

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

GERALDO EMANUEL DE ABREU SILVA

**AS INFERÊNCIAS, OS CONHECIMENTOS SOCIOCULTURAIS E O
ALCANCE DO LETRAMENTO CRÍTICO: A ANÁLISE DAS
COLEÇÕES DE ESPANHOL (PNLD 2017)**

Belo Horizonte

2018

GERALDO EMANUEL DE ABREU SILVA

**AS INFERÊNCIAS, OS CONHECIMENTOS SOCIOCULTURAIS E O
ALCANCE DO LETRAMENTO CRÍTICO: A ANÁLISE DAS
COLEÇÕES DE ESPANHOL (PNLD 2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elzimar Goettanauer de Marins Costa

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2018

Silva, Geraldo Emanuel de Abreu.

S586i As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico [manuscrito] : a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017) / Geraldo Emanuel de Abreu Silva. – 2018.

184 f., enc.: il., tab, grafs (p&b)

Orientadora: Elzimar Goettanauer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 139 -143.

Anexos: f. 144-184.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 3. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Compreensão na leitura – Teses. I. Costa, Elzimar Goettanauer de Marins. I. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



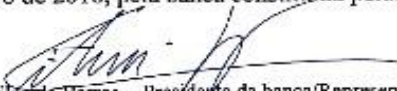
FOLHA DE APROVAÇÃO


**AS INFERÊNCIAS, OS CONHECIMENTOS SOCIOCULTURAIS E O
ALCANCE DO LETRAMENTO CRÍTICO: A ANÁLISE DAS COLEÇÕES
DE ESPANHOL (PNLD 2017)**

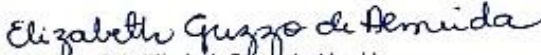
GERALDO EMANUEL DE ABREU SILVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Cristiano Silva de Barros – Presidente da banca/Representante da orientadora
UFMG


Prof(a). Carla Viana Coscarelli
UFMG


Prof(a). Elizabeth Guzzo de Almeida
Faculdade de Educação - UFMG

Belo Horizonte, 15 de fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço à pessoa responsável por esta conquista, minha mãe Angela Maria. Obrigado pelos ensinamentos dados ao longo da vida, mostrando que não há conhecimentos acadêmicos que superem os conhecimentos de mundo. *“Gracias a la vida por brindarme tus manos que me representan un cielo abierto, un recuerdo añorado, trapos calientes en los inviernos y con ellas el cotidiano se vuelve mágico. A ti, vengo a ofrecer mi corazón”*.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Elzimar Goettenauer De Marins Costa, que depositou em mim sua confiança, seus conhecimentos, sua paciência, seu tempo e seus conselhos. *Gran Maestra*, em todos os sentidos que a palavra possa expressar e por quem tenho grande admiração e respeito. *Gracias por enseñarme que la resistencia por medio de la educación es urgente*.

Agradeço às Professoras Doutoras, Carla Viana Coscarelli, Elizabeth Guzzo de Almeida e Laurenny Aparecida Lourenço da Silva, que, com grande esforço e presteza, fazem parte da banca examinadora. *Gracias por sus conocimientos y aportes teóricos, sin los cuales este trabajo no estaría completo*.

Sou grato, também, aos professores Renato De Mello e José António León por compartilharem seus textos e livros em momentos de grandes dúvidas.

Agradeço ao Professor Cristiano Barros por presidir a banca de minha de defesa e pelo valor de seus ensinamentos durante a graduação.

Agradeço aos meus irmãos, Emanuela e Francisco, parceiros em toda a caminhada que chamamos vida, *compañeros en las simples cosas y partidores de los sueños*.

Agradeço, imensamente, à Ana Paula, grande amiga, companheira e cúmplice de todos meus atos, pensamentos e projetos. Voluntária nas leituras prévias deste trabalho, colaboradora na produção técnica, suporte nos momentos de aflição *y con quien comparto “mis aventuras, mis hallazgos, mis alegrías y mis fracasos”*.

Ao Igor Garcia, irmão, *compa* e conselheiro. Que tenha em mente que *“hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás”*.

Agradeço à Tia Sandra Maria, minha segunda mãe e a quem devo todo respeito e dedico minhas conquistas. À Lívia Maria, grande amiga, confidente e irmã. *Amigas con quienes puedo “abrir el pecho y sacar el alma”*.

Agradeço à Renata e ao Heitor, apoiadores, amigos imprescindíveis e conselheiros fieis. *Gracias* por me confiarem o Pedro, afilhado querido *cuya sonrisa es suficiente como para mostrarme que el mundo es mejor de lo que parece ser*.

Obrigado, Tio Maurício. Presença paterna e inspiração, cuja presença e ensinamentos se fazem reais ainda que não esteja aqui.

“Gracias a la vida que me ha dado tanto”.

RESUMO

A busca por estimular o desenvolvimento da competência leitora, ao longo do tempo, tornou-se objetivo de diversos países e seus estudiosos, o que influenciou, conseqüentemente, as pesquisas da área e gerou métodos e modelos que visam a melhorias, ora mais simples e instrumentais, ora mais complexos e não instrumentais. Hoje, sabe-se que o processo de leitura não é linear e envolve inúmeras habilidades e conhecimentos que variam de leitor para leitor, assim, seu desenvolvimento deve levar em consideração o arcabouço de conhecimentos prévios, a capacidade de inferir e a criticidade dos indivíduos envolvidos com a tarefa leitora. Nas salas de aula do Brasil, o recurso mais utilizado para que a leitura seja executada é o livro didático, portanto conhecer como os conhecimentos, as inferências e a criticidade se relacionam para o alcance do Letramento Crítico nos livros se faz imprescindível para o ensino brasileiro. A análise qualitativa das atividades de leitura das coleções de espanhol aprovadas pelo PNL D 2017, baseada em uma pesquisa bibliográfica, levou ao desenvolvimento de quadros analíticos, de caráter didático, cujos pontos mais importantes são: concepção de leitura sob a qual cada questão foi elaborada; tipos de inferência e tarefas críticas exploradas em cada questão. A elaboração desses quadros visa a contribuir para futuras pesquisas e também para a produção de materiais didáticos. Fez-se, igualmente, uma análise quantitativa com vistas a fornecer o panorama comparativo entre as coleções. Os dados gerados, qualitativos e quantitativos, permitem afirmar que as coleções apresentam mais atividades elaboradas sob a concepção Linguística de leitura, seguida pela Psicolinguística e Sociocultural. Pode-se afirmar, também, que há a exploração da capacidade inferencial dos leitores, sendo as inferências Proposicionais/Explicativas as mais trabalhadas, seguidas pelas Pragmáticas elaborativas e Léxico/Linguísticas. Ademais, constatou-se que há o fomento às tarefas críticas em todas as coleções. Por fim, constatou-se que as atividades voltadas para a exploração de pelo menos um tipo de inferência são as que mais exigem o desenvolvimento reflexão crítica pelo leitor o que nos permite afirmar que um trabalho com foco nos conhecimentos socioculturais, na exploração da capacidade inferencial e no fomento às tarefas críticas contribuirá de maneira mais efetiva para o desenvolvimento da criticidade dos leitores.

Palavras-chave: conhecimentos socioculturais, espanhol, inferências, leitura, letramento crítico.

ABSTRACT

The search for stimulating the development of the reading competence has become, over time, the goal of several countries and their scholars, which has, as a consequence, influenced research within the field, as well as generated new methods and models aiming at improving the competence. In some instances, the improvements were simple and instrumental and, at other times, were more complex and not instrumental. Today, it is known that the reading process is not linear and involves numerous skills and knowledge, which may vary from reader to reader and, therefore, its development must take into account the framework of prior knowledge, the ability to conclude and the critical thinking of the individuals involved with the reading task. In the Brazilian classrooms, the most used reading resource is the textbook, so understanding how knowledge inference and critical thinking relate to achieve Critical Literacy within textbooks becomes essential for Brazilian education. The qualitative analysis of the reading activities of the Spanish collections approved by the PNLD 2017 (based on a bibliographical research) led to the development of didactic analytical frameworks, which had as its most important points the following: the reading conception under which each question was elaborated; types of conclusion-making processes; and critical tasks explored in each question. The preparation of these tables aimed to contribute to future research and also to the production of didactic materials. A quantitative analysis was also conducted, in order to provide a comparative view between the collections. The data generated, both qualitative and quantitative, allowed us to conclude that the collections present more activities elaborated under the Linguistic conception of reading, followed by Psycholinguistics and Socio-cultural conceptions. It can also be affirmed that the exploration of the inferential capacity of the readers is present, with the Propositional / Explicative inferences being the most present, followed by the Lexic / Linguistic and Pragmatics. In addition, it was verified that the promotion of critical tasks is present in all analyzed collections. Finally, it was agreed that the activities which aimed at the exploration of at least one type of inference are those which require the most development of critical reflection by the reader, which allows us to affirm that a work focused on socio-cultural knowledge, exploration of inferential capacity and the promotion of critical tasks will contribute more effectively to the development of critical reading.

Keywords: sociocultural knowledge, Spanish, inferences, reading, critical literacy.

RESUMEN

La búsqueda por estimular el desarrollo de la capacidad lectora, con el paso del tiempo, se convirtió en objeto de diversos países y sus investigadores lo que, a consecuencia de eso, influyó las búsquedas en este campo, generando métodos y modelos que buscan mejoramientos, ora más sencillos e instrumentales, ora más complejos y no instrumentales. Actualmente, se sabe que el proceso de lectura no es lineal e involucra un sinfín de habilidades y conocimientos que se distinguen entre cada lector, así que su desarrollo debe tener en cuenta el andamiaje de conocimientos previos, la capacidad inferencial y la criticidad de los individuos involucrados con la lectura. En las aulas de Brasil, el recurso más utilizado para ejecutar la lectura es el libro didáctico, por lo tanto, tener conocimiento acerca de la relación entre los conocimientos previos, las inferencias y la criticidad es imprescindible para la enseñanza brasileña. El análisis cualitativo de las actividades de lectura de las colecciones de español aprobadas por el PNLD del 2017, basado en una investigación bibliográfica, promovió el desarrollo de cuadros analíticos, de carácter didáctico, cuyos puntos más importantes son: concepción de lectura bajo cual cada cuestión fue elaborada; tipos de inferencias y tareas críticas explotadas en cada cuestión. La elaboración de estos cuadros pretende contribuir para futuras investigaciones y con la producción de materiales didácticos. De igual manera, un análisis cuantitativo fue elaborado con miras a demostrar el panorama comparativo entre las colecciones. Los datos generados, cualitativos y cuantitativos, nos permiten afirmar que las colecciones presentan más actividades elaboradas bajo la concepción Lingüística de lectura, seguida por la Psicolingüística y Sociocultural. Se puede afirmar, también, que hay la explotación de la capacidad inferencial de los lectores, siendo las inferencias Proposicionales / Explicativas las más explotadas, seguidas por las Pragmáticas elaborativas y Léxico / Lingüísticas. Además, se constató que hay el fomento a las tareas críticas en todas las colecciones. Por último, concluimos que las actividades dirigidas a la explotación de al menos un tipo de inferencia son las que más exigen el desarrollo de la reflexión crítica del lector, lo que nos permite afirmar que un trabajo con enfoque en los conocimientos socioculturales, en el uso de la capacidad inferencial y en el fomento a las tareas críticas contribuirá de manera más efectiva al desarrollo de la criticidad de los lectores.

Palabras clave: conocimientos socioculturales, español, inferencias, lectura, literacidad crítica.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Recorte de atividade do livro <i>Cercanía</i> (PNLD-2017)	22
Figura 2: Recorte de atividade do livro <i>Entre Líneas</i> (PNLD-2017)	23
Figura 3: Recorte de atividade do livro <i>Por el Mundo en Español</i> (PNLD-2017)	24
Figura 4: Representação esquemática dos espaços mentais.	46
Figura 5: Fluxograma das inferências e suas características	57
Figura 6: Prólogo do livro <i>Toda Mafalda</i> (2008)	71

ÍNDICE DE QUADROS E TABELA

Quadro 1: Diferenças entre a Linguística e a Psicolinguística	27
Quadro 2: Concepções de leitura baseado em Daniel Cassany	40
Quadro 3: A tarefa crítica: o que deve executar um leitor durante a leitura (conteúdos proposicionais)	69
Quadro 4: A tarefa crítica: o que deve executar um leitor durante a leitura (conteúdos extratextuais e não explícitos)	70
Quadro 5: Apresentação do corpus (Relação das Unidades e Capítulos analisados)	79
Quadro 6: Critérios de avaliação pedagógica para as coleções de LEM (os que se referem à presente pesquisa)	82
Quadro 7: Panorama quantitativo da análise da coleção <i>Cercanía</i>	127
Quadro 8: Panorama quantitativo da análise da coleção <i>Entre Líneas</i>	128
Quadro 9: Panorama quantitativo da análise da coleção <i>Por el Mundo en Español</i>	129
Tabela 1: Classificação das atividades de leitura, segundo a concepção de leitura, inferências e tarefa crítica	77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Panorama geral quantitativo da coleção <i>Cercanía</i> _____	126
Gráfico 2: Panorama geral quantitativo da coleção <i>Entre Líneas</i> _____	127
Gráfico 3: Panorama geral quantitativo da coleção <i>Por el Mundo en Español</i> _____	129
Gráfico 4: Quantidade de atividades que exploram as inferências _____	130
Gráfico 5: Relação percentual de questões com exploração de inferências _____	131
Gráfico 6: Quantidade da ocorrência dos grupos de inferências explorados _____	132
Gráfico 7: Quantificação das ocorrências dos grupos de inferências (com interseções) ____	132
Gráfico 8: Quantificação de vezes que cada tarefa crítica foi contemplada (Uni/Cap 1)____	133
Gráfico 9: Quantificação de vezes que cada tarefa crítica foi contemplada (Uni/Cap 8)____	134
Gráfico 10: Quantidade de ocorrência das tarefas críticas no geral das coleções _____	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
<u>1 CONCEPÇÕES DE LEITURA: DA SUPERFÍCIE DO TEXTO AO LETRAMENTO CRÍTICO</u>	<u>20</u>
1.1 ABORDAGENS DE LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES MAIS EVIDENTES NO ENSINO DO BRASIL	20
1.2 PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE LEITURA NOS ANOS 1950 E 1960	21
1.3 PERSPECTIVAS A PARTIR DOS ANOS 1970	24
1.4 QUAL A DIFERENÇA ENTRE A LINGUÍSTICA E A PSICOLINGUÍSTICA?	26
1.5 MODELOS PSICOLINGUÍSTICOS DE LEITURA	28
1.6 PERSPECTIVA INTERACIONISTA DE LEITURA	30
<u>2 AS TRÊS CONCEPÇÕES DE LEITURA SEGUNDO DANIEL CASSANY</u>	<u>32</u>
2.1 A CONCEPÇÃO LINGUÍSTICA	32
2.2 A CONCEPÇÃO PSICOLINGUÍSTICA DE LEITURA	33
2.3 A CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL DE LEITURA	35
2.4 UM EXEMPLO PRÁTICO DAS CONCEPÇÕES DE CASSANY	38
<u>3 AS INFERÊNCIAS</u>	<u>41</u>
3.1 MEMÓRIA DE TRABALHO E MEMÓRIA DE LONGO PRAZO	41
3.2 OS ESPAÇOS MENTAIS DE FAUCONNIER	44
3.3 O QUE SÃO INFERÊNCIAS	47
3.4 O QUE É NECESSÁRIO PARA REALIZAR INFERÊNCIAS?	49
3.5 TIPOS DE INFERÊNCIAS	50
<u>4 O LETRAMENTO, A CRITICIDADE E O LETRAMENTO CRÍTICO</u>	<u>58</u>
4.1 O QUE É LETRAMENTO?	58
4.2 A DIMENSÃO INDIVIDUAL E SOCIAL DO LETRAMENTO	60
4.3 VERSÃO FRACA OU MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO	61
4.4 VERSÃO FORTE OU MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO	62
4.5 O LETRAMENTO ENQUANTO PRÁTICA COTIDIANA E ENQUANTO PRÁTICA ESCOLAR	63
4.6 SURGIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO	64
4.7 ESCOLA DE FRANKFURT	65
4.8 PAULO FREIRE	65
4.9 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD)	66

