Entrevista’*); **02** atividades ancoraram-se nas concepções *linguística e psicolinguística* (fragmento do texto *‘Factores que protegen a la mujer o la exponen a una situación de riesgo’*, fragmento de *‘La*

casa de Bernarda Alba’) e **05** atividades ancoraram-se nas concepções *linguística, psicolinguística e sociocultural* de leitura (*‘Tira del gato Gaturro’*, fragmento do texto *‘Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal’*, *Textos intersemióticos dos personagens fictícios “Bumblebee, Wall.E, Robocop, Terminator, Arturito”*, fragmento de *‘El descubrimiento de América’*, de Antonio Escohotado’, fragmento do *‘Protocolo del Mercosur, de 12 de julio de 2004’*).

Do livro didático *‘Síntesis – Curso de lengua española’*, averiguou-se que, das atividades de leitura acerca dos **08** textos selecionados, **01** atividade embasou-se na concepção *linguística* de leitura (texto *‘Guernica’*); **03** atividades embasaram-se nas concepções *linguística e psicolinguística* (texto *‘El falso sordomudo’*, texto *‘La lluvia’*, texto *‘El matador’*) e **04** atividades embasaram-se nas concepções *linguística, psicolinguística e sociocultural* de leitura (texto *‘La importancia de hacer carrera’*, texto *‘Crónica de la ciudad de Managua’*, texto *‘¿Quién va a cantar?’*, texto *‘El camaleón que no sabía de qué color ponerse’*).

No **triênio (2015-2017)**, foram analisados **03** textos e suas respectivas atividades de leitura, selecionados do livro didático *‘Cercanía Joven’* (texto *‘Videojuegos, adicción o afición’*, texto *‘Prejuicios y estereótipos más comunes sobre la inmigración en Andalucía y los argumentos para contrarrestarlos’* e texto *‘Juguetes: más sexistas, imposible’*). A análise dos dados revelou que as atividades de leitura acerca dos textos selecionados basearam-se nas concepções *linguística, psicolinguística e sociocultural* de leitura.

É importante enfatizar, no entanto, que no **triênio (2015-2017)**, o livro didático *‘Enlaces – Español para jóvenes brasileños’*, aprovado no triênio anterior (2012-2014), foi novamente adotado, de modo que a análise quantitativa desse material didático também figura como sendo do **triênio (2015-2017)**, visto que foi utilizado nas escolas públicas bem como o livro didático *‘Cercanía Joven’*. Assim sendo, o Gráfico 2 apresenta a quantidade percentual de atividades de leitura baseadas nas concepções *linguística, psicolinguística e sociocultural*, considerando o uso dos dois livros didáticos no mesmo período.

Gráfico 2 – Relação entre questões de leitura e concepções de leitura nos LDs de LE do triênio (2015-2017)



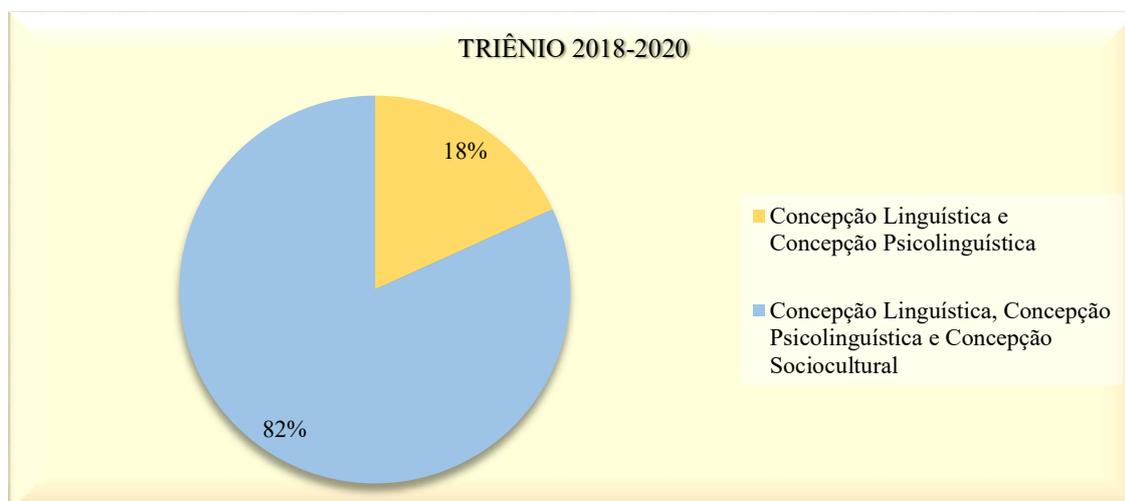
Fonte: elaborado pela autora.

No **triênio (2018-2020)**, foram analisados **08** textos e suas respectivas atividades de leitura, selecionados dos livros didáticos *‘Confluencia’* e *‘Sentidos en lengua española’*. Empreendida a análise dos dados, constatou-se que, das atividades de leitura acerca dos **04** textos selecionados no livro didático *‘Confluencia’*, **01** atividade baseou-se nas concepções *linguística* e *psicolinguística* (texto *‘Las palabras como resultado de la rebeldía juvenil’*) e **03** atividades basearam-se nas concepções *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* de leitura (texto *‘Lo que supo Supa’*, texto *‘Oficina y denuncia’* e texto *‘Semana Trágica en Barcelona’*).

No livro didático *‘Sentidos en lengua española’*, averiguou-se que, das atividades de leitura acerca dos **04** textos selecionados, **01** atividade ancorou-se nas concepções *linguística* e *psicolinguística* (texto *‘Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico’*) e **03** atividades ancoraram-se nas concepções *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* de leitura (texto *‘¡Cuánta bondad!’*, texto *‘Hacia una puericultura ética’* e texto *‘Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil’*).

Ressaltamos, contudo, que, no **triênio (2018-2020)**, o livro didático *‘Cercanía Joven’*, aprovado no triênio antecedente (2014-2017), foi adotado mais uma vez, de modo que a análise quantitativa desse material didático também figura como sendo do **triênio (2018-2020)**, já que foi utilizado nas escolas públicas assim como os livros didáticos *‘Confluencia’* e *‘Sentidos en lengua española’*. Nesse sentido, o Gráfico 3 apresenta a quantidade percentual de atividades de leitura ancoradas nas concepções *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural*, considerando o uso dos três livros didáticos no mesmo período.

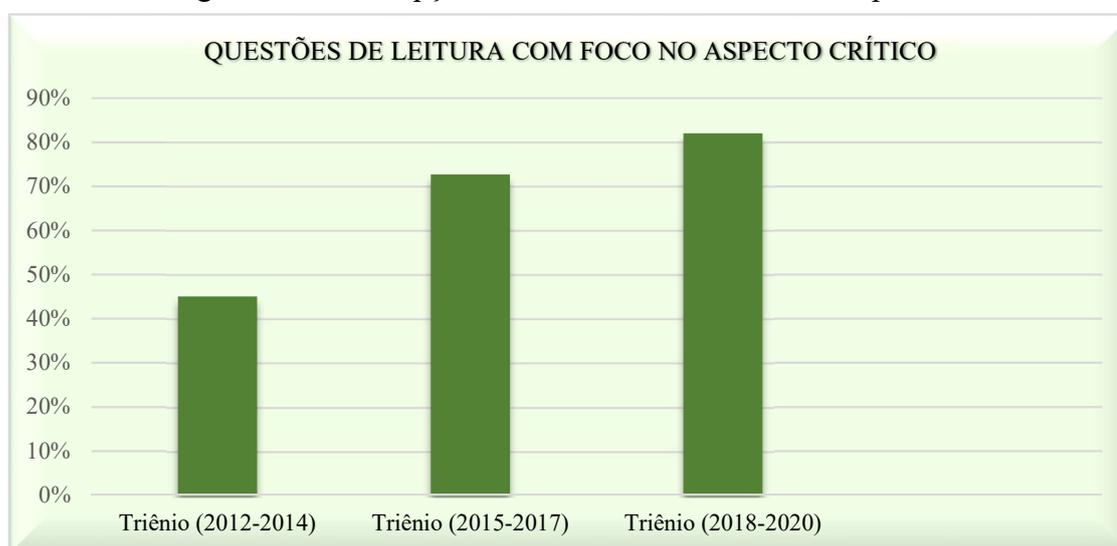
Gráfico 3 – Relação entre questões de leitura e concepções de leitura nos LDs de LE do triênio (2018-2020)



Fonte: elaborado pela autora.

No que se refere ao tratamento da leitura com foco no aspecto crítico, apresentamos, no Gráfico 4, a presença progressiva da concepção *sociocultural* de leitura nos livros didáticos de língua espanhola aprovados no PNLD.

Gráfico 4 – Progressão da concepção *sociocultural* nos LDs de LE aprovados no PNLD



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados revelaram que, no triênio (2012 -2014), **45%** das atividades de leitura basearam-se nas concepções *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural*, com ênfase no aspecto crítico; no triênio (2015 -2017), o percentual subiu para **72,70%**. No último período, o triênio (2018 -2020), e em que os livros didáticos ainda integravam o cotidiano escolar, por conta da oficialização do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras, esse número subiu

ainda mais, alcançando o percentual de **81,8%**. Essa evolução é o que sustenta afirmação de que, aos estudantes da escola pública brasileira, estava sendo oferecido, nas aulas de LE, gradativa e efetivamente, a oportunidade de terem acesso a textos e a atividades de leitura que poderiam favorecer o desenvolvimento o *Letramento Crítico*.

5 CONCLUSÃO

Os editais de seleção de livros didáticos do PNLD, na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* asseveram que o estudo de língua estrangeira deve pautar-se em aspectos socioculturais, com ênfase na criticidade, e não apenas em conhecimentos linguísticos, a fim de que se viabilize, ao estudante brasileiro, a participação efetiva na sociedade em que está inserido, ação que só se desenvolve se ele tiver condições de identificar as ideologias que ditam as regras sociais. Do contrário, ele pode tornar-se um sujeito passivo que, por não questionar sua condição social e a de seu entorno, não a compreende e, conseqüentemente, depara-se com a probabilidade de não conseguir transformá-la. Desse modo, em consonância a essa abordagem didático-ideológica, os documentos prospectam atividades de leitura que promovam posturas críticas e reflexivas dos estudantes a partir dos textos.

Nesse sentido, esta pesquisa averiguou as concepções de leitura que subjazem os livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD para os triênios (2012 – 2014), (2015 – 2017), (2018 – 2020), bem como o tratamento do *Letramento Crítico* nesses instrumentos pedagógicos. Alinhados ao conceito de *texto/discurso* e de *concepções de leitura*, elencamos as categorias analíticas ‘*Aspectos linguísticos*’, ‘*Aspectos psicolinguísticos*’ e ‘*Aspectos socioculturais*’ (CASSANY, 2006), que são indicativas das concepções de leitura e do compromisso com o desenvolvimento do LC, e as categorias analíticas ‘*intertextualidade*’, ‘*interdiscursividade*’ e ‘*vocabulário*’ (FAIRCLOUGH, 2003), que são indicativas, respectivamente, de relações de poder, de posicionamentos ideológicos nos discursos e de imposição de discursos, por meio da escolha de palavras e lexicalização de significados.

Os resultados indicaram que, no triênio (2012 – 2014), as concepções de leitura *linguística* e *psicolinguística* subjazem o trabalho com texto no livro didático ‘*El Arte de leer español*’. No livro didático ‘*Enlaces – Español pra jóvenes brasileiros*’, os dados demonstraram haver predominância, ainda que incipiente, da concepção *sociocultural*, com ênfase no aspecto crítico. No livro didático ‘*Síntesis – Curso de lengua española*’, os dados apontaram que, ainda que predominem questões de ordem *linguística* e *psicolinguística*, já se podem observar perguntas sobre aspectos socioculturais.

Os resultados revelaram que, no triênio (2015 – 2017), a concepção de leitura *sociocultural*, com ênfase no aspecto crítico, dá suporte ao trabalho com texto no livro didático ‘*Cercanía Joven*’. Como o livro ‘*Enlaces – Español para jóvenes brasileiros*’, adotado no triênio anterior, foi utilizado novamente no triênio (2015 – 2017), consideramos os dados de ambos os livros referentes ao mesmo período. Nesse caso, constatamos que as perguntas de

base *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* figuraram de forma mais igualitária nos materiais pedagógicos do triênio (2015 – 2017), e as questões de cunho crítico passaram a ter ainda mais destaque em relação ao triênio antecedente.

Os resultados demonstraram que, no triênio (2018 – 2020), houve um aumento expressivo de questões baseadas na concepção de leitura *sociocultural*, com ênfase no aspecto crítico, conforme dados provenientes das atividades de leitura dos livros didáticos ‘*Confluencia*’ e ‘*Sentidos en lengua española*’. A evolução foi intensificada pela adoção do livro didático ‘*Cercanía Joven*’, o qual foi adotado no triênio (2015 – 2017) e instituído novamente no triênio (2018 – 2020).

A análise das concepções de leitura foi sustentada pela verificação da relação intrínseca e indissociável entre ideologias e textos. Em se tratando de uma interpretação dos dados em caráter progressivo, constatamos que o trabalho com leitura nos livros de língua espanhola adotados pelo PNLD ofereceram, de forma gradativa e efetiva, insumo para o desenvolvimento do *Letramento Crítico* dos estudantes, nas salas de aula brasileiras, na medida em que propuseram questões de leitura que asseveram a existência de discursos de poder, a imposição de discursos variados, a saliência de posicionamentos ideológicos e as construções de identidade, o que responde aos questionamentos levantados na pesquisa, cumprindo assim os objetivos propostos.

Acreditamos que os resultados desta investigação podem contribuir para uma reflexão acerca das práticas de avaliação da compreensão crítica em materiais didáticos de língua estrangeira, o que pode culminar em novas formas de se evitar a intersecção entre as teorias linguísticas, que apontam sujeito e sociedade como um axioma, e as práticas pedagógicas. Compreendemos, no entanto, que são imprescindíveis novos estudos que ampliem esta investigação, como pesquisas que averiguem o tratamento da leitura nos livros didáticos de língua espanhola no primeiro e no segundo ano do ensino médio, considerando os três triênios em que foram adotados, a fim de correlacionar os resultados encontrados com os achados desta investigação. Outras pesquisas poderiam, além de analisar as atividades de leitura que se ativeram exclusivamente às concepções *linguística* e *psicolinguística*, propor outras com ênfase no aspecto crítico.

Por fim, consideramos importante asseverar que os resultados demonstrados nesta pesquisa revelam que o acesso dos estudantes brasileiros aos mais variados discursos, construídos, desenvolvidos e replicados nos países fronteiriços de língua espanhola, com os quais o Brasil se relaciona culturalmente, politicamente e economicamente, tornou-se limitado, uma vez que a desoficialização do ensino dessa língua estrangeira nas escolas culmina na

interrupção da adoção de livros didáticos de língua espanhola, pelo PNLD, enquanto a BNCC estiver em vigor. Nesse sentido, cumprimos o papel social de ratificar a importância da língua espanhola no contexto educacional brasileiro, ao demonstrar que, nas aulas do idioma, os estudantes tinham a oportunidade de praticar uma cidadania comprometida com as mudanças sociais, a qual é imprescindível na sociedade tão desigual em que vivemos. Nas aulas de leitura, essa cidadania é viabilizada por meio do *Letramento Crítico*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. T., PELOSI, A. C., BESSA, R. M. Leitura como um subsistema adaptativo complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 54, n. 2, p.162-171. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32533>. 2019. Acesso em: 4 jan. 2020.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BARTON, D; HAMILTON, M. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London, Routledge, 1998.
- BECHER, S.; FRANCO, C. (org.). **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.
- BEHRMAN, L. Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. **Journal of adolescent and adult literacy**, Newark, v. 49, n. 6, p. 490-498, nov. 2006.
- BENTES, A. C. Linguística textual. *In*: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. *In*: **Problemas de Linguística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 5, n.1, p. 99-113, jan/jul. 2013.
- BRAGA, D. B; BUSNARDO, J. M. Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text. **Lenguas Modernas**, Santiago, v. 1, n. 20, p. 129-149, out. 1993. Disponível em: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45769>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BRAHIM, A. C. S. M. **Texto e interação: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura em língua inglesa**. 2002. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

Brasília, DF, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 91.542/1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL-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, DF: Ministério de Educação, FNDE, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio> Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL-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, DF: Ministério de Educação, FNDE, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio> Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL-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, DF: Ministério de Educação, FNDE, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio> Acesso em: 17 mar. 2021.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. Uma visão Neo-Gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, jan./jun. 2000.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. *In*: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

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

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul/dez. 2010.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J; DAMICO, J. S. “A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of Critical Reading and Critical Literacy.” **Reading Online**, Newark ,v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso

em: 10 mai. 2020.

CHARAUDEAU, P. **Langage et discours**. Paris: Hachette, 1983.

CODEGLIA, A. F. **Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015: análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico**. 2016. 218f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CORACINI, M. J. (org.). **O Jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

COSTA, E. G. de M. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? **Revista X**, vol. 1, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24607>. Acesso em: 20 mar. 2019.

COIMBRA, L; CHAVES, L. S; BARCIA, P. L. **Cercanía Joven: espanhol, 3º ano: ensino médio**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

COIMBRA, L; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven: espanhol, 3º ano: ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

COPE, B. KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. *In*: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 17-26.

CORACINI, M. J. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. *In*: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999d. p. 105-124.

CORACINI, M. J. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. *In*: CORACINI; PEREIRA (org.). **Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p.137 – 154.

CORACINI, M. J. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. *In*: LIMA, R. C. C. P. **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades**. 2008, 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CORREA, P. P.; LAGARES, X. C; DIB, V. D.; ALONSO, C. GARBERO, M. F. **Confluencia**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

CARRELL, P.L. Interactive text processing: implications for/ESL/second language reading

classroom. *In*: CARREL, P.L. DEVINE, J. ESKEY, D.E. (ed.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 239-259.

COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências**. 1999. 322f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, [1992] 2001.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. *In*: PEDRO, E. R. (org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1998, p. 77-103.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Language Awareness**. Longman: New York, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989. Disponível em: http://npu.edu.ua/ebook/book/djvu/A/iif_kgpm_Fairclough_Language_and_Power_pdf.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

FAVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura Crítica: Mas isso faz parte do ensino de leitura?: subsídios para a formação de professores de língua estrangeira**. 2000. 255f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. *In*: TAVARES, K; ELLIS, N.; LARSEN-FREEMAN, D. (Ed.) *Language as a complex adaptive system*. Special issue. **Language Learning**, v. 59, dez. 2009.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. *In*: TAVARES, K. C. A.; BECHER, S. B. A.; FRANCO, C. P. (org). **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48.

FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacies programs: Debates and demands in cultural context. **Prospect: Australian Journal of TESOL**, Brisbane, v. 5, n. 7, p. 7-16, 1990.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, L; COSTA, E. G. M. **Sentidos em lengua española**. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2016.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2 ed.

London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GREEN, B. Subject-specific literacy and School learning: a focus on writing. **Journal of Education**, Austrália, vol. 30, n. 2, 1998, p. 156-69. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/000494418803200203?journalCode=aeda>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? *In*: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 79-91.

GOMES-TORRES, G. F. **As concepções de leitura subjacentes à disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso no Curso de Letras / Espanhol da UAB/UFC**. 2015. 163f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. *In*: SINGER, H.; RUDELL, R. (Ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 2. ed. Newark, Del.: International Reading Association, 1976. p. 497-505.

GUIMARÃES, A. A língua espanhola na formação comercial no Brasil (1905-1931). **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 4, n. 3, p.51-60, 5 jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2016v4n3p51-60>. Acesso em: 31 mai. 2020.

GUIMARÃES, A.; FREITAS, L. M. A. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. *In*: BARROS, C.S; MARINS-COSTA, E.G; FREITAS, L. M.A (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. São Paulo: Pontes, 2018, p. 15-33.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Printer Publishers, 1985.

JOHNS, A. **Text, role and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

KALANTZIS, M.; COPE, B. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London/New York: Routledge, 2000. p. 239-248.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: UNICAMP, 1993.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. *In*: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, vol. 18, n. 2, p.141-165, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford University Press, 2008.
- LANGFORS, B. **Essays on Infology**. Lund: Studentlitteratur, 1995.
- LEE, N.; MIKESSELL, L.; JOAQUIN, A. D. L.; MATES, A. W.; SCHUMANN, J. H. **The interactional instinct**. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre, Sagra Luzzato, 1996.
- LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. (org.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.
- LUKE, A. Further Notes on the Four Resources Model. **Reading Online**, Newark, p. 1-4, jan. 1999. Disponível em: www.readingonline.org/research/luke_free_body.html. Acesso em: 9 jun. 2020.
- LUKE, A. Critical Literacy in Australia. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, Newark, v. 43, n. 5, p. 448-461, fev. 2000. Disponível em: www.btr.qld.edu.au/papers/critlit.html. Acesso em: 5 dez. 2019.
- LUKE, A.; FREEBODY; P. "The social practices of reading.". *In*: MUSPRATT, S; LUKE, A; FREEBODY; P. (ed). **Constructing Critical Literacies**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTIGNONE, H.; PRUNES, M. **Historietas a Diario: las tiras cómicas argentinas de Mafalda a nuestros días**. Buenos Aires: Libreria, 2008.
- McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. **Critical literacy: enhancing students comprehension of text**. New York: Scholastic, 2004.
- MAGALHÃES, I. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 113-131, 2004. Disponível em: <http://www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/05.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- MARTIN, I. **Síntesis: curso de lengua española (Ensino Médio)**. São Paulo, Ática, 2010.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

MEURER, J. L. O trabalho de Leitura Crítica: Reconstituindo representações, Relações e Identidades Sociais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 115-171, ja./jun. 2000.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **Revista DELTA**, São Paulo, v. 15, n. especial, abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4024.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

MANTOVANI, K.P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v.1, n. 66, p. 60-92, 1996. Disponível em: <https://www.hepg.org/her-home/home>. Acesso em: 5 out. 2019.

NOGUEIRA, R. C. S. **Leitura crítica e letramento crítico em análise de livro didático de língua espanhola**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

OLIVEIRA, C. E. **Concepções de leitura nos livros didáticos de língua espanhola: uma reflexão discursiva sobre a leitura em língua estrangeira**. 2008. 91f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus e Editora da Unicamp, 1984.

ONOFRE, P. C. **Texto e leitura no ensino de E/LE: os documentos norteadores do MEC e as coleções aprovadas pelo PNLD 2012**. 2013. 186f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

OSMAN, S; ELIAS, N; REIS, P; IZQUIERDO, S; VALVERDE, J. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. 3. ed. Cotia, São Paulo: Macmillian, 2013.

PEARSON, P. D; JOHNSON, D. **Teaching reading comprehension**. New York: Holt. Rinehart and Winston, 1978.

PICANÇO, D. C. L; VILLALBA, T. K. B. **El arte de leer español: língua estrangeira moderna: espanhol, vol. 3: ensino médio: livro do professor**. Paraná: Base Editorial, 2010.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

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

RAMALHO, V; RESENDE. V. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

RAMALHO, V; RESENDE. V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas: Pontes, 2011.

RICCIATO, M. M. Leitores críticos no ensino médio do Paraná? Uma análise das questões de seu livro de inglês. *In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA.* Guarapuava, 2010. Disponível em: <http://diretoriodepesquisasnj.ibict.br/vivo/display/n10919>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ROJO, R. Alfabetização e letramento: segmentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez. 2006.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta.** Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. 242f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanholas e Hispano-americanas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROSENBLATT, L. **The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work.** Carbondale, IL: Southern Illinois Press, 1978.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RUMELHART, D. **Schemata: the building blocks of cognition.** *In: SPIRO, R.J. et al (org.) Theoretical issues in reading comprehension.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association, 1980. p. 33-58.

SERAFIM, M. S. **Leitura: das concepções dos alunos às práticas do professor.** 2009-2010. 110f. Relatório Final de Pós-Doutorado (Pós-Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009-2010.

SERAFINI, F. Informing our practice: modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading instruction. **Reading Online**, Newark, v. 6, n. 6, feb. 2003. Disponível em: www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=serafini/index.html. Acesso em: 1 dez. 2019.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In: RIBEIRO, V. M. Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF.* São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SMITH, F. **Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

SUZUMURA, D. **Análise de atividades para leitura crítica em inglês**. 2011. 78f. Monografia (Especialização em língua inglesa) – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 26, Jul/Set 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/33/71>. Acesso em: 13 jan. 2020.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. *In*: WODAK, R; MEYER, M. (org.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

VAN DIJK, T. A. Principles of Critical Discourse Analysis. **Discours & Society**, Barcelona, vol. 4, n. 2, p. 249-283, 1993.

VAN DIJK, T. A. **Ideología**. Barcelona: Gedisa, 1999.

ANEXO A – TEXTO ‘LA CUOTA DE CARBONO’

¡MIRA!

Un poco más difícil...
 Los pequeños cambios son importantes. Sin embargo, la escala del problema implica hacer algunos ajustes en nuestro estilo de vida, más radicales y quizás menos agradables. Después de todo, nada en la vida ha sido fácil.

Mide tu huella ecológica
 Calcular tu propia huella ecológica es la mejor manera de medir tu impacto en el cambio climático. En la red existen una variedad de calculadoras. La del gobierno del Reino Unido está disponible en:
www.direct.gov.uk/en/Environmentandgreenerliving/actonco2/DG_067197

Piensa en una cuota personal de carbono
 ¿Cómo sobrevivirías si tuviéramos un máximo fijo de emisiones de carbono cada año? Muchos de los que viven en Bangladesh o África Subsahariana nunca alcanzarían el límite, mientras que muchos en Europa y América del Norte lo excederían constantemente. El norteamericano promedio emite 100 veces más carbono que el africano promedio.

ASÍ FUNCIONA LA CUOTA DE CARBONO

X = CANTIDAD DE CARBONO QUE PODEMOS EMITIR CADA AÑO

Y MILES DE MILLONES = LA POBLACIÓN DEL MUNDO

ENTONCES

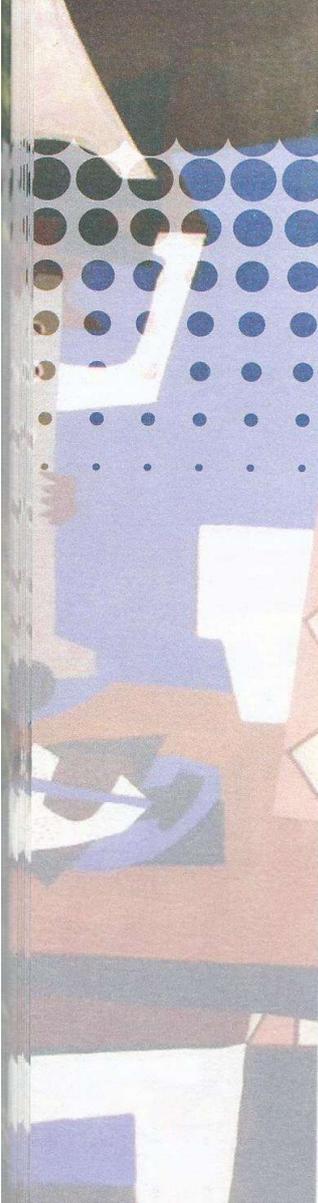
X/Y = TU CUOTA PERSONAL DE CARBONO

¿Funcionaría? Participa en el debate en: www.brainnoodles.com/weblog/archive/2006/06/04/Personal_Carbon_Quota_Allowance_Ration.aspx

Disponible en: <<http://hdr.undp.org>> Dos Grados separan la esperanza de la desesperación. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Fonte: (LD ‘EL ARTE DE LEER ESPAÑOL’, TRIÊNIO 2012-2014, p. 34).

ANEXO B – TEXTO ‘DISNEYLANDIA’



¡MIRA! 

Disneylandia

Jorge Drexler (versión)
Composición original: Arnaldo Antunes / Titás



Hijo de inmigrantes rusos casado en Argentina con una pintora judía, se casa por segunda vez con una princesa africana en Méjico.
Música hindú contrabandeada por gitanos polacos se vuelve un éxito en el interior de Bolivia.
Cebras africanas y canguros australianos en el zoológico de Londres.
Momias egipcias y artefactos incas en el Museo de Nueva York.
Linternas japonesas y chicles americanos en los bazares coreanos de San Pablo.
Imágenes de un volcán en Filipinas salen en la red de televisión de Mozambique.
Armenios naturalizados en Chile buscan a sus familiares en Etiopía.
Casas prefabricadas canadienses hechas con madera colombiana.
Multinacionales japonesas instalan empresas en Hong-Kong y producen con materia prima brasilera para competir en el mercado americano.
Literatura griega adaptada para niños chinos de la Comunidad Europea.
Relojes suizos falsificados en Paraguay vendidos por camellos en el barrio mejicano de Los Ángeles.
Turista francesa fotografiada semidesnuda con su novio árabe en el barrio de Chueca.
Pilas americanas alimentan electrodomésticos ingleses en Nueva Guinea.
Gasolina árabe alimenta automóviles americanos en África del Sur.
Pizza italiana alimenta italianos en Italia.
Niños iraquíes huídos de la guerra no obtienen visa en el consulado americano de Egipto para entrar en Disneylandia.

Disponible en: <http://www.jorgedrexler.com/jorgedrexler.htm?detectflash=false&idioma=es>

Fonte: (LD ‘EL ARTE DE LEER ESPAÑOL’, TRIÊNIO 2012-2014, p. 66).

ANEXO C – TEXTO ‘ENERGÍAS DE FUENTES RENOVABLES: CADA VEZ MÁS CERCA’



Las reservas energéticas del planeta se están agotando. ¿Cuáles serían las alternativas al uso del petróleo en un mundo que crece continuamente?

Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca



La humanidad comenzó a explorar fuentes de energía renovables hacia fines del siglo XIX llegando a alcanzar, en varias de ellas, un desarrollo incipiente. Sin embargo, la aparición del petróleo, con su uso conveniente y su bajo precio, frenó ese desarrollo. La situación se mantuvo así por casi un siglo hasta que, en la década de 1970, tuvo lugar la primera crisis petrolera. Hubo entonces un gran impulso en los desarrollos relacionados con las energías renovables (solar, eólica, bioenergía, geotérmica y algunas más), que fue desacelerándose a medida que se mejoró en el uso más racional de los combustibles fósiles. Algunos grupos de investigación, sin embargo, continuaron trabajando en el tema. Desde entonces, la situación energética se ha ido complicando, y los cada vez más preocupantes problemas relacionados con la contaminación ambiental han vuelto a impulsar el trabajo en las fuentes renovables. Este autor cree que en esta nueva etapa las energías renovables jugarán finalmente un papel preponderante en la búsqueda de un desarrollo sostenible.

Latinoamérica: para crecer hace falta energía

La demanda energética en Latinoamérica es la típica de los países en desarrollo donde el deseo natural de mejorar el nivel de vida de la región exige el aumento del consumo energético en forma significativa. Sin embargo, estos países son conscientes de los varios problemas relacionados con el aumento del consumo, como la contaminación ambiental y el agotamiento de los recursos. Es dudoso que se consigan estos aumentos si no se buscan cambios significativos en la forma de

encarar la satisfacción de la demanda en el futuro. Por ello, los países latinoamericanos deben estar particularmente interesados en buscar vías de desarrollo alternativas en las que el consumo de energía no conlleve los problemas de la contaminación o el callejón sin salida del agotamiento. Una de estas vías es la de propender al uso de las energías renovables, por lo que este tema debe ser de alta prioridad dentro de los planes de desarrollo de la región, algo que todavía no está ocurriendo con la intensidad deseada.

En la demanda energética de Latinoamérica se aprecian dos niveles de interés en relación con las energías renovables: la demanda masiva de energía dirigida al abastecimiento de las ciudades o la industria, y la demanda rural o de poblados pequeños relacionada con personas de bajos recursos. Si bien la segunda tiene una importancia absoluta menor, involucra un porcentaje importante de la población que tiene requerimientos insatisfechos. Más aún si las personas en el medio rural no logran satisfacer sus necesidades y tienden a emigrar a centros urbanos donde es necesario atenderlos dándoles servicios mínimos, lo que en definitiva implica un costo considerable.

SARAIVA, Luis. Energías de fuentes renovables: cada vez más cerca.
Ciencia Hoy. Buenos Aires, abr.-mai 2006, v. 16, n. 92.



Fonte: (LD 'EL ARTE DE LEER ESPAÑOL', TRIÊNIO 2012-2014, p. 92-93).

ANEXO D – TEXTO ‘BENDITO CARNAVAL: LENGÜITA DE KAPULI’



¿Conoces alguna comida brasileña de Carnaval?

Bendito carnaval: lengüita de Kapuli

Enviada por el Profesor Rodolfo Tafur

En Cotabambas, Apurímac, Perú, se festeja el carnaval. Es una fiesta traída por los españoles, impuesta por ellos, pero a la que había que agregarle nuestra identidad. Entre otras cosas se le pone lo que la “SALLKA” (vocablo quechua que significa naturaleza) nos entrega: flores, frutos, peces del río, carnes, etc. Cuando se cogen o toman estos productos se pide permiso a la Sallka; se dice “Padre Tayta Apu, tus plantitas, tus animalitos, pues dame para tus



Kapuli (Physalis peruviana).

hijos para tu comida, para tus fiestas...”. En el vocabulario quechua, la de los Incas, no existe la palabra “Silvestre”; es por eso que todo lo que se encuentre en el campo animal, vegetal o mineral es de la sallka o de la PACHAMAMA. En algún pueblo del Perú escuché: “...nuestra Pachamama, nuestra sallka nos cría, a todos por igual, pero si quieres tomar algo, pide con respeto, con cariño para que nada nos haga falta”. Es así como las jóvenes casaderas se internan en el campo a buscar el Kapuli (Physalis peruviana), llamado en algunos sitios “Bola de amor”. Las que traen los mejores frutos y abundantes son hacendosas y están preparadas para el matrimonio, y los jóvenes van en busca de los peces, ahora la deliciosa trucha. Ambos convergen para preparar un delicioso plato que se come en las fiestas del carnaval, acompañado por una copa de PISCO PERUANO. A este plato la llaman “lengüita de Kapuli” o “kapuli kallpu”.

KAPULI KALLPU (receta para 04 personas)

Ingredientes:

- 02 truchas fileteadas muy delgadas
- 04 papas grandes sancochadas
- 1/4 kilo de kapulíes maduros
- 01 ají rocoto
- 02 cabezas de cebolla y una lechuga
- sal, pimienta y ajos al gusto

110

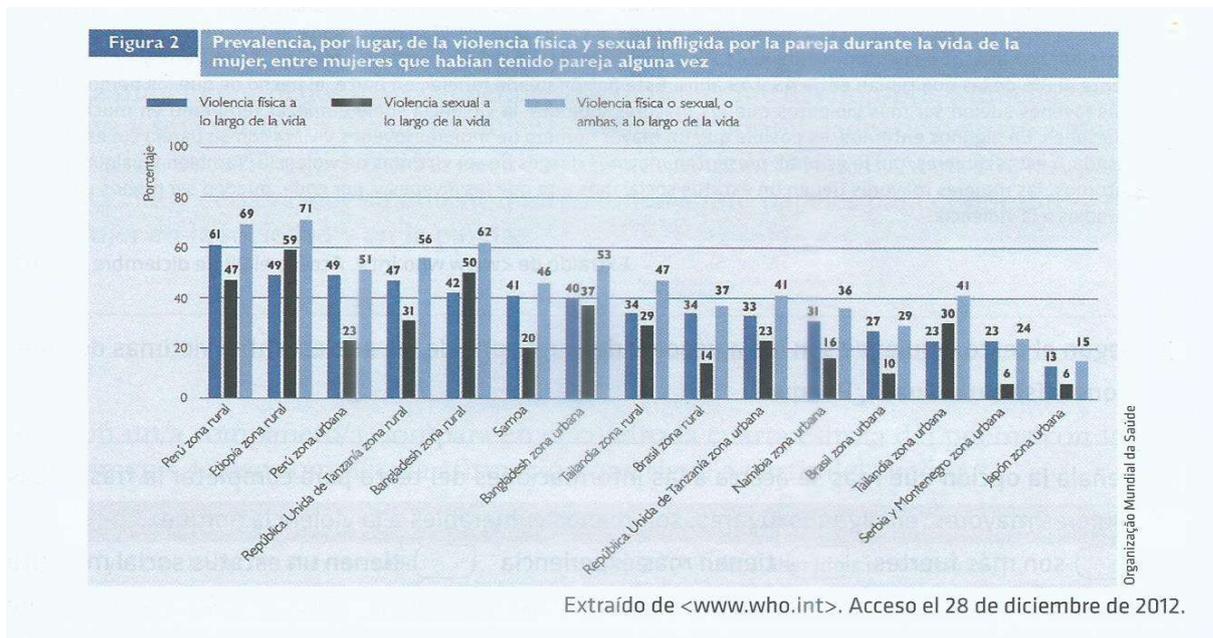
Preparación:

En la licuadora se muelen los ajos, pimienta, sal ají rocoto, y los kapulíes. Este preparado se vierte sobre los filetes de trucha y se deja marinar por 30 minutos; se sirven en un plato acompañado de papa, lechuga y cebolla finamente cortada en pluma.

Si se desea se exprime un limón. BUEN PROVECHO.

Disponible en: <http://www.nutricionyrecetas.com/andino/bendito_carnaval.htm>

ANEXO E – FRAGMENTO DO TEXTO ‘FACTORES QUE PROTEGEN A LA MUJER O LA EXPONEN A UNA SITUACIÓN DE RIESGO’



Fonte: (LD ‘ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p.13).

ANEXO F – ‘TIRA DEL GATO GATURRO’



Fonte: (LD ‘ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 29).

ANEXO G – FRAGMENTO DO TEXTO ‘¿QUÉ ES GLOBALIZACIÓN?’



Milton Santos (1926-2001)

“Desgraciadamente, la actual etapa de la globalización está produciendo aún más desigualdades. Y, al contrario de lo que se esperaba, crece el desempleo, la pobreza, el hambre, la inseguridad del cotidiano, un mundo que se fragmenta y en el que se amplían las fracturas sociales... Es la llamada globalización perversa... Porque las grandes posibilidades ofrecidas por las conquistas científicas y técnicas no están siendo utilizadas de forma adecuada...”¹

“Un mundo solidario producirá muchos empleos, ampliándose el intercambio pacífico entre los pueblos y eliminando la belicosidad del proceso competitivo, que todos los días reduce la mano de obra. Es posible pensar en la realización de un mundo de bienestar, donde los hombres serán felices, en otro tipo de globalización”²

1. Extraído de <www.festivalglobale.org>. Acceso el 17 de marzo de 2013.

2. Extraído de *Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal*, de Milton Santos (Colombia: Convenio Andrés Bello, 2004).

Arte: Mateus Banti; Foto: Sérgio Castro/Agência Estado/AE

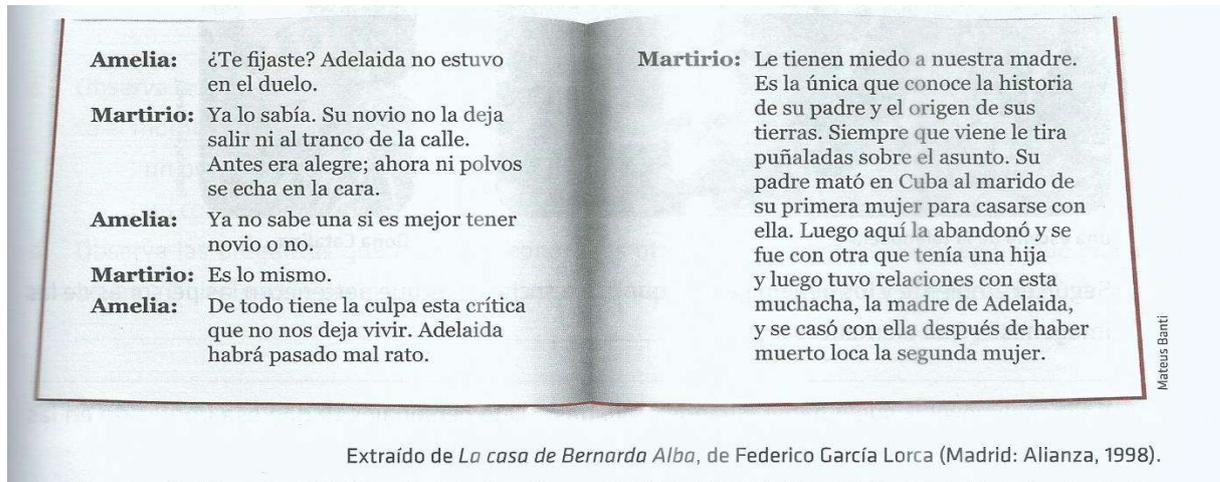
Fonte: (LD ‘ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 47).

**ANEXO H – TEXTOS INTERSEMIÓTICOS DOS PERSONAGENS FICTÍCIOS
“BUMBLEBEE, WALL.E, ROBOCOP, TERMINATOR, ARTURITO”**

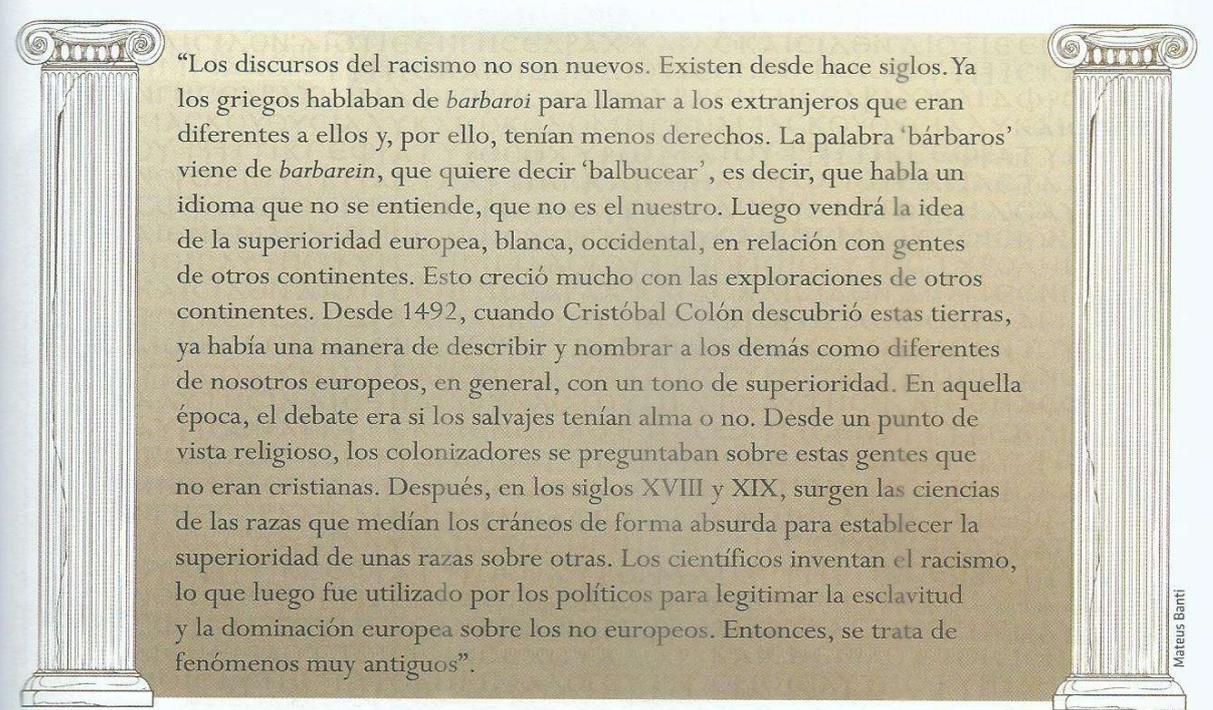


Fonte: (LD ‘ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 63).

ANEXO I – FRAGMENTO DE ‘LA CASA DE BERNARDA ALBA’



Fonte: (LD ‘ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 81).

ANEXO J – FRAGMENTO DE “RACISMO Y GLOBALIZACIÓN. ENTREVISTA”

“Los discursos del racismo no son nuevos. Existen desde hace siglos. Ya los griegos hablaban de *barbaroi* para llamar a los extranjeros que eran diferentes a ellos y, por ello, tenían menos derechos. La palabra ‘bárbaros’ viene de *barbarein*, que quiere decir ‘balbucear’, es decir, que habla un idioma que no se entiende, que no es el nuestro. Luego vendrá la idea de la superioridad europea, blanca, occidental, en relación con gentes de otros continentes. Esto creció mucho con las exploraciones de otros continentes. Desde 1492, cuando Cristóbal Colón descubrió estas tierras, ya había una manera de describir y nombrar a los demás como diferentes de nosotros europeos, en general, con un tono de superioridad. En aquella época, el debate era si los salvajes tenían alma o no. Desde un punto de vista religioso, los colonizadores se preguntaban sobre estas gentes que no eran cristianas. Después, en los siglos XVIII y XIX, surgen las ciencias de las razas que medían los cráneos de forma absurda para establecer la superioridad de unas razas sobre otras. Los científicos inventan el racismo, lo que luego fue utilizado por los políticos para legitimar la esclavitud y la dominación europea sobre los no europeos. Entonces, se trata de fenómenos muy antiguos”.

Extraído de “Racismo y globalización. Entrevista”, en <www.sinpermiso.info>. Acceso el 4 de abril de 2013.

Fonte: (LD ‘ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 97).

ANEXO K - FRAGMENTO DE 'EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA', DE ANTONIO ESCOHOTADO

Cuando Pizarro topó con el imperio inca, en 1530, usar liberalmente coca era privilegio de la Corte, y hacerlo sin autorización constituía un desafío a la autoridad. Parte considerable de la corvea o tributo popular de trabajo se empleaba en producir los llamados panes de coca –consumidos por la nobleza en grandes cantidades– mientras para los demás estamentos reinaba un sistema de prohibición, siquiera fuese teórica. Eso explicaba que la Conquista supusiera en un primer momento una democratización del consumo, y permitiese amasar fortunas a algunos españoles. Siguió un período conflictivo, donde el inquisidor veía en el uso de la planta una práctica idólatra y los terratenientes insistían en sus bondades, disputa que se zanjó otorgando al clero un diezmo sobre todo comercio con la planta. Por entonces, solo para la feria anual de Potosí –la mayor del mundo en volumen de transacciones– se importaban 100 000 cestas de coca, que equivalen a 1 300 toneladas de hojas. El inca Garcilaso de la Vega –curioso personaje, hijo de una sobrina del Inca y del conquistador Lasso de la Vega– se permite en sus *Comentarios reales* una disquisición notable:

Se han dicho y escrito muchas cosas contra la pequeña planta, sin otra razón que la de haber hecho los paganos en la antigüedad –y actualmente algunos brujos y adivinos– ofrendas de coca a los ídolos, debido a lo cual dice esa gente que su uso habría de prohibirse por completo. Lo dicho sería un sabio consejo si los indios ofrecieran esto y nada más al diablo, pero viendo que los antiguos idólatras y los brujos modernos también sacrifican maíz, verduras y frutas, así como su bebida, agua fría, lana, ropas, ganado y muchas otras cosas, y que no todas pueden prohibirse, tampoco debería suceder esto con la coca.

Poco después, el diezmo sobre el comercio con esta droga es la parte singular más importante de sus ingresos para los obispos de Cuzco y Lima. En 1613 el catequizado Guamán Poma de Ayala comenta que si no es para el trabajo, masticar la hoja resulta “una actividad social no autorizada”. Con todo, sus virtudes estimulantes hacen que parezca muy útil a varios médicos y boticarios españoles.

Extraído de “El descubrimiento de América”, de Antonio Escohotado
(In: *Las drogas: de los orígenes a la prohibición*. Madrid: Alianza, 1994).

Fonte: (LD ‘ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 116).

ANEXO L – FRAGMENTO DO ‘PROTOCOLO DEL MERCOSUR, DE 12 DE JULIO DE 2004’

(1) Los gobiernos de la República Argentina, de la República Federativa del Brasil, de la República del Paraguay y de la República Oriental del Uruguay, Estados Partes del MERCOSUR, de la República de Bolivia y de la República de Chile, Estados Asociados del MERCOSUR, todos en adelante denominados “Estados Partes” para los efectos del presente Protocolo.

(2) EN VIRTUD de los principios y objetivos enunciados en el Tratado de Asunción, firmado el veintiséis de marzo de mil novecientos noventa y uno, entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay y del Protocolo de Ouro Preto, firmado el diecisiete de diciembre de mil novecientos noventa y cuatro, por estos mismos Estados;

(3) CONSCIENTES de que la Educación es un actor fundamental en el escenario de los procesos de integración regional;

(4) PREVIENDO que los sistemas educativos deben dar respuesta a los desafíos planteados por las transformaciones productivas, los avances científicos y técnicos y la consolidación de la democracia en un contexto de creciente integración entre los países de la región;

(5) ANIMADOS por la convicción de que resulta fundamental promover el desarrollo cultural por medio de un proceso de integración armónico y dinámico, tendiente a facilitar la circulación del conocimiento entre los países integrantes del MERCOSUR y Estados Asociados;

(6) INSPIRADOS por la voluntad de consolidar los factores comunes de la identidad, la historia y el patrimonio cultural de los pueblos;

(7) CONSIDERANDO la necesidad de llegar a un acuerdo común en lo relativo al reconocimiento y equiparación de los estudios primarios y medios no técnicos, cursados en cualquiera de los cuatro países integrantes del MERCOSUR y en los dos Estados Asociados, específicamente en lo que concierne a su validez académica. [...]