4.10 LETRAMENTO CRÍTICO	67
4.11 A RELAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS SOCIOCULTURAIS, AS INFERÊNCIAS, E O LETRAMENTO CRÍTICO	69
4.12 UM EXEMPLO PRÁTICO DE COMO ESSA RELAÇÃO ACONTECE DURANTE A LEITURA	71
<u>5 METODOLOGIA E CORPUS</u>	<u>74</u>
5.1 ABORDAGEM DESTA PESQUISA	74
5.2 TRATAMENTO DA ABORDAGEM QUALITATIVA	74
5.3A IMPORTÂNCIA DE SE SEPARAR AS ATIVIDADES EM PRÉ-LEITURA, LEITURA E PÓS-LEITURA	75
5.4 CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO DE ACORDO COM AS CARACTERÍSTICAS DE CADA ATIVIDADE	75
5.5 CORPUS	78
<u>6 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E OS LIVROS DE ESPANHOL SELECIONADOS EM 2017</u>	<u>80</u>
6.1 COMO É FEITA A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS?	81
6.2 COMO É FEITA A ESCOLHA DOS LIVROS PELOS PROFESSORES?	81
6.3 CRITÉRIOS OBSERVADOS NA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO EDITAL DE 2017	81
6.4 APRESENTAÇÃO DAS OBRAS DE ESPANHOL APROVADAS NO PNLD 2017	83
6.5 CERCANÍA	84
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE LEITURA	84
6.6 ENTRE LÍNEAS	86
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE LEITURA	86
6.7 <i>POR EL MUNDO EN ESPAÑOL</i>	87
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE LEITURA	87
<u>7 ANÁLISE QUALITATIVA DAS ATIVIDADES DE LEITURA</u>	<u>89</u>
7.1 TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO E DISCUSSÕES DAS ATIVIDADES DA COLEÇÃO CERCANÍA (UNIDADE1): VOCES DE OTROS ENCANTOS: GUINEA ECUATORIAL, ÁFRICA HISPANOHABLANTE	89
DISCUSSÕES SOBRE A UNIDADE 1 DA COLEÇÃO CERCANÍA	91
7.2 TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO E DISCUSSÕES DAS ATIVIDADES DA COLEÇÃO CERCANÍA (UNIDADE 8): NOCHE DE ESTRENO: SE ABREN LAS CORTINAS DEL TEATRO	93
DISCUSSÕES SOBRE A UNIDADE 8 DA COLEÇÃO CERCANÍA	95
7.3 TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO E DISCUSSÕES DAS ATIVIDADES DA COLEÇÃO ENTRE LÍNEAS (UNIDADE 1): ADOLESCENCIA: ENTRE CAMBIOS Y VALORES	98

DISCUSSÕES SOBRE A UNIDADE 1 DA COLEÇÃO ENTRE LÍNEAS	101
7.4 TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO E DISCUSSÕES DAS ATIVIDADES DA COLEÇÃO <i>ENTRE LÍNEAS</i> (UNIDADE 8): <i>ENTRE PAISAJES, RUTAS Y EXPERIENCIAS</i>	105
DISCUSSÕES SOBRE A UNIDADE 8 DA COLEÇÃO ENTRE LÍNEAS	107
7.5 TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO E DISCUSSÕES DAS ATIVIDADES DA COLEÇÃO <i>POR EL MUNDO EN ESPAÑOL</i> (CAPÍTULO 1): <i>¿LA TV NOS ATROFIA LA IMAGINACIÓN?</i>	110
DISCUSSÕES SOBRE O CAPÍTULO 1 DA COLEÇÃO <i>POR EL MUNDO EN ESPAÑOL</i>	112
7.6 TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO E DISCUSSÕES DAS ATIVIDADES DA COLEÇÃO <i>POR EL MUNDO EN ESPAÑOL</i> (CAPÍTULO 8): <i>365 OPORTUNIDADES</i>	114
DISCUSSÕES GERAIS SOBRE O CAPÍTULO 8 DA COLEÇÃO <i>POR EL MUNDO EN ESPAÑOL</i>	121
<u>8 LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DAS CARACTERÍSTICAS APRESENTADAS PELAS ATIVIDADES</u>	126
8.1 DADOS QUANTITAVOS DA COLEÇÃO <i>CERCANÍA</i>	126
8.2 DADOS QUANTITAVOS DA COLEÇÃO <i>ENTRE LÍNEAS</i>	127
8.3 DADOS QUANTITAVOS DA COLEÇÃO <i>POR EL MUNDO EN ESPAÑOL</i>	128
8.4 DADOS QUANTITAVOS SOBRE A EXPLORAÇÃO DE INFERÊNCIAS	130
8.5 QUANTIFICAÇÃO DOS TIPOS DE INFERÊNCIAS EXPLORADOS (PANORAMA GERAL DAS TRÊS COLEÇÕES)	131
8.6 QUANTIFICAÇÃO DA OCORRÊNCIA DAS TAREFAS CRÍTICAS CONTEMPLADAS PELAS ATIVIDADES	133
8.7 COMENTÁRIOS GERAIS SOBRE OS DADOS QUANTITATIVOS	134
<u>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	136
<u>REFERÊNCIAS</u>	139
<u>ANEXOS</u>	144

Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela.
Antes de morir, le reveló su secreto:
- *La uva* - le susurró - *está hecha de vino*.
Marcela Pérez-Silva me lo contó, y yo pensé:
Si la uva está hecha de vino,
quizá nosotros somos las palabras que cuentan lo que somos.

EDUARDO GALEANO – EL LIBRO DE LOS ABRAZOS.

INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa trajetória docente, temos a oportunidade de trabalhar com variados públicos que se distinguem por sua situação socioeconômica, faixa etária, localização geográfica, raça, gênero, religião etc. o que nos leva a perceber quão diferentes são nossos alunos e, conseqüentemente, a bagagem de conhecimentos que trazem para a sala de aula. Dada essa imensa variedade de perfis, fica claro que não podemos esperar que os leitores captem os sentidos de um texto de maneira universal, linear e uniforme o que faz com que a apreensão das mensagens de um discurso seja diretamente influenciada pelos conhecimentos prévios de cada indivíduo.

Além disso, nos deparamos, muitas vezes, com textos que poderiam ser mais bem explorados, é comum encontrar atividades, em línguas estrangeiras, restritas a uma leitura superficial, que exigem do aluno, apenas, o reconhecimento de informações explícitas. Ter em mãos um material que traga imagens de diferentes povos, que proponha atividades que demandem a apreensão de uma informação implícita ou que trate dos temas transversais, não necessariamente incentiva o estudante a pensar criticamente sobre seu papel na sociedade, principalmente se essas atividades exploram somente informações evidentes ou, quando extrapolam os textos o fazem com questões pouco reflexivas que quase não incentivam a exploração dos conhecimentos prévios e a conseqüente inferência dos estudantes. Em nossas práticas em sala de aula, podemos facilmente encontrar dificuldades em levar o aluno a ultrapassar os textos, pois, infelizmente, temos uma cultura tradicional, redutora (simplificada) e Behaviorista de leitura que a concebe como decodificação de signos linguísticos e despreza toda a complexidade do processo, como a retomada de conhecimentos prévios, a formulação de inferências e a conseqüente criticidade.

Esses conhecimentos são responsáveis por elaborar a interação entre o que sabemos do mundo e o que o discurso quer expressar. No entanto, nem sempre, ou quase nunca, esse último é claro e explícito, visto que é construído sob vieses ideológicos, contextos históricos e possui intenções implícitas que devem ser captadas pelos leitores por meio de sua capacidade de apreender as nuances ocultas que todo texto possui, a essa capacidade lhe damos o nome de inferências e sem elas não há compreensão satisfatória de um discurso. Em outros termos, sem elaborar inferências não compreendemos e não as elaboramos sem utilizar nossos conhecimentos socioculturais.

O resultado de uma leitura que explore os conhecimentos socioculturais e as inferências é o desenvolvimento da capacidade de o leitor captar as intenções, objetivos e atitudes do autor, buscar perceber suas ideologias e explicar suas escolhas lexicais, entender o contexto, o lugar e as circunstâncias de produção do discurso, ouvir a diversidade de vozes que permeiam cada texto e identificar o público alvo para qual o discurso é veiculado. Ou seja, este resultado é o que definimos, neste trabalho, como o alcance do Letramento Crítico, o objetivo máximo da compreensão leitora e o caminho para a formação de leitores críticos, proativos e menos manipuláveis.

No entanto, a relação entre esses três eixos ainda é pouco explorada em pesquisas da área e carece de comprovação teórica de que ocorre na leitura. Assim, nos surge a pergunta: Qual a relação entre os conhecimentos socioculturais, as inferências e o alcance do Letramento Crítico? Acreditamos que exista uma relação intrínseca entre os conhecimentos prévios dos leitores, sua capacidade inferencial e sua capacidade crítica. Sustentamos, além do mais, que quanto mais atividades de leitura que explorem a capacidade inferencial e ao mesmo tempo que ampliem ou explorem os conhecimentos dos alunos, maior será a contribuição do material didático para o alcance do Letramento Crítico.

Portanto, inserido no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, para responder ao nosso questionamento inicial, esta pesquisa buscará analisar como os livros de espanhol, selecionados pelo PNLD 2017 (ensino fundamental), *Por el Mundo en Español* (MORAES et al., 2016), *Entre Líneas* (SILVA; MESQUITA, 2015) e *Cercanía* (COUTO; COIMBRA; CHAVES, 2015), sob o ponto de vista das teorias sobre as concepções de leitura, das abordagens psicolinguísticas de leitura e do Letramento Crítico, exploram e fomentam a criticidade dos estudantes, visto que a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico são critérios estabelecidos pelos editais do PNLD para a avaliação das obras didáticas e devem ser vistos como demandas para fomentar a formação crítica dos leitores. Entende-se que para o alcance desses objetivos é necessário desenvolver o letramento crítico em sala de aula, perspectiva teórica na qual nos basearemos e faremos uso de estudos já elaborados sobre o tema para observar se tais critérios são respeitados ao longo das atividades de leitura dos materiais.

Busca-se, neste trabalho, demonstrar a correlação entre a exploração dos conhecimentos socioculturais e a geração de inferências para alcançar uma leitura crítica e significativa para os estudantes, entendemos que não se pode alcançar o Letramento Crítico sem explorar a

elaboração de inferências, que, ao seu turno, exige a profunda exploração dos conhecimentos prévios, e auxilia na compreensão dos textos. Ademais, se observa como os conhecimentos socioculturais dos alunos podem influenciar sua inferenciação, levando em consideração a percepção da diversidade cultural, social e étnica.

Adicionalmente, discutiremos sobre as concepções leitura ainda identificadas em materiais didáticos no ensino brasileiro; observaremos sob qual concepção as atividades analisadas nas coleções foram elaboradas; verificaremos se os livros didáticos selecionados pelo PNLD 2017, de fato, exploram a capacidade inferencial dos estudantes; discorreremos sobre as inferências e buscaremos demonstrar como se dá sua relação com o Letramento Crítico; elaboraremos a análise das atividades de leitura para, então, identificar quais os tipos de inferências são explorados nos livros e a quantidade de questões que as exploram; por fim, explicitaremos as tarefas críticas que devem ser alcançadas pelos leitores e como elas estão diretamente relacionadas à capacidade inferencial.

Desta forma, para os propósitos desta pesquisa, acreditamos ser necessária uma análise dos livros aprovados, principalmente sobre três critérios eliminatórios, contidos no edital de 2017, que se relacionam diretamente ao tema de pesquisa, são eles:

[Analisar se o livro apresenta] manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam; (BRASIL; 2017, p. 51)

[Analisar se o livro apresenta] atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; (BRASIL; 2017, p. 51)

[Analisar se o livro explora] estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras; (BRASIL; 2017, p. 51)

Nos focaremos, portanto, principalmente, nesses pontos do edital já que remetem à seleção de textos que respeitam a diversidade sociocultural e a atividades que garantam a exploração e desenvolvimento de estratégias de leitura como a inferência. A partir de outro critério contido no documento, deve-se observar se o livro traz: “[...]atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações” (BRASIL; 2017, p. 52). Percebe-se que o edital estabelece claramente que a formação ativa, social e crítica deve ser respeitada e que os conteúdos

devem contribuir para que o estudante possa interagir com seu entorno e participar da sociedade como agentes transformadores. Destacamos, também, que a pesquisa não terá o intuito de contestar a avaliação e a aprovação das coleções, tampouco apontar defeitos nelas. O interesse está em analisar como as atividades de leitura abarcam os critérios supracitados, como exploram os conhecimentos socioculturais dos estudantes e como incentivam a elaboração de inferências.

Em sua organização, esta pesquisa apresentará oito capítulos além de sua introdução e uma seção destinada aos comentários finais. No primeiro capítulo, *Concepções de leitura: da superfície do texto ao letramento crítico*, elaboramos um breve percurso histórico sobre as concepções de leitura que estão presentes no contexto brasileiro, partindo das concepções Behavioristas, passando pelas concepções e modelos psicolinguísticos e chegando à concepção sociocultural de leitura. O segundo capítulo, *As três concepções de leitura segundo Daniel Cassany*, dedica-se às concepções segundo o autor, nele as abordamos de modo a compreender suas características e consequências para o ensino, adicionalmente oferecemos um exemplo prático e um quadro resumo para auxiliar sua compreensão. O terceiro capítulo, *As inferências*, visa a abordar os principais estudos sobre o tema, além de oferecer um panorama de suas definições e tipos e, também, destina-se a compreender outros pontos chave que se relacionam às inferências como os tipos de memória, o conceito de *frames* e os espaços mentais de Fauconnier. O quarto capítulo, *O letramento, a criticidade e o letramento crítico*, é dedicado a compreender a história, os princípios e os preceitos do Letramento Crítico, elaborando um resumo de suas principais teorias percussoras e explicitando, por meio de um exemplo prático, as relações entre os conhecimentos socioculturais, as inferências e o alcance do Letramento Crítico. No quinto capítulo, *Metodologia e Corpus*, apresentamos as questões metodológicas que foram utilizadas para o tratamento de nosso corpus. O capítulo seis, *O programa nacional do livro didático (PNLD) e os livros de espanhol selecionados em 2017* apresenta, de maneira sucinta, o que é o PNLD e oferece um panorama das obras que serão analisadas nesta pesquisa. Por fim, nos capítulos sete e oito, são apresentadas as análises qualitativas e quantitativas das atividades de leitura, respectivamente. No capítulo sete, apresentam-se quadros de critérios estabelecidos para as classificações das questões e, logo após, oferecemos as discussões dessas classificações. No capítulo oito, apresentamos os gráficos e tabelas elaborados a partir das caracterizações feitas de acordo com os mesmos critérios estabelecidos. A última seção desta pesquisa se destina aos comentários e discussões finais, por fim, em anexo, serão encontradas todas as atividades analisadas nesta dissertação.

1 CONCEPÇÕES DE LEITURA: DA SUPERFÍCIE DO TEXTO AO LETRAMENTO CRÍTICO

Este trabalho de pesquisa se fundamenta em três eixos teóricos principais, a partir dos quais ele se organiza e se desprendem todas as reflexões e discussões que se farão presentes na dissertação. São eles: as concepções de leitura, com breve percurso histórico sobre as visões predominantes no Brasil desde a década de 1950 até as mais recentes, como a concepção sociocultural de leitura; as inferências, que destacaremos dentre diversos processamentos cognitivos de apreensão de significados abordados pela Psicolinguística e, por fim, as concepções de Letramento Crítico. Defendemos o uso desses três eixos teóricos, pois partimos do entendimento que o alcance do Letramento Crítico só será feito por meio de atividades que fomentem as concepções de leitura Psicolinguística e Sociocultural, que veremos com detalhamento adiante.

A começar pelas concepções de leitura, neste trabalho, entendemos que o processo de leitura é complexo e envolve fatores físicos, cognitivos, sociais, pessoais, motivacionais etc. Para León (1991), “quando lemos um texto executamos uma tarefa cognitiva enormemente complexa que implica diferentes processos que atuam coordenadamente sobre a informação escrita”¹. Portanto, não desejamos esgotar o tema, mas sim demonstrar a complexidade ao abordá-lo, seja por suas distintas vertentes teóricas, seja por suas definições.

1.1 Abordagens de leitura: algumas concepções mais evidentes no ensino do Brasil

Antes de tudo, destacamos que ao utilizar o termo “abordagens” admitimos que há uma heterogeneidade de concepções, propostas, posições e visões sobre a leitura, cada uma refletindo posicionamentos teóricos em evidência em determinado período histórico. Assim, segundo Kleiman (2004, p.13) “o termo abordagens, no plural, aponta para a diversidade e pluralidade de enfoques possíveis de serem adotados quando se estuda a leitura” (Grifo nosso). O objetivo desta seção, portanto, é elaborar um curto percurso sobre as abordagens do ensino da leitura no Brasil desde os anos 1950 e passando, com maior detalhamento, pelas concepções de destaque dos anos 1970 que, segundo Kleiman (op. cit.), foi o período de maior produtividade das pesquisas sobre o tema e que aportou grandes contribuições para a evolução didática que se percebe nos livros didáticos brasileiros.

¹ Tradução nossa. Original: “cuando leemos un texto llevamos a cabo una tarea cognitiva enormemente compleja que implica diferentes procesos que actúan coordinadamente sobre la información escrita”

Descrevemos aqui as teorias mais evidentes que orientaram, e ainda orientam, os livros didáticos brasileiros e que, ao longo do tempo, vêm sendo utilizadas por professores em salas de aula. Chegamos, por fim, à perspectiva sociocultural de leitura, cujos estudos no Brasil ainda são incipientes e carecem de mais dedicação e observância por parte de pesquisadores.

Como dito anteriormente, na segunda metade dos anos 1970, os estudos sobre a leitura tiveram grande impulso e, com isso, distintos modelos teóricos foram desenvolvidos. Esses estudos surgem da necessidade de compreender como a leitura se relaciona com os conhecimentos linguísticos e com o uso de estratégias cognitivas do leitor, ora dando mais ênfase aos primeiros, ora aos últimos.

Reiteramos que a divisão por datas não pretende estabelecer uma separação cronológica exata, pois perspectivas de períodos distintos apresentam características umas das outras e, também, há períodos em que ocorre uma “permeabilização” entre as concepções. Portanto, desejamos que a cronologia aqui apresentada nos sirva apenas como uma forma didática para compreendermos a evolução dessas visões ao longo das décadas no Brasil.

1.2 Perspectivas e práticas de leitura nos anos 1950 e 1960

Devemos destacar, porém, antes de adentrarmos aos anos 70, época de destaque nos estudos da leitura, que anteriormente predominava uma visão simplificada de leitura baseada nos estudos Behavioristas, que influenciava e ainda influencia as práticas pedagógicas. Segundo essa visão, a leitura se dá através da decodificação dos sinais gráficos e sonoros (relação letra-som), da extração do significado exclusivamente das palavras do texto e, principalmente, da aquisição de hábitos a partir de estímulos-respostas.

Baseando-nos em Silva (1999), destacamos três concepções inseridas nessa visão simplificada do processo de leitura. A primeira consiste basicamente em (a) **traduzir a escrita em fala**, nela o foco está em ler textos em voz alta traduzindo sinais gráficos em sons, respeitando a ordem da esquerda para a direita (nas línguas latinas, por exemplo). Reforça-se a capacidade dos alunos, a partir de estímulos visuais (o texto), em unir letra por letra, sílaba por sílaba até formar unidades maiores da língua e assim por diante. O respeito aos sinais gráficos e a relação letra-som são avaliados, desta forma a leitura adequada é alcançada sempre e quando o aluno respeitar a pronúncia correta das palavras.

Em outros termos, ler é ler em voz alta, obedecendo às regras de entoação das frases, apresentando boa postura expressiva, formando unidades frasais

entre os enunciados orais, obedecendo às pausas de pontuação, etc. Como a atenção docente se volta para a eloquência ou expressividade verbal, os aspectos de compreensão das ideias evocadas pelo texto podem se perder dentro do formalismo do encaminhamento metodológico. (SILVA, 1999, p. 12)

Ainda sobre o tema, Kleiman (2004, p. 16) reitera que:

[os estudos behavioristas] previam um leitor que precisava receber um estímulo visual, uma letra, para uni-la a um estímulo visual anterior para assim formar uma sílaba, procedendo dessa forma em todos os níveis de significação: letra por letra até completar uma sílaba, sílaba por sílaba, até completar uma palavra, palavra por palavra até completar uma frase e assim sucessivamente.

Para mostrarmos como esta concepção é utilizada em dias atuais, exemplificamos com uma atividade retirada do livro *Cercanía* selecionado pelo PNLD 2017:

Figura 1: Recorte de atividade do livro *Cercanía* (PNLD-2017)

Todos van a leer en voz alta la crónica "Los nadies", de Eduardo Galeano. Pero hay algunas reglas:

- Primero: todos deben hacer una primera lectura del texto individualmente, intentando pronunciar las palabras bien bajito, para sí mismos. En esa lectura, es necesario marcar las palabras que causen duda a la hora de pronunciarlas.
- Segundo: aclarar las dudas de pronunciación.
- Tercero: elegir una persona para leer en voz alta las partes que están en rojo.
- Cuarto: todo el resto del grupo leerá en voz alta lo que aparece en amarillo.

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. 3. ed., 2015, volume 4, p. 52

A segunda consiste em (b) **dar respostas corretas e protocolares**, segundo Silva (1999) o estímulo é o texto e a resposta é a leitura. A leitura do texto é feita de maneira linear para que respostas, previamente estabelecidas pelos professores ou pelos livros, sejam encontradas. Caso o aluno acerte, ele será premiado (estimulado) de forma pública frente aos colegas de classe ou de maneira particular através das correções em seus cadernos, por outro lado, caso alguma resposta não esperada seja dada o leitor será corrigido (não estimulado).

Percebe-se que, nesta concepção, é esperado que todos os envolvidos na leitura alcancem as mesmas interpretações que o professor ou o livro didático. A utilização desta prática nas salas de aula no Brasil segue vigente sem qualquer mudança de paradigma, ainda que décadas já tenham se passado. Como pode ser observado no exemplo, a seguir, retirado do livro *Entre*

Líneas selecionado pelo PNLD 2017 e que é um claro exemplo de como essa concepção segue sendo usada no ensino brasileiro.

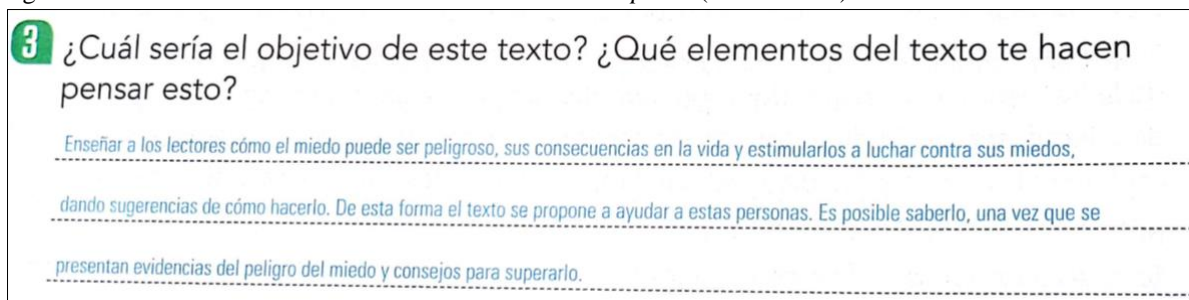
Figura 2: Recorte de atividade do livro *Entre Líneas* (PNLD-2017)

<p>8. Lee la penúltima estrofa del poema y transcribe lo que se pide a continuación.</p> <p>a. Un verso que exprese que no hay comprensión entre las personas. <u>"este no entendernos jamás"</u></p> <p>b. Un verso que exprese que las personas se hacen daño unas a otras, a punto de que se pueda llegar a algo extremo. <u>"y amenazarnos con la muerte"</u></p>
--

Fonte: MESQUISTA, Ana Beatriz; MARTINS, Luiza; SILVA, Rosemeire, 2015, volume 4, p. 103.

E a última, que nos parece uma continuidade da segunda, diz respeito à leitura como meio único para (c) **encontrar o tema central (significado, objetivo, intenção etc.) do texto**. Ou seja, há uma resposta única que desconsidera as interpretações oferecidas pelos conhecimentos pessoais dos leitores, em geral, as respostas são feitas com transcrições de trechos dos textos e, caso o aluno não obtenha ou depreenda o tema central, sua resposta será desconsiderada. Para Silva (op. cit., p.13), “esta concepção alça o leitor ao papel de um saca-rolhas ou de um detector que deve localizar no "complicado mapa" onde está localizada a parte essencial do texto”. As duas últimas concepções se relacionam diretamente à leitura como decodificação, pois voltam as atenções exclusivamente para o texto impresso, desconsideram qualquer contexto histórico de produção textual, a capacidade inferencial, as interpretações pessoais ou os conhecimentos socioculturais dos leitores. Observemos o recorte, a seguir, retirado do livro *Por el Mundo en Español* selecionado pelo PNLD 2017 que nos exemplifica como esta concepção ainda é utilizada:

Figura 3: Recorte de atividade do livro *Por El Mundo en Español* (PNLD-2017)



Fonte: MORAES, Alice *et al.*, 2016, volume 4, p. 122.

A concepção da leitura como decodificação tem debilidades que foram conhecidas com o passar dos anos, a primeira é que sua adoção leva à ideia de aluno como um receptáculo vazio que necessita ser completado com conhecimento que, por sua vez, será provido pelo professor e pelo texto, de igual maneira ensinar a leitura exclusivamente sob essa visão leva a formação de leitores não autônomos, acríticos e facilmente manipuláveis.

Além do mais, desconsidera interpretações textuais derivadas da multiplicidade de significados que um texto carrega, o contexto de produção e do aluno e sua capacidade cognitiva para depreender as mensagens do texto, algo que será revisto nas perspectivas de que traremos a seguir.

Reiteramos, porém, que aprender a relação letra-som, buscar o tema central de um texto ou buscar informações explícitas é imprescindível para todos os níveis do ensino de língua materna e estrangeira e levam o aluno/leitor a sensibilizar-se com o ato ler, no entanto, o problema reside quando isso se torna a única forma de abordagem da leitura em sala de aula. Portanto, não buscamos afirmar que essas concepções sejam inúteis ou que devam ser abolidas, mas sim discutir sobre os problemas que podem advir do uso exclusivo delas, elaborando atividades que não explorem as outras concepções que veremos a seguir.

1.3 Perspectivas a partir dos anos 1970

Nos anos 70, havia, e ainda há hoje em dia, a necessidade de melhorar os níveis de leitura em língua materna dos alunos das escolas brasileiras, principalmente por pressão da mídia. De acordo com Kleiman (2004, p.14), “os estudos sobre a leitura em língua materna tiveram um grande desenvolvimento, sem dúvida impulsionados pela mídia, que, a cada ano, depois dos resultados do vestibular, noticiava uma nova ‘crise de leitura’ no Brasil”. É inegável que as provas de ingresso no ensino superior brasileiro (antes os vestibulares e, agora, também o

ENEM) ditam, em grande medida, as práticas de ensino e as escolas organizam seus currículos de modo a adequar-se as suas exigências e, portanto, havia na década de 1970 a necessidade de encontrar “fórmulas” para melhorar os níveis de leitura dos estudantes.

Assim, o país se viu sob a influência de teorias e propostas metodológicas que visavam a explicar e explorar os mecanismos de aprendizado e aquisição da leitura. Como afirma Kleiman (2004), nessa época, segunda metade dos anos 1970, havia o predomínio dos estudos provenientes das ciências psicológicas, nos quais os sujeitos passaram a ocupar lugar de destaque já que seus processos cognitivos se tornaram objeto de investigação e, possivelmente, o meio para explicar o processo de aquisição da leitura. A autora, no mesmo trabalho, reitera que, ainda que nos estudos Behavioristas os sujeitos e seus processos também ocupassem lugar principal, a diferença residia em que “o leitor nesse novo modelo [era] inteligente, imprevisível, criativo, um leitor capaz de antecipar-se ao ‘estímulo’, de fazer hipóteses e de inferir de modos diversos para além de qualquer estímulo” (2000, *apud* KLEIMAN, 2004, p. 13, grifo nosso). Ou seja, nessas novas concepções, o leitor começa a ser visto como sujeito ativo em relação ao texto, ainda que apenas por suas capacidades cognitivas, até aquele momento a capacidade crítica não havia começado a ocupar lugar de destaque, como veremos nas teorias sobre o letramento crítico.

Nos estudos das ciências psicológicas, destaca-se uma vertente que tem importância para compreender o processo de leitura, a Psicolinguística. Também chamada de Psicologia da Linguagem, nasce da mescla de duas ciências, a Psicologia e a Linguística, e visa a explicar como se dá a aquisição e a deterioração da linguagem na espécie humana, através de fatores psicológicos e neurológicos que dotam o homem de sua capacidade de uso, compreensão, comunicação, produção etc., portanto, o foco desta vertente é o processo cerebral que faz com que nos entendamos enquanto humanos. Para Conde (2002, p. 9):

A psicolinguística é uma disciplina que busca descobrir, por um lado, como se produz e se compreende a linguagem e, por outro lado, como se adquire e se perde. Mostra, portanto, interesse pelos processos implicados no uso da linguagem. É, ademais, CIENCIA EXPERIMENTAL: exige que suas hipóteses e conclusões sejam contrastadas sistematicamente com dados da observação da conduta real dos falantes em situações diversas. (Destaque do original)²

² Tradução nossa. Original: “La psicolingüística es una disciplina que trata de descubrir cómo se produce y se comprende el lenguaje por un lado y cómo se adquire y se pierde el lenguaje por otro. Muestra, por tanto, interés por los procesos implicados en el uso del lenguaje. Es, además, CIENCIA EXPERIMENTAL: exige que sus hipótesis y conclusiones sean contrastadas sistemáticamente con datos de la observación de la conducta real de los hablantes en situaciones diversas”.

Reparemos que a Psicolinguística se debruça, também, sobre as situações reais de interação entre falantes, o que implica a observação dos conhecimentos de distintas naturezas (linguísticos, cognitivos e sociais) trazidos (conhecimentos prévios) e construídos (conhecimentos que se formam durante a interação) que se colocam em uso durante essa interação. Lembremos que, anteriormente, as situações reais de interação importavam pouco ou não importavam para a aquisição de leitura.

1.4 Qual a diferença entre a linguística e a psicolinguística?

Faz-se importante destacar as diferenças entre as duas ciências que, *a priori*, têm o mesmo objetivo, compreender a produção da linguagem através dos planos oral e escrito (CONDE, 2002)³. Além do mais, para compreendermos como essas duas ciências influenciarão nas práticas docentes no ensino de leitura, é necessário tomarmos conhecimento de seus distanciamentos.

Para Conde (2002, p. 12), as diferenças descansam, basicamente, em três aspectos: “1. Seu objeto de estudo; 2. A forma de estudar a linguagem; 3. O tipo de provas empíricas que se pode obter”⁴. Para exemplificar, elaboramos, a seguir, um quadro baseado em Conde (op. cit.), que destaca as principais distinções entre as duas ciências. Esse quadro terá grande utilidade para compreendermos as concepções linguística e psicolinguística, segundo Daniel Cassany. Aqui, não buscamos estabelecer de forma definitiva as diferenças, pois nos baseamos em apenas um autor cuja abordagem nos afiliamos por sua utilidade em nossa pesquisa e, como destaca Conde (op. cit., p.12): “Da mesma forma que não existe uma única teoria na Linguística, também não o existe na Psicolinguística. Há diversidade de: (1) pressupostos teóricos, (2) pressupostos epistemológicos e (3) metodologias entre diferentes escolas”⁵.

³ Tradução nossa. Original: “Se plantea la comprensión y la producción del lenguaje en dos planos: oral y escrito”.

⁴ Tradução nossa. Original: “Básicamente, las diferencias entre lingüística y psicolingüística se centran en estos aspectos: 1. Su objeto de estudio; 2. La forma de estudiar el lenguaje; 3. El tipo de pruebas empíricas que obtiene”.

⁵ Tradução nossa. Original: “Del mismo modo que no existe una teoría única en la lingüística, tampoco existe en la psicolingüística. Hay diversidad de: (1) presupuestos teóricos, (2) presupuestos epistemológicos y (3) metodología entre las distintas escuelas”.

Quadro 1: Diferenças entre a Linguística e a Psicolinguística

	Linguística	Psicolinguística
Quanto à abordagem da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estuda “o que” constitui a linguagem, a analisa como um elemento sistemático, tanto em nível fonológico como sintático e semântico. ▪ Há regras que se aprendem e não devem mudar de indivíduo para indivíduo. ▪ O significado das palavras é o do dicionário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estuda “como” se processa a linguagem através de atividades mentais e nossos conhecimentos adquiridos, e como isso pode levar a execução da fala, escrita, escuta e leitura. ▪ Não há regras imutáveis, pois, cada sujeito elabora atividades mentais de distintas formas, assim como possui conhecimentos adquiridos diferentes. ▪ O significado varia pelo contexto e pelas informações que o leitor aporta.
Quanto à execução da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se dá através do conjunto tácito de conhecimentos que todo falante possui de sua própria língua. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se dá através de procedimentos psicológicos complexos, a partir dos quais se elabora a compreensão e produção de expressões linguísticas.
Quanto à construção do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se dá quando o sujeito domina as estruturas de seu idioma, a partir de unidades menores até unidades maiores. ▪ Essas estruturas, segundo alguns teóricos, podem ser inatas. Para outros são ensinadas através de regras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se dá através de operações que se realizam uma vez acabadas as anteriores. Cada produto (output) de uma operação serve de entrada/impulso (input) para outra. ▪ O aprendizado se dá pelo contato com o outro que, ao longo do tempo, aciona processos cognitivos de armazenamento de dados (memórias). ▪ A memória do sujeito ocupa lugar importante, pois através delas novos conhecimentos são construídos quando em contato com novas informações.
Quanto à relação letra-som.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A unidade mínima acústica é o fonema. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A unidade mínima que o cérebro percebe é a sílaba.
Quanto ao indivíduo falante.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe o falante ideal que fala uma língua ideal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe o falante real, nunca ideal ou perfeito.
Quanto à observação dos aspectos da linguagem.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Busca aspectos formais, elegantes, gramaticalmente corretos e não se preocupa em interações reais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Busca os aspectos presentes em interações reais e sua utilidade na comunicação.
Quanto ao método de explicação dos fenômenos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa a intuição para explicar fenômenos observados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Busca explicação dos fenômenos a partir de operações psicológicas.