Extraído de <www.infoleg.gov.ar>. Acceso el 19 de febrero de 2013.

Fonte: (LD ‘ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 131-132).

ANEXO M — TEXTO ‘LA IMPORTANCIA DE HACER CARRERA’

La importancia de hacer carrera

Hoy en día la mayor parte de los profesionales asocian la expresión “hacer carrera” con la idea de ganar mucho dinero en su profesión, pero están muy equivocados. Hacer carrera significa obtener y conquistar en nuestro trabajo aquello que satisface nuestras aspiraciones personales y profesionales. Debido a que este concepto es muy diferente para cada profesional – porque depende de los objetivos de cada uno –, podemos encontrar personas con aspiraciones muy diversas.

Las personas suelen elaborar su plan de carrera únicamente pensando en percibir una retribución elevada. Su deseo es ganar mucho dinero y piensan que así son los mejores profesionales del mercado, pero la realidad es otra. Los sueldos no son siempre un fiel reflejo de la capacidad y experiencia profesional, dependen del sector, la empresa y el área geográfica en la que se trabaja.

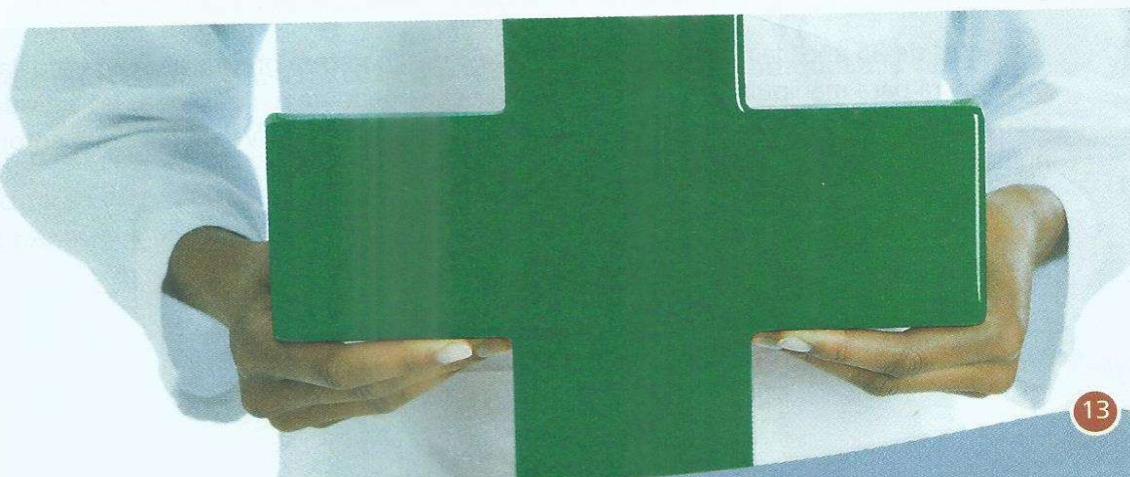
Sin embargo, no todos los profesionales se guían por aspiraciones tan materialistas. Algunos consideran que es más importante para su carrera profesional el hecho de desarrollar un trabajo interesante. Tampoco hay que dejarse engañar por las falsas apariencias y lanzarse al primer trabajo que resulte interesante o divertido bien por su prestigio social o por lo que sea. Hay que meditar cuáles son nuestras capacidades y analizar detalladamente hasta qué punto somos capaces de comprometernos con esa actividad. Todas las profesiones tienen una serie de inconvenientes, y si uno no quiere embarcarse en un trabajo que no casa con sus aptitudes e intereses personales y profesionales debe de investigar todos sus entresijos a fondo.

Profesionales menos ambiciosos pero quizás más realistas planifican su carrera en función de un buen ambiente de trabajo y una flexibilidad horaria. Consideran que son aspectos fundamentales ya que la mayor parte del tiempo lo dedican al trabajo. Existe también un grupo de profesionales que consideran más positivo para su profesión la posibilidad de asumir mayor autonomía y responsabilidad en el trabajo coordinando la actividad de otras personas.

Una vez que analices cuál de esos aspectos es más prioritario para ti a corto plazo, tu carrera profesional da el pistoletazo de salida.

*Adaptado de TalentCampus. Extraído de <www.geocities.com>.
Acceso el 5 de enero de 2009.*

CREATAS IMAGES/JUPITER IMAGES



13

ANEXO N – TEXTO ‘EL FALSO SORDOMUDO’

El falso sordomudo

Un falso sordomudo – que a cambio de voluntad te da el alfabeto de los signos plastificado – entra en una coctelería oscura y tapizada. Al fondo, un divorciado y una separada que se conocieron a través del *chat* tienen su primera cita. No se atraen (ella se quitó años, él se quitó kilos, y los dos se quitaron cargas familiares), pero se esfuerzan por no parecer desolados. Hablan de los bailes de salón (¡qué casualidad!, los dos han hecho el mismo cursillo de perfeccionamiento del tango) y eso los lleva a comentar lo anulados que se sentían como personas con sus antiguas parejas. Después de preguntarse los horóscopos, él comete un error táctico:

– El otro día por poco me muero – dice. – Vi a mi ex mujer, que es Tauro, paseando con su novio de ahora.

La separada siente celos retroactivos.

– ¿No me has dicho que la dejaste tú?

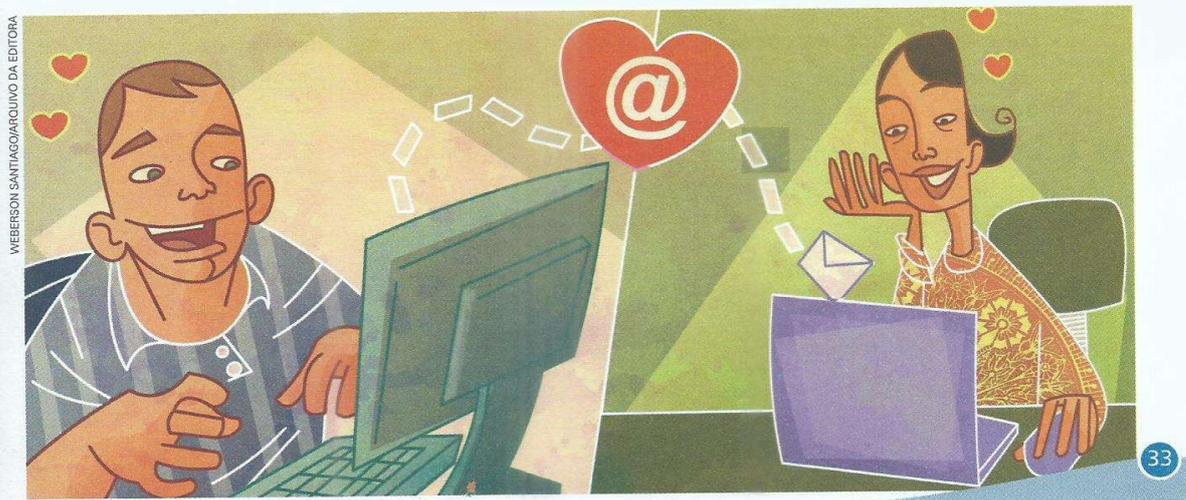
– Sí, pero la dejé sola, no con un imbécil.

Al cabo de nada, ella anuncia que tendrá que irse yendo, que mañana... El divorciado pide la cuenta. Paga con tarjeta y deja una moneda de 500 de propina. Cuando ya están de pie, el falso sordomudo les deja el alfabeto de los signos en la mesa. Los dos se quedan quietos. Intuyen que si se van el hombre robará la propina. No debería importarles, es sólo una moneda, y ya no es suya. Ya es del camarero. Pero les da rabia. El destino de la moneda todavía les pertenece un poco, y su destino era ser propina. El sentimiento de tenue posesión les paraliza.

– Eso que comentabas de tu ex mujer... – dice ella, sentándose. – En realidad te comprendo muy bien.

Él levanta la mano, le pide al camarero que traiga otros dos cócteles con sombrilla y más galletas en forma de pececito. Y que eche al falso sordomudo, por favor; que les está molestando.

Empar Moliner, El País semanal, Madrid, 30 de julio de 2000.



Fonte: (LD ‘SÍNTESES: CURSO DE LINGUA ESPANHOLA’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 33).

ANEXO O – TEXTO ‘LA LLUVIA’**La lluvia**

En el cielo hay un gran lago. Y el lago está siempre lleno de agua. Y las aguas son límpidas y transparentes.

En el fondo del lago hay un agujerito. Pero una garza blanca está parada sobre este hueco y no deja pasar el agua.

De vez en cuando la garza blanca tiene que abandonar su sitio con el fin de salir a buscar alimentos para comer. Entonces el agujerito queda destapado y el agua sale por el hueco. Y la lluvia cae sobre la tierra mojando los árboles, los campos, a los hombres y a los animales.

Si la garza blanca no se fuese volando a buscar comida, nunca llovería sobre la tierra, los hombres morirían de sed y los campos se secarían.

Si la garza blanca no se posara sobre el agujerito del lago, estaría lloviendo seguido sobre la tierra, los ríos se desbordarían, hombres y animales morirían ahogados. Pero la garza blanca sólo deja pasar el agua cuando siente hambre y vuela a buscar alimentos.

Estas y muchas otras cosas nos cuentan nuestros ancianos del caserío. Y nosotros, niños cashinauas, pensamos que es verdad lo que nos dicen.

C. Moreno García et alii, Cuentos, Madrid, SGEL, 2000.

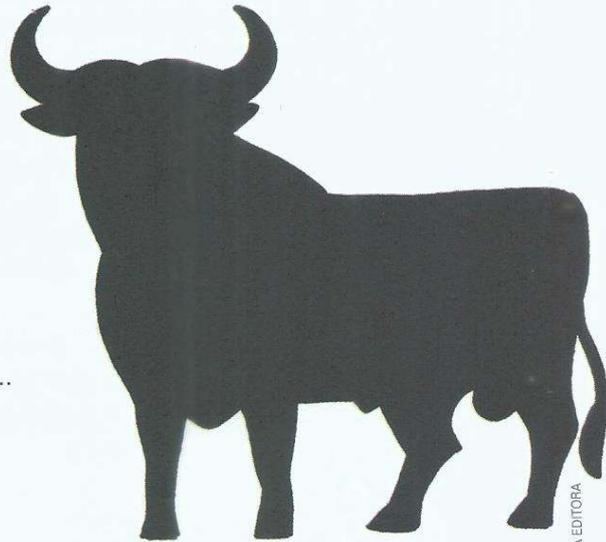
Fonte: (LD ‘SÍNTESES: CURSO DE LINGUA ESPANHOLA’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 50).

ANEXO P - TEXTO 'EL MATADOR'

1 Lee el poema:

El matador

- Yo soy el matador.
- Yo soy el toro.
- Vengo a matarte.
- Inténtalo, si puedes.
- Me luciré contigo.
- Inténtalo, si puedes.
- Has sido noble en toda la corrida.
- Has toreado bien hasta ahora. Veremos...
- Serás mi gloria de esta tarde. Vamos.
- He dicho que "veremos".
- Oye el silencio de la plaza. Espera.
- Un silencio de muerte.
- Morirás entre palmas y pañuelos.
- ¿Sabes tú, matador, si eso me gusta?
- El toro muere peleando. Cuádrate.
- Y el matador, a veces.
- ¿Cómo dices?
- Que el matador, a veces, también muere.
- Silencio. ¡Vamos, toro! No me hables.
- El condenado a muerte puede hacerlo.
- La plaza se impacienta.
- Extiende el trapo.
- ¡Eh, toro! ¿Qué te pasa? ¿No me embistes?
- Con una condición: quiero música. Pídela.
- Ya comenzó. ¿No escuchas? ¡Pronto! Arráncate.
- ¿Qué es eso? No conozco.
- Un pasodoble. El mío.
- Tú eres mi matador. ¿Cómo te llamas?
- Antonio Lucas, "El Talabartero".
- Mi matador. Mi nombre es "Poca-pena".
- Ya lo sé. ¡Pero vamos! ¡Aquí, toro!
- Pienso una cosa, ¿sabes?
- Dila pronto. Ya el público protesta.
- Si te enfadas, me callo. No la digo.
- El público no aguarda. Grita, ruge.
- El público qué sabe. Si grita, no me muevo.
- Serás el deshonor de la corrida.
- No me importa. Me llamo "Poca-pena".
- Te echarán al corral por manso. Ya eres bruto.
- ¿Manso yo? ¿"Poca-pena"? Bien me has visto.



FLAVIO MORAIS/ARQUIVO DA EDITORA

– ¡Hijo de mala madre! ¡Toma! ¡Embiste!
 – ¿Una patada a mí? Verás ahora.
 – ¡Toro cobarde! ¡Toro traicionero!
 – Vas volando hasta el último tendido.
 Ya no tienes muleta.
 Ya no tienes espada.
 Ya te tengo a mis pies, doblado, de rodillas.
 ¡Eh, matador, embiste! Eres el toro.
 Hazlo alegre y con arte.
 Como animal de casta y de los bravos.
 Un nuevo pasodoble. ¡Presidente!
 Baja el testuz, no embistas a las nubes.
 Pásame tus agujas a la altura
 Del corazón. Quiero ceñirme tanto,
 Que toro y matador parezcan uno.
 – Un momento, un momento, "Poca-pena".
 – No hay momento. Perfilate.
 Vas a morirte de mi misma muerte.
 Vas a sentir tu espada hasta la empuñadura.
 Vas a morder la arena sin puntilla.
 No es lo mismo ser toro que torero.
 ¡Qué gran faena! ¡Olé, grita la plaza!
 Vuelta al ruedo. ¡El delirio! Las orejas,
 Las medias rosa, el corbatín granate
 ¡Y las luces del traje, como premio!
 Cascabeles de plata y banderines,
 Las mulillas te arrastran en redondo.
 Tu desnudo de sangre va escribiendo
 Una rúbrica roja por la arena.
 ¡Más música, más música, más música!
 ¡Era el mejor torero que he matado!



Rafael Alberti, Obras completas, Madrid, Aguilar, 1988.

Fonte: (LD 'SÍNTESIS: CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA', TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 65-66).

ANEXO Q – TEXTO ‘GUERNICA’

Guernica

El lienzo mide ocho metros de largo y cerca de cuatro de alto. En el espacio representado, recinto interior y exterior se transfunden uno en otro. Los gestos de las figuras, ya sean personas o sean animales, empujan hacia los márgenes del cuadro, como si buscasen reventar el formato. Una desnuda bombilla arroja una fría luz aserrada.



Como si la luz eléctrica no alumbrase suficientemente, una mujer catapultada por la ventana abierta, con un largo brazo que domina todo el centro del lienzo, una lámpara de petróleo. Quiere iluminar el acaecer hasta en el último escondrijo del cuadro: el caballo relinchando herido; la cabeza inmóvil del toro, que se muestra, llamativamente levantada del cuerpo compacto, de perfil y, no obstante, con los dos ojos; incitada por el horror, una joven de nalgas desnudas pega un brinco; con los brazos levantados, cada mano atiesada, brama una mujer; y, claramente resaltado, el derribado jinete sostiene en su convulsionada mano derecha, que no puede o no quiere aflojar, una flor. La simultaneidad de todo el acaecer del cuadro obedece a una fuerza no visible, que procede de fuera, que golpea y muestra su efecto. Pero incluso allí donde el espacio exterior está señalado por una ventana cortada con forma de una lumbre, esa fuerza no se da a conocer. El jinete caído del límite inferior del cuadro, las dos mujeres de la parte derecha e izquierda del lienzo claman al cielo. ¿Viene de allí la fuerza invisible?

¿Qué ocurrió, qué hizo que este cuadro, pintado predominantemente en gris sobre gris, llegara a convertirse en el cuadro del siglo XX, válido todavía hoy y, de nuevo, ahora a la vista de los horrores de estos días? ¿Adónde han ido, dado que son sólo las víctimas las que dominan la escena, los autores? Todo grita: la luz eléctrica, las personas, el caballo. Al guardar sólo el toro un mutismo lleno de sentidos, acrecienta el alarido. Al cuadro podría dársele ese nombre si no se llamase ya *Guernica*.

La historia de *Guernica*

La pequeña ciudad Gernika está situada cerca del mar. El 26 de abril de 1937, fue bombardeada desde media tarde hasta entrada la noche. En oleadas, los aviones recién fabricados y de lo más moderno que podía ofrecer la técnica bélica antes de estallar la II Guerra Mundial arrojaron su carga: bombas incendiarias y bombas explosivas de hasta 500 kilos de peso. Se probaron aviones de combate. Bombardeo de espacios densamente habitados en riguroso estreno mundial. Aquel día, un lunes, era día de mercado y el centro de la ciudad estaba especialmente concurrido. Tras los primeros trallazos, caos y desbandada. Cuando apenas habían acabado de arrojar la carga de bombas, los tripulantes de los aviones acribillaron con ráfagas de metralleta a los que huían. De los cerca de 7 mil habitantes de Gernika, tras el ataque habían muerto 1 654 y 889 fueron heridos. Responsable del ataque terrorista fue la Legión Cóndor alemana, una unidad de élite.

Pero no fue el odio a los alemanes, ni la aversión contra el golpista general Franco, ni tampoco su manifiesta toma de partido a favor de la amenazada República: fue el espanto del pintor Picasso lo que se transformó en cuadro. No señaló enemigo alguno. En la compleja composición no se encuentra – ni aunque sea oculto – ni un solo símbolo fascista, ni tampoco referencia alguna a los autores alemanes. Únicamente las víctimas se convirtieron en objetivo del pintor. A su dolor, a su horror, a su alarido, les dio expresión por medio del arte para que el mundo viera y oyera. Pero el mundo no vio ni oyó.

*Adaptado de Günter Grass, el 12 de marzo de 1991.
Extraído de <www.elpais.com>. Acceso el 20 de noviembre de 2008.*

Fonte: (LD ‘SÍNTESES: CURSO DE LINGUA ESPANHOLA’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 94-95).

ANEXO R – TEXTO ‘CRÓNICA DE LA CIUDAD DE MANAGUA’

Crónica de la ciudad de Managua

El comandante Tomás Borge me invitó a cenar. Yo no lo conocía. Tenía fama de ser el más duro de todos, el más temido. Había otra gente en la cena, linda gente; él habló poco o nada. Me miraba, me medía.

La segunda vez, cenamos solos. Tomás estaba más abierto; contestó suelto mis preguntas sobre los viejos tiempos de la fundación del Frente Sandinista. Y a medianoche, como quien no quiere la cosa, me dijo:

– Ahora, contame una película.

Me defendí. Le expliqué que yo vivía en Calella, un pueblo chico, donde poco cine llegaba, películas viejas...

– Contame – insistió, ordenó. – Cualquier película, cualquiera, aunque no sea nueva.

Entonces conté una cómica. La conté, la actué; intenté resumir, pero él exigía detalles. Y cuando terminé:

– Ahora, otra.

Conté una de gánsters, que terminaba mal.

– Otra.

Conté una de vaqueros.

– Otra.

Conté, inventándola de cabo a rabo, una de amor.

Creo que estaba amaneciendo cuando me di por vencido, supliqué clemencia y me fui a dormir.

Me lo encontré a la semana. Tomás se disculpó:

– Te exprimí, la otra noche. Es que a mí me gusta mucho el cine, me gusta con locura, y nunca puedo ir.

Le dije que cualquiera podía entenderlo. Él era ministro del Interior de Nicaragua, en plena guerra; el enemigo no daba tregua y no había tiempo para el cine, ni lujos así.

– No, no – me corrigió. – Tiempo, tengo. El tiempo... uno se hace el tiempo, si quiere. No es problema de tiempo. Antes, cuando estaba clandestino, disfrazado, me las arreglaba para ir al cine. Pero ahora...

FLAVIO MORAIS/ARQUIVO DA EDITORA



110

No pregunté. Hubo silencio, y siguió:

– No puedo ir al cine porque... porque yo, en el cine, lloro.

– Ah – le dije. – Yo también.

– Claro – me dijo. – En seguida me di cuenta. La primera vez que te vi, pensé: “Este tipo llora en el cine”.

Eduardo Galeano. Extraído de <www.patriagrande.net>. Acceso el 13 de marzo de 2010.

Fonte: (LD ‘SÍNTESIS: CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 110).

ANEXO S – TEXTO ‘¿QUIÉN VA A CANTAR?’

¿Quién va a cantar?

Cuando se pierda toda la poesía,
cuando la gente sólo sobreviva,
cuando el cansancio mate la alegría,
seremos una máquina de trabajar.

Si globalizan nuestro pensamiento,
sólo habrá un libro con el mismo cuento.
Sin esa magia de la fantasía,
la música del mundo no tendrá lugar.

Pregunto yo:

¿Quién va a cantar?
¿Quién va a soñar?
¿Quién va a tocar la melodía del amor?

¿Quién va a cantar?
¿Quién va a soñar?
¿Quién va a pedir para que no calle el cantor?

Si cada pueblo tiene un presidente,
que por lo menos rime con la gente.
Cuando el reparto sea más coherente,
tendremos un planeta con identidad.

Cuando el amor sea lo más urgente,
no tendrá caso la guerra de oriente.
Cuando el racismo no tenga parientes,
me sentiré orgulloso de la humanidad.

*Ruben Rada, Quién va a cantar,
Montevideo, Polygran/Universal, 2000.*

ANEXO T – TEXTO ‘EL CAMALEÓN QUE NO SABÍA DE QUÉ COLOR PONERSE’

FLAVIO MORAIS/ARQUIVO DA EDITORA



El camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse

En un país remoto, en plena Selva, se presentó hace muchos años un tiempo malo en que el Camaleón, a quien le había dado por la política, entró en un estado total de desconcierto, pues los otros animales, asesorados por la Zorra, se habían enterado de sus artimañas y empezaron a contrarrestarlas llevando día y noche en los bolsillos juegos de diversos vidrios de colores para combatir su ambigüedad e hipocresía, de manera que, cuando él estaba morado y por cualquier circunstancia del momento necesitaba volverse, digamos, azul, sacaban rápidamente un cristal rojo a través del cual lo veían, y para ellos continuaba siendo el mismo Camaleón morado, aunque se condujera como Camaleón azul; y cuando estaba rojo y por motivaciones especiales se volvía anaranjado, usaban el cristal correspondiente y lo seguían viendo tal cual.

Esto sólo en cuanto a los colores primarios, pues el método se generalizó tanto que con el tiempo no había ya quien no llevara consigo un equipo completo de cristales para aquellos casos en que el mañoso se tornaba simplemente grisáceo, o verdiazul, o de cualquier color más o menos indefinido, para dar el cual eran necesarias tres, cuatro o cinco superposiciones de cristales.

Pero lo bueno fue que el Camaleón, considerando que todos eran de su condición, adoptó también el sistema.

Entonces era cosa de verlos a todos en las calles sacando y alternando cristales a medida que cambiaban de colores, según el clima político o las opiniones políticas prevalecientes ese día de la semana o a esa hora del día o de la noche.

Como es fácil comprender, esto se convirtió en una especie de peligrosa confusión de las lenguas; pero pronto los más listos se dieron cuenta de que aquello sería la ruina general si no se reglamentaba de alguna manera, a menos de que todos estuvieran dispuestos a ser cegados y perdidos definitivamente por los dioses, y restablecieron el orden.

Además de lo estatuido por el Reglamento que se redactó con ese fin, el derecho consuetudinario fijó por partes reglas de refinada urbanidad, según las cuales, si alguno carecía de un vidrio de determinado color urgente para disfrazarse o para descubrir el verdadero color de alguien, podía recurrir inclusive a sus propios enemigos para que se lo prestaran, de acuerdo con su necesidad del momento, como sucedía en las naciones más civilizadas.

Sólo el León que por entonces era el Presidente de la Selva se reía de unos y de otros, aunque a veces socarronamente jugaba también un poco lo suyo, por divertirse.

De esa época viene el dicho de que todo Camaleón es según el color del cristal con que se mira.

Augusto Monterroso, La oveja negra y demás fábulas, Buenos Aires, Periolibros, 1993.

Fonte: (LD ‘SÍNTESES: CURSO DE LINGUA ESPANHOLA’, TRIÊNIO 2012 – 2014, p. 144).

ANEXO U – TEXTO ‘VIDEOJUEGOS, ADCCIÓN O AFICIÓN’

Videojuegos, ¿adicción o afición?

Primero fue la adicción a la televisión. Con la irrupción masiva de la informática en los hogares, aparecieron nuevas modalidades adictivas. La que parece estar más de moda últimamente es la adicción a los videojuegos, un fenómeno extensible ya no solo a los niños, sino a toda la sociedad al completo. Pero... ¿qué hay de realidad o ficción en todo esto? ¿Estamos hablando de una auténtica adicción o de grandes aficionados a los videojuegos?