Fonte: elaborado pelo autor; adaptado de Conde (2002)

1.5 Modelos psicolinguísticos de leitura

Dentro dos estudos da Psicolinguística, surgiram modelos que buscavam explicar como se dava o processo de leitura e, ainda que não fossem modelos pensados para sala de aula, acabaram por influenciar métodos de ensino.

Dentre esses, está o *Modelo de Processamento Serial* de Gough (1976) que possui caráter altamente descritivo em relação a cada estágio do processamento da leitura, para Kleiman (2001, p. 23), ele “leva a extremos inaceitáveis desde o ponto de vista empírico, o sequenciamento dos processos envolvidos na decodificação (na leitura, segundo Gough)”. Pela observação da autora, vemos que Gough admitia a leitura como sinônimo de decodificação, algo que nos remete aos métodos anteriores à década de 70, isso é compreensível, visto que ainda eram incipientes os novos estudos sobre a leitura e esses ainda recebiam influências de visões anteriores e, como dito anteriormente, sempre existe um período de “permeabilização” entre as teorias. Para exemplificar o caráter descritivo dos processos, observemos essa síntese que a autora elabora do modelo de Gough:

Esse modelo destacava eventos tais como: fixação ocular e movimento sacádico⁶, representação icônica do percepto visual, identificação das letras, mapeamento das letras com a representação fonêmica abstrata da palavra, busca da entrada lexical (acessível mediante a representação fonêmica abstrata dos caracteres), também serialmente, palavra por palavra (da esquerda para a direita). (KLEIMAN, 2001, p. 24)

Outro modelo que deve ser abordado é o *Modelo de Sistemas de Comunicação* de Ruddell (1976), que se aproxima ao de Gough primeiro por entender a leitura como decodificação de unidades linguísticas e, em segundo lugar, por buscar descrever os processos ocorridos durante a leitura. Kleiman (op. cit., p.27) o sintetiza da seguinte maneira:

Para Ruddell a leitura é um desempenho psicolinguístico complexo que consiste na descodificação de unidades linguísticas escritas no processamento das unidades linguísticas ao longo de dimensões estruturais e semânticas, e na interpretação dos dados semânticos segundo os objetivos do leitor. No modelo o *input* visual inicia o processo de decodificação no qual os sistemas grafêmico, fonêmico e morfêmico são utilizados. O material analisado é agrupado em constituintes, e armazenado na memória imediata (em fatias ou “chunks”)⁷ para servir de *input* a regras transformacionais.

⁶ Movimento rápido feito com o olho entre pontos de fixação, por exemplo, entre duas palavras para, depois, haver a fixação em uma delas.

⁷ Neste trabalho adotamos o termo memória de trabalho, em vez de memória imediata, além do termo *frames*, em vez de “chunks” (esses termos serão tratados mais adiante).

Esses modelos buscam capturar a complexidade da leitura através de aspectos cognitivos, no entanto, constroem suas bases em textos impressos, ou seja, o protagonismo é do material de leitura. Para eles, o leitor elabora processos psicológicos para sua compreensão, porém esses dependem mais da capacidade percepto-visual do indivíduo e sua relação com as letras que de sua memória e seus conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, importa mais o que os sinais gráficos aportam ao leitor do que o que o leitor aporta aos sinais gráficos.

Em uma comparação rápida desses modelos, podemos destacar que o de Rudell diminuiu o grau de caracterização dos processos percepto-visuais, ainda que esses ocupem lugar de destaque, ademais começa a obter destaque a capacidade do leitor de armazenar dados em sua memória de trabalho (memória imediata)⁸ e de interpretar dados, segundo seus objetivos. O modelo de Gough parece ser mais focado em automatismos visuais, já no de Rudell, esses automatismos são o estopim para o armazenamento e o processamento de dados.

É notável que esses modelos ainda apresentam marcas da leitura como decodificação, pois os sinais gráficos e a capacidade percepto visual, o mapeamento das letras, estruturas textuais são observadas. A diferença, em relação às perspectivas dos anos 1950 e 1960, reside em que aqui essas marcas não são por si responsáveis pela compreensão, mas sim levam a processos psicolinguísticos mais complexos até alcançar a compreensão textual. Esses dois modelos dão origem à abordagem de leitura *Bottom-up* ou Ascendente, ou seja, abordagens que preconizam o texto como impulsionadores dos processos cognitivos no momento da leitura. Basicamente, ler seria um processo cognitivo de extração de significados acionado pelo conteúdo do texto; ou como Leffa (1999, p. 6) define com bastante objetividade: “as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito na página”.

A atenção dada ao texto, nos dois modelos anteriores, deixou, ao longo do tempo, de ser o foco dos estudiosos, assim Goodman (1973, apud Leffa 1999; Kleiman 2001), elabora o *Modelo de Testagem de Hipóteses*. Neste, o processo de leitura é elaborado quando o leitor reconstrói mensagens do autor através de seus conhecimentos prévios, de hipóteses, inferências e experiências. Segundo Leffa (1999, p. 11), a leitura para Goodman envolve os seguintes níveis de informação: “conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura etc.)”. Kleiman (2001) define esses níveis de informação da seguinte maneira:

⁸ Na seção que aborda as inferências pode-se ler com mais detalhamentos sobre a memória de trabalho e a memória de longo prazo, assim como os modelos de armazenamento de conhecimentos.

[...] informação grafo-fônica que inclui a informação gráfica, fonológica, bem como a interrelação entre ambas; a informação sintática, que tem como unidades funcionais padrões sentenciais, marcadores desses padrões e regras transformacionais supridas pelo leitor; e a informação semântica, que inclui tanto vocabulário quanto conceitos e experiência do leitor. (op. cit., p.29)

A autora, ademais, destaca que, para que o leitor utilize esses níveis, de forma concomitante, são necessárias habilidades que propiciem o processamento, como: (a) “*scanning*”⁹, (b) busca na memória de pistas fonológicas, informações sintáticas e semânticas, (c) acionamentos de conhecimentos prévios (de mundo, socioculturais, linguísticos etc.), esses conhecimentos são armazenados na memória de curto e longo prazo através de pacotes de conhecimento ou esquemas (d) testagem sintática e semântica das pistas textuais e (e) regressão ocular (em caso de inconsistências na evolução da leitura). Posteriormente, essas habilidades constituirão um conjunto de estratégias cognitivas que levam à elaboração de significados.

Em suma, no modelo de Goodman, a leitura é um processo não linear (ao contrário do que é observado nos modelos Behavioristas) e não padronizado, importa menos o texto e mais a capacidade cognitiva do leitor, envolve seleção de dados armazenados na memória e a capacidade de antecipar e prever informações através da ativação de conhecimentos prévios. Ler é utilizar estratégias de inferenciação (previsão, dedução etc.), autocorreção etc. Portanto, o leitor construirá sentido através de seu armazenamento de informações, assim é do leitor a função de antecipar-se aos elementos textuais e agregar-lhes sentido. Esse modelo dá origem à abordagem *Top-down* ou Descendente de leitura, ou seja, como visto, é da soma de processos cognitivos que se desprendem os sentidos do texto e não o contrário como ocorre na abordagem *Bottom-up*.

1.6 Perspectiva interacionista de leitura

A partir da visão de que o modelo *Bottom-up* excluía os conhecimentos prévios do leitor e de que o modelo *Top-down* desconsidera as pistas linguísticas deixadas pelo autor, surge a concepção Interacionista (ou Interativa) de leitura. Nela, os dois processos ocorrem de forma simultânea, não hierarquizada e se completam mutuamente em caso de inconsistências do texto ou de limitações do leitor. O *Bottom-up* é responsável pelo processamento percepto visual, linguístico, e das pistas deixadas pelo autor como seu estilo e sua retórica, enquanto o *Top-down* se dedica a explorar os conhecimentos prévios do leitor para antecipar

⁹ Capacidade de buscar informações relevantes sem que a leitura palavra por palavra seja feita.

informações, elaborar hipóteses, recuperar inferências etc. Além disso, esses processos se retroalimentam, sempre que ocorrem problemas de compreensão, acionando diferentes pacotes de conhecimento para auxiliar na depreensão de significados.

Segundo Kleiman (1995), além da interação entre diversos níveis de conhecimento, essa perspectiva, a partir de uma visão pragmática, pode ser vista como uma relação entre o leitor e autor. Para a autora (1995, p. 64), o leitor “formula, aceita ou rejeita suas hipóteses”, por outro lado “o autor deve deixar suficientes pistas em seu texto a fim possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu” (op. cit., 66).

Segundo Leffa (1999), nesta “abordagem conciliadora”, o significado do texto se constrói tanto com a decodificação das palavras do texto (*Bottom-up/Ascendente*), quanto com a bagagem que o leitor aporta a ele (*Top-down/Descendente*), ou seja, a leitura acontece a partir da combinação texto e leitor e da interação entre esses dois elementos. Para o autor (op. cit., p. 1), “as abordagens conciliadoras [...] pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro”.

Para Solé (1998), o modelo interacionista é o mais eficaz para entender o processo de leitura, pois abarca o texto e suas informações e o leitor e suas expectativas, objetivos e conhecimentos prévios. Segundo Kleiman, (2008, p.19), “[nessa perspectiva] o leitor passa a ser um sujeito cognitivo, que deixa de ser receptor de conhecimento apenas e passa a ser um (re)criador de significado”. Este excerto destaca bem a importância do leitor e de seus conhecimentos de mundo para a construção de significados, percebe-se, também, que a leitura é o resultado da interação (por isso interacionista) dinâmica entre o leitor e o texto.

Em suma, o leitor deixou de ser visto como um receptáculo vazio que apenas recebe estímulos do texto e passou a ser um contribuinte de significados apoiado em seus conhecimentos e nas pistas textuais. Em vista disso, a leitura se torna um processo contínuo e mutável de construção de significados. O texto tem papel importante, mas não exclusivo, pois os conhecimentos de mundo e a capacidade crítica do leitor passam a cobrar protagonismo no processo de construção de sentidos, como veremos a seguir no trabalho de Daniel Cassany.

2 AS TRÊS CONCEPÇÕES DE LEITURA SEGUNDO DANIEL CASSANY

Em seu trabalho, Cassany (*Tras las líneas*, 2006) define e explora três distintas concepções de leitura, de maneira bastante didática e objetiva, em uma proposta para compreendermos como a leitura pode ser trabalhada em sala de aula e que foi elaborada especificamente para o ensino dessa disciplina. Destaca-se que o trabalho do autor não tem a intenção de descrever a especificidade dos processos envolvidos no momento da leitura, pois ele não pretende estabelecer um modelo de leitura, mas sim apresentar três concepções práticas para o ensino, baseadas nos modelos vistos anteriormente. Ademais, seus estudos nos permitem perceber como os modelos vistos influenciam nas práticas docentes e, conseqüentemente, na formação leitora dos estudantes. Sua proposta de classificação parte uma visão simplificada da leitura, com foco no código escrito, passando por uma visão mais elaborada, baseada na capacidade do leitor em explorar seus conhecimentos prévios, até uma concepção baseada nas práticas letradas críticas, que visam a transformação e participação cidadã dos leitores.

Vejamos as concepções e, caso haja dúvidas quanto às duas primeiras, recomendamos a releitura do quadro 1 (na página nº 27) das diferenças entre a abordagem linguística e psicolinguística de produção da linguagem oral e escrita.

2.1 A concepção linguística

Esta concepção é a que apresenta características mais rudimentares, quanto ao processo de leitura, no entanto, é ainda utilizada em alguns materiais didáticos, “é uma visão mecânica, que dá foco à capacidade de decodificar a prosa de modo literal”¹⁰ (CASSANY, 2006, p. 21).

Podemos explicá-lo da seguinte maneira: depois de (re)conhecer os sinais gráficos da página impressa através do movimento sacádico dos olhos, identificamos as palavras, aplicamos regras sintáticas, para criação da coerência local e, por fim, recuperamos as acepções mais comuns das palavras. Para Cassany e Aliagas (*Miradas y propuestas sobre la lectura*, 2009, p. 15), “segundo a visão linguística, o conteúdo do texto é o resultado de aplicar esses processos de decodificação”¹¹.

¹⁰ Tradução nossa. Original: “es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de decodificar la prosa de modo literal”.

¹¹ Tradução nossa. Original: “En resumen, según la mirada lingüística, el contenido del texto es el resultado de aplicar estos procesos de descodificación”.

Deste modo, o significado do texto se constrói através do processamento do valor semântico das palavras e sua relação com as outras palavras do texto. Pode-se alcançar o entendimento através das acepções presentes em um dicionário ou do aprendizado das regras que regulam as unidades lexicais do idioma. Além do mais, o texto possui significado estável, de fácil entendimento para distintos leitores e independe desses ou do contexto de leitura e produção. Ou seja, a leitura está relacionada simplesmente à decodificação e desconsidera os conhecimentos socioculturais dos leitores. Para Cassany, nesta concepção de leitura:

Uma mesma pessoa que lesse o escrito em momentos e lugares diferentes também deveria obter o mesmo significado, posto que este depende das acepções que o dicionário atribui às palavras, e estas não se modificam facilmente.¹² (*Tras las líneas*, 2006, p. 25).

Podemos ver que todo o significado é provido pelo texto e suas unidades léxicas, o que o leitor deve fazer é recuperar as regras sintáticas e semânticas de cada palavra, relacionando-as com as palavras anteriores e posteriores (CASSANY, 2006). Ler é um processo automático, linear e uniforme feito por leitores que possuam conhecimentos sobre as regras que regulam a língua.

Como já visto, o significado de um texto não reside apenas em suas palavras, esta visão é simplista e redutora de um processo bastante complexo. Vejamos, a seguir, outras concepções que expandem a concepção linguística de leitura.

2.2 A concepção psicolinguística de leitura

Os textos com os quais temos contato no dia a dia não trazem todas as informações explícitas, muitas vezes ocultam informações, ora por questões de espaço físico ou por obviedade, ora por questões ideológicas ou intenções escusas. É importante saber que, por essas razões, durante a leitura (e interações interpessoais cotidianas) nos antecipamos ao texto elaborando previsões e deduções através do aporte dos nossos conhecimentos prévios, assim fazemos inferências, pois, do contrário, todo texto ou conversação seria imenso e cansativo.

Segundo Cassany (2006, p. 5),

A comunicação humana é inteligente e funciona de maneira econômica e prática: basta dizer uma pequena parte do que queremos comunicar para que

¹² Tradução nossa. Original: “Una misma persona que leyera el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener el mismo significado, puesto que éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y éstas no se modifican fácilmente”.

o interlocutor compreenda tudo; produzindo poucas palavras – bem escolhidas – podemos conseguir que o leitor infira tudo¹³.

Assim, nesta concepção, ler é

[...] desenvolver várias destrezas mentais ou processos cognitivos: antecipar o que dirá um escrito, aportar nossos conhecimentos prévios, fazer hipóteses e verificá-las, elaborar inferências para compreender o que se sugere, construir um significado etc. (CASSANY, *Tras las líneas*, 2006, p.21)¹⁴

Para o autor, o significado se constrói e a **decodificação** é apenas o primeiro estágio de um processo psicológico muito mais complexo, que inclui mais dois recursos aos quais recorreremos durante a leitura:

(a) **reconstruir a base do texto**, através do que foi dito e do que pressupomos, ou seja, necessitamos recuperar a argumentação implícita através das inferências;

(b) **estabelecer um modelo da situação e do contexto imediato ao escrito** (enunciador, lugar, meio, circunstâncias, intenções etc.). Ainda, segundo autor, esses processos implicam as **inferências** locais ou globais que, a seu turno, são produzidas a partir de conhecimentos armazenados em nossa memória. Esse processo culminará na formação de enunciados novos a partir de informações provenientes de conhecimentos que já possuímos.

De acordo com a concepção psicolinguística, é através desses processos cognitivos que entendemos coisas que não foram ditas no texto, compreendemos os sentidos que não correspondem a sua acepção semântica e deduzimos, prevemos e completamos dados do contexto imediato e amplo do texto, relacionando-os ao enunciado linguístico. Para tanto, o leitor deve explorar, dentre outras faculdades cognitivas, sua **capacidade inferencial**.