Kleber Sales/CEIDA Press

01 Dic. 2003 | Sarah Romero

Quién le iba a decir a Nolan Bushnell cuando diseñó allá por el año 1971 el primer juego electrónico con un éxito sin igual, el Ping Pong, que veinte o treinta años después, tacharían a los videojuegos de fomentar la violencia, el carácter huraño, la falta de autoestima, la depresión, y otorgándole el tratamiento de ciberpatología de la nueva sociedad de la información.

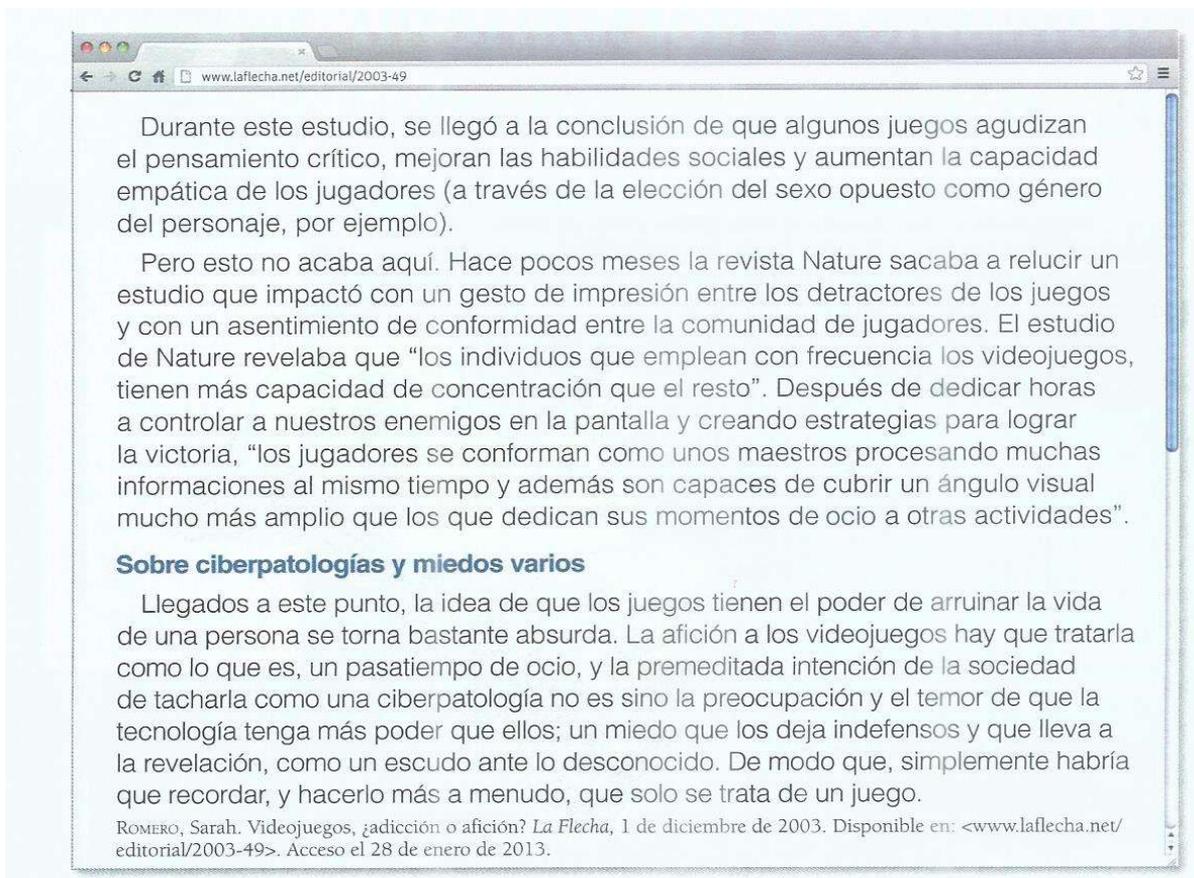
Pero, ¿cuál es la verdad sobre esta “adicción” a los videojuegos?

Pues depende a quién le preguntemos. Si preguntamos a un psicólogo especialista, lo más lógico es que nos conteste que los videojuegos son un peligro para la sociedad que puede derivar en una posterior ludopatía, asegurando que quienes de jóvenes pasan horas y horas delante de sus ordenadores o consolas, de mayores, lo harán delante de las máquinas tragaperras. Si todavía no hubiésemos quedado convencidos con la contestación de psicólogo, este nos alertaría además de que muchos de los comportamientos agresivos y descontrolados que se dan entre los jóvenes son provocados por los videojuegos. Y que en algunos casos, estos jóvenes pueden llegar a convertirse en auténticos psicópatas.

Esto enlaza perfectamente con la imagen que nos ofrecen los medios de comunicación de masas. ¿Cómo nos presentan a los jugadores? Son difíciles de olvidar aquellas imágenes en televisión en las que se presentaba al Joven Que Asesinó A Sus Padres Con Una Katana porque pensaba que se trataba del héroe de Final Fantasy VII. O también aquellas otras de los chicos norteamericanos que realizaron una horrible matanza en Colorado, asegurando y recalcando, como en el caso de la Katana, que ambos, Eric Harris y Dylan Klebold, eran fervientes seguidores del archiconocido juego Doom. Está claro que sucesos como estos, de los que los medios se han encargado de difundir, a su manera, eso sí, han ensuciado la imagen de los videojuegos y de sus aficionados, y provocando un rechazo social de facto ante cualquier asunto relacionado con este tema.

Los efectos positivos de los videojuegos

Por otro lado, nos encontramos aquellas personas que creemos en el videojuego como afición y no como un peligro público. Le pese a quien le pese, existen muchas personas que defienden los efectos positivos que producen los videojuegos. Una de esas iniciativas la conformó el proyecto Games To Teach del MIT (Massachusetts Institute of Technology), patrocinado por el gigante Microsoft. Este programa, de los juegos a la enseñanza, investigaba la forma de incorporar la tecnología de los juegos a la educación, al colegio.



Fonte: (LD 'CERCANÍA JOVEN', TRIÊNIO 2015 – 2017, p. 27-28).

ANEXO V – TEXTO ‘PREJUICIOS Y ESTEREÓTIPOS MÁS COMUNES SOBRE LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA Y LOS ARGUMENTOS PARA CONTRARRESTARLOS’

Texto 1

GENERAN CONFLICTOS EN EL TRABAJO

¿Sabías que...?

Todas las relaciones humanas, como las laborales, pueden generar conflicto.

Estos conflictos surgen en la empresa por diferentes motivos: recursos limitados, dependencia, carga laboral, diferencia de objetivos...

Por lo tanto, pensar que los problemas en el entorno laboral siempre son fruto de la plantilla, no se ajusta a la realidad. Y mucho menos pensar que los conflictos los generan los trabajadores y trabajadoras inmigrantes por el simple hecho de serlo.

Una vez más la solución está en las políticas de integración, en fomentar el compañerismo, la diversidad y valorar a las personas trabajadoras por su capacidad y experiencia.

¿Y tú qué opinas?

¿Piensas que un entorno de trabajo multicultural puede aumentar la productividad? Coméntalo con tus amigos y amigas, familiares o compañeros y compañeras de trabajo.

Está demostrado: en un entorno de trabajo diverso y tolerante, la productividad puede ser mucho mayor.

Fuentes:
Argumentario CRE
"Prejuicios y estereotipos más comunes sobre la inmigración en Andalucía y los argumentos para contrarrestarlos", 2010.
Psicología aplicada a la empresa. Conflictos laborales.

Texto 2

NO COTIZAN A LA SEGURIDAD SOCIAL**¿Sabías que...?**

Las personas inmigrantes que trabajan legalmente en España cotizan a la Seguridad Social y pagan sus impuestos, como cualquier ciudadano o ciudadana.

Nuestro sistema de bienestar implica y beneficia a todos y todas, de forma equilibrada. Según el Banco de España, la inmigración no ha aumentado el gasto social, sino que ha disminuido el déficit de Seguridad Social para afrontar las pensiones de los españoles y las españolas.

La contribución de la población extranjera al sistema de pensiones favorece a toda la población y supone una ayuda decisiva para el mantenimiento de las mismas. Las personas inmigrantes han permitido ganar 7 años al momento en el que el sistema de Seguridad Social podría tener problemas de sostenibilidad.

Las personas inmigrantes, al cotizar en la Seguridad Social, tienen los mismos derechos que cualquier ciudadano.

Datos

En 2011 hubo más de 1 800 000 personas inmigrantes afiliadas a la Seguridad Social en España.

En 2011 hubo más de 380 000 personas inmigrantes que cotizaron a la Seguridad Social en la Comunidad de Madrid.

¿Y tú qué opinas?

¿Piensas que las personas inmigrantes son importantes para garantizar el sistema de pensiones de nuestro país? Háblalo con tus amigos y amigas, familiares o compañeros y compañeras de trabajo.

Fuentes:
Sami Nair: "Falsos conocimientos y prejuicios hacen de la inmigración un chivo expiatorio ideal".
<www.aidex.es/observatorio/reflexiones/rsociedad/inmigrantes.htm>.
Banco de España.
Fundación de Estudios de Economía Aplicada:
<<http://www.fedea.es/report2008>>.
Ministerio de Trabajo e Inmigración. Junio de 2011.

Texto 3

LA INMIGRACIÓN COMPITE CON LA MANO DE OBRA NACIONAL**¿Sabías que...?**

La inmigración no disminuye las oportunidades laborales para la población autóctona.

Solo

tiene efectos muy limitados sobre las condiciones laborales de personas trabajadoras nativas.

Con la inmigración se ha facilitado la incorporación de la mujer al mercado laboral porque las actividades relacionadas con las tareas del hogar, cuidado de menores, etc. tradicionalmente realizadas por mujeres, ahora son asumidas por mujeres de nacionalidad extranjera.

La inmigración ha revitalizado sectores laborales deprimidos y ha favorecido la creación de nuevos puestos de trabajo. Además, se han ocupado puestos que las personas españolas no queríamos desempeñar.

Datos

En la última década el 60% del crecimiento de la economía española se puede asignar a la inmigración.

La competencia se da entre las personas, independientemente de las nacionalidades y de los orígenes.

Fuentes:

"La contribución de la inmigración a la población española", Informe mayo de 2011. Fundación Ideas.

Sami Nair: "Falsos conocimientos y prejuicios hacen de la inmigración un chivo expiatorio ideal".

<<http://www.aidex.es/observatorio/reflexiones/rsociedad/inmigrantes.htm>>.

Informe "Inmigración y mercado de trabajo", de Miguel Pajares.

Juan R. Cuadrado Roura, Carlos Iglesias Fernández y Raquel Llorente Heras: "Inmigración y mercado de trabajo en España (1995-2005)". Fundación BBVA.

Oficina Económica del Presidente: <<http://www.lamoncloa.es/Programas/OEP/default.htm>>.

Fundación de Estudios de Economía Aplicada, Informe 2008.

Fundación Jaime Bofill.

Observatorio Permanente de la Inmigración, Secretaría de Estado de Inmigración.

Texto 4

**BAJAN LOS SALARIOS
DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA**
¿Sabías que...?

Las personas inmigrantes no se ofertan voluntariamente para reducir sus derechos laborales o cobrar menos;

son los empresarios los que se aprovechan, siendo a veces culpables de su condición irregular.

Su situación es similar a la de otros colectivos en situaciones precarias: mujeres, jóvenes y trabajadores y trabajadoras sin cualificación.

Los salarios más bajos se dan en hostelería, construcción, comercio, actividades inmobiliarias, servicios empresariales y servicios personales. Por lo tanto, los sectores en los que ahora se dan los salarios más bajos ya estaban en esta misma situación antes de que llegasen los flujos más intensos de inmigración.

Como toda la clase trabajadora, las personas inmigrantes también sufren una estructura de salarios poco igualitaria.

Fuentes:

Sami Nair: "Falsos conocimientos y prejuicios hacen de la inmigración un chivo expiatorio ideal".
<<http://www.aidex.es/observatorio/reflexiones/rsociedad/inmigrantes.htm>>.

Informe "Inmigración y mercado de trabajo", de Miguel Pajares.

Juan R. Cuadrado Roura, Carlos Iglesias Fernández y Raquel Llorente Heras: "Inmigración y mercado de trabajo en España (1995-2005)", Fundación BBVA.

Oficina Económica del Presidente: <<http://www.lamoncloa.es/Programas/OEP/default.htm>>.

Fundación de Estudios de Economía Aplicada, Informe 2008.

Fundación Jaime Bofill.

Observatorio Permanente de la Inmigración, Secretaría de Estado de Inmigración.

Texto 5

NO QUIEREN TRABAJAR, SON UNOS VAGOS
¿Sabías que...?

Las personas inmigrantes no solo trabajan, sino que además crean empleo,

formando nuevas empresas.

Los datos son contundentes: las personas inmigrantes en activo superan en 10 puntos a la población total española. Lo que demuestra que la mayoría de las personas inmigrantes vienen con un gran interés por trabajar.

Por el contrario, la tasa de paro de las personas inmigrantes está bastante por encima de la media total. Y es que en épocas de crisis, los colectivos más desfavorecidos son los que más se ven afectados.

Datos

En el 2011 más de 200 000 personas inmigrantes trabajaron como autónomos en España.

Más del 67% de las personas inmigrantes son activas.

La tasa de desempleo del colectivo inmigrante en el tercer trimestre del 2011 fue del 32,7%.

Que las personas inmigrantes encuentren empleo, depende de las oportunidades que las empresas les den, y de que valoren sobre todo su experiencia.

Fuentes:

Argumentario CRE "Prejuicios y estereotipos más comunes sobre la inmigración en Andalucía y los argumentos para contrarrestarlos", 2010.

Ministerio de Trabajo e Inmigración. Junio de 2011.

EPA (Encuesta de Población Activa), 3º trimestre de 2011.

Fundación "La Caixa".

**VOCABULARIO
DE APOYO**

Afrontar: hacer frente a una situación.

Contrarrestar: reducir o anular los efectos de algo.

Plantilla: conjunto de empleados de una empresa.

ANEXO W – TEXTO ‘JUGUETES: MÁS SEXISTAS, IMPOSIBLE’

Juguetes: más sexistas, imposible

LA PERIODISTA se sienta el miércoles frente al televisor pensando que los anuncios de regalos para los pequeños habrían evolucionado, como ha sucedido en la sociedad. Y comprueba, con estupor, la misma distribución de roles

SILVIA NIETO

En un encantador anuncio navideño de la tienda barcelonesa Almacenes Alemanes, fechado en 1935, aparecen dibujados niños y niñas que interactúan con diferentes juguetes. Ellos blanden espadas, conducen coches y construyen mecanos. Uno, disfrazado de indio, monta a lomos de su padre, que le hace de caballo. En cuanto a las niñas, varias transportan muñecos entre los brazos, una empuja un cochecito de bebé y otra cocina castañas. Incluso hay una que sirve un cóctel a un niño disfrazado de cazador. Pues bien: la (mala) noticia es que el actual panorama no es muy distinto. Los fabricantes de juguetes y sus respectivas agencias de publicidad siguen empeñados en utilizar la diferencia de género como herramienta de venta a toda costa, tal que si el tiempo se hubiese detenido para ellos en 1935.

La última en alertar de la situación ha sido la Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (CEACCU): “Sobre el género, persiste en las campañas promocionales la narración sexista: a pesar de que preferentemente el protagonista es mixto, la publicidad de juguetes en su conjunto reproduce un discurso sexista”.

Un niño español ve una media de 49 anuncios al día (cifra que aumenta extraordinariamente en el periodo cercano a la Navidad, con sesiones de más de 20 anuncios seguidos en cada pausa entre programas). Según Norminanda Montoya Vilar, profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona y autora de la investigación *El papel de la voz en la publicidad audiovisual dirigida a los niños*, el bombardeo publicitario es especialmente crítico en la etapa que va desde los cuatro hasta los siete años, cuando la personalidad no está definida y resulta más influenciable. Según estudios realizados por el especialista en psicología infantil Kenneth O’Byrne, los anuncios se convierten en un eficaz instrumento de enseñanza para grabar cualquier idea relativamente simple en la mente infantil. Y en ese mundo de las ideas están integradas las actitudes y los valores. Así, la publicidad de juguetes ejerce un poderoso influjo sobre la descripción que el niño se hace de su sexo y del contrario.

El lenguaje no es un vehículo menos poderoso para estos prejuicios. El de los anuncios para niñas es eminentemente cursi, con superabundancia de diminutivos (pastelitos, casita, perrito, dedito...) y expresiones de ternura (te quiero tanto, necesitaba mi amor...), mientras que en los dirigidos a los varones los rasgos dominantes son los aumentativos (acción sin límites, las posturas más arriesgadas...) y la utilización de expresiones ligadas a la competitividad (tú tienes el poder, acabar con tu máximo oponente...). Además, mientras en los primeros predominan las voces suaves femeninas, en los segundos lo hacen las masculinas de tono autoritario (tipo Constantino Romero). “La voz masculina”, indica Montoya Vilar, “representa la autoridad y el refuerzo de la autoridad, reflejado en una voz adulta, es muy importante para los niños a la hora de decidir”.

Las representaciones del universo adulto propias de cada género tampoco se quedan mancas en lo que a enfoque sexista se refiere. Mientras Action Man (el héroe más grande

de todos los tiempos) lucha en las calles contra el Doctor X, Barbie lava a su perrito o prepara “pastelitos y gelatina” en su cocina mágica. Un mundo bipolar cuyos extremos son aparentemente irreconciliables (a pesar de que hoy, defenestrado Ken, Action Man se configure como la mejor opción posible para Barbie) cuyos límites, para ellas, se quedan entre los muros del hogar, y, para ellos... inalcanzables, porque el universo lúdico de los varones es un auténtico macrocosmos donde abundan los mundos fantásticos (Bionicle, Alien Attack, Castillo de Crayskull...).

Cuando la muñeca no está en la cocina, aparece convertida en todo un objeto sexual. Así, las Bratz, con los labios y ojos pintados y “tan atrevidas como tú”, prometen a sus compradoras brillar “en la pista y por la noche”. Eso sí: como buen objeto, la niña-mujer persiste en su ancestral actitud pasiva. Y como muestra, un botón. Hasbro invita a jugar a Línea Directa así: “Descubre quién te va a pedir salir, adivina quién es el chico misterioso y organiza la fiesta más divertida”. Además, se incide en un característico patrón comunicativo femenino, el de la ocultación: “Cuéntale tus secretos a tus amigas”.

No se trata de adoptar una postura integrista, falsamente progre y obligar a que los niños jueguen con Barbie Sirenas y las niñas con Hulk (a menos que quieran, claro). De hecho, el problema no está tanto en los juguetes en sí mismos, como en la forma en que la publicidad encaminada a promocionarlos orienta su uso a solo uno de ambos géneros. El marketing infantil es una disciplina muy desarrollada (empresas como Ericsson tienen departamentos específicos para la investigación de nuevos productos dirigidos exclusivamente a niños) que a veces roza lo maquiavélico. La industria juguetera apuesta por la diferenciación de género porque así su *target* (público objetivo) está mucho más definido, lo que evita el riesgo de diluir el mensaje. No debemos olvidar que la publicidad no transforma la realidad, sino que se hace eco de ella. Según Raúl Peralba, presidente de la empresa de *marketing* Positioning System, “la industria juguetera se enfrenta a un dilema: quienes compran los juguetes no son los niños, sino sus padres, y lo que quieren estos es que sus hijos tengan actitudes de adulto, las que ellos consideran aceptables. Solo una empresa arriesgada, capaz de superar los prejuicios y los estereotipos, podría vencer este escollo. ¿Cómo? Con responsabilidad social y pensando primero en el niño, en qué le divierte (y no, como se hace ahora, en el margen comercial y en convencer al padre)”. Afortunadamente, la sociedad se mueve y algunos fabricantes son conscientes de ello. Como Scalextric (Tecni Toys), en cuyo nuevo anuncio aparecen un niño y una niña jugando con idénticas actitudes. ¿Por qué esta apuesta? La propia experiencia de Peralba da respuesta: “Tengo cuatro hijas y todas han jugado con coches por la sencilla razón de que a mí me gustan mucho y eso se transmite”.

Y si Tecni Toys lo ha hecho, ¿por qué no MB (Action Man) o Mattel (Barbie)? Es sencillo: quienes compran los juguetes, los adultos, no estarían muy de acuerdo con tamaña liberalización de las costumbres. La mitad de los padres, según las encuestas, creen que hay juguetes propios de niño y juguetes propios de niña.

Disponible en: <<http://www.elmundo.es/cronica/2003/424/1070273711.html>>. Acceso el 7 de abril de 2013.



Scalextric.

Jamie D Travis/DK Stock/Corbis/Latinstock

VOCABULARIO DE APOYO

Progre: forma reducida de “progresista”.

Escollo: obstáculo.

Fonte: (LD ‘CERCANÍA JOVEN’, TRIÊNIO 2015 – 2017, p.116-117).

ANEXO X – TEXTO ‘LO QUE SUPO SUPA’

The image is a screenshot of a web browser displaying a blog post. The browser's address bar shows the URL: <http://verdeopinión.blogspot.com.br/2009/04/lo-que-supo-supa.html>. The page header features the logo 'verdeopinión' and a sub-header: 'La niebla del mar olía a mariscos, y el mar estaba suspenso en la niebla.' Below this is a photograph of a green grasshopper on a chessboard with chess pieces. A navigation bar contains the word 'ciencias' and a link to 'ElLitoral.com - Se trajeron el primer premio de la Feria Nacional de Ciencias'. The main content area shows the date 'viernes, 24 de abril de 2009' and the title 'Lo que supo Supa'. A photograph of a woman in a red and green outfit is shown, with the text 'VERDE OPINIÓN' written vertically to its right. On the right side of the browser window, there is a vertical label 'REPRODUCCIÓN' and a note 'Reproducción prohibida. Art. 18'. In the bottom left corner of the page, the number '14' and the word 'catorce' are visible.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

REPRODUCCIÓN

Ayer, mientras miraba “Prensa Libre”, programa nocturno periodístico dirigido por Rosa María Palacios, cambié mi obtusa forma de pensar con respecto a los congresistas a los que yo consideraba muñecos de adorno en la cámara. Tengo una predilección por los académicos, los que estudiaron y pudieron desarrollar una carrera política en base a esfuerzo de superación y conocimientos. Aun creo que son los que de alguna forma marcan la pauta en lo que es relevante dentro del Congreso. Por supuesto, esto es **mermado** por las “coincidencias” políticas y alianzas **vomitivas** que puedan surgir.

Nunca he sentido un **acercamiento** hacia los congresistas electos por popularidad. [...] Pero después de escuchar la entrevista a la congresista Hilaria Supa, entendí que estaba equivocado.

[...]

Negar la **hoja de vida** de esta política y **vapulearla**, como lo han hecho algunos congresistas y periodistas, es negar a un sector de la población que ella representa. Es decir que el Perú contiene únicamente a los privilegiados que pudieron optar a una educación. Es ignorar a peruanos que han visto en ella cualidades de organización, de liderazgo y que han depositado en ella su confianza.

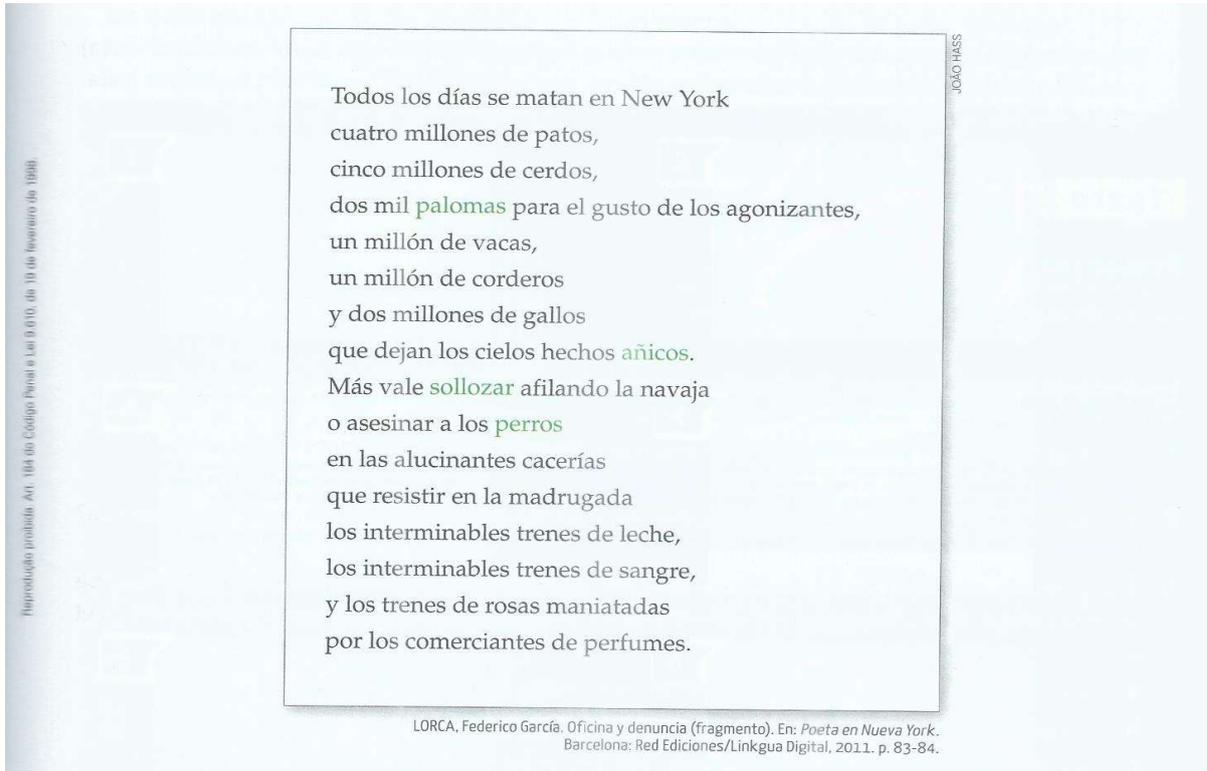
El hecho de no saber escribir correctamente o de no tener una educación académica no la disminuye en las capacidades que tiene para traducir el clamor válido de un sector de la población. Un sector que preferimos ignorar y ridiculizar por no ser lo suficientemente sofisticado. Un sector que merece del Estado educación y cuidado de la salud. Si se invirtiera más en educación y en alimentación tendríamos representantes de estas comunidades con mejores herramientas de gestión y sus proyectos serían viables.

Por ello, yo sí pido disculpas a nombre de los ignorantes. Ignorantes, (hasta hace unas horas) como yo, por perder la percepción y recurrir a fórmulas académicas. Supa, que sí supo plantarse a lo Kína y responderle al periodista Mariátegui, dijo: a mí no me tienen que pedir perdón, sino a los peruanos que me eligieron. A los quechuas, aymaras y amazónicos.

Fragmento de <<http://verdeopinion.blogspot.com.br/2009/04/lo-que-supo-supa.html>>. Acceso el 22 en. 2016.

Fonte: (LD ‘CLONFUENCIA’, TRIÊNIO 2018 – 2020, p.14-15).

ANEXO Y – TEXTO ‘OFICINA Y DENUNCIA’



Fonte: (LD ‘CLONFUENCIA’, TRIÊNIO 2018 – 2020, p.45).

ANEXO Z – TEXTO ‘SEMANA TRÁGICA EN BARCELONA’

Semana Trágica de Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego

Barcelona en llamas, durante la Semana Trágica de julio de 1909. | Á. Vives

Pilar Ortega Bargaño |
Actualizado lunes 27/07/2009 16:05 horas

26 de julio de 1909. Los trabajadores han convocado **huelga** general en Barcelona. Nada hace presagiar a primera hora de este lunes reivindicativo que una semana trágica acababa de comenzar. Sin embargo, al final de ese mismo día, concretamente a las 23.30 horas, un grupo de hombres y mujeres asalta e incendia el Patronato Obrero de San José en el Poblenou. [...]

[...] La rebelión se sofocó y la amenaza que supuso para el orden establecido dio paso a una implacable maquinaria represiva, que recayó principalmente en el movimiento obrero.

No había sitio en las prisiones para albergar a los 3.000 detenidos, de los que más de 1.700 fueron procesados y 17 condenados a muerte. Fueron ejecutadas cinco personas, entre ellas Francesc Ferrer i Guàrdia al ser considerado arbitrariamente el principal responsable de la revuelta. Sin embargo, su muerte desencadenó una importante campaña de condenas internacionales que acabaría con el gobierno de Maura.

En vísperas del centenario de aquella revuelta que pasó a la Historia como Semana Trágica (Sangrienta, Triste, de Luto, Roja o Gloriosa para otros), se suceden las conferencias sobre el tema y varios libros coinciden en las librerías para hacer balance de aquel **suceso**. Así, Dolors Marín hace un retrato minucioso de los acontecimientos en 'La Semana Trágica' (La Esfera de los Libros); Francisco Bergasa se detiene en el fusilamiento del director de la Escuela Moderna en '¿Quién mató a Ferrer i Guàrdia?' (Aguilar) y Antoni Dalmau elabora una crónica que trata de explicar las causas, el desarrollo y el desenlace de aquellas jornadas en 'Siete días de furia' (Destino).

[...]

Dolors Marín, que dedica su libro a "los últimos maestros que en 1939 marcharon al exilio, se ocultaron o terminaron siendo fusilados", reserva una buena parte de su estudio a los hombres y mujeres que a principios de siglo, y desde las escuelas, contribuyeron a sacar a generaciones de españoles de la ignorancia, "la peor de las pobreza". Y lo hace, no sólo para rescatar la innovadora labor de la Escuela Moderna, a cuyo frente estaba Ferrer i Guàrdia, sino porque considera que, para entender los hechos, hay que **ahondar** en la compleja historia social de Cataluña.

Desde luego, el **caldó de cultivo** de una Barcelona rica frente a una Barcelona pobre estaba servido: las jornadas de trabajo superaban las 12 ó 13 horas, no existía el descanso dominical, no había cobertura sanitaria... La Barcelona rica era la propietaria de las fábricas textiles y metalúrgicas, la que tiene todos los privilegios, la que controla la cultura y la enseñanza. La Barcelona pobre es la que trabaja y la que tiene que nutrir las fuerzas expedicionarias españolas con destino a la **guerra del Rif**, porque sólo se libraban los que podían pagar un canon de 6.000 reales (unos 1.500 euros de la época).

Fragmento de www.elmundo.es/elmundo/2009/07/26/Barcelona/1248804054.html. Actualizado 26 Jul 2018.

* En este texto la palabra "caldó" aparece con tilde debido a que ha sido antes de la reforma ortográfica de 2010, que retiró el acento de la tilde en esa palabra. Asimismo, se ajustó esta aparición entre números en otros casos (para distinguirla del color), pero la reforma también eliminó esa tilde.

GLOSARIO

efeméride: hecho relevante que se recuerda en cierto día del año.

huelga: paro voluntario en el trabajo por parte de los trabajadores con el fin de obtener ciertas mejoras laborales.

suceso: acontecimiento, hecho.

ahondar: en este caso, investigar o profundizar en algo.

caldó de cultivo: ambiente o medio propicio para que algo se desarrolle.

guerra del Rif: enfrentamiento bélico que tuvo lugar entre los años 1911 y 1927 en el entonces protectorado español de Marruecos.

Fonte: (LD ‘CLONFUENCIA’, TRIÊNIO 2018 – 2020, p.80-81).

ANEXO AA – TEXTO ‘LAS PALABRAS COMO RESULTADO DE LA REBELDÍA JUVENIL’

www.diariopublicable.com/sociedad/2219-lunfardo-palabras-adolescentes-rebelia.html

Martes 26.01.2016 • 11:17 Capital Federal • T 25° - H 39 %

Publicable
El diario de Teá

POLÍTICA SOCIEDAD CULTURA ESPECTÁCULOS DEPORTES ESPECIALES MULTIMEDIA

SOCIEDAD - EL LUNFARDO Y LOS ADOLESCENTES

Las palabras como resultado de la rebeldía juvenil

Chabón, guita, yuta, laburo. Los jóvenes son generadores de nuevas expresiones utilizando, incluso sin saberlo, gran parte del tradicional lunfardo porteño. Diario Publicable habló con dos especialistas sobre las particularidades de nuestro léxico.

ciento quince 115

IGNACIO MOLINA @NAACHMOL // JUEVES 20 DE MARZO DE 2014 | 15:50

“En todo argot, que es el lenguaje utilizado por un determinado grupo de personas, los jóvenes son cruciales. Aproximadamente el 95 por ciento de las nuevas palabras son creadas por ellos”, sostiene el **licenciado** en Letras y miembro de la Academia Porteña de Lunfardo Oscar Conde.

Los adolescentes tienden a comunicarse con un lenguaje diferente para separarse de las generaciones **mayores**, principalmente de sus padres. “Ese léxico común los ayuda a constituir un grupo de identificación”, afirma Conde. Es por eso que cada año aparecen unas 25 palabras nuevas, pero no todas son consideradas lunfardismo por ser compartidas por varios países hispanoamericanos.

Sin embargo, el periodista y también miembro de la Academia, Marcelo Oliveri, afirma que hoy los jóvenes no saben qué es el lunfardo. “Cuando les preguntás si hablan con lunfardismos, te responden que no, pero dicen ‘**laburar**’ y ‘**chabón**’. Los **pibes** no se dan cuenta que todo el tiempo lo usan”, asegura el especialista.

Oliveri explica que el lunfardo es un conjunto de palabras que utilizan los porteños en oposición a una serie de términos establecidos. Se trata de un argot del español que llegó a Buenos Aires con las inmigraciones de principios del siglo pasado y comenzó a asentarse con el intercambio cultural, principalmente en las clases media y baja.

Los especialistas coinciden en que la mayoría cree que el lunfardo es algo de “viejos”, aunque no tienen en cuenta que quienes lo hablaban en sus comienzos eran “pibes de 15 a 25 años”. Conde y Oliveri comparan los grupos que existían en la década del 30, como los **gardelianos** y los **milongueros**, con las tribus urbanas de hoy.

Fragmento de <www.diariopublicable.com/sociedad/2219-lunfardo-palabras-adolescentes-rebelia.html>. Acceso el 26 en. 2016.

Fonte: (LD ‘CLONFUENCIA’, TRIÊNIO 2018 – 2020, p.115-116).

ANEXO AB – TEXTO ‘¡CUÁNTA BONDAD!’



© JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO) ¡CUÁNTA BONDAD! - EDICIONES DE LA FLOR, 1989

Fonte: (LD ‘SENTIDOS EM LENGUA ESPAÑOLA’, TRIÊNIO 2018 – 2020, p.12).

ANEXO AC – TEXTO ‘PREGUNTAS Y RESPUESTAS SOBRE LA REALIDAD OCULTA DE LOS NIÑOS EN TRABAJO DOMÉSTICO’

www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_160517/lang-es/index.htm

English français

Organización Internacional del Trabajo

Promover el empleo, proteger a las personas
La OIT es una agencia especializada de las Naciones Unidas

Atajos Países Temas Sectores

Buscar en ilo.org

Página principal Acerca de la OIT **Noticias** Eventos y reuniones Publicaciones Investigación Normas del trabajo Estadísticas y bases de datos Contáctenos

OIT inicio > Acerca de la OIT > Redacción de la OIT > Sus historias > Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños ...

Artículo

Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico

El recién aprobado Convenio N.º 189 de la OIT y la Recomendación N.º 201 sobre trabajo decente para los trabajadores domésticos tienen por objetivo proteger y mejorar las condiciones de vida y de trabajo de millones de trabajadores en todo el mundo, quienes tienen pocos –si tienen alguno– derechos laborales. Son muchos los niños que trabajan horarios prolongados como colaboradores domésticos, realizando tareas como limpiar, planchar, cocinar, cuidar de otros niños o jardinería, en lugar de ir a la escuela. *OIT EnLínea* habló con los expertos de la OIT Martín Oelz (TRAVAIL) y José Ramírez (IPEC) sobre la situación actual de los niños trabajadores domésticos y sobre las repercusiones positivas que el nuevo Convenio y la Recomendación pueden tener sobre sus vidas.



CHAKABORTY/W/OIT

REPRODUCCION

41



I El término "trabajo doméstico infantil" se refiere a las tareas realizadas por niños (es decir, personas menores de 18 años) en el hogar de terceras personas o de un empleador. Debido a su naturaleza oculta, es imposible obtener cifras confiables que muestren la extensión del trabajo doméstico infantil. Sin embargo, los datos más recientes del Programa de información estadística y seguimiento en materia de trabajo infantil de la OIT (SIMPOC) muestran que, a nivel mundial, al menos 15,5 millones de niños (entre 5 y 17 años) realizaban trabajo doméstico en 2008. Esta cifra representa casi 5 por ciento del total de los niños de este grupo de edad económicamente activos. Poco más de la mitad corresponden al grupo de edad 15-17 años, mientras que el resto, es decir 7,4 millones, tienen entre 5 y 14 años. El número de niñas en trabajo doméstico es mucho mayor que el de niños. Asia, África y América Latina son las regiones más afectadas por este problema.

II Este fenómeno con frecuencia permanece oculto y es difícil de abordar debido a sus vínculos con los modelos sociales y culturales vigentes. En muchos países, el trabajo doméstico infantil no solo es aceptado a nivel social y cultural, sino que es percibido de manera positiva como un tipo de trabajo no estigmatizado y preferido a otras formas de empleo, en particular para las niñas. La perpetuación de los papeles y responsabilidades tradicionalmente adjudicadas a las mujeres, dentro y fuera del hogar, así como la percepción de que el servicio doméstico forma parte del "aprendizaje" para la edad adulta y el matrimonio, también contribuyen a la persistencia del trabajo doméstico como una forma de trabajo infantil. El trabajo infantil tiene lugar cuando los niños tienen menos de la edad mínima para trabajar (en general 15 años) y cuando, sin respetar su edad, el trabajo que realizan es peligroso. En otras palabras, cuando es probable que la naturaleza del trabajo o las circunstancias en que este se realiza perjudiquen la salud, seguridad o moralidad del niño.

III Existen muchas causas del trabajo doméstico infantil, pero en términos generales podemos diferenciar entre los factores de "inducción y los de atracción". Entre los primeros, se encuentran la pobreza y su feminización; la exclusión social; la falta de educación, la discriminación étnica y de género; la violencia de la cual son víctimas los niños en sus hogares; los desplazamientos; la migración desde las zonas rurales a las urbanas, y la pérdida de los padres a causa de conflictos y/o enfermedades. Entre las segundas se pueden incluir el incremento de las desigualdades económicas; la servidumbre por deudas; la percepción de que el empleador simplemente forma parte de la familia ampliada y por lo tanto ofrece un ambiente protegido al niño; la creciente necesidad de las mujeres de tener un "sustituto" en el hogar que permite a un número cada vez mayor de mujeres ingresar al mercado laboral, y la ilusión de que el servicio doméstico ofrece a los niños trabajadores una oportunidad de instrucción.

IV Los peligros vinculados al trabajo doméstico infantil son materia de grave preocupación. La OIT ha identificado varios peligros a los cuales están particularmente expuestos los trabajadores domésticos y por los cuales el trabajo doméstico es considerado una de las peores formas de trabajo infantil. Algunos de los riesgos más comunes que los niños enfrentan en el trabajo doméstico incluyen: jornadas laborales largas y agotadoras; el uso de químicos tóxicos; el transporte de cargas pesadas; la manipulación de objetos peligrosos, como cuchillos, hachas



u ollas calientes; alimentación y alojamiento insuficientes o inadecuados; el trato humillante o degradante, incluyendo violencia física o verbal y abuso sexual. Los riesgos aumentan cuando el niño vive en el domicilio del empleador. Estos peligros deben ser evaluados dentro del contexto de la privación de los derechos fundamentales del niño, como, por ejemplo, el acceso a la educación y a la atención médica, el derecho a descansar, a tener tiempo libre, a jugar y a realizar otras actividades recreativas, así como el derecho a recibir cuidados y a tener contacto regular con sus padres y amigos. Estos factores pueden tener un impacto físico, psicológico y moral irreversible en el desarrollo, salud y bienestar del niño.

V

El nuevo Convenio (N.º 189) complementa las disposiciones de otros dos Convenios fundamentales de la OIT sobre trabajo infantil: el Convenio N.º 138 sobre la edad mínima y el Convenio N.º 182 sobre las peores formas de trabajo infantil. El nuevo Convenio (N.º 189) establece de manera explícita que los Estados miembros de la OIT deben fijar una edad mínima para el trabajo doméstico en correspondencia con las disposiciones de los Convenios 138 y 182, y no inferior a la edad mínima establecida por las leyes y reglamentos nacionales para los trabajadores en general. La nueva Recomendación (N.º 201) refuerza esta disposición al hacer un llamado por la identificación, prohibición y eliminación del trabajo peligroso infantil, y por la implementación de mecanismos para vigilar la situación de los niños en trabajo doméstico.

Los niños atrapados en trabajo doméstico infantil desde muy temprana edad por lo general no tienen acceso a la educación, o el mismo es insuficiente. Del mismo modo, los niños trabajadores domésticos por encima de la edad mínima de trabajar tienen menores oportunidades de continuar estudiando. El nuevo Convenio, por lo tanto, invita a los Estados miembros a tomar medidas para garantizar que el trabajo que realizan los trabajadores domésticos menores de 18 años y mayores de la edad mínima de trabajar no obstaculice la educación obligatoria ni interfiera con sus posibilidades de continuar los estudios o formación profesional.

Etiquetas: trabajo infantil, trabajo decente, trabajadores domésticos, condiciones de trabajo, convenios de la OIT, recomendaciones de la OIT

Reproducido por: Act. 104 del Código Penal y Ley 10.116 del 10 de febrero de 1998.

REPRODUCCIÓN

Disponible en <www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_160517/lang-es/index.htm>. Fecha de consulta: 12 en. 2016.

Fonte: (LD ‘SENTIDOS EM LENGUA ESPAÑOLA’, TRIÊNIO 2018 – 2020, p. 41-43).

ANEXO AD – TEXTO ‘HACIA UNA PUERICULTURA ÉTICA’

Hacia una puericultura ética

¡Dichoso el hombre sobre el cual han llovido como celestial rocío los besos de sus padres!

Armando Palacio Valdés. *Testamento literario*.

1 Un viejo chiste que corre entre los estudiantes de pediatría dice: “¿En qué se parecen y en qué se diferencian un pediatra y un veterinario?”. Tanto uno como otro tienen pacientes que no hablan y que no les consultan voluntariamente, sino que son traídos por un adulto. En ambos casos, el cliente (el que toma la decisión de venir a la consulta y paga los gastos) es distinto del paciente. Pero mientras el veterinario atiende a su paciente teniendo siempre como principal objetivo el satisfacer al cliente, el pediatra tiene que buscar lo mejor para su paciente, aunque no sea lo que el cliente (los padres) desea. Al menos en teoría.

2 Nuestra sociedad no trata a los niños con el mismo respeto que a los adultos. Cuando hablamos de un adulto, las consideraciones éticas son siempre primordiales y tienen prioridad sobre la eficacia o la utilidad.

3 Compare los siguientes párrafos:

4 **OPCIÓN A:** Al castigar a una mujer, ¿cuál es la diferencia entre una fuerza “razonable” o “no razonable”? Esta espinosa pregunta quedó sin respuesta en enero cuando el Tribunal Supremo de Ontario respaldó un artículo del Código Penal que data de 1892 y que permite a los maridos y a los empresarios pegar a las mujeres con propósitos disciplinarios. Los tres jueces no quisieron declarar ilegal ninguna manera particular de golpear. En vez de ello, indicaron que los maridos no deberían golpear a las ancianas ni a las menores de veinte años, ni usar objetos como cinturones o reglas al aplicar el castigo corporal, y que deberían evitar golpear o abofetear a la mujer en la cabeza.

5 **OPCIÓN B:** Al castigar a un niño, ¿cuál es la diferencia entre una fuerza “razonable” o “no razonable”? Esta espinosa pregunta quedó sin respuesta en enero cuando el Tribunal Supremo de Ontario respaldó un artículo del Código Penal que data de 1892 y que permite a los padres y a los profesores pegar a los niños con propósitos disciplinarios. Los tres jueces no quisieron declarar ilegal ninguna manera particular de golpear. En vez de ello, indicaron que los cuidadores no deberían golpear a los adolescentes ni a los menores de dos años, ni usar objetos como cinturones o reglas al aplicar el castigo corporal, y que deberían evitar golpear o abofetear al niño en la cabeza.

6 Uno de los textos anteriores es falso; el otro apareció publicado el año 2002 en la revista de la Asociación Médica de Canadá³. ¿Adivina cuál?

7 En el mismo artículo se explican los argumentos de los que van en contra del castigo físico:

8 Parece haber una asociación lineal entre la frecuencia de los golpes y bofetadas recibidos durante la infancia y la prevalencia a lo largo de toda la vida de ansiedad, abuso o dependencia del alcohol y otros problemas.

9 Y una experta añade:

10 [...] estamos buscando pruebas sólidas en las que basar cualquier opinión o declaración. Pero no existe el tipo de pruebas que nos gustaría tener sobre este asunto, porque no se presta a hacer estudios aleatorios.

11 Un estudio aleatorio es aquel en que se distribuye a los sujetos al azar en dos grupos, a los que se recomiendan dos tratamientos distintos. En cambio, en un estudio de observación, cada sujeto hace lo que quiere. Por ejemplo, quiere usted saber si hacer gimnasia es bueno para el dolor de espalda. Para hacer un estudio de observación, puede recorrer los gimnasios de su ciudad para entrevistar a cien personas que hagan mucha gimnasia, y luego buscar por la calle, o a la salida del cine, a otras cien personas que no hagan gimnasia casi nunca. Supongamos que los deportistas tienen menos dolor de espalda. ¿Será porque la gimnasia es buena para la espalda, o será porque la gente a la que le duele la espalda se guarda muy mucho de pisar un gimnasio? Para responder a esta pregunta, necesita un estudio aleatorio. Contacte con doscientos jóvenes de veinte años, convenga a cien de ellos de que hagan gimnasia cada día y a los otros cien de que no hagan nada (este es el "grupo control") y espere cinco, diez o veinte años para ver a quiénes les duele más la espalda. Es fácil comprender que los estudios aleatorios resultan mucho más fiables, pero también son caros y difíciles de hacer.

12 Así pues, lo que dice la experta canadiense es que sospechamos que es malo pegar a los niños porque se vuelven alcohólicos y tienen problemas mentales cuando se les pega mucho; no estamos seguros porque nadie ha distribuido al azar a doscientos niños en dos grupos para pegarles regularmente a los de un grupo y a los otros no y ver qué les ocurre después. A falta de estudios aleatorios, podría tratarse de una simple asociación no causal, o incluso podría haber una causalidad inversa (es decir, aquellos niños que de mayores van a ser alcohólicos y a tener problemas mentales ya se portan mal de pequeños, y por eso sus padres se ven "obligados" a pegarles). Así que a lo mejor, después de todo, resulta que pegar a los niños no es tan malo, y de momento no pensamos hacer una declaración oficial en contra del castigo físico (por cierto, ¿por qué será que pegar a un adulto se llama "violencia doméstica" pero pegar a un niño se llama "castigo físico"?).

13 Pegar a los niños por lo visto solo es malo si eso les produce alcoholismo y problemas mentales; en cambio, pegar a un adulto es siempre malo, intrínsecamente malo. Es un crimen, un atentado contra los derechos humanos, tanto si produce alcoholismo como si no. Incluso si pegar a los adultos protegiese contra el alcoholismo, seguiría siendo malo, ¿verdad?

14 No permitiríamos a los empresarios pegar a los obreros, aunque eso aumentase la productividad. Ni aceptaríamos la práctica legal de la tortura, aunque eso disminuyese la delincuencia. Ni implantaríamos en todos los restaurantes el menú único obligatorio controlado por nutricionistas, aunque eso bajase el colesterol. Ni dejarían los bomberos de atender el teléfono por la noche para que la gente deje de llamar por tonterías.

29

15 No, no todo vale en el trato con los adultos. Hay cosas que se hacen o se dejan de hacer por principio, independientemente de que "funcionen" o "no funcionen".

16 En este libro defendemos que también en el trato con los niños existen principios. Que con ciertos métodos nuestros hijos tal vez comerían "mejor", o dormirían más, o nos obedecerían sin rechistar, o se estarían más callados... pero no podemos usarlos. Y no necesariamente porque tales métodos sean inútiles o contraproducentes, ni porque produzcan "traumas psicológicos". Algunos métodos que criticaremos en este libro son eficaces, y puede que algunos incluso sean inocuos. Pero hay cosas que, sencillamente, no se hacen.

³ GRAY, C. Pediatricians taking new look at corporal-punishment issue. CMAJ 2002, 19; 166:793.

GONZÁLEZ, C. Hacia una puericultura ética. In: *Bésame mucho: cómo criar a tus hijos con amor*. Madrid: Temas de Hoy, 2003. p. 28-31.