Pode-se perceber o destaque que damos às **inferências**, dentre outras capacidades cognitivas envolvidas no momento da leitura. Isso se dá porque acreditamos que elas nos servem como ponte entre as concepções de leitura linguística, psicolinguística e sociocultural, justamente por defendermos que o indivíduo só é capaz de elaborar inferências através de seus conhecimentos prévios linguísticos e socioculturais. Assim, dedicamos o capítulo “As inferências” (3) deste trabalho para entendê-las melhor, segundo diferentes teóricos.

¹³ Tradução nossa. Original: “La comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras —bien elegidas— podemos conseguir que el lector **infiera** todo”.

¹⁴ Tradução nossa. Original: “Desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.”.

Por fim, Cassany (*Entre Líneas*, 2006, p. 6) resume a concepção psicolinguística da seguinte maneira:

[...] ler não só exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender: aportar conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificá-las ou reformulá-las etc.¹⁵

O autor reitera (2006) que o que a psicolinguística aportou sobre as destrezas cognitivas é importante, pois temos descrições sobre a leitura adequada, como nossa mente funciona para compreender, como formulamos hipóteses e fazemos inferências. No entanto, aborda pouco ou quase nada sobre o componente sociocultural e as formas como cada comunidade em particular adota a leitura em seu contexto específico. Por exemplo, não consegue explicar as diferenças entre as leituras feitas por um brasileiro e um europeu de uma mesma notícia sobre os preparativos do carnaval no Brasil. Certamente as percepções serão diferentes entre esses leitores, inclusive elas serão diferentes até mesmo entre brasileiros, dependendo de sua relação com essa festa. Segundo o autor,

Leitores diferentes entendem um texto de maneira diversa – ou parcialmente diversa – porque aportam dados prévios variados, posto que sua experiência de mundo e os conhecimentos acumulados em sua memória também variam. Uma mesma pessoa pode obter significados diferentes de um mesmo texto, se o lê em diferentes circunstâncias, na quais mude seu conhecimento prévio.¹⁶ (CASSANY, 2006, p. 6)

Portanto, acreditamos que os processos cognitivos, em especial a capacidade inferencial, têm participação essencial na compreensão, todavia sozinhos não são suficientes para explicar a complexidade da apreensão que ocorre durante a leitura, assim faz-se necessário focalizar outro fator determinante, o componente sociocultural, que veremos a seguir.

2.3 A concepção sociocultural de leitura

Esta concepção é colocada por Cassany (*Aproximación a la literacidad crítica*, 2010) dentro de uma perspectiva crítica de leitura, segundo a qual o leitor deve perceber que o texto se constrói em contextos sociais, políticos e culturais, ademais deve interpretar esses contextos e posicionar-se criticamente sobre eles. O autor (op. cit., p. 354) destaca que “ler e escrever não

¹⁵ Tradução nossa. Original: “[...] leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.”.

¹⁶ Tradução nossa. Original: “Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa —o parcialmente diversa— porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo”.

só são processos cognitivos ou atos de (de)codificação, mas também tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes”¹⁷. Cassany compreende a leitura não somente como um processo de (de)codificação ou cognitivo, ele a entende como uma prática cultural e seu significado depende de fatores como o contexto sociocultural.

Há três pontos indissociáveis que são a base desta concepção, o primeiro é que **tanto o significado das palavras quanto os conhecimentos prévios têm origem social**, para Cassany (2006, p.3), “talvez as palavras induzam o significado, talvez o leitor utilize suas capacidades inferenciais para construí-lo, no entanto tudo vem da comunidade”¹⁸. Este primeiro ponto tem base na teoria de sociocultural de Vygotsky (1998), segundo a qual o funcionamento mental dos indivíduos não pode ser estudado isoladamente, mas deve levar em consideração processos sociais nos quais ele se insere, pois, sua relação com o meio irá influenciar diretamente na formação cognitiva onde são armazenados todos os conhecimentos prévios, incluídos os linguísticos e os socioculturais.

O segundo ponto dessa concepção diz respeito a que **nenhum discurso surge do nada**, pelo contrário, qualquer escrito tem origem social, contexto histórico, há um indivíduo que o escreve, uma instituição que o executa, ou seja, há ideologias que devem ser captadas no momento da leitura, ora expressas de forma explícita, ora de forma implícita. Para Cassany (2006, p.6), “o discurso não surge do nada. Sempre há alguém por trás. O discurso reflete seus pontos de vista, sua visão de mundo. Compreender o discurso é compreender esta visão do mundo”¹⁹. Portanto, o discurso sempre reflete a intenção, os pontos de vista, a percepção do mundo, etc. de quem os produz.

O terceiro ponto reitera que **discurso, autor e leitor não são elementos isolados**, já que as práticas de leitura se desenvolvem em âmbitos sociais com normas e tradições dos quais os indivíduos fazem parte. Qualquer que seja o discurso, trará relações de poder intrínsecas, terá um contexto social por trás, terá objetivos a serem cumpridos, terá uma função na instituição da qual faz parte e reproduz papéis sociais dessa instituição (CASSANY; ALIAGAS, *Miradas y propuestas sobre la lectura*, 2009). O autor, por sua vez, tem uma profissão que tem funções sociais, muitas das vezes não explicitadas pelo discurso. O leitor também tem propósitos

¹⁷ Tradução nossa. Original: “leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes”.

¹⁸ Tradução nossa. Original: “Quizá las palabras induzcan el significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad”.

¹⁹ Tradução nossa. Original: “el discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo”.

sociais, sejam políticos, religiosos, pessoais, educacionais etc. Assim sendo, o discurso é utilizado de formas particulares em cada comunidade, instituição, situação, etc., a depender dos propósitos sociais do autor e leitor. Para o autor,

O papel que adotam o autor e o leitor varia; a estrutura do texto ou as formas de cortesia são as específicas de cada caso, o raciocínio e a retórica também são particulares da cultura, assim como o léxico e o estilo são sociais.²⁰ (CASSANY, 2006, p.7)

Em resumo, a orientação sociocultural não entende a leitura apenas como um processo percepto-visual ou psicológico realizado através da decodificação de unidades linguísticas e das capacidades cognitivas. Vai além disso, mas reparemos que não os desconsidera, é uma prática cultural que faz parte de uma comunidade específica com particularidades sociais e históricas. Depreender significados de um texto é reconhecer essas particularidades, reconhecer que funções um texto exerce em determinada comunidade, em determinado contexto e quais as intenções do discurso. Para tanto, é necessário que o leitor utilize seus conhecimentos, não só linguísticos, mas também socioculturais.

O entendimento de que **nenhum discurso surge do nada** e que, tampouco, **pode dissociar-se do autor e leitor** têm base na teoria da Análise Crítica do Discurso desenvolvida por Fairclough e abordada por Van Dijk (1999); Magalhães (2001) e Cassany (2006), entre outros. Segundo essa teoria, o texto deve ser entendido como um evento discursivo e, como tal, ele é revestido por aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia, características encontradas na concepção defendida por Cassany.

As concepções linguística, psicolinguística e sociocultural não são, de maneira nenhuma, excludentes, mas sim complementares e, como destaca o autor (2006), o melhor seria combiná-las em uma prática integradora, explorando o entorno do aprendiz, a capacidade de decodificação individual, a capacidade de inferenciação, mas sem desconsiderar os valores ideológicos que perpassam os textos. Podemos dizer que elas conseguem englobar de maneira bastante consistente as formas distintas de entender o processo de leitura, desde concepções mais antigas às mais atuais.

Vimos, no trabalho de Daniel Cassany, que a concepção linguística resume e abarca de forma

²⁰ Tradução nossa. Original: “El rol que adoptan el autor y el lector varia; la estructura del texto o las formas de cortesia son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo son sociales”.

clara os preceitos das teorias antecedentes às décadas de 1950 e 1960, a concepção psicolinguística, por sua vez, explica de maneira prática os preceitos da Psicolinguística e se relaciona de maneira direta à concepção interacionista de leitura. Por fim, a concepção sociocultural, que não descarta as duas primeiras, amplia as visões sobre o processo de leitura e inclui o fator crítico a ele.

Neste trabalho, nos debruçaremos sobre as teorias brevemente descritas, com atenção especial as suas duas últimas concepções de leitura, pois entendemos que elas abarcam de maneira mais eficiente a capacidade de inferenciação (concepção psicolinguística) e os conhecimentos socioculturais (concepção sociocultural). Além do que, acreditamos ser impossível dissociar a concepção de leitura psicolinguística da sociocultural, justamente por serem complementares.

2.4 Um exemplo prático das concepções de Cassany

A exemplo do que o autor faz em seus textos, gostaríamos de aportar um exemplo para que possamos perceber com clareza como as distintas concepções se relacionam com o tipo de leitura que se elabora. A seguir reproduzimos um excerto de uma canção e pede-se que o leitor o leia com atenção e tente responder à seguinte questão: **qual o contexto abordado neste trecho?** Lembremos que ler é compreender, inferir (deduzir, prever etc.), decodificar, relacionar, construir, observar relações de poder, intenções do autor etc.

“Amanheceu com sol, dois de outubro.
Tudo funcionando, limpeza, jumbo.
De madrugada eu senti um calafrio.
Não era do vento, não era do frio.
Acertos de conta tem quase todo dia.
Ia ter outra logo mais, eu sabia.
Lealdade é o que todo preso tenta.
Conseguir a paz, de forma violenta.
Se um salafrário sacanear alguém,
leva ponto na cara igual *Frankenstein*
Fumaça na janela, tem fogo na cela.
Fodeu, foi além, *se pã!*, tem refém.
Na maioria, se deixou envolver
por uns cinco ou seis que não têm nada a
perder.
Dois ladrões considerados passaram a
discutir.
Mas não imaginavam o que estaria por vir.
Traficantes, homicidas, estelionatários.
Uma maioria de moleque primário.
Era a brecha que o sistema queria.

Avise o IML, chegou o grande dia.
Depende do sim ou não de um só homem.
Que prefere ser neutro pelo telefone.
Ratatatá, caviar e champagne.
Fleury foi almoçar, que se foda a minha
mãe”²¹.

²¹ Diário de um detento – Racionais MC’s (Sobrevivendo no Inferno/1997), Compositor Jocenir. A canção aborda o massacre do Carandiru ocorrido após ação da Polícia Militar que foi ordenada pelo, então, governador do Estado de São Paulo, Luís Antônio Fleury Filho, em 02 de outubro de 1992, na qual morreram 111 internos.

Após a leitura, o leitor conseguiu depreender o contexto abordado? Caso a resposta seja negativa, com apenas uma palavra chave podemos colaborar para a compreensão de todo o trecho: Carandiru. Em caso de resposta afirmativa, pedimos que o leitor tente refletir sobre os conhecimentos que recuperou para compreendê-lo.

Sob a concepção Linguística, acreditamos que não há problemas de compreensão, pois a leitura se desenvolve sem percalços, não há palavras rebuscadas ou em desuso no português brasileiro. No entanto, mesmo que o leitor tenha compreendido todas as palavras, mas não tenha chegado ao contexto do discurso, ficará claro que os significados não residem apenas nas unidades lexicais.

Sob a concepção Psicolinguística, o leitor necessita recuperar seus conhecimentos prévios sobre o tema e elaborar inferências a partir de pistas deixadas pelo autor como a data dois de outubro, o nome Fleuri, o “grande dia” para o IML, o significado dessa sigla e, caso o pacote de conhecimento ou *frame* Carandiru esteja armazenado em sua memória (de trabalho ou de longo prazo), pode chegar ao contexto abordado. Além disso, a partir das pistas podemos inferir outras informações como: Fleuri deu a ordem para o massacre, que a rebelião se iniciou por uma briga entre presos motivada por vingança, que o Estado já esperava por essa “oportunidade”, dentre outras várias inferências que serão ativadas de acordo com os conhecimentos prévios de cada leitor e que podem ser confirmadas ou rejeitadas pela realidade dos fatos.

Sob a concepção sociocultural, o leitor precisa posicionar-se criticamente sobre os aspectos sociais que perpassam o texto; buscar entender sob qual perspectiva a canção foi escrita: do presidiário ou do Estado? Qual intenção do enunciador, se é posicionar-se a favor ou contra a ordem de Estado. Qual possível ideologia é sustentada no texto? Que função social a canção pode exercer na comunidade em que é veiculada, se informativa ou denunciativa? Em suma, o leitor precisa relacionar-se de maneira pessoal e subjetiva com o texto para compreender seus significados.

Após esta exemplificação, elaboramos, a seguir, um quadro comparativo entre as três concepções de Cassany, abordando seus princípios, suas práticas, seus materiais e suas consequências para o ensino de leitura.

Quadro 2: Concepções de leitura baseado em Daniel Cassany

Concepção / Características	Linguística	Psicolinguística	Sociocultural
Foco	<ul style="list-style-type: none"> No código, ler consiste em decodificar tecnicamente as palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> No desenvolvimento de ferramentas cognitivas usadas na compreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> Na prática social vinculada, suas instituições, ideologias e visões de mundo.
Visão de leitura	<ul style="list-style-type: none"> Ler se associa à ampliação do vocabulário, aprender as regras sintáticas e gramaticais da linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler é recuperar conhecimentos prévios, para fazer inferências, formulando hipóteses, deduções etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler é adotar uma posição crítica em relação ao texto, a suas ideologias e valores subjacentes.
Depreensão de significados	<ul style="list-style-type: none"> É universal, todos leitores captam o mesmo significado independente do contexto, época, ideologia etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Cada leitor aportará ao texto conhecimentos distintos, logo os significados variam segundo o conhecimento prévio dos leitores. 	<ul style="list-style-type: none"> O significado nunca será universal, dependerá da relação do leitor com o texto, seus contextos, sua ideologia, suas crenças e capacidade crítica.
Materiais para o ensino da leitura	<ul style="list-style-type: none"> Se vale de textos construídos para o uso em sala de aula, em especial se debruça sobre as formas corretas e cultas da escrita. Pouco importa as relações reais entre indivíduos. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza textos variados que se relacionam com as necessidades dos estudantes e seu entorno social, como canções, notícias, artigos de opinião, poemas etc. Importa mais a forma cotidiana da linguagem e seus usos corriqueiros que a forma culta. 	<ul style="list-style-type: none"> Além de textos variados (como a psicolinguística), utiliza em especial textos vernáculos e multimodais da prática diária dos aprendizes como SMS, Chats, cartas pessoais etc., ou seja, práticas que não são aprendidas na Escola.
Suas atividades	<ul style="list-style-type: none"> Buscam respostas protocolares entre os leitores, perguntas de identificação de informações explícitas ou completar lacunas são comuns. Atividades para oralizar os escritos são também comuns, assim como o reconhecimento dos sinais gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> Buscam compreender a coerência global dos textos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e das pistas que deixa o autor. Atividades de pré-leitura são comuns para ativar os conhecimentos prévios. 	<ul style="list-style-type: none"> Buscam compreender as perspectivas, ideologias e visões de mundo contidas nos textos e suas consequências para a comunidade em que se veiculam. São comuns atividades que questionam sobre o cotidiano e que exploram o posicionamento crítico dos estudantes.
Consequências para o ensino	<ul style="list-style-type: none"> Forma leitores pouco críticos acostumados a leituras superficiais. Importante para a sensibilização com o ato de ler. 	<ul style="list-style-type: none"> Forma leitores ativos que exploram seus conhecimentos prévios e os relacionam com o texto. Não exige posicionamento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> Forma leitores críticos, proativos e questionadores que percebem as relações e interesses intrínsecos nos discursos.

Fonte: elaborado pelo autor; baseado em Cassany (2006; 2009; 2010)

3 AS INFERÊNCIAS

Como já destacado, a leitura é um processo bastante complexo que envolve a decodificação lexical, fatores cognitivos e os componentes socioculturais. Os fatores cognitivos foram abordados na seção sobre a Psicolinguística (1.5) e, naquele momento, destacou-se que a inferência receberia destaque em nosso trabalho dada a importância que recebe nos estudos sobre a leitura e a apreensão de significados. Segundo León (2003, p. 23), “nos últimos trinta anos o estudo das inferências adquiriu tanta relevância que atualmente se considera o núcleo da compreensão da realidade e, portanto, um dos pilares da cognição humana”²², assim vemos como imprescindível a abordagem das inferências com detalhamento nesta seção.

Antes, no entanto, faz-se necessário abordar alguns conceitos chave para que entendamos melhor como se dá a organização, o armazenamento e a recuperação dos conhecimentos em nossas mentes.

3.1 Memória de trabalho e Memória de longo prazo

Diversos autores como Trabasso e Magliano (1996); León (2003); Goldman e Varma, (1995 *apud* León 2003); Cassany (2006); León e Escudero (2007) e Escudero (2010), abordam um modelo de armazenamento de dados dividido em dois tipos de memória, a de trabalho (MT) e a de longo prazo (MLP), que são responsáveis por distribuir os recursos necessários para o processamento dos textos, conseqüentemente quanto maiores forem os recursos disponíveis na memória, maior será a quantidade de inferências que o indivíduo será capaz de realizar.