ANEXO AE – TEXTO ‘DÍA NACIONAL DE ZUMBI: DESPERTANDO LA CONCIENCIA NEGRA EN BRASIL’

www.telesurtv.net/opinion/Dia-Nacional-de-Zumbi-Despertando-la-conciencia-Negra-en-Brasil-20151125-0037.html

Español RSS APPS Iniciar Sesión Buscar

telesur

NOTICIAS VIDEOS MULTIMEDIA OPINIÓN BLOGS SOY REPORTERO PROGRAMAS CIUDADANO Suscríbete al Boletín

Opinión > Artículos

Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil

Por: *Davi Nunes**

Publicado 25 noviembre 2015



VIVA SALVADOR

Una estatua del líder de la resistencia afrobrasileña.
Foto: Vivasalvador.com.br

1 El 20 de noviembre se celebra la vida del líder de la resistencia afrobrasileña al tiempo que se reafirma la posición de Brasil como el primer lugar donde los Negros consiguieron la libertad en las Américas.

2 El 20 de noviembre es el Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra en Brasil. La celebración es el resultado de más de 40 años de lucha del renovado movimiento Negro Brasileño.

3 El día de fiesta fue establecido oficialmente por la Ley n.º 12.519, el 10 de noviembre de 2011 y sancionado por la presidenta Dilma Rousseff. Esto confirmó la historia de los negros en Brasil, mientras conmemora la vida de uno de sus líderes militares más brillantes, Zumbi dos Palmares, que murió el 20 de noviembre de 1695.

Zumbi: Legendaria Historia de Resistencia del Brasil Negro

4 Zumbi dos Palmares era el líder del asentamiento independiente, Quilombo de Palmares —ubicado entre los estados de Alagoas y Pernambuco, en el noreste de Brasil, que fue fundado por los primeros africanos en Brasil como una forma de resistencia a los colonizadores y esclavistas europeos.

5 Por tanto, el Quilombo de Palmares se puede considerar uno de los primeros lugares, en las Américas, donde los negros, que fueron traídos como esclavos al Nuevo Mundo, encontraron la libertad. Aquí lucharon valientemente contra la esclavitud durante casi cien años, mientras los portugueses intentaban colonizar Brasil.

6 El Quilombo surgió a finales del siglo XVI y alcanzó su punto máximo en la segunda mitad del siglo XVII. Durante este tiempo, la resistencia al orden de esclavos solo fue posible debido a la experta capacidad de organización, militar y arquitectónica: el Quilombo estaba rodeado por una alta valla hecha de arcilla y palmeras. Tenía tres accesos protegidos por al menos doscientos guerreros, que poseían armas y municiones, y logró derrotar en varias ocasiones a las expediciones de los gobiernos coloniales, que buscaban destruir la República de Palmares y la libertad que encarnaba.

7 Zumbi, nacido en el Quilombo en 1655, fue secuestrado cuando era niño por soldados y regalado a un sacerdote, el Padre Antonio Melo. Fue bautizado con el nombre de Francisco y le enseñaron portugués y latín. En el año 1670, con solo quince años de edad, se resistió a los colonos blancos con los que vivía, huyendo de la parroquia para regresar a su hogar original en el Quilombo.

8 Después de la muerte del poderoso líder Ganga Zumba, Zumbi se convirtió en el líder absoluto y estratega militar en la lucha contra la esclavitud. Se decía que él poseía un gran poder espiritual y que los ancestros africanos de los brasileños lo protegieron.

9 Zumbi desafió varias expediciones militares de colonos europeos, en última instancia llevando al Rey de Portugal a escribir una carta a Zumbi, instándole a que se rindiera y viviera bajo las leyes portuguesas. Pero Zumbi no era un asimilacionista. Rehusándose a aceptar la vida bajo el yugo de la Corona portuguesa, y buscando plena libertad para su pueblo hasta el final, Zumbi murió en combate el 20 de noviembre de 1695, después de resistir y luchar contra las expediciones militares.

Primera parte de artículo periodístico de opinión. Disponible en <www.telesurtv.net/opinion/Dia-Nacional-de-Zumbi-Despertando-la-conciencia-Negra-en-Brasil-20151125-0037.html>. Fecha de consulta: 5 feb. 2016.

- 10 Para el afrobrasileño, el 20 de noviembre es la celebración de la vida de un héroe que murió luchando por la libertad. Es una acción radical que afirma la historia de la lucha Negra contra el colonialismo con su propia fiesta nacional y es un símbolo de progreso para Brasil.
- 11 En el Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra y durante noviembre, tienen lugar marchas en todo el Brasil, aunque las actividades pueden diferir dependiendo de la región. Recientemente, el tema común de las marchas trata sobre detener el genocidio en contra de los jóvenes Negros y el empoderamiento de las Mujeres Negras.
- 12 A principios de este mes, el 7 de noviembre fue la Marcha de Empoderamiento del Cabello Natural en la ciudad de Salvador, Bahía. La marcha reunió a una gran multitud, en su mayoría mujeres, cuyo objetivo era promover la afirmación de la belleza Negra, especialmente el pelo rizado, que es una expresión política y cultural de sus antepasados. Sin embargo, en Brasil no siempre se ha aceptado esta expresión. Históricamente ha sido sofocada mediante el uso de alisadores químicos y peines alisadores. Pero esta marcha fue un espacio para las Afrobrasileñas de unirse y afirmar la belleza de cada una en la lucha contra el racismo en Brasil.
- 13 El 18 de noviembre hubo la Marcha Nacional de Mujeres Negras en Brasilia. Veinte mil mujeres de todos los estados y regiones del país marcharon por la libertad, por un país justo y democrático y por un mayor sentido de seguridad, ya que algunos informes dicen que cada dos horas una mujer Negra en Brasil muere por causas distintas a la muerte natural.
- 14 Ahora, durante el mes de noviembre, sobre todo después de la aplicación de la ley 10.639 en el 2003, ley que hizo que la enseñanza de Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña en las escuelas de primaria y secundaria sea obligatoria, suceden muchos eventos relacionados con el agradecimiento a la Negritud.
- 15 Pero el gran problema es que esto solo ocurre en ese pequeño espacio de tiempo, y durante la otra parte del año, la historia y la cultura negra se descuidan, hechas invisibles en un país que, a pesar de su diversidad, presenta lo blanco como norma universal.
- 16 Sin embargo, el 20 de noviembre significa una victoria para una generación de intelectuales del movimiento Negro, que compitió con la memoria histórica y ganó. Ellos desafiaron la historiografía oficial de la esclavitud, contada por descendientes de europeos (una historia paternalista de princesas blancas que liberaron a los esclavos por un simple decreto) y erigieron un Héroe Negro para representar la lucha histórica de más de la mitad de la población de Brasil, que ha sido históricamente subyugada.
- 17 En Brasil, debido a que los medios de comunicación son un vehículo donde la élite blanca proyecta sus ideologías y ejerce control mental sobre gran parte de la población, los líderes negros como Zumbi suelen ser deliberadamente desatendidos por el mundo académico y por el Estado. El racismo brasileño trabaja para silenciar y eliminar las voces negras e historias. Así que, aunque gran parte de la población se ha quedado atascada con grilletes psicológicos, muchos están aprendiendo por el conocimiento de los ancestros. Ellos están marchando en las calles y empezando a constituir lo que puede llamarse la voluntad propia para liberarse de la prisión mental.
- 18 El 20 de noviembre es un recordatorio constante para los brasileños que debemos seguir luchando por nuestra libertad. Y es con este fin que las calles se llenan y las banderas y retratos de Zumbi se ondean

103



y se levantan. Mientras tocan los tambores tradicionales, la fuerza de Zumbi se extiende a todas las personas de las Américas que buscan luchar por la igualdad.

- 19 La República de Palmares es muy importante para los Afrobrasileños, y en especial para cualquier persona Negra en las Américas, ya que fue el lugar donde se ganó la libertad de los africanos esclavizados, incluso antes de la Revolución Haitiana.
- 20 En cierto modo, el Quilombo de Palmares es donde África se ha reinventado a sí misma durante casi un siglo. Palmares es un espíritu, el fuego que arde en el pecho en busca de justicia. Esta memoria es revivida durante el Día Nacional de Zumbi y la Conciencia Negra en Brasil, y la lucha avanza por la igualdad social y racial, por la plena libertad que es anhelada constantemente por los Negros en todo el mundo, desde África a su diáspora en las Américas.

**Davi Nunes es natural de Salvador-Bahía, Brasil. Es un escritor brasileño, Negro y poeta.*

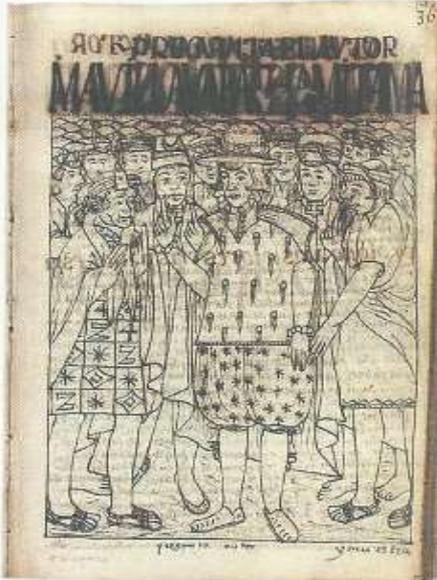
Segunda parte de artículo periodístico de opinión. Disponible en <www.telesurtv.net/opinion/Dia-Nacional-de-Zumbi-Despertando-la-conciencia-Negra-en-Brasil-20151125-0037.html>. Fecha de consulta: 5 feb. 2016.

REPRODUCCIÓN

ANEXO AF – QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O FRAGMENTO DO TEXTO ‘EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA’

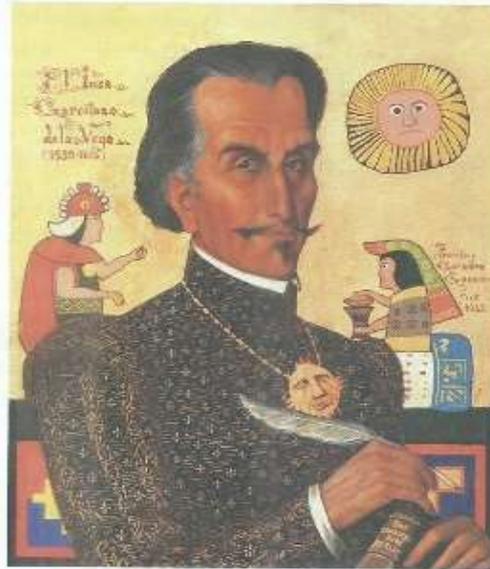
1. Lee las siguientes informaciones, que te ayudarán en la lectura del texto de la página a continuación.

Guamán Poma de Ayala (c. 1530-1620)



Autorretrato del cronista peruano, que escribió *Nueva crónica y buen gobierno* (1615).

Inca Garcilaso de la Vega (1539-1616)



Escritor peruano. Su libro *Comentarios reales* tiene como tema la civilización inca y sus conflictos con los colonizadores.

corvea o tributo popular: cantidad de dinero o especie que las personas estaban obligadas a entregar a su soberano.

diezmo: décima parte.

idólatra: se dice de aquel que adora imágenes o ídolos.

inca: pueblo precolombino que pobló los territorios que hoy son Perú y Bolivia, y parte de Chile, Argentina y Ecuador. Se instalaron en Cuzco a finales del siglo XIII.

Inquisidor: el clérigo que tenía la función de juez en los tribunales de la Inquisición de la Iglesia Católica.

terratiente: persona que es propietaria de una tierra o terreno, en especial grandes extensiones agrícolas.

2. ¿Cuál(es) de estas informaciones ya conocías? Coméntalo con un/a compañero/a.

3. El mate, la coca y el tabaco son plantas originarias de América con efecto estimulante. Sustancias derivadas de las dos últimas acabaron por transformarse en drogas de uso extendido en el mundo. Te proponemos una lectura sobre la hoja de coca en los tiempos de los primeros colonizadores.

4. Ahora contesta las preguntas.

- a ¿Quién consumía coca cuando Pizarro llegó a América en 1530?
-
- b ¿Por qué el autor del texto dice que, en un primer momento de la Conquista, el consumo de coca se democratizó?
-
- c ¿Qué les permitió a algunos españoles la democratización del consumo de coca?
-
- d Durante el periodo descrito en el texto hubo acciones que promovieron o impidieron el uso de la coca, según los intereses de diversos sectores de las varias sociedades en que la hoja circulaba. Completa el cuadro indicando las personas o grupos sociales relacionados con cada información.

El clero El inquisidor Garcilaso de la Vega
 Guamán Poma de Ayala La corte de los incas Los terratenientes

| PERSONA O SECTOR SOCIAL | INFORMACIÓN |
|-------------------------|---|
| | Consideraba el uso de coca como parte de prácticas no cristianas, o sea, contrariaba los ideales de evangelización de los pueblos indígenas por parte de los españoles. Por ello, era necesaria su prohibición. |
| | El comercio de coca suponía para ellos una importante fuente de renta. En aquella época se importaban anualmente 1300 toneladas de hojas. |
| | Invalida la idea de que la coca debe prohibirse porque forma parte de los rituales de los brujos y adivinos de su época; para ello, argumenta que la prohibición debería extenderse también a otras cosas usadas en los rituales, tales como maíz, verduras, frutas, agua, ropa, etc. |
| | A partir de un acuerdo con los terratenientes, aceptó la comercialización de la coca, lo que también le permitió ganar dinero. |
| | Defendía que el uso de la coca siempre tuviese un valor utilitario que favoreciese el trabajo, pero lo condenaba para otras prácticas sociales. |
| | El consumo de la planta era un elemento que distinguía sus miembros jerárquicamente en la sociedad. |

5. Para fundamentar y respaldar los hechos y consideraciones expuestas, el autor recurre a citas de dos cronistas. Encuentra sus nombres en el texto y subráyalos.
6. Comenta con un/a compañero/a y luego comparte las consideraciones con el resto del grupo.
- a Considerando las informaciones actuales sobre el narcotráfico, ¿quién(es) crees que se favorece(n) con el consumo de los más diferentes tipos de drogas?
- b ¿Las condiciones de consumo o comercio de drogas actuales tienen alguna semejanza con las del momento descrito en el texto? ¿Por qué?

ANEXO AG – QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O LOGOTIPO DO MERCOSUL, EM ESPANHOL E EM PORTUGUÊS, E SOBRE UM FRAGMENTO DO “PROTOCOLO DO MERCOSUR, DE 12 DE JULIO DE 2004”

1. El siguiente logotipo en español y portugués, es uno de los símbolos del MERCOSUR. ¿Puedes inferir el significado de las estrellas y de la línea?



2. Completa la información con las palabras adecuadas.

Los logotipos se presentan en _____ de las tres lenguas oficiales del MERCOSUR: además del _____ y _____, el guaraní es la tercera lengua oficial del bloque.

3. El siguiente título corresponde a un protocolo del MERCOSUR, firmado el 5 de diciembre de 2002. El protocolo forma parte de una serie de documentos que regulan el funcionamiento del acuerdo. Lee el título y contesta las preguntas.

Protocolo de integración educativa y reconocimiento de certificados, títulos y estudios de nivel primario y medio no técnico entre los Estados partes del MERCOSUR, la República de Bolivia y la República de Chile

Extraído de <www.infoleg.gov.ar>. Acceso el 19 de febrero de 2013.

- a ¿Qué actividad intenta promover la integración?

- b ¿A qué niveles de escolaridad corresponde el protocolo?

- c ¿Qué entiendes por reconocimiento de certificados?

- d ¿Qué tipo de estudio no tiene reconocimiento?

4. Ahora lee un fragmento del protocolo y haz las actividades de la página siguiente.

- a La redacción del protocolo es del 12 de julio de 2004. Si puedes, consulta <www.mercosur.int> para conocer los países que actualmente componen el MERCOSUR.

- b Los párrafos, a partir del segundo, son introducidos con palabras en mayúsculas, que en algunos casos indican el contenido tratado. Relaciona cada palabra con el contenido del párrafo.

(1) EN VIRTUD Reconoce la educación como eje de la integración regional.

(2) CONSCIENTES Presenta la justificación del protocolo.

(3) CONSIDERANDO Informa acciones anteriores de las que derivan el protocolo.

- c Según el protocolo, ¿cómo la educación puede ayudar a vencer los desafíos del proceso de integración regional?

- d Lee el Artículo Primero del protocolo y contesta: ¿qué le permite a un estudiante brasileño de primaria o de secundaria no técnica?

Artículo Primero

Los Estados Partes reconocerán los estudios de educación fundamental y media no técnica, y otorgarán validez a los certificados que los acrediten expedidos por las instituciones oficialmente reconocidas por cada uno de los Estados Partes, en las mismas condiciones que el país de origen establece para los cursantes o egresados de dichas instituciones. [...]

Mateus Banti

Extraído de <www.infoleg.gov.ar>. Acceso el 19 de febrero de 2013.

- e Ahora lee el Artículo Segundo. ¿De qué forma este artículo ayuda a un/a estudiante que cambia de país?

Artículo Segundo

Los estudios de los niveles fundamental o medio no técnico realizados en forma incompleta en cualquiera de los Estados Partes serán reconocidos en los otros a fin de permitir la prosecución de los mismos.

Mateus Banti

Extraído de <www.infoleg.gov.ar>. Acceso el 19 de febrero de 2013.

5. Comenten en parejas y luego compartan su opinión sobre las siguientes preguntas.
- a ¿Qué motivos llevarían a un/a estudiante a cambiar de país?
- b ¿Qué puede aportar el protocolo en la vida de los estudiantes brasileños y de los demás países que componen el MERCOSUR?

ANEXO AH - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEXTO ‘VIDEOJUEGOS, ADICCIÓN O AFICIÓN’

> Tejiendo la comprensión

1. Según el editorial, ¿cuáles son los efectos positivos de los videojuegos? ¿Y los negativos?

Los efectos positivos son las posibilidades cognitivas de concentración, memoria, lógica, desarrollo de estrategias, etc. Los efectos negativos aluden a la adicción (esto es, la exagerada vinculación de la vida y del tiempo a los juegos virtuales).

2. Sarah Romero presenta puntos de vista variados para formular su propia opinión. Piensa en la pregunta del título del editorial y contesta:

- a) ¿Qué dirían, según el texto, los psicólogos sobre los videojuegos? ¿Por qué?

Los psicólogos dirían esto, según el texto, a causa de las noticias alarmantes de jóvenes que juegan videojuegos violentos: "... los videojuegos son un peligro para la sociedad..."; "... muchos de los comportamientos agresivos y descontrolados que se dan entre los jóvenes, son provocados por los videojuegos."; "... en algunos casos, estos jóvenes pueden llegar a convertirse en auténticos psicópatas".

- b) ¿Cuál es la opinión de los medios de comunicación de masa? ¿Por qué?

La opinión de los medios de comunicación, según el texto, coincide con la de los psicólogos, pues presentan en los noticiarios las tragedias violentas y "ensucian" la imagen de los videojuegos y de sus aficionados, puesto que los medios de comunicación de masa lo hacen para formar la opinión de la sociedad y alarmarla con noticias bombásticas, que generan audiencia.

c) ¿Qué defienden los productores de videojuegos, según el editorial? ¿Por qué?

La mayoría de los productores de videojuegos defiende que no todos los videojuegos son violentos, porque hay juegos dirigidos a la educación y a las habilidades positivas. Los productores de videojuegos violentos defienden que solo son ficción, que no tienen el poder de interferir en la acción de las personas, porque están interesados en continuar vendiendo sus juegos.

d) ¿Qué defiende la autora del editorial? ¿Por qué?

La autora defiende el lado positivo de los juegos que colaboran con la enseñanza-aprendizaje, "agudizan el pensamiento crítico, mejoran las habilidades sociales y aumentan la capacidad empática de los jugadores (a través de la elección del sexo opuesto como género del personaje, por ejemplo)". La autora

es portavoz de una revista de ciencia y tecnología, por eso, defiende la necesidad de ver también el lado positivo de los videojuegos.

e) ¿Cuál es la opinión general del diario *La Flecha*? ¿Por qué?

Es la misma opinión de la autora del editorial. El editorial representa la opinión oficial de un soporte (periódico o revista).

f) El editorial se publicó en 2003 y afirma que: "Primero fue la adicción a la televisión. Con la irrupción masiva de la informática en los hogares, aparecieron nuevas modalidades adictivas. La que parece estar más de moda últimamente, es la adicción a los videojuegos; un fenómeno extensible ya no solo a los niños, sino a toda la sociedad al completo". ¿Crees que actualmente la adicción tecnológica de moda siguen siendo los videojuegos? ¿Por qué?

Respuesta personal. El alumno puede contestar que sí, pero también puede contestar que son las redes sociales, los tocadores de música MP4 (u otro que esté en el mercado).

g) ¿Cuál es tu opinión acerca de los videojuegos? Tras leer esas diferentes opiniones, ¿con cuál(es) te identificas más?

Respuestas personales. Se espera que los alumnos reflexionen sobre cuáles son los peligros y cuáles son las ventajas de los videojuegos y que los alumnos noten que ser adicto a algo es negativo (en portugués, adicción quiere decir *vicia*), mientras que ser aficionado a algo es natural, ya que cada uno tiene sus gustos y hobbies.

3. Según la autora, ¿de qué manera los medios de comunicación de masa ensucian la imagen de los videojuegos?

A partir de las imágenes que presentan en sus periódicos relacionando algunos jóvenes asesinos con adictos a videojuegos: "Joven Que Asesinó A Sus Padres Con Una Katana porque pensaba que se trataba del héroe de Final Fantasy VII"; "chicos norteamericanos que realizaron una horrible matanza en Colorado, asegurando y recalcando, como en el caso de la Katana, que ambos, Eric Harris y Dylan Klebold, eran fervientes seguidores del archiconocido juego Doom".

4. Según el editorial, hay psicólogos que piensan que "quienes de jóvenes pasan horas y horas delante de sus ordenadores o consolas, de mayores, lo harán delante de las máquinas tragaperras".

a) ¿Qué son máquinas tragaperras? Utiliza un diccionario y reflexiona sobre por qué se establece esta analogía.

Son máquinas de juegos que funcionan con monedas. Se consideran juegos adictivos.

b) ¿Te parece una preocupación o argumento válido contra los videojuegos?

Respuesta personal.

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

Evolución tecnológica

LOS VIDEOJUEGOS

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



Foto: Luis / Shutterstock.com/via:EB

1984
Alex Pajitnov crea *Tetris*, una de las grandes contribuciones rusas al mundo de los videojuegos
NES
Con el Sistema de Entretenimiento Nintendo (NES) llega al mercado Mario Bros, el principal juego de Nintendo

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

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

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

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



1968
William Higinbotham
Crea *Tennis for Two*, que simulaba un partido de tenis



Foto: David / Shutterstock.com/via:EB

1962
Steve Russell MIT
Crea el juego *Space War*

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

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

1975
Llega al mercado Atari - *PONG*

1976
Nolan Bushnell vende Atari a Warner Communication

1977
Surge la consola Atari 2600



Foto: Wikipedia

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

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



Foto: Wikipedia

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

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



Foto: Nintendo/EB

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

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

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



Foto: Wikipedia

Fuentes: Revista Forbes. Disponible en: <www.forbes.com/pictures/hum-f-tech/nolan-bushnell-is-the-inventor-of-pong-the-founder-of-atari-and-widely-considered-the-father-of-electronic-gaming/>. Wikipedia <www.wikipedia.org>. Propaganda televisiva de Atari. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=1..._joc2Cicv>. Infográfico. Disponible en: <http://2.bp.blogspot.com/-e1CTuZC7Y7ar-V/View/9AA-AAAAAADRCwWS/_S25bdlJn160U/istonia-de-los-videojuegos-en-infografia.jpg>. Accesos el 12 de junio de 2013.

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

Al surgimiento de los videojuegos.

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

Surgieron en la década de 1950.

c) ¿Qué significa la expresión “interacción entre humanos y máquinas”?

Significa que el hombre puede actuar no solo como observador, sino también como agente que pone en movimiento las imágenes de la pantalla del televisor.

d) ¿Qué papel cumplen los elementos visuales de la infografía?

Ilustrar los videojuegos, sus modalidades, su parte física, la manera como solían aparecer en la pantalla de la televisión (con movimientos que simulaban la caminata, los saltos y los pasajes de etapa). El infográfico trae también el dibujo de algunos personajes famosos de los videojuegos (tales como Pac Man, Mario Bros).

e) ¿Qué características tiene el apartado de la infografía dedicado a los videojuegos de guerra? ¿Por qué?

Está en una columna alejada del conjunto mayor de la infografía y presenta un color oscuro y sombrío. Esas características buscan indicar que los videojuegos dedicados a la guerra son violentos y deben estar restringidos a los adultos.

f) La infografía finaliza su línea del tiempo en el año 2006, con la invención de la consola Nintendo Wii. ¿Cómo introducirías nuevas invenciones? Investiga qué otras consolas surgieron tras ese año.