A memória de trabalho tem capacidade limitada de armazenamento e é, segundo León e Escudero (2007, p.3), “um espaço comum de trabalho onde acontece o processamento da oração que está sendo lida a cada momento, acompanhada basicamente pela informação que aparece no texto e as inferências associadas às orações adjacentes”²³. Seus recursos limitam a quantidade de conhecimentos prévios que serão ativados simultaneamente o que afeta de maneira direta a capacidade de realizar inferências, além de ser responsável pelo controle e

²² Tradução nossa. Original: “En los últimos años el estudio de las inferencias ha adquirido tanta relevancia que actualmente se considera el núcleo de la comprensión de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana”.

²³ Tradução nossa. Original: “De esta forma, la MT es un espacio común de trabajo donde tiene lugar el procesamiento de la oración que está siendo leída en cada momento (O), acompañada básicamente por la información que aparece en el texto y las inferencias asociadas a las oraciones adyacentes”.

processamento das informações imediatas do texto (León 2003; León e Escudero, 2007; Goldman e Varma (op. cit., *apud* León 2003).

Alguns modelos estabelecem, inclusive, a quantidade de orações que ela é capaz de processar, como afirmam Trabasso e Magliano (1996, p. 262), “o modelo apresentado aqui assume que a capacidade da memória de trabalho é de duas sentenças”²⁴. Outros não fazem essa definição, no entanto estabelecem uma relação entre o nível de processamento e os poucos recursos da memória de trabalho. Segundo esses modelos (Goldman e Varma, 1995, *apud* León, 2003), os recursos serão distribuídos de acordo com o número de processamentos que o texto exigir, portanto, quando a exigência for maior que os recursos disponíveis na memória de trabalho, informações podem deixar de ser processadas. Devido a essa limitação, leitores não poderão, conseqüentemente, recuperar ao mesmo tempo toda a informação relacionada ao texto (León e Escudero, 2007), o que influenciará na capacidade inferencial.

Neste sentido, podemos dizer que a memória de trabalho exerce um papel essencial na compreensão, já que a informação que se ativa durante a leitura de um texto está sempre sujeita a sua capacidade limitada. Desta forma, e dado que a MT determina a informação ativada em cada momento ou ciclo, também influencia no tipo de inferências que se geram durante a leitura, e que são parte essencial da compreensão. (op. cit., p.2)²⁵

Fica claro que a MT possui uma capacidade reduzida de processamento de informações devido a suas limitações, no entanto, para Trabasso e Magliano (1996), ela tem papel fundamental na leitura, pois permite que as informações de uma frase anterior à que está sendo lida estejam disponíveis para o processamento, desde que a informação seja útil para a compreensão. Logo, quando uma informação deixa de ser relevante para a frase que está sendo lida ou as subseqüentes, ela é excluída da memória de trabalho. Em geral, a manutenção dessas informações é feita para explicar e prever.

As restrições da memória de trabalho, posteriormente, começaram a ser questionadas e autores como Ericsson e Kintsch (1995, *apud* León 2003) e Escudero (2010) propõem um tipo de memória que é desenvolvida em leitores experientes e que interconecta vários pacotes de informações armazenados na memória do leitor. Essa memória é definida como de longo

²⁴ Tradução nossa. Original: “The model presented here assumes that the capacity of working memory is about two sentences”.

²⁵ Tradução nossa. Original: “En este sentido, podemos decir que la memoria de trabajo juega un papel esencial en la comprensión, ya que la información que se activa durante la lectura de un texto está siempre sujeta a su capacidad limitada. De forma añadida, y dado que la MT determina la información activada en cada momento o ciclo, también influye en el tipo de inferencias que se generan durante la lectura, y que son parte esencial de la comprensión”.

prazo (MLP), ou seja, através dela o leitor recuperará estruturas armazenadas há mais tempo na memória. Esse modelo permite que as restrições da memória de trabalho sejam bruscamente reduzidas. Há uma tendência em considerar que os dois tipos de memória funcionam interligados, assim, quando as estruturas disponíveis na memória de trabalho se tornam insuficientes para a apreensão de significados, a memória de longo prazo será ativada, ocorrendo isso a cada novo ciclo de processamento dos textos. Escudero define de maneira bastante elucidativa como se dá a relação entre a MT e a MLP:

O leitor experiente conta com estruturas de recuperação de informação que residem na memória de longo prazo, dispondo só de alguns indícios ou sinais destas estruturas na memória de trabalho. Este “sinal” mais a estrutura de recuperação mitiga drasticamente as limitações da memória, já que processa de maneira imediata a informação relacionada a estas estruturas de conhecimento, ao mesmo tempo que reduz sensivelmente a informação restante na memória de trabalho. (ESCUADERO, 2010, p. 4)²⁶

De acordo com a autora, a ativação das duas memórias ocorre de maneira síncrona, de modo que, sempre que a MT se torna insuficiente, a MLP é ativada e, portanto, a informação será restabelecida na MT a partir da recuperação da representação do texto elaborada na MLP (Trabasso e Magliano, 1996). Portanto:

Ambas memórias, a de trabalho e a de longo prazo, resultam essenciais para o processo de compreensão da linguagem, tanto para armazenar a informação parcial de um texto enquanto se está lendo quanto para construir um significado coerente do texto completo. (Escudero e León, 2007, p.1).²⁷

Cassany (2006), nos oferece uma analogia bastante interessante sobre os dois tipos de memória. Para o autor, elas funcionam como estantes de livros (MLP) e uma mesa de trabalho (MT): nas estantes há espaço ilimitado para guardar tudo, enquanto na mesa somente cabem alguns livros abertos, que devem ser trocados pelos da estante de acordo com a necessidade do leitor.

Os dois tipos de memória nos mostram como a recuperação de informações armazenadas ocorre, mas não explica a forma como essas informações são armazenadas. Para isso, surgem modelos mentais ou modelos da situação que “pretendem justamente mostrar os processos de

²⁶ Tradução nossa. Original: “El lector experto cuenta con estructuras de recuperación de información que residen en la memoria de trabajo a largo plazo, disponiendo sólo de algunos indicios o señales de estas estructuras en la memoria de trabajo. Esta “señal” más la estructura de recuperación mitiga drásticamente las limitaciones de la memoria, ya que procesa de manera inmediata la información relacionada con estas estructuras de conocimiento, a la vez que reduce sensiblemente la información restante en la memoria de trabajo”.

²⁷ Tradução nossa. Original: “Ambas memorias, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo, resultan esenciales en el proceso de comprensión del lenguaje, tanto para almacenar la información parcial de un texto mientras se está leyendo como para construir un significado coerente del texto completo”.

construção que realiza o leitor” (ESCUADERO, 2010, p.5) e que vêm ocupando boa parte dos estudos sobre a compreensão. Neste trabalho, nos ateremos ao modelo dos Espaços Mentais de Gilles Fauconnier (1994; 2002); (2005)²⁸ e o abordaremos de forma sucinta na seção seguinte.

3.2 Os espaços mentais de Fauconnier

Viu-se que nós, leitores, recorremos a dois tipos de memória para recuperar nossos conhecimentos para depreender significados (MT e MLP), no entanto, falta entender de que forma esses conhecimentos são organizados nas memórias de trabalho e de longo prazo, para tanto, adotamos a teoria dos espaços mentais desenvolvida por Gilles Fauconnier e que, segundo Azevedo (2006, p.35) “constitui um elemento importante para a descrição de operações cognitivas ligadas ao pensamento”.

Em entrevista dada a Coscarelli (2005), Fauconnier, ao responder sobre o que seriam os espaços mentais, afirma que “é difícil definir um espaço mental abstratamente” (p. 291) e amplia o tema:

Espaços mentais se referem ao que acontece por detrás das cenas quando falamos ou pensamos; são construções mentais muito complexas, até mesmo para as sentenças mais corriqueiras. São pequenos conjuntos de memória de trabalho que construímos enquanto pensamos e falamos. (COSCARELLI, 2005, p. 291)

Para Fauconnier (2002), eles são construções teóricas concebidas para modelar a organização cognitiva de alto nível desse “detrás das cenas”, isso, a seu turno, se refere a um conjunto de ações não observáveis que acontecem nos bastidores cognitivos como estratégias linguísticas, pragmáticas e culturais, raciocínios cotidianos e do senso comum e as conexões que os ligam. Também, ainda segundo o autor, isso parece ser universal, independente das diferentes línguas e culturas e, quando ocorre esse conjunto de ações aplicado a situações pragmáticas ricas, se produz construções de significados ilimitadas. No entanto, reitera o autor, tudo isso “são suposições, uma vez que ninguém, de fato, pode ver os espaços mentais no cérebro. (COSCARELLI, 2005, p.291).

Os espaços mentais, como destacado acima, são conjuntos de ações que são construídos e modificados a partir do desdobramento do pensamento e do discurso, que se conectam entre si

²⁸ Entrevista concedida à Professora Carla Viana Coscarelli em 2005, na qual Fauconnier aborda a tema com detalhamento, assim sendo, nas referências finais a encontraremos em nome da professora, ainda que sejam palavras do autor.

através de montagens neuronais e podem ser ativados de diferentes maneiras para diferentes propósitos, como pelas experiências prévias (comprar, pegar um ônibus, ir ao cinema, relações sociais etc.), seja para retomar um evento passado ou para examinar uma situação presente, suas causas e consequências. Sob essa visão, “os espaços mentais funcionam na memória de trabalho, mas são construídos, em parte, pela ativação de estruturas disponíveis a partir da memória de longo prazo” (FAUCONNIER, 2002, p.2), ou seja, os dois tipos de memória trabalham de forma concomitante na criação dos espaços mentais.

Assim, segundo Azevedo (2006, p.3), os espaços mentais podem ser de vários tipos: “temporais; imagéticos; hipotéticos, contrafactuais; dramáticos (peças teatrais, filmes); indicadores de crenças, desejos etc.” e os leitores os ativam e exploram de acordo com a necessidade surgida.

Os espaços mentais possuem conteúdos específicos de acordo com seu tipo e são estruturados por *frames* ou esquemas, segundo Palmer (1996, apud. AZEVEDO, 2006, p. 31) *frames* são

[...] molduras nas quais encaixamos a experiência e que nos permitem inferências e espaços mentais, neste quadro, são representações teóricas de possíveis construções cognitivas, que acontecem à medida que elaboramos nossos pensamentos, falamos ou interpretamos linguagem. Por exemplo, há uma configuração de espaços para “Naquela época eu tinha uma bicicleta. Naquela época, um “construtor de espaços”, nos termos da teoria, suscita a constituição de um espaço PASSADO, estruturado pelo frame que contém os elementos eu e minha bicicleta. (Destaque do original)

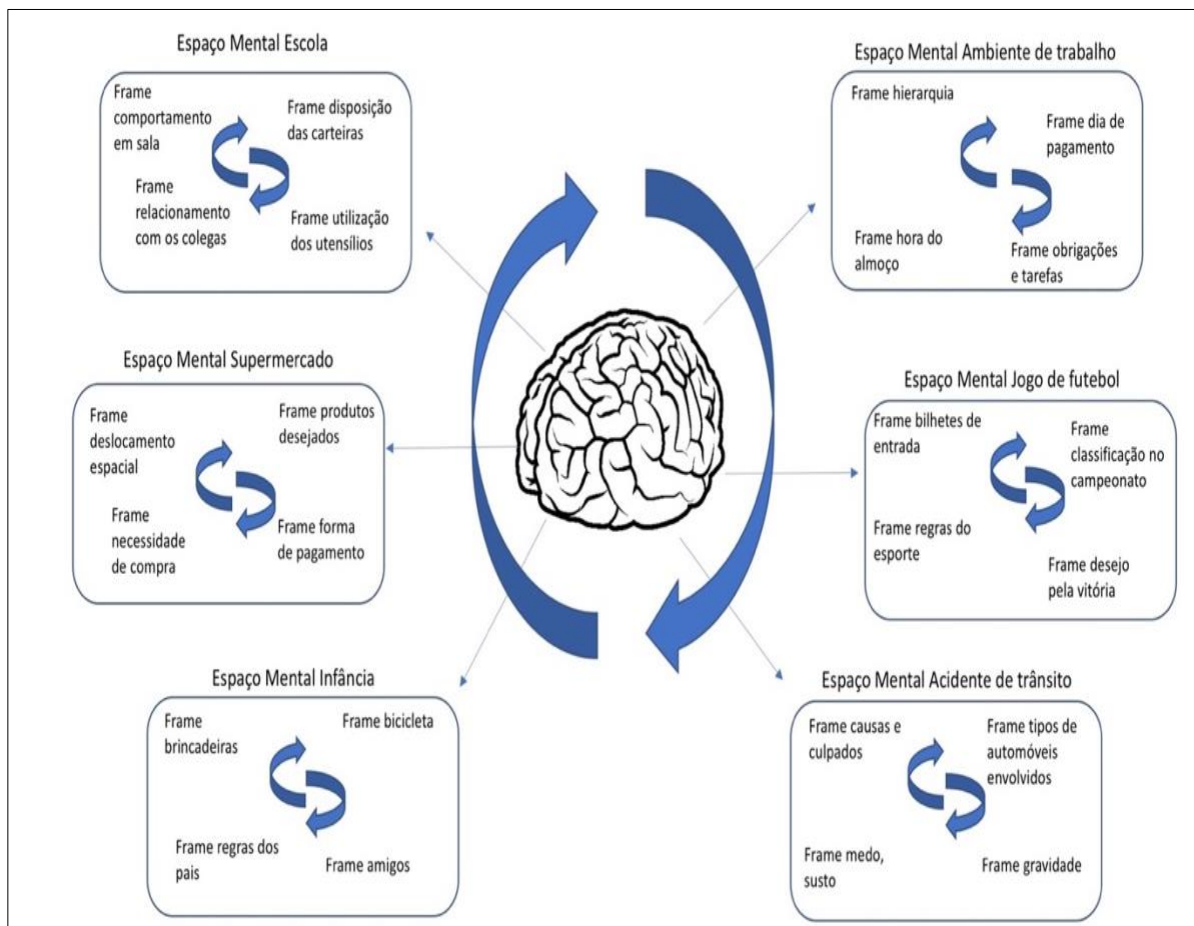
Viu-se que temos a capacidade de ativar, armazenar e agrupar infinitos espaços mentais que, por sua vez, podem ligar-se e projetar-se sobre outros espaços mentais, o que ocorre, por exemplo ao “[...] projetarmos inferências que são válidas em um espaço mental em um outro espaço, como acontece nas analogias em geral ou em espaços mesclados nos quais você tem muitas inferências feitas a partir de determinado input”. (COSCARELLI, 2005, p.299).

Ademais, espaços diferentes podem compartilhar os mesmos *frames*, o que permite que atravessemos de um espaço mental para outro a todo momento, sem prejuízo às informações. “Dessa forma, enquanto você pensa ou fala, você está metaforicamente se movendo de um espaço mental para um outro, e mudando de pontos de vista e de perspectivas” (COSCARELLI, 2005, p.296). Essa projeção entre espaços mentais torna o processo muito rico, permitindo-nos criar relações do tipo “causa e efeito, mudança, identidade, tempo, espaço, entre outras” (COSCARELLI, *op. cit.*, p.293) e depreender significados de um texto, mesmo não estando explícitos, a partir de nossa capacidade de armazenamento e ativação dos

espaços e seus frames, a capacidade inferencial. Na figura 4, a seguir, elaboramos um esquema didático para compreendermos como se dá a organização dos espaços mentais e seus *frames*.

Não temos a intenção de estabelecer a quantidade exata de espaços mentais ou *frames*, mas sim mostrar a interrelação entre esses fatores. Além do mais, os espaços mentais existem em número ilimitado, assim como contêm infinitos números de *frames*, variando de indivíduo para indivíduo, de acordo com seus conhecimentos e experiências prévias, além da existência de *sub-frames*.

Figura 4: Representação esquemática dos espaços mentais.



Fonte: elaborado pelo autor; baseado em Fauconnier (1994; 2002; 2015)

Na figura anterior, as setas maiores em formato circular representam a capacidade de movimentação e cooperação entre espaços mentais, como em ciclos contínuos, e as menores, dentro dos espaços mentais, representam a relação cíclica entre os frames. Essas relações são

de complementação e co-ativação, um espaço mental, por relacionar-se com os outros, pode contribuir para sua ativação durante a leitura. Por exemplo, o espaço mental Infância pode ser ativado pelo espaço mental Escola ou vice-versa. Da mesma maneira, os *frames* não são exclusivos, pelo contrário, eles são compartilhados entre os espaços mentais, por exemplo, o *frame* Hierarquia contido no espaço mental Ambiente de Trabalho também pode ser compartilhado com o espaço mental Escola ou, até mesmo, Infância. O *frame* Forma de Pagamento do espaço mental Supermercado pode ser ativado no espaço mental Jogo de futebol que, por sua vez, pode ativar o *frame* Amigos contido no espaço mental Infância e Escola. Acreditamos que a figura deixa claro a relação de co-ativação, de cooperação e de complementação entre espaços mentais e *frames*.

3.3 O que são inferências

Várias são as definições de inferências. Para Marcuschi (2011, p. 94), “inferir é compreender [...] o certo é que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos, situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente”. Para Ferreira e Dias (1994), ela é um ato cognitivo, inteligente e intencional, criativo e de raciocínio lógico, que se produz através da união de informações novas e antigas, criando redes de informações que levam à compreensão geral dos objetivos de um texto. Essas informações novas são elaboradas no momento da leitura e as antigas se referem aos nossos conhecimentos socioculturais armazenados na memória de trabalho e de longo prazo. Para Dell’Isola,

As ideias, impressões e conhecimentos arquivados na memória dos indivíduos têm relação direta com a capacidade de inferir: quanto maior a quantidade de informações arquivadas, mais apta a pessoa está para compreender um texto. Assim, os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas, tudo o que está registrado em sua mente contribui para o preenchimento das lacunas textuais. (Glossário CEALE – FAE/UFMG, acessado em fevereiro de 2017)

Monfort e Monfort (2013) definem a inferência como uma previsão ou uma dedução de uma informação que derivam dos conhecimentos culturais e de conhecimentos empíricos e lógicos anteriores à situação. Para os autores (2013, p.1)²⁹, “fazer inferências é ir “além” dos dados explícitos, sejam verbais ou não. É uma atividade constante da mente do ser humano que, permanentemente busca atribuir significados à realidade e intenções às pessoas”.

²⁹ Tradução nossa. Original: “hacer inferencias es ir ‘más allá’ de los datos explícitos, sean verbales o no. Es una actividad constante de la mente del ser humano que, permanentemente, busca atribuir significados a la realidad e intenciones a las personas”.

León (2003, p.24) afirma que “as inferências se identificam com representações mentais que o leitor constrói, acrescentando, integrando e omitindo informação ao texto”³⁰ para dotar de maior sentido ou coerência segmentos de informação e, com isso, poder revelar “o oculto, ler as entrelinhas, fazer explícitas as informações implícitas”³¹ (op. cit. p.27), elaborando na mente representações coerentes do que foi lido. O autor afirma que, de maneira geral, qualquer informação extraída do texto que não seja explícita é uma inferência.

Chikalanga (1992) a define como a habilidade de entender os significados implícitos do texto a partir de um processo cognitivo elaborado pelo leitor com base em dois recursos de informação: os conteúdos proposicionais (informações trazidas no texto) e conhecimentos prévios (socioculturais). Escudero (2010) define inferência como uma forma construtiva para completar a mensagem recebida, a autora reitera que ela ocorre

[...] mediante a adição de elementos semânticos não explícitos, mas consistentes com o contexto de comunicação e com os próprios conhecimentos prévios do leitor. Estas se produzem em qualquer contexto comunicativo, seja este através da leitura, da palavra ou da imagem operando, inclusive, nas situações mais simples do pensamento. (op. cit. p.2)³²

Coscarelli (1999, p.104), em consonância com Dell'Isola (1988), afirma que inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. A segunda autora nos oferece uma definição bastante completa do termo que, ao nosso ver, consegue abarcar muitas das definições vistas anteriormente, segundo ela:

Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extratexto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios textuais”. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por seu “eu” psicológico e social. (DELL'ISOLA, 1988, p. 46)

³⁰ Tradução nossa. Original: “Las inferencias se identifican con representaciones mentales que el lector construye, añadiendo, integrando y omitiendo información del texto”.

³¹ Tradução nossa. Original: “lo oculto, leer entre líneas, hacer explícitas informaciones implícitas”.

³² Tradução nossa. Original: “[...] mediante la adición de elementos semánticos no explícitos, pero consistentes con el contexto de comunicación y con los propios conocimientos previos del lector. Estas se producen en cualquier contexto comunicativo, ya sea éste a través de la lectura, de la palabra o de la imagen operando, incluso, en las situaciones más simples de pensamiento”.

Em termos gerais, neste trabalho, entendemos inferências como nossa capacidade para preencher lacunas e compreender significados que vão além do que as palavras descrevem, recorrendo ao contexto de produção, à forma de divulgação, à busca pela percepção da intenção do autor (suas ideologias, valores, pontos de vista, sentidos), aspectos gráficos, percepção social do leitor, informações extratextuais, etc. e que se dá através do aporte dos nossos conhecimentos prévios socioculturais e linguísticos, além, claro, de nossa capacidade cognitiva.

3.4 O que é necessário para realizar inferências?

Segundo León (2003), não há concordância entre os teóricos sobre quais inferências são mais comuns ou frequentes, ou qual classificação é mais adequada, no entanto, pode-se destacar alguns princípios básicos para que as realizemos durante a leitura:

1º- que o indivíduo possua conhecimentos prévios necessários e os relacione ao que lê.

Não existem inferências se o leitor não dispõe de conhecimentos prévios e não os ativa. Para o autor (op. cit., p. 31), “é justamente o conhecimento do qual dispõe o leitor e sua relação com o que lê o motor que induz a realização de inferências”³³.

Com relação a esse princípio, León e Escudero (2010, p.2) elaboram uma explicação mais rica

As inferências podem ser geradas a partir do nosso fundo de conhecimento geral de mundo e das ações humanas, da informação contida no texto e que lemos previamente, ou de inferências que já foram geradas a partir do nosso conhecimento prévio e da MLP para representar o texto já lido. Desta maneira, se assume que a informação necessária para gerar uma inferência pode provir, de nosso conhecimento de mundo, da retomada da representação do texto lido na MLP ou da informação que se retém ou se mantém na MT da frase imediatamente anterior.³⁴

2º- que esses conhecimentos ou parte dele sejam compartilhados com o autor do texto. É

fundamental que o leitor e autor se situem no momento da leitura, compartilhem dados e façam do texto um “ponto de encontro”. Ainda segundo León (2003, p.32), “escritor e leitor

³³ Tradução nossa. Original: “es precisamente el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que lee el motor que induce a la realización de inferencias”.

³⁴ Tradução nossa. Original: “Las inferencias pueden generarse desde nuestro fondo de conocimiento general del mundo o de las acciones humanas, de la información contenida en el texto y que hemos leído previamente, o de inferencias que ya fueron generadas desde nuestro conocimiento previo y desde la MLP para representar el texto ya leído. De esta manera, se asume que la información necesaria para generar una inferencia puede provenir, o bien de nuestro conocimiento del mundo, bien del resultado de retomar la representación del texto leído en la MLP, o bien de la información que se retiene o mantiene en la MT de la frase inmediatamente anterior”.

devem compartilhar um espaço comum de conhecimento, seja este geral ou específico, linguístico ou pragmático”³⁵

3º- que tenhamos em mente que as ideias de um texto sempre serão maiores que a soma dos significados de suas palavras (Shank, 1975, apud León, 2003). Ainda que somemos todos os significados das palavras de um texto, não chegaremos nem perto da quantidade de ideias que ele expressa: “[...] sempre acabamos processando mais informação do que lemos de maneira explícita” (LEÓN, 2003, p.3)³⁶

3.5 Tipos de inferências

Salcedo (2015) destaca que há diversas classificações sobre as inferências que ora são complementares, ora contraditórias e que tampouco existe uma classificação única, o que dá origem a diversas taxonomias. No entanto, há três formas de classificá-las que aparecem com mais frequência em trabalhos sobre o tema. A primeira diferencia entre inferências de coesão textual (linguísticas ou léxicas) e inferências elaborativas. A segunda entre inferências locais e globais. E a terceira entre inferências on-line (durante a leitura) e off-line (após a leitura). Elas terminam sendo retomadas em outros trabalhos com distintos nomes, porém mantêm essas bases destacadas pelo autor.

León (2003) afirma que há uma tendência geral em dividi-las em dois grupos maiores: as inferências lógicas e as pragmáticas (León 2003; Monfort e Monfort, 2015); para Salcedo (2015), as dedutivas e as indutivas; e para Chikalanga (1992), *text-connecting* e *slot-filling* (*gap-filling*).

As lógicas se baseiam na aplicação de regras formais (lógicas e/ou quantitativas) que auxiliam na obtenção do grau máximo de certeza (100%, segundo o autor) a partir dos dados disponíveis, se realizam durante a leitura, logo são inferências *on-line* e possuem enorme rapidez de processamento, como aplicação de raciocínios lógicos simples em conversações ou de conhecimentos que fazem parte do senso comum, por exemplo, se dizemos que Pedro é mais novo que Francisco, torna-se lógico que os indivíduos infiram que Francisco é o mais velho dos dois, ou se dizemos que todo brasileiro gosta de futebol e Pedro é brasileiro, logo inferimos que ele gosta de futebol. Portanto, constroem-se mediante sistemas de raciocínio

³⁵ Tradução nossa. Original: “escritor y lector deben participar de un espacio común de conocimiento, ya sea éste general o específico, lingüístico o pragmático”.

³⁶ Tradução nossa. Original: “[...] siempre acabamos procesando más información de la que leemos de manera explícita”

lógico como cálculos, teoremas, estatísticas, fórmulas etc. e se relacionam ao poder de dedução dos indivíduos. Esse tipo de inferência não é foco dos estudos na área de educação, visto que a variabilidade de significados elaborados a partir dele é pequena.

Por outro lado, as pragmáticas são aquelas baseadas nos conhecimentos socioculturais dos indivíduos, “se acomodam a um saber compartilhado por pessoas que pertencem a uma mesma cultura” (LEÓN, 2003, p.24)³⁷. Possuem grau menor de certeza e podem ser canceladas ou modificadas, já que se assume que algo é exato a partir de suposições ou probabilidades, mesmo sem provas concretas. Para o autor (2003, p.23), “geramos expectativas sobre uma situação dada e que nos parece certa, ainda que não seja necessariamente assim”³⁸. À diferença das lógicas, estas podem ocorrer tanto durante quanto após a leitura (logo podem ser *on-line* ou *off-line*). Ademais, os conhecimentos, nesse caso, não são compartilhados por todos, pois exigem conhecimentos socioculturais mais específicos, especializados e não espontâneos. A partir das inferências pragmáticas, os leitores podem fazer suposições sobre o lugar da ação, disposição espacial de objetos, causas e consequências de acontecimentos, características dos personagens (traços físicos, psicológicos e emocionais), intenções do autor, posições ideológicas etc., ou seja, serão inferências plausíveis que darão coerência ao texto de acordo com o que seu contexto permite. Pensemos no seguinte exemplo: “Por que Ângela chegou completamente molhada em casa se já havia parado de chover há horas? Várias são as inferências possíveis a partir desse enunciado, podemos inferir que Ângela se molhou durante a chuva e ainda não havia se secado ou que ela foi molhada por um carro que passou em uma poça de água criada pela chuva. O que de fato fica claro é que as duas inferências podem ser canceladas ou modificadas, ou seja, não são 100% exatas.

Salcedo (2015) e Chikalanga (1992) destacam que a palavra inferência nas últimas décadas começou a aparecer em programas e diretrizes escolares, como o PNLD no caso brasileiro, e, também, em materiais didáticos como uma habilidade de leitura a ser explorada, ou para Solé (1998), uma estratégia de leitura. No entanto, apesar disso, nesses documentos oficiais, não há explicações do que são inferências, de que tipo são ou quando se elaboram, o que impossibilita que professores possam explorá-la com eficiência. Além do mais, é importante ressaltar que

³⁷ Tradução nossa. Original: “se acomodan a un saber compartido por personas que pertenecen a una misma cultura”

³⁸ Tradução nossa. Original: “generamos expectativas sobre una situación dada y que nos parece cierta, aunque no sea necesariamente así”

Quando no campo da educação se utiliza a palavra “inferência”, costuma-se fazer referência às inferências pragmáticas. A palavra “inferência” aparece atualmente em materiais escolares relacionados com a língua ou a compreensão leitora. (SALCEDO, 2015, p.108)³⁹

Portanto, neste trabalho, por inserir-se no campo da educação, abordaremos as inferências pragmáticas, pois essas acontecem em contextos mais amplos e comuns do cotidiano de comunicação, além de oferecer um material de análise mais amplo, visto a variedade de interpretações que podem se desprender a partir delas.

Todos os autores citados nesta seção coincidem na existência de diferentes tipos de inferências pragmáticas, que variam de taxonomia segundo o teórico que as aborda, ora focadas no seu conteúdo, ora na sua função, na sua forma lógica ou na sua direção (LEÓN, 2003). A seguir, apresentamos algumas concepções que nos pareceram mais claras e que adotaremos neste trabalho.

No trabalho de León (2003), citado por vários outros autores, como Salcedo (2015) e Escudero (2004; 2010), entre outros e, exaustivamente, mencionado nesta dissertação por sua validade e qualidade, encontra-se uma revisão bastante completa sobre o tema, destacando-se critérios de classificação das inferências, dentro os quais destacamos:

(a) o momento em que ocorrem: podem ocorrer durante a leitura (on-line) ou posterior a ela (*off-line*).

(b) direção em que ocorrem: podem ser “para atrás” (*hacia atrás*, explicativas, integrativas, conectivas, *punte*, *backward* ou retroativas): estabelecem a conexão entre duas frases unindo a informação recente à imediatamente anterior, servem para manter a coerência local e ocorrem durante a leitura (logo, são também on-line). Determinam a referência pronominal, nominal, eliminam ambiguidades lexicais e permitem a conexão entre uma anáfora e seu referente (LEÓN, 2003).

Podem ser, também, “para frente” (*hacia delante*, *proyectivas*, elaborativas, *forward* ou *extrapolativas*): permitem prever consequências e/ou acontecimentos derivados do que foi lido e das expectativas do leitor, ocorrem após a leitura (logo, são *off-line*) e aportam

³⁹Tradução nossa. Original: “Cuando en el campo de la educación se utiliza la palabra “inferencia”, se suele hacer referencia a las inferencias pragmáticas. La palabra “inferencia” aparece actualmente en materiales escolares relacionados con la lengua o la comprensión lectora”.

informação complementar e precisa sobre o que já foi lido (LEÓN, 2003; ESCUDERO, 2007; LEÓN e ESCUDERO, 2010)

(c) **estabelecimento de coerência local e global:** no primeiro caso, as inferências são recuperadas entre frases próximas, curtos seguimentos do texto e relações anafóricas (logo, são “para trás”) e ocorrem durante a leitura (logo, são *on-line*).

No segundo caso, há a conexão entre partes maiores ou mais distantes dos textos a informações do discurso e dos conhecimentos de mundo do leitor conforme León (*op. cit.* p. 28), “o leitor organiza a informação lida dentro de uma representação estudada que, de uma maneira ideal, consegue integrá-la dentro de uma estrutura global causal”⁴⁰.

Relacionado aos critérios de classificação elaborados por León (2003), alguns autores oferecem taxonomias dos tipos de inferências recuperadas para depreensão de significados. Chikalanga (1992) apresenta uma taxonomia com foco em ser útil para o ensino da leitura. Como destacado pelo autor, as taxonomias são amplamente usadas no âmbito da pesquisa, mas não no âmbito do ensino de leitura, portanto é importante uma definição voltada para esse fim. Para ele, essa taxonomia se faz importante, pois facilita o direcionamento do trabalho de professores para qual tipo de informação implícita busca e, também, para guiar melhor os alunos durante a leitura, além de poder identificar possíveis debilidades desses. Ela permite, também, que professores possam analisar os livros didáticos fazendo um levantamento do tipo de inferências que está sendo exigido, o que pode direcionar sua prática em sala de aula buscando mostrar aos alunos qual tipo de conhecimento ele precisa acionar.

Chikalanga adota em seu trabalho dois grupos amplos de inferências, as chamadas “*text-connecting*” (se relacionam as inferências lógicas que alcançam 100% de precisão), ou seja, as que requerem encontrar relações lógicas implícitas entre proposições ou eventos que o texto permite. E as “*slot-filling* ou *gap-filling*”, que se relacionam com as inferências pragmáticas, pois são mais plausíveis e não necessariamente verdadeiras e requerem a ativação dos conhecimentos de mundo do leitor para completar informações implícitas dos textos, são sugeridas pelo contexto e pelo conhecimento sociocultural dos leitores.

⁴⁰ Tradução nossa. Original: “el lector organiza la información leída dentro de una representación estudiada que, de una manera ideal, consigue integrarla dentro de una estructura global causal”.

A taxonomia sugerida por Chikalanga possui três categorias básicas: a lexical, a proposicional e a pragmática, que possuem subdivisões de acordo com o tipo de inferências que se realiza.