Según la revista de cultura *R* (http://edant.revistaenlinea.clarin.com/notas/2009/04/03/_01890705.htm), en 2007, se lanzó *Halo 3*. En 2008, una serie de juegos para la Playstation 3 incorpora la tecnología

Bluray y Atari lanza *Alone in the dark*. En el sitio web http://timerime.com/es/linea_de_tiempo/464090/Consolas+videojuegos/ se puede observar una línea del tiempo de las consolas videojuegos.

g) ¿Qué opinas de los videojuegos que tienen como temática la guerra? ¿Crees que son una influencia negativa para los jugadores?

Respuestas personales.

h) ¿Has jugado alguna vez alguno de los citados en la infografía? ¿Cuál? ¿Te gustó? ¿Qué otros personajes famosos de los videojuegos agregarías a este infográfico?

Respuestas personales.

Vocabulario en contexto

En el editorial, aparecen dos palabras del campo semántico de las enfermedades. Investiga el significado de las dos:

a) ¿Qué es ciberpatología?

Es un término que designa patologías generadas por cuestiones referentes al mundo virtual, como el sobreuso de internet, la adicción a los videojuegos, etc.

b) ¿Qué es ludopatía?

Significa adicción a los videojuegos y juegos de azar.

ANEXO AI - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEXTO “PREJUICIOS Y ESTEREÓTIPOS MÁS COMUNES SOBRE LA INMIGRACIÓN EM ANDALUCÍA Y LOS ARGUMENTOS PARA CONTRARRESTARLOS”

> Tejiendo la comprensión

1. Escribe por lo menos un argumento en cada cuestión a continuación. ¿Por qué no se puede afirmar que los inmigrantes...

a) ... generan conflictos en el trabajo?

Todas las relaciones humanas pueden generar conflicto, independientemente de la nacionalidad de alguien.

b) ... no cotizan a la seguridad social?

Los inmigrantes legales cotizan a la Seguridad Social: "Según el Banco de España, la inmigración no ha aumentado el gasto social, sino que ha disminuido el déficit de Seguridad Social para afrontar las pensiones de los españoles y las españolas". Además, los inmigrantes son importantes para garantizar el sistema de pensiones de España.

c) ... compiten con la mano de obra nacional?

Los inmigrantes han revitalizado sectores laborales deprimidos y han favorecido la creación de nuevos puestos de trabajo.

d) ... bajan los salarios de la población española?

Los inmigrantes no se ofertan voluntariamente para cobrar menos. Infelizmente, son los empresarios los que se aprovechan y muchas veces son los culpables de su condición irregular. Hay otros colectivos en situación semejante: mujeres, jóvenes y trabajadores sin cualificación, lo que demuestra el prejuicio en el mundo laboral.

e) ... no quieren trabajar, son unos vagos?

Más del 67% de las personas inmigrantes trabajan, o sea, son activas. Encontrar empleo depende de las oportunidades de trabajo y de que se valore la experiencia del trabajador.

2. ¿Qué papel cumplen los datos y las fuentes en el manual?

Los datos y fuentes dan veracidad y credibilidad a lo dicho. Presentar datos (porcentajes, números) y citar fuentes (libros, informes, estudios) es muy importante a la hora de argumentar.

3. Uno de los textos citados en la fuente es "Falsos conocimientos y prejuicios hacen de la inmigración un chivo expiatorio ideal", de Samir Nair. En el contexto del texto leído, ¿qué significa la expresión "chivo expiatorio"?

En lengua portuguesa, se usa la expresión *bode expiatório* con el mismo sentido: persona sobre la que se hace recaer la culpa de otro o compartida por varios. Eso significa que se les puede echar la culpa a los inmigrantes a fin de ocultar los verdaderos problemas. Se hace referencia al animal, chivo, que el sumo sacerdote sacrificaba por los pecados de los israelitas.

4. En los argumentos usados para contrarrestar la afirmación de que los inmigrantes generan conflictos en el trabajo, se plantea una cuestión. En parejas, discútanla y presenten sus respuestas ante la clase.

¿Y tú qué opinas?

¿Piensas que un entorno de trabajo multicultural puede aumentar la productividad?

Se espera que el alumno se fije en el significado de la palabra multicultural. Eso significa que habrá, en el ambiente de trabajo, personas de culturas distintas que pueden compartir sus conocimientos y trabajar en conjunto para aumentar la productividad.

5. Entre las empresas que financiaron el proyecto del manual está la Cruz Roja Española. Su símbolo es una cruz roja sobre un fondo blanco, que representa los colores de la bandera suíza a la inversa. Se hizo un homenaje a los creadores del movimiento, que eran suizos. La misión de la Cruz Roja es trabajar por la prevención y la mitigación del sufrimiento humano. ¿Por qué esa institución financió el manual?

Se espera que los alumnos relacionen el objetivo del manual (hacer frente al prejuicio contra los inmigrantes) con el objetivo de la institución (prevenir el sufrimiento humano). Se puede aclarar que la institución también existe en Brasil. En el sitio electrónico <www.cruzvermelha.org.br> (acceso el 7 de junio de 2013) hay noticias actualizadas e informaciones sobre el tipo de trabajo voluntariado que se hace en Brasil.

6. En el Ministerio de Empleo y Seguridad Social del gobierno de España hay una secretaría específica que se ocupa de las cuestiones inmigratorias. Además, hay varias instituciones no gubernamentales que discuten esa cuestión. Tras la lectura del argumentario, contesta: ¿Por qué son necesarias leyes, manuales, campañas y otros tipos de intervenciones cuyo foco son los inmigrantes?

Porque cuando uno sale de su país y se va a vivir a otro, se producen muchos cambios en su vida: las leyes son distintas, las costumbres, los hábitos y hace falta todo un trabajo de tolerancia y respeto a la diversidad. En la página web del Ministerio hay muchas informaciones sobre leyes, estadísticas y documentos relacionados con los inmigrantes: <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/index.html> (acceso el 7 de junio de 2013).

7. A continuación, hay cinco fragmentos tomados del texto, pero a cada uno se le sacaron algunas palabras. Faltan las palabras del género femenino: trabajadoras (I), compañeras (II), ciudadana (III), todas (IV), españolas (V).

a) Relee el texto original y verifica qué palabras faltan.

I. "Y mucho menos pensar que los conflictos los generan los trabajadores inmigrantes por el simple hecho de serlo".

II. "Coméntalo con tus amigos, familiares o compañeros de trabajo".

III. "Las personas inmigrantes que trabajan legalmente en España cotizan a la Seguridad Social y pagan sus impuestos, como cualquier ciudadano".

IV. "Nuestro sistema de bienestar implica y beneficia a todos, de forma equilibrada".

V. "Según el Banco de España, la inmigración no ha aumentado el gasto social, sino que ha disminuido el déficit de Seguridad Social para afrontar las pensiones de los españoles".

- b) ¿Cuándo se usa solo el género masculino, se contempla también a las mujeres?

Sí, el plural masculino engloba también el femenino.

- c) ¿Qué efecto de sentido se quiere alcanzar cuando se añaden al texto las palabras **trabajadoras, compañeras, ciudadana, todas** y **españolas**?

Aunque el plural masculino también contemple a las mujeres, explicitarlas es una forma de incluirlas en el discurso, resaltando su importancia en el mercado laboral.

8. Observa la palabra destacada:

"La **competencia** se da entre las personas, independientemente de las nacionalidades y de los orígenes."

Ahora lee tres significados de esa palabra y circula el que más se acerca al significado usado en el manual. Explica tu respuesta.

s.f.

competencia

- 1 Oposición, rivalidad o lucha para conseguir una misma cosa: *Hay tantas tiendas en esta calle que la competencia entre ellas es muy grande.*
[...]
- 3 Función u obligación que corresponde a una persona o entidad, generalmente por su cargo o situación: *Las comunidades autónomas tienen competencias en educación.*
[...]
- 5 Capacidad o aptitud para hacer algo bien: *Esa mujer tiene competencia en materia de derecho y conoce las leyes.*
[...]

Disponible en: <<http://clave.smiliccionarios.com/app.php#>>. Acceso el 22 de febrero de 2013.

El significado más apropiado al contexto es el de **competencia como oposición, rivalidad**. El alumno debe

concentrarse en el verbo **competir** presente en el título "La inmigración **compite** con la mano de obra nacional".

En la acepción 3, la palabra **competencia** funciona como **sinónimo de incumbencia**. Por otro lado, en el

significado 5, adquiere el sentido de **aptitud**. Para verificar si los alumnos comprendieron los tres significados, se les puede pedir que elaboren frases para que practiquen la comprensión.

9. No solo en el mundo del empleo hay prejuicios en contra de los inmigrantes. Lee dos viñetas presentes en el manual y explica qué crítica se hace a los comentarios prejuiciosos de miembros de la sociedad.



Disponibles en: <<http://www.cruzrojamadrid.org/contenidos/img/Files/Empleo/Argumentario/Argumentario-%20Frente%20a%20la%20discriminacion%20no%20de%20quedes%20sin%20argumentos.pdf>>. Acceso el 20 de junio de 2013.

Fonte: (LD 'CERCANÍA JOVEN', TRIÊNIO 2015 – 2017, p.76-82).

ANEXO AJ - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEXTO ‘JUGUETES: MÁS SEXISTAS, IMPOSIBLE’

> Tejiendo la comprensión

1. Observa:

crónica

(Del lat. *chronica*, y este del gr. *χρονικά* [βιβλία], [libros] en que se refieren los sucesos por orden del tiempo).

- 1 f. Historia en que se observa el orden de los tiempos.
- 2 f. Artículo periodístico o información radiofónica o televisiva sobre temas de actualidad.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

crónico, ca.

(Del lat. *chronicus*, y este del gr. *χρονικός*).

- 1 adj. Dicho de una enfermedad: larga.
- 2 adj. Dicho de una dolencia: habitual.
- 3 adj. Dicho de un vicio: inveterado.
- 4 adj. Que viene de tiempo atrás.
- 5 m. crónica.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

1a. Se refiere a la acepción "Artículo periodístico o información radiofónica o televisiva sobre temas de actualidad". Se puede explicar que las crónicas periodísticas son la narración de una noticia en la que se incorporan elementos de valoración e interpretación. Se acerca al lenguaje literario, tiene como temas de escritura el registro de lo circunstancial, de lo cotidiano, con tono más personal, íntimo, confidencial y mayor libertad expresiva en el uso del lenguaje, hasta el punto de que el cronista desarrolla un estilo propio y personal. El tiempo es la principal dimensión que encierra el concepto de crónica: su abordaje observa un sentido temporal en el relato, que no necesariamente es lineal, pero que está íntimamente conectado con un orden cronológico, aun cuando no se relate en un orden secuencial estricto. Es un género híbrido, que agrega rasgos de los géneros informativos, argumentativos, interpretativos y narrativos.

A quien no lo sepa

La crónica no nace con el periodismo, sino que este aprovecha una tradición literaria e histórica de largo y espléndido desarrollo para adaptarla a las páginas de la prensa. En las primeras décadas del siglo XIX, los periodistas denominaban crónica a cualquier noticia y los historiadores así eran llamados desde la Edad Media. Cuando el periodismo se convierte justamente en periodístico, el antiguo cronista, recolector de 'aquello que pasó', se convierte en periodista.

De su origen histórico-literario hereda la crónica periodística atributos que le permiten recrear la realidad sin violar la veracidad de los hechos. Es un género literario en virtud del cual el cronista relata hechos históricos, según un orden temporal, y añade que se narra algo al propio tiempo que se juzga lo narrado, y es un género periodístico porque es eminentemente informativa. El objetivo principal de la crónica es iluminar determinado hecho o acontecimiento sin acudir a una argumentación rigurosa, formal, directa, sino mediante la descripción de la realidad misma, de alguna pincelada valorativa y del manejo de factores de tipo emocional.

Fuente: RODRIGUEZ BELASCOORI, MIRIAM. La crónica periodística: un género tan polémico como imprescindible. *La Jirilla*. La Habana, Cuba, 2011. Disponible en: <http://www.lajirilla.cu/2011/05/27_06/527_31.html>. Acceso el 7 de abril de 2013.

a) ¿Cuál de las acepciones de **crónica** clasifica mejor el texto que acabas de leer?

b) Se dice que la crónica es "periodismo literario", "vivir en voz alta y por escrito", "una visión más profunda y personal de las noticias", "contar un acontecimiento de interés general, de acuerdo con un orden temporal, que no necesariamente es lineal", etc. Señala con una cruz los elementos que definen ese género periodístico:

- () Las crónicas se destinan a un público muy restringido.
- (X) Las crónicas se destinan a un público amplio.
- (X) Es un género híbrido, que agrega rasgos de los géneros informativos, argumentativos, interpretativos y narrativos.
- () Es un discurso con características totalmente propias, que no agrega rasgos de ningún otro género discursivo.
- (X) La crónica presenta cierta continuidad y determinada periodicidad, ya sea por la recurrencia de crónicas de un mismo periodista que la firma o por la temática que trata.
- () La crónica está aislada del cotidiano, es un texto con relación estrictamente atemporal.

2. ¿Cuál es el tema central de la crónica de Silvia Neto?

La publicidad de los juguetes sexistas.

3. El texto empieza con el siguiente enunciado: "LA PERIODISTA se sienta el miércoles frente al televisor pensando que los anuncios de regalos para los pequeños habrían evolucionado, como ha sucedido en la sociedad. Y comprueba, con estupor, la misma distribución de roles".

- a) Reflexiona: ¿cuál puede ser el objetivo de las mayúsculas en "LA PERIODISTA"?

- () Evidenciar las implicaciones personales y afectivas de la cronista ante el tema del texto que firma.
 () Identificar el carácter objetivo, impersonal y argumentativo de la autora ante el texto y al tema tratado.

- b) ¿Qué viene a ser "comprobar algo con estupor"?

Averiguar y corroborar la veracidad de un hecho que se creía cambiado, diferente y sentir asombro, sorpresa, estupefacción ante el análisis de la realidad.

- c) ¿Qué significa la expresión "distribución de roles"?

Compartir y desempeñar papeles preestablecidos, conductas y actividades.

4. La cronista cita anuncios publicitarios ubicados en diferentes épocas cronológicas: ¿qué relación establece Silvia Neto entre los dos anuncios? ¿Qué hecho le causa estupor y sorpresa?

En 1935: "Ellos blanden espadas, conducen coches y construyen mecanos. Uno, disfrazado de indio, monta a lomos de su padre, que le hace de caballo. En cuanto a las niñas, varias transportan muñecos entre los brazos, una empuja un cochecito de bebé y otra cocina castañas. Incluso hay una que sirve un cóctel a un niño disfrazado de cazador."

Actualmente: "Mientras Action Man (el héroe más grande de todos los tiempos) lucha en las calles contra el Doctor X, Barbie lava a su perrito o prepara 'pastelitos y gelatina' en su cocina mágica". "Cuando la muñeca no está en la cocina, aparece convertida en todo un objeto sexual. Así, las Bratz, con los labios y ojos pintados y 'tan atrevidas como tú', prometen a sus compradoras brillar 'en la pista y por la noche'."

A pesar del paso del tiempo, los anuncios de juguetes infantiles siguen siendo sexistas: venden la imagen de que la violencia y la aventura les toca a los niños y ser ama de casa y aferrarse a la belleza sexualmente estereotipada a las niñas.

5. Lee el siguiente fragmento de la crónica y haz una lectura intertextual con el folleto a continuación:

Según estudios realizados por el especialista en psicología infantil Kenneth O' Bryan, los anuncios se convierten en un eficaz instrumento de enseñanza para grabar cualquier idea relativamente simple en la mente infantil. Y en ese mundo de las ideas están integradas las actitudes y los valores. Así, la publicidad de juguetes ejerce un poderoso influjo sobre la descripción que el niño se hace de su sexo y del contrario.



Disponible en: <http://jcyj.es/web/jcyj/Familiales/Fam100Detalle/1246988863464/_/1283249062581/Comunicacion>. Acceso el 21 de junio de 2013.

- a) ¿Qué papeles sexistas y características estereotipadas se pregonan en los medios de comunicación (gran parte de la publicidad de juguetes, ciertos dibujos animados, muchas telenovelas, canciones, películas y algunos libros infantojuveniles) de “cómo son o deben ser” los hombres y las mujeres?

Las publicidades de juguetes siguen con la idea prejuiciosa de que la mujer es el ama de casa, la cuidadora de niños, la que cocina, busca cuidar excesivamente la apariencia (en detrimento de la inteligencia) y de que el hombre es el que trabaja fuera de casa, proveedor de la familia, el que se ocupa de las guerras y luchas, entre otras cosas.

- b) ¿Por qué tanto la mujer como el hombre aparecen en jaulas?

La imagen muestra a niños presos en las jaulas de los estereotipos: la niña es la que debe jugar con las muñecas y el niño debe jugar con las armas. Las jaulas significan que tanto las niñas como los niños son prisioneros de los roles sociales que deben cumplir. Se hace una crítica a ese modelo.

6. En la crónica, se hace una crítica a los mensajes sexistas publicitarios. A partir de lo que leíste y de tus conocimientos de mundo, insiere lo que caracteriza un anuncio de juguetes para niños y para niñas:

lenguaje de aumentativos – color predominantemente rosa – escenas de acción y aventura – lenguaje de diminutivos – expresiones de autoridad y competición – expresiones de ternura

Para niños: lenguaje de aumentativos, escenas de acción y aventura, expresiones de autoridad y competición

Para niñas: lenguaje de diminutivos, color predominantemente rosa, expresiones de ternura

7. La cronista afirma que: "No se trata de adoptar una postura integrista, falsamente progresista y obligar a que los niños jueguen con Barbie-Sirenas y las niñas con Hulk (a menos que quieran, claro)". En ese sentido:

a) ¿Qué significa educar a las niñas y a los niños en igualdad?

Sugerencia: Significa garantizar una igualdad de derechos en el universo lúdico de los juguetes y no imponer patrones estereotipados como siendo los únicos posibles. Es importante que los alumnos expresen sus opiniones de forma crítica, a fin de romper prejuicios y estereotipos.

b) ¿Qué tipo de productos los educadores (familia y escuela) y la sociedad en general deberían valorar y exigir a los medios de comunicación?

Los medios de comunicación deberían contribuir a una educación no sexista, para que niños y niñas tengan las mismas oportunidades, condiciones y formas de trato, sin dejar a un lado las particularidades de cada uno(a) de ellos(as).

8. Lee la narración de algunas situaciones en que se evidencian la presencia y la enseñanza de valores sexistas.

Se oyen gritos en el parque: un niño y una niña se han caído de una rueda que iba toda velocidad. Felizmente, ninguno ha resultado herido, pero se han hecho daño al caer al suelo. El padre de la niña corre a levantarla, la consuela y saca unos pañuelos de papel para limpiarle las lágrimas. El padre del chico lo recoge en sus brazos, le hace una carantoña, lo abraza y le dice: ¡vamos, no llores como una niña, que tú eres un chico!

Carmen quiere hacer boxeo tailandés; su madre le dice que eso es cosa de chicos. Pedro baila claqué, ¡le encanta! sus amigos le dicen que es una menasa, que la danza es cosa de chicas. Marta está en un equipo de fútbol femenino, juega muy bien y mete muchos goles; sus amigos dicen que es un verdadero chicoazo. A David le encanta poner a las muñecas de su hermana; a su padre no le gusta demasiado, y David se ha dado cuenta de que cada vez que lo hace, su padre le propone jugar al videojuego para que deje de jugar a las muñecas...

Fuente: Lami, Regina; Pérez, Michel. Los chicos y los chicos. Disponible en: <http://simon2.wordpress.com/about/educar-en-valores-la-igualdad-de-generos/>. Acceso el 9 de abril de 2013.

Ahora, contesta:

a) ¿Has presenciado situaciones como esas relacionadas anteriormente? Cuéntales alguna a tus compañeros.

Respuesta personal. El objetivo es hacer que los estudiantes analicen las situaciones donde existe prejuicio o discriminación basada en el sexo o género. El sexismo actúa como ideología condicionante de las ideas que se difunden sobre los hombres y las mujeres.

b) ¿Qué opinas de lo que desea hacer Carmen? ¿Qué piensas sobre la opinión de su madre? ¿Te parece incorrecto que Pedro quiera ser bailarín? ¿Crees que debe persistir en su sueño?

Estas preguntas tienen como objetivo generar reflexión en los estudiantes, que deben percibir la aceptación de una educación sexista que se manifiesta como el establecimiento de una jerarquía sexual que, bajo argumentos pseudocientíficos biológicos, oculta pensamientos tradicionales y prejuiciosos.

9. Los amigos de Pedro le dicen que es una "nenaza" porque le gusta el baile y los amigos de María le dicen "chicazo" por ser buena futbolista. Lee el siguiente comentario entresacado de un *blog* sobre los términos "nenaza" y "chicazo":

MIÉRCOLES, 3 DE DICIEMBRE DE 2008

Chicazos y nenazas

La mayoría de mis amigas son de las que dicen que toda su infancia han sido un poco "chicazos"; que preferían los juegos de chicos a las muñecas y que incluso a lo largo de la vida han tenido más amigos chicos que chicas. Yo también soy así; probablemente haberme criado entre tres hermanos lo explique en parte.

Pero lo que a mí me resulta curioso es que decimos que hemos sido "chicazos" con el pecho hinchado de orgullo... ¿¡Orgullo por qué! ¡Ellos no estarían orgullosos de haber sido un poco "nenazas"! Parece que a algunas tías nos han hecho creer que ellos son mejores que nosotras y que ser como ellos mola. Nos han hecho creer desde pequeñitas que las tías son unas débiles, unas cursis y unas dóciles, y aunque somos una de ellas y no cumplimos el estereotipo, en vez de cuestionarlo, seguimos creyéndonos el cuento, pensando que debemos de ser la excepción; como no somos sensibleras y sumisas, y somos más independientes, debemos de ser un poco "como un chico".

Disponible en: <<http://cotidianas-laura.blogspot.com.br/2008/12/chicazos-y-nenazas.html>>. Acceso el 5 de abril de 2013.

Recuerda el relato de los gustos de Pedro y María: "Pedro baila claqué, ¡le encanta! sus amigos le dicen que es una nenaza, que la danza es cosa de chicas. María está en un equipo de fútbol femenino, juega muy bien y mete muchos goles, sus amigos dicen que es un verdadero chicazo". Ahora, señala la respuesta que se acerca al sentido dado por los amigos de Pedro y de María a los vocablos nenaza y chicazo.

En el contexto de Pedro, el término **nenaza** se usa de forma:

- () despectiva (para describir a un hombre a quien se considera, ofensivamente, "afeminado", con rasgos y actitudes de nena).
 () afectiva (para elogiar al otro por sus características amables y sensibles).

En el contexto de María, el término **chicazo** se usa de forma:

- () afectiva (para elogiar a la mujer por sus habilidades físicas y/o intelectuales semejantes a las que generalmente se atribuyen a los hombres).
 () despectiva (para referirse discriminatoriamente a una mujer que se juzga dueña de rasgos físicos y comportamentales masculinos).

10. ¿Conoces chicas a quienes les gusta ver, jugar o ser hinchas de fútbol y chicos a los que les gusta bailar?
 a) ¿A todos los muchachos les gusta el fútbol? ¿A todas las muchachas les gusta la danza?

Las actividades tienen como objetivo desmontar los tópicos que se pueden tener sobre gustos y disgustos basados en los roles de género.

A quien no lo sepa

Existen diferencias entre lo que suele llamarse "roles sexuales" y lo que se dice "roles de género". "Los roles sexuales se refieren a los comportamientos que están determinados por el sexo biológico de cada individuo (como menstruación, erección, orgasmo, embarazo, lactancia, etc.). Los roles de género son expectativas socialmente creadas sobre el comportamiento masculino y femenino: los hombres no lloran y las mujeres son más sensibles, etc."

Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/evernes/-/1170094WC/educacion/Documentos/Roles_masc_femc.pdf>. Acceso el 8 de abril de 2013.



Disponible en: <<http://genioyeducacion.blogspot.com.br/2011/04/los-estereotipos-sexistas.html>>. Acceso el 21 de junio de 2013.

b) Al padre de David no le gusta demasiado que el niño peine las muñecas de la hermanita. ¿Por qué muchas madres y padres tienen miedo de que sus hijas jueguen a la pelota o al cochecito y de que sus hijos jueguen con niñas de casita o con muñecas?

Probablemente por miedo a que sus hijas e hijos no sigan los patrones determinados socialmente, como roles de sexo y roles de género, muchas familias siguen reproduciendo desde la niñez los roles sexistas que posteriormente se trasladarán a la vida adulta. Las madres y los padres deberían sensibilizarse sobre la importancia de una educación no sexista, en que niños y niñas sean verdaderamente libres para elegir con qué jugar, para, con eso, exigir de los medios de comunicación una reflexión sobre el contenido sexista y violento de muchos dibujos animados, películas, músicas, juegos y juguetes. Se debe contribuir al desarrollo de actitudes y comportamientos de cooperación y respeto a las diferencias y relaciones de igualdad de derechos entre niñas y niños.

11. Observa:

"Todas y todos. Diferentes, pero iguales. Iguales pero diferentes. Todas/os iguales, todas/os diferentes. Diferencias sí, desigualdades no."

a) ¿Qué conexión se puede establecer entre estas expresiones, los roles de género y los roles de sexo?

Respuesta personal. Sugerencia: Los hombres y mujeres deben ser iguales en lo que respecta a los derechos y deberes (tienen ciudadanía), son iguales por ser humanos, etc. Son diferentes en las características físicas, en el tiempo de madurar, etc.

b) En la sociedad actual, ¿crees que todavía persisten los prejuicios que desean perpetrar la división entre los roles tradicionalmente atribuidos a las mujeres y otros defendidos como exclusivos de los hombres? Esto es, ¿ha cambiado totalmente la "distribución de roles" entre los géneros femenino y masculino?

Los alumnos deben notar que desgraciadamente, a pesar de los cambios históricos y sociales, todavía sigue existiendo la imposición de estereotipos de géneros.

A quien no lo sepa

Para saber más sobre educación sexista y no sexista puedes acceder a la campaña *Éranse muchas veces: jugar, cantar, crecer*, del Ministerio de Educación de España, donde se afirma: "Los juegos, los juguetes y los cuentos son herramientas, medios para conocer el mundo pero también para recrearlo, conformarlo, y cambiarlo. Muchos juguetes, y la gran mayoría de sus anuncios, presentan una sociedad desigual, caduca, patriarcal, irresponsable con el entorno. Y no muestran la sociedad que podemos crear, ni la que estamos construyendo, donde mujeres y hombres estamos en el camino de la igualdad".

Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=q1w9tWSDtY#>. Acceso el 8 de abril de 2013.



Disponible en: <<http://www.capitalesista.com/igualdad-de-genero>>. Acceso el 20 de junio de 2013.

1. Libro de arte, 1.º ciclo de primaria. Con el apoyo de la I+D+i del M.E.C. y el V.P. de la Junta de Andalucía. 2013.

2. Libro de arte, 1.º ciclo de primaria. Con el apoyo de la I+D+i del M.E.C. y el V.P. de la Junta de Andalucía. 2013.

12. ¿Cómo actúa tu familia frente a la educación sexista: está a favor o en contra de la igualdad de derechos entre géneros? Esto es, ¿en tu hogar prevalece la equidad o la inequidad entre mujeres y hombres?

Se espera que las alumnas y los alumnos reconozcan si en su hogar existe inequidad de género.

13. La cuestión del sexismo en el Brasil actual no está presente solamente en la publicidad. ¿Dónde más se la verifica?

En Brasil hay todavía varios ejemplos de actitudes sexistas: la publicidad (principalmente las de coches y de cerveza), las telenovelas y los programas mediáticos que divulgan ideas sexistas y machistas (las ideas erróneas y discriminatorias de que los hombres no lloran, de que traicionar es aceptable cuando lo hace el hombre, pero no la mujer; los prejuicios respecto a la capacidad laboral femenina, con ideas machistas de que las mujeres son frágiles, de que todas ellas gastan mucho, dependen económicamente de los hombres y hablan demasiado, etc.).

14. ¿Crees que la igualdad de derechos entre mujeres y hombres debe ser defendida y garantizada? ¿Por qué?

Es importante averiguar si los alumnos y las alumnas se dan cuenta de que la equidad de género es un valor que debe ser defendido, ya que implica: garantizar el cumplimiento de derechos y deberes; combatir el prejuicio y la violencia de género; favorecer la convivencia rica, sana, feliz entre mujeres y hombres. Para profundizar en los temas de esta unidad, el profesor puede consultar los sitios <<http://www.educandoenigualdad.com/>>, <<http://www.aulaintercultural.org/noracismoynosexismo/>> y <<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?rubrique186>> (accesos el 21 de mayo de 2013).

Fonte: (LD 'CERCANÍA JOVEN', TRIÊNIO 2015 – 2017, p. 118-124).

ANEXO AK - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEXTO ‘PREGUNTAS Y RESPUESTAS SOBRE LA REALIDAD OCULTA DE LOS NIÑOS EN TRABAJO DOMÉSTICO’

»» **Comprendiendo el texto**

Lección

- ¿Te has dado cuenta de que el texto no trae las preguntas de la entrevista? Pues las preguntas están a continuación, desordenadas, y las tienes que relacionar cada una con el número romano correspondiente en el texto.
Objetivo: comprender globalmente el texto y practicar la coherencia textual.
 - ¿Cómo define el "trabajo doméstico infantil" y aproximadamente cuántos niños en el mundo forman parte de esta categoría? **i**
 - ¿Cuáles son algunos de los peligros que enfrentan los niños que realizan trabajo doméstico? **iv**
 - ¿Cuáles son las causas de este fenómeno? **iii**
 - ¿De qué manera el nuevo Convenio y Recomendación sobre trabajo decente para trabajadores domésticos contribuyen a luchar contra el trabajo doméstico infantil? **v**
 - ¿Por qué el trabajo doméstico infantil es un problema "oculto" y por qué es tan difícil enfrentarlo? **ii**

Respuesta esperada: son menores de 18 años que trabajan en casas de terceros, que pueden o no ser sus empleadores, en actividades domésticas diversas (limpiar, lavar, planchar, cocinar, cuidar a niños, entre otros). Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).
- ¿Cómo el texto define "niños en trabajo doméstico"?
Respuesta esperada: es el trabajo doméstico infantil, que asume un papel "oculto" porque en muchos lugares lo aceptan e incluso lo estimulan. Objetivo: comprender globalmente el texto.
- ¿Cuál es la "realidad oculta" que se menciona en el título del texto?
Respuesta esperada: es el trabajo doméstico infantil, que asume un papel "oculto" porque en muchos lugares lo aceptan e incluso lo estimulan. Objetivo: comprender globalmente el texto.
- En la respuesta a la tercera pregunta, los entrevistados mencionan factores de inducción y de atracción del trabajo doméstico infantil. A partir de los ejemplos que se dan, define cada uno de los factores.
- En la respuesta a la primera pregunta de la entrevista, se afirma que no hay datos fiables para cuantificar la extensión del trabajo doméstico infantil y se sostiene esta afirmación a partir de un argumento basado en: *Objetivo: identificar los argumentos de una parte del texto.*
 - datos y cifras. **x**
 - comparaciones. **b**
 - causas y consecuencias. **c**
 - opiniones de especialistas. **d**
- A lo largo de la entrevista, se mencionan diversas consecuencias negativas, de ámbitos diversos, del trabajo doméstico infantil. Identifica una consecuencia para cada uno de los siguientes ámbitos.
Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).
 - Salud. Jornadas laborales largas y agotadoras; el uso de químicos tóxicos; el transporte de cargas pesadas; la manipulación de objetos peligrosos.
 - Educación. No tener acceso a la educación.
 - Ocio. No tener el derecho a descansar; a tener tiempo libre; a jugar y a realizar otras actividades recreativas.
 - Relaciones sociales. No tener contacto regular con sus padres y amigos.
- ¿Para cuál de estos ámbitos el texto menciona más consecuencias? ¿Por qué?
Respuesta esperada: salud, porque las consecuencias a la salud son las más fáciles de observar. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión selectiva) e inferir informaciones implícitas en el texto.
- ¿Qué relación se establece en la entrevista entre el trabajo doméstico infantil y la situación de la mujer?
Respuesta esperada: el trabajo doméstico infantil afecta más a las niñas, porque se considera que las actividades del hogar son atribuciones de las mujeres y se cree que el trabajo doméstico durante la infancia las puede "preparar" para la vida adulta y para el matrimonio. Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).
- En la última respuesta de la entrevista, hay dos fragmentos destacados. ¿Qué relación hay entre ellos y la conclusión del texto?
Respuesta esperada: lo destacado es la mención al nuevo Convenio y a la nueva Recomendación de la OIT, que sirven de fundamento para la invitación que se hace al final: que los Estados miembros adopten los nuevos documentos y garanticen la educación de los niños trabajadores, los que tengan la edad mínima para trabajar. Profesora/Profesores, si lo parece necesario, infórmales a los estudiantes que lo destacado forma parte del texto original y contribuye, en realidad, enlaces que los lectores pueden consultar. Objetivo: identificar y relacionar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

Fonte: LD 'SENTIDOS EM LINGUA ESPANHOLA', TRIÊNIO 2018 – 2020, p. 43-44).

ANEXO AL - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEXTO 'HACIA UNA PUERICULTURA ÉTICA'

» Comprendiendo el texto

Lectura

- Tras la lectura del texto, ¿te parece correcta tu respuesta a la cuestión 4 de Ya lo sabes sobre la relación entre los títulos del apartado ("Hacia una puericultura ética") y del libro (*Bésame mucho*)? ¿Por qué?
Respuesta personal. Objetivos: comprender globalmente el texto y comprender hipótesis.
- En el apartado Ya lo sabes, has visto qué significa la palabra "puericultura". ¿Qué puedes inferir sobre el sentido de "hacia" en el título "Hacia una puericultura ética"?
Respuesta esperada: "hacia" indica "en dirección a", en este caso, "en dirección a una puericultura ética". Objetivos: inferir el sentido de una palabra en el texto.
- Relaciona cada palabra o expresión con su sentido en el texto.
Objetivo: inferir el sentido de palabras y expresiones en el texto.

- | | |
|---|--|
| a Al azar (11.º y 12.º párrafos). <input type="checkbox"/> | d Experta (9.º y 12.º párrafos). <input type="checkbox"/> |
| b Chiste (1.º párrafo). <input type="checkbox"/> | e Pegar (4.º, 5.º, 12.º, 13.º, 14.º párrafos). <input type="checkbox"/> |
| c Espalda (11.º párrafo). <input type="checkbox"/> | |

- Dar de golpes a algo o a alguien.
- Dicho, ocurrencia o cuento breve que se dice para hacer reír.
- Parte posterior del cuerpo humano, opuesta al pecho, que va desde los hombros hasta la cintura.
- Persona especialista en un área determinada y con autoridad o capacidad suficiente para resolver asuntos relacionados con ella.
- Sin orden ni planeación.

Fragmentos de entradas de diccionario. EL COLEGIO DE MÉDICO. Diccionario del español de México (DEM). Disponible en «<http://dem.colmex.mx/>». Fecha de consulta: 17 nov. 2015.

- Bajo el título del texto, hay un epígrafe: "¡Dichoso el hombre sobre el cual han llovido como celestial rocío los besos de sus padres!". ¿Cómo lo entiendes y cuál es su función en el texto?
Respuesta esperada: la cita anticipa algo sobre el tema del texto, el cuidado al bebé de los niños con amor y respeto. Objetivos: identificar informaciones implícitas en el texto (inferencia) y comprender el sentido de un recurso de intertextualidad.

72

Respuesta esperada: si "en teoría" los pediatras deben siempre buscar lo mejor para sus pacientes, los niños, el texto insinúa que eso no siempre es lo que ocurre en la práctica. Objetivos: identificar informaciones implícitas en el texto (inferencia).

- El 1.º párrafo del texto termina de la siguiente forma: "[...] el pediatra tiene que buscar lo mejor para su paciente, aunque no sea lo que el cliente (los padres) desea. Al menos en teoría". Si esa es la teoría, ¿cuál sería la práctica?
- En el 4.º y en el 5.º párrafos del texto, hay dos opciones, A y B. En el párrafo siguiente, se dice: "Uno de los textos anteriores es falso; el otro apareció publicado el año 2002 en la revista de la Asociación Médica de Canadá. ¿Adivina cuál?". ¿Cuál sería el texto verdadero? Justifica tu respuesta.
- Hay algunas frases, palabras y expresiones del texto que están entrecomilladas. Relaciona cada una con el motivo del uso de las comillas. *Objetivos: identificar recursos del estilo del género y analizar el papel de recursos gráficos en la construcción de sentidos del texto y en relaciones de intertextualidad.*

- | | |
|---|--|
| a "¿En qué se parecen y en qué se diferencian un pediatra y un veterinario?" (1.º párrafo). <input type="checkbox"/> | f "castigo físico" (12.º párrafo). <input type="checkbox"/> |
| b "razonable" / "no razonable" (4.º y 5.º párrafos). <input type="checkbox"/> | g "funcionen" / "no funcionen" (15.º párrafo). <input type="checkbox"/> |
| c "grupo control" (11.º párrafo). <input type="checkbox"/> | h "mejor" (16.º párrafo). <input type="checkbox"/> |
| d "obligados" (12.º párrafo). <input type="checkbox"/> | i "traumas psicológicos" (16.º párrafo). <input type="checkbox"/> |
| e "violencia doméstica" (12.º párrafo). <input type="checkbox"/> | |

- I Explicitar que se está hablando o explicando la palabra o expresión que está entre comillas.
- II Indicar que lo dicho alude a otros discursos que no son propios, o sea, transferir la responsabilidad del empleo de una palabra o expresión a otros.
- III Señalar que la palabra o expresión entrecomillada no corresponde exactamente a lo que se refiere.
- IV Hacer una cita directa, o sea, indicar que lo entrecomillado lo dijo otra persona (discurso directo).

Objetivos: comprender globalmente o identificar un elemento de la construcción composicional del texto.

8 Identifica la opción que expresa el propósito del texto.

- a Caracterizar hechos, ambientes o actividades.
- b Contar una secuencia de hechos y sus personajes.
- c Defender una opinión y convencer al interlocutor.

6 Respuesta esperada: el texto B, se publicó en 2002 porque sería totalmente inadmisible que una asociación médica mencionara con tanta naturalidad la violencia contra la mujer y contra los niños; sin embargo, aún se ve con naturalidad la violencia contra los niños, como se constata en el fragmento B y es lo que busca criticar el texto "Hacia una pseudocultura ética". Objetivos: identificar informaciones específicas (comprensión detallada) o implícitas en el texto (inferencia) y reflexionar sobre un recurso de intertextualidad.

9 Según el texto, ¿hay cómo comprobar, por medio de investigaciones científicas más fiables, que pegar a los niños es algo malo? Explicalo.

Respuesta esperada: no, porque no se puede hacer un estudio aleatorio, que es el más fiable en investigaciones del área de salud, pues nadie va a dividir a cienmillos niños en dos grupos: uno que sufre de violencia física y otro que no la sufre, para ver qué les ocurrirá después de algunos años. Objetivos: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

10 En lo que respecta a la violencia física contra los niños, el texto está:

- a a favor.
- b en contra.

Objetivos: comprender globalmente o identificar la posición que se adopta en el texto (literacidad crítica).

11 ¿En qué fragmento está la tesis del texto, o sea, la idea fundamental que se defiende?

Objetivos: comprender detalladamente o identificar un elemento de la construcción composicional del texto.

- a "Nuestra sociedad no trata a los niños con el mismo respeto que a los adultos. Cuando hablamos de un adulto, las consideraciones éticas son siempre primordiales y tienen prioridad sobre la eficacia o la utilidad" (2.º párrafo).
- b "Es fácil comprender que los estudios aleatorios resultan mucho más fiables, pero también son caros y difíciles de hacer" (11.º párrafo).
- c "Así que a lo mejor, después de todo, resulta que pegar a los niños no es tan malo, y de momento no pensamos hacer una declaración oficial en contra del castigo físico [...]" (12.º párrafo).
- d "Pegar a los niños por lo visto solo es malo si eso les produce alcoholismo y problemas mentales" (13.º párrafo).

73

12 ¿Qué argumentos se utilizan para defender la tesis del texto? Identifica las afirmaciones verdaderas y las falsas.

Objetivos: comprender detalladamente o identificar un elemento de la construcción composicional del texto.

- a Los golpes y bofetadas en la infancia producen problemas mentales y alcoholismo.
- b La violencia contra los adultos se ve como mala, pero la violencia contra los niños se ve como "normal".
- c El hecho de pegar a los niños no es tan malo porque no está comprobado que genera problemas en la vida adulta.
- d La agresión física a un niño es un crimen y un atentado contra los derechos humanos, de la misma forma que sería pegarle a un adulto o practicar la tortura.
- e La violencia contra los niños solo se ve como algo malo si genera efectos negativos en el futuro, mientras que la violencia contra el adulto siempre se ve como algo malo.
- f La ausencia de consecuencias comprobadas en la vida adulta no hace que el hecho de pegarle a un niño deje de ser un error como sería usar otros "métodos" antiéticos para lograr otros objetivos.

Fonte: (LD 'SENTIDOS EM LENGUA ESPAÑOLA', TRIÊNIO 2018 – 2020, p. 72-74).

ANEXO AM - QUESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEXTO ‘DIA NACIONAL DE ZUMBI: DESPERTANDO LA CONCIENCIA NEGRA EN BRASIL’

Comprendiendo el texto

1 Haz un resumen del texto.

2 En el texto hay una foto. ¿Qué retrata? ¿Cuál es su papel en el artículo?

3 ¿Por qué el 20 de noviembre es el Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra?

4 Según el texto, Palmares fue “uno de los primeros lugares, en las Américas, donde los negros [...] encontraron la libertad” (5.º párrafo). Explicalo.

5 Ahora lee la segunda parte del mismo artículo.

10 Para el afrobrasileño, el 20 de noviembre es la celebración de la vida de un héroe que murió luchando por la libertad. Es una acción radical que afirma la historia de la lucha Negra contra el colonialismo con su propia fiesta nacional y es un símbolo de progreso para Brasil.

11 En el Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra y durante noviembre, tienen lugar marchas en todo el Brasil, aunque las actividades pueden diferir dependiendo de la región. Recientemente, el tema común de las marchas trata sobre detener el genocidio en contra de los jóvenes Negros y el empoderamiento de las Mujeres Negras.

12 A principios de este mes, el 7 de noviembre fue la Marcha de Empoderamiento del Cabello Natural en la ciudad de Salvador, Bahía. La marcha reunió a una gran multitud, en su mayoría mujeres, cuyo objetivo era promover la afirmación de la belleza Negra, especialmente el pelo rizado, que es una expresión política y cultural de sus antepasados. Sin embargo, en Brasil no siempre se ha aceptado esta expresión. Históricamente ha sido sofocada mediante el uso de afesadores químicos y peines afesadores. Pero esta marcha fue un espacio para las Afrobrasileñas de unirse y afirmar la belleza de cada una en la lucha contra el racismo en Brasil.

13 El 18 de noviembre hubo la Marcha Nacional de Mujeres Negras en Brasilia. Veinte mil mujeres de todos los estados y regiones del país marcharon por la libertad, por un país justo y democrático y por un mayor sentido de seguridad, ya que algunos informes dicen que cada dos horas una mujer Negra en Brasil muere por causas distintas a la muerte natural.

14 Ahora, durante el mes de noviembre, sobre todo después de la aplicación de la ley 10.639 en el 2003, ley que hizo que la enseñanza de Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña en las escuelas de primaria y secundaria sea obligatoria, suceden muchos eventos relacionados con el agradecimiento a la Negritud.

15 Pero el gran problema es que esto solo ocurre en ese pequeño espacio de tiempo, y durante la otra parte del año, la historia y la cultura negra se descuidan, hechas invisibles en un país que, a pesar de su diversidad, presenta lo blanco como norma universal.

16 Sin embargo, el 20 de noviembre significa una victoria para una generación de intelectuales del movimiento Negro, que compitió con la memoria histórica y ganó. Ellos desafiaron la historiografía oficial de la esclavitud, contada por descendientes de europeos (una historia paternalista de princesas blancas que liberaron a los esclavos por un simple decreto) y erigieron un Héroe Negro para representar la lucha

histórica de más de la mitad de la población de Brasil, que ha sido históricamente subyugada.

17 En Brasil, debido a que los medios de comunicación son un vehículo donde la élite blanca proyecta sus ideologías y ejerce control mental sobre gran parte de la población, los líderes negros como Zumbi suelen ser deliberadamente desatendidos por el mundo académico y por el Estado. El racismo brasileño trabaja para silenciar y eliminar las voces negras e historias. Así que, aunque gran parte de la población se ha quedado atascada con grilletes psicológicos, muchos están aprendiendo por el conocimiento de los ancestros. Ellos están marchando en las calles y empezando a constituir lo que puede llamarse la voluntad propia para liberarse de la prisión mental.

18 El 20 de noviembre es un recordatorio constante para los brasileños que debemos seguir luchando por nuestra libertad. Y es con este fin que las calles se llenan y las banderas y retratos de Zumbi se ondean

y se levantan. Mientras tocan los tambores tradicionales, la fuerza de Zumbi se extiende a todas las personas de las Américas que buscan luchar por la igualdad.

19 La República de Palmares es muy importante para los Afrobrasileños, y en especial para cualquier persona Negra en las Américas, ya que fue el lugar donde se ganó la libertad de los africanos esclavizados, incluso antes de la Revolución Haitiana.

20 En cierto modo, el Quilombo de Palmares es donde África se ha reinventado a sí misma durante casi un siglo. Palmares es un espíritu, el fuego que arde en el pecho en busca de justicia. Esta memoria es revivida durante el Día Nacional de Zumbi y la Conciencia Negra en Brasil, y la lucha avanza por la igualdad social y racial, por la plena libertad que es anhelada constantemente por los Negros en todo el mundo, desde África a su diáspora en las Américas.

**David Nunes es natural de Salvador-Bahía, Brasil. Es un escritor brasileño, Negro y poeta.*

Segunda parte de artículo periodístico de opinión. Disponible en «www.telecarioti.net/opinion/Dia-Nacional-de-Zumbi-Despertando-la-conciencia-Negra-en-Brasil/20151125-0037.html». Fecha de consulta: 5 feb. 2016.

6 La segunda parte del texto está sin el subtítulo. Elige el que parece mejor y justifícalo.

- a La Ley n.º 10.639 de 2003. Respuesta esperada: la segunda parte, aunque cita los asuntos de todas las demás opciones, se centra en el papel de Palmares y de Zumbi para la conciencia negra, que está también en el título del artículo. Objetivo: comprender globalmente el texto.
- b Marchas en todo el Brasil.
- c La República de Palmares.
- d Un despertar de la conciencia.

7 ¿Te has dado cuenta de que en el texto la palabra "negro/a" aparece muchas veces con inicial mayúscula? ¿Por qué eso ocurre?

Respuesta esperada: según el texto, la Ley n.º 10.639/2003, sobre la historia y la cultura negra en la escuela, solo se corrigió en el mes de noviembre, un mes del Día de Zumbi. Por tanto, todavía así, en los castillanos no influyeron que el artículo mencione la Ley n.º 10.639/2003 y no la Ley n.º 11.649/2008, que está en el apartado En tercer orden, se mencionan, explícitas que la segunda abrió la primera y es la que tiene valor actualizatorio. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

8 Explica el "gran problema" que se menciona en este fragmento del texto: "Pero el gran problema es que esto solo ocurre en ese pequeño espacio de tiempo, y durante la otra parte del año, la historia y la cultura negra se descuidan, hechas invisibles en un país que, a pesar de su diversidad, presenta lo blanco como norma universal" (15.º párrafo).

Respuesta esperada: según el texto, la Ley n.º 10.639/2003, sobre la historia y la cultura negra en la escuela, solo se corrigió en el mes de noviembre, un mes del Día de Zumbi. Por tanto, todavía así, en los castillanos no influyeron que el artículo mencione la Ley n.º 10.639/2003 y no la Ley n.º 11.649/2008, que está en el apartado En tercer orden, se mencionan, explícitas que la segunda abrió la primera y es la que tiene valor actualizatorio. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

9 En la primera parte del texto, se dice que la "celebración es el resultado de más de 40 años de lucha del renovado movimiento Negro Brasileño" (2.º párrafo). Entresaca el fragmento de la segunda parte que elucida esa afirmación.

Respuesta esperada: "Sin embargo, el 20 de noviembre significa una victoria [...] que ha sido históricamente subyugada" (10.º párrafo). Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

10 A partir de la imagen siguiente, explica este fragmento del texto: "[...] aunque gran parte de la población se ha quedado atascada con grilletes psicológicos, muchos están aprendiendo por el conocimiento de los ancestros" (17.º párrafo).

Respuesta esperada: algunas personas todavía están como atascadas por grilletes —límites que tiene valor metafórico y refiere a la esclavitud— y no consiguen ver la presencia y la importancia de los negros en Brasil, mientras que otros ya lo están. Objetivo: inferir informaciones implícitas.



Grilletes

11 ¿Cuál es la importancia de Zumbi y de Palmares para el movimiento negro brasileño?

Respuesta esperada: tanto Zumbi como Palmares representan que se debe seguir luchando contra el racismo, por la libertad y por la igualdad social. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).