Inferências léxicas, ou para Monfort e Monfort (2013) **inferências linguísticas**: envolvem os referentes pronominais e anafóricos, significados de palavras ou expressões pouco familiares além da resolução de ambiguidades provenientes do léxico. São divididas em (a) inferências pronominais e (b) inferências de desambiguação/reconhecimento de significados não familiares. São *on-line*, “para atrás” e estabelecem a coerência local.

Inferências proposicionais, ou para Monfort e Monfort (*op. cit.*) **inferências logico-culturais**: inferências lógicas derivadas do conteúdo semântico do texto (sua elaboração dependerá dos significados atribuídos pelos leitores às informações do texto), são baseadas em informações expressadas em um ou dois parágrafos ou apenas frases. São divididas em (a) informativas lógicas (a.1 referenciais, a.2 espaço-temporais), envolvem pessoas, instrumentos, objetos, lugares, tempo específicos; e (b) explicativas lógicas (b.1 motivacionais, b.2 causais e b.3 permissivas), envolvem motivações, causas ou consequências e as permissivas envolvem as condições para que algo ocorra. São *on-line*, “para atrás” e estabelecem a coerência local.

Inferências pragmáticas (elaborativas)⁴¹: são inferências elaboradas a partir informações não contidas no texto, baseadas nos conhecimentos socioculturais dos leitores. São divididas em (a) informacionais elaborativas (a.a referenciais, a.b espaço temporais); (b) elaborativas explicativas (b.a motivacionais, b.b causais e b.c permissivas); e (c) avaliativas, se referem à capacidade de o leitor avaliar situações do texto e relacioná-las aos seus conhecimentos, assim inferindo as ideologias, intenções etc. dos textos. São *off-line*, “para frente” e estabelecem a coerência global.

Trabasso e Magliano (1996), propõem uma taxonomia dividida, também, em três tipos de inferências que ocorrem durante o entendimento de uma sentença, são elas: (1) **explicativas**, (2) **preditivas** e (3) **associativas**. Explicativas são orientadas “para trás”, são *on-line*, estabelecem a coerência local e são lógicas, servem para unir a sentença atual da leitura às informações anteriores no próprio texto ou conhecimentos prévios. Aproximam-se às proposicionais (b.1, b.2 e b.3) de Chikalanga.

⁴¹ O autor utiliza também a definição pragmática, assim como León. No entanto, entendemos que a definição de Chikalanga está inserida na do segundo autor, tanto assim é esse ele faz a diferenciação em “elaborativas”. Portanto adotamos deliberadamente, quando referirmos às pragmáticas de Chikalanga, como pragmáticas elaborativas.

Explicativas envolvem, principalmente, as razões pelas quais algo ocorre. Uma explicação pode fornecer a base, racionalidade, motivo, ideia, condição, ocasião, pretexto ou o "porque e o por que" de eventos, estados e ações em uma narrativa. [...] Explicações identificam condições que são necessárias para a ocorrência de todos os constituintes de um episódio: estados externos, eventos, metas e outros estados internos, reações emocionais, ações e resultados que sinalizam o sucesso ou o fracasso do objetivo. (TRABASSO e MAGLIANO, 1996, p.259)⁴²

As preditivas são inferências elaborativas orientadas “para frente”, *on-line* e pragmáticas, se referem às expectativas ou previsões do leitor baseadas no que o texto permite em sua essência e que não são explicitadas por esse. Assemelham-se às proposicionais (a.1 e a.2) de Chikalanga.

As preditivas acontecem quando os leitores inferem consequências causais e futuras de um evento do texto. As previsões envolvem ocorrências possíveis e futuras e refletem as expectativas que um leitor tem com relação a esses possíveis eventos, metas, ações, resultados e emoções. Uma previsão pode antecipar um evento que ocorre mais tarde no texto e, portanto, é substantiado. Por outro lado, embora uma previsão possa ser plausível no contexto da frase focal e das circunstâncias da história, ela pode não ser explicitamente fundamentada pelo texto. As previsões de uma frase que são posteriormente confirmadas pelo texto função de integrar frases e criar coerência. (TRABASSO e MAGLIANO, 1996, p.260)⁴³

Por fim, as associativas são elaborativas, “para frente”, *off-line* e pragmáticas, acrescentam informações ao texto a partir dos conhecimentos de mundo relevantes para o momento da leitura. A diferença em relação às preditivas é que nestas pode-se gerar inferências que não são causais ou futuras baseadas nos conhecimentos socioculturais, desde que sejam plausíveis com o contexto. Assemelham-se às pragmáticas elaborativas de Chikalanga. Para os autores,

As associativas podem fornecer informações sobre quem faz o quê com quem, com que se faz, quando e onde. Eles também fornecem informações sobre características, propriedades, relações e funções de pessoas, objetos ou conceitos. As associações são ativadas pelas palavras de conteúdo, a frase focal e outras inferências. As associações servem para enriquecer e

⁴² Tradução nossa. Original: “Explanations primarily serve as reasons why something occurs. An explanation can provide a ground, basis, rationale, motive, idea, condition, occasion, pretext, or the “why and wherefore” of events, states, and actions in a narrative. Explanations find their basis in the application of relevant world knowledge. Explanations identify conditions that are necessary for the occurrence of all the constituents of an episode: external states, events, goals and other internal states, emotional reactions, actions, and outcomes that signal goal success or failure”.

⁴³ Tradução nossa. Original: “Predictions result when readers infer future, causal consequences of a focal event. Predictions involve possible, future occurrences and reflect the expectations that a reader has with respect to these possible events, goals, actions, outcomes, and emotions. A prediction may anticipate an event that later occurs in the text and thus is substantiated. On the other hand, although a prediction may be plausible in the context of the focal sentence and the circumstances of the story, it may not be explicitly substantiated by the text. Predictions from a sentence that are later confirmed by the text function to integrate sentences and create coherence”.

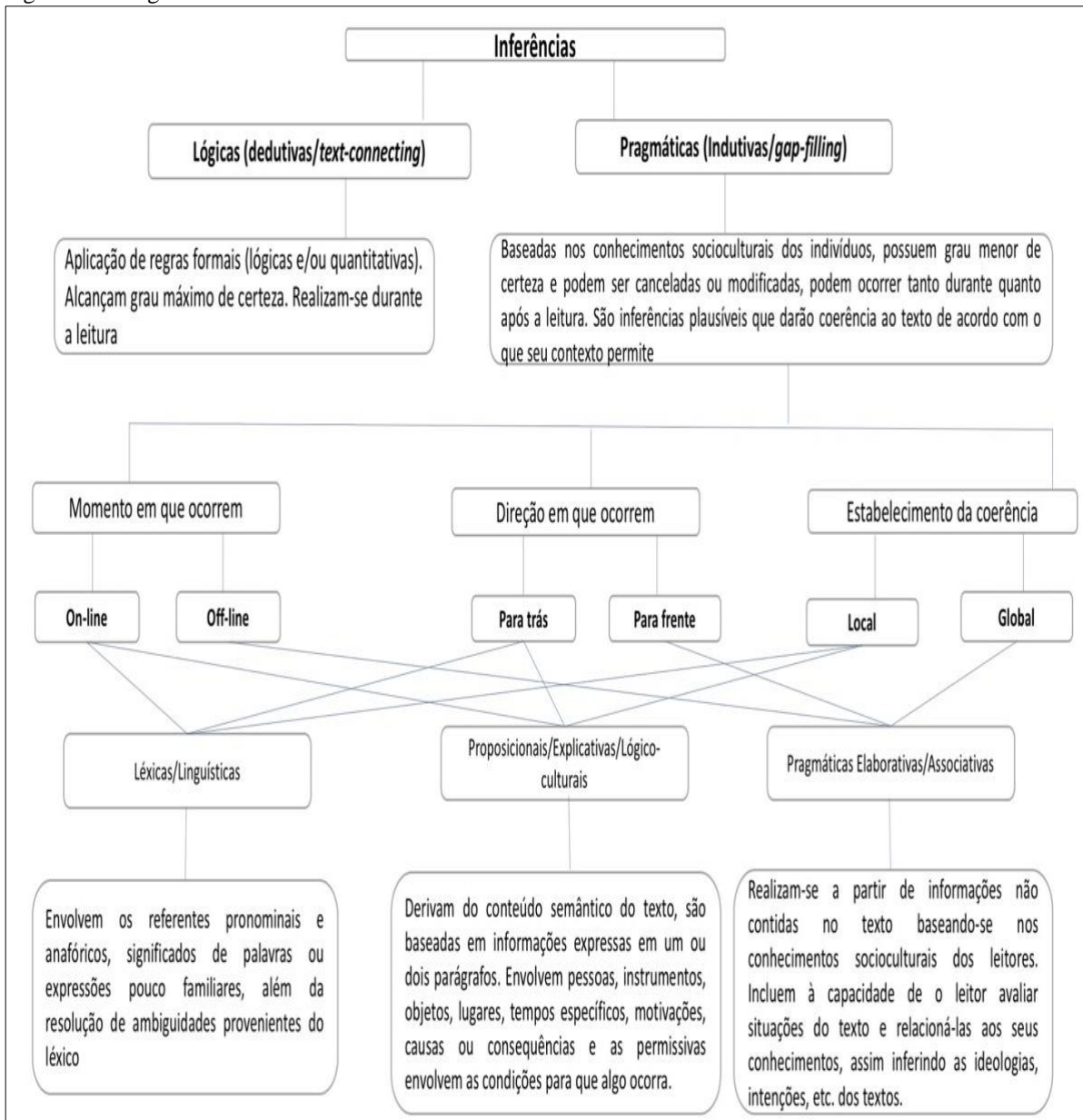
preencher lacunas do texto. As associações ocorrem junto à informação da frase focal. As associações são geralmente baseadas na ativação de conhecimento de mundo relevante e não no uso anterior do texto. No entanto, as associações anteriores podem ser recuperadas na leitura de uma frase focal e, se recuperadas, podem ser usadas para integrar o texto através de explicações ou previsões. Por exemplo, a associação que um arqueiro "é hábil no uso de um arco e flecha" pode ser usada para prever como o arqueiro vai matar um gigante. (TRABASSO e MAGLIANO, 1996, p.261)⁴⁴

O exemplo do arqueiro deixa clara a relação associativa, pois não é uma relação causal entre ser hábil com o arco e matar um gigante, é plausível, mas não confirmativo.

Pôde-se ver que há uma variedade de taxonomias, no entanto há a manutenção do embasamento que as gera. A seguir, apresentamos um fluxograma para explicitar a taxonomia que seguiremos neste trabalho ao analisar as questões presentes nos livros didáticos, acreditamos que as nomenclaturas vistas são complementares e que podem e devem ser exploradas em conjunto no momento de classificar as atividades. Além do mais, o fluxograma pode auxiliar para que, futuramente, professores analisem seus materiais e possam compreender sob qual concepção as inferências estão sendo abordadas nos livros didáticos e, assim, orientar seu trabalho de forma a explorá-las de melhor maneira.

⁴⁴ Tradução nossa. Original: "Associations can provide information about who does what to whom with what, when, and where. They also provide information on features, properties, relations, and functions of persons, objects, or concepts. Associations are activated by the content words, the focal sentence, and other inferences. Associations serve to enrich and fill in the detail of a situation model of what is occurring. Associations are concurrent with the information in the focal sentence. Associations are usually based on the activation of relevant world knowledge rather than on the use of prior text. However, prior associations may be retrieved at the reading of a focal sentence and, if retrieved, could be used to integrate text through explanations or predictions. For example, the association that an archer "is skilled in the use of a bow and arrow" can be used to predict how the archer will kill a giant".

Figura 5: Fluxograma das inferências e suas características



Fonte: elaborado pelo autor; adaptado de Chikalanga (1992); Trabasso e Magliano (1996); León (2003); Escudero (2004); León e Escudero (2010); Salcedo (2015).

4 O LETRAMENTO, A CRITICIDADE E O LETRAMENTO CRÍTICO

O terceiro eixo teórico no qual esta pesquisa se baseia trata do letramento crítico que, a nosso ver, é o ponto de chegada de uma leitura bem-sucedida alcançada após o uso concomitante dos conhecimentos socioculturais e a exploração das inferências. Nesta seção, buscamos demonstrar como se dá a relação entre os conceitos da concepção Psicolinguística de leitura, em especial a capacidade inferencial, a concepção Sociocultural e o Letramento Crítico. Começamos abordando conceitos-chaves como o de Letramento e o de Críticidade para depois tratar de sua fusão, o Letramento Crítico. Em seguida, mostraremos como os três eixos teóricos se fundem no momento da leitura, tornando-se difícil fazer uma interpretação completa de um texto se houver a exclusão de qualquer um dos três eixos.

4.1 O que é letramento?

Em um breve histórico, podemos dizer que o termo letramento foi adaptado ao português brasileiro a partir do inglês *literacy*. Inicialmente, esse termo era utilizado para definir as habilidades de ler e escrever um texto e estava mais relacionado à capacidade de executar a relação letra-som, o que em português conhecemos como a alfabetização ou o ato de alfabetizar, ou seja, aquele que não adquire tais habilidades não possuiria o letramento (era iletrado). No Brasil quem não as tem é denominado analfabeto e está condenado a carregar o peso de todas as injustiças históricas e sociais que o termo acarreta. Segundo Soares (1998), a UNESCO em 1958 já buscava definir o que viria a ser um sujeito letrado ou iletrado. Nas palavras da autora:

[...] as definições de letrado e iletrado apresentadas pela UNESCO em 1958, com o propósito de padronização internacional das estatísticas em educação, são uma tentativa de fazer tal distinção: É iletrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É letrado a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana (UNESCO, 1985, p.4, apud SOARES, 1998, p.71)

Como é sabido, os países desenvolvidos como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e França (*illettrisme* para esse último), devido a suas políticas de universalização do ensino, têm um número muito baixo de pessoas que não possuem as habilidades para ler e escrever um texto, ou seja, em teoria, segundo a definição da UNESCO, seriam letrados (ou alfabetizados, utilizando um termo brasileiro). No entanto, a partir das décadas de 1980 e 1990 e visto “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e

complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2003, p.6), esses países enfrentavam problemas quanto à capacidade de interpretação de seus estudantes, todos eram capazes de ler os textos, porém nem todos eram capazes de compreendê-los e fazer uso social deles, assim fez-se necessário abordar o letramento de forma que fomentasse leituras que fossem além de decodificar o código escrito, que tivesse o fim máximo de contribuir para a melhoria da sociedade, que gerasse discussões e questionamentos de cunho social e reflexivo, que percebesse as várias culturas, os contextos, a necessidade das comunidades, as diferenças históricas e geográficas, bem como questões ideológicas, políticas etc., portanto, o letramento além de englobar a alfabetização como a conhecemos no Brasil, também envolve a apropriação das pessoas do ler e do escrever para atuar na sociedade. Soares (1998, p. 66) destaca que “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais”.

Logo, trata-se de um conceito mais abrangente do que alfabetizar e alfabetizado, pois engloba, além das tecnologias de leitura e escrita, o resultado social da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever (SOARES, 2003). Esse resultado social de ler e escrever, o letramento, possui dimensões individuais e sociais. Cervetti, Pardales e Damico (2001) o definem como sendo a busca de mudança social e a inclusão de grupos marginalizados; Kleiman (2008, p. 489) o entende como “o estudo das práticas relacionadas com a escrita [e leitura] em toda atividade da vida social”; para Gee (2004, p. 24), o letramento

[...] como um conjunto de práticas discursivas, quer dizer, como formas de usar a língua e outorgar sentido tanto na fala como na escritura. Estas práticas discursivas estão ligadas a visões do mundo específicas (crenças e valores) de determinados grupos sociais ou culturais. Estas práticas discursivas estão integralmente conectadas com a identidade ou consciência da si mesma das pessoas que as praticam; uma mudança nas práticas discursivas é uma mudança de identidade.⁴⁵

Para Zavala (2008), letramento é o conjunto de práticas que se associam a um contexto institucional específico (escola, igreja, trabalho, família etc.), essas práticas envolvem crenças, valores, ideologias, intenções, relações interpessoais etc., assim, “é nesse sentido que podemos falar da existência de múltiplos letramentos, cada um dos quais contaria com

⁴⁵ Tradução nossa. Original: “[...] como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o consciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad”.

maneiras de ler e escrever específicas” (Zavala, 2008, p. 27)⁴⁶. O conceito de letramentos (no plural) é reforçado por Kleiman (2008) ao defender que o letramento se dá sob uma concepção pluralista e multicultural de leitura e escrita.

Cassany e Castellà (2010, p. 354) oferecem uma definição bastante completa do termo que acreditamos elucidar o que o letramento cobre em seus estudos e objetivos e também a relação entre ele, as inferências e os conhecimentos socioculturais

O conceito de letramento (*literacy* em inglês) inclui um amplo leque de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionados com o uso social dos textos escritos em cada comunidade. De fato, o letramento inclui o domínio e o uso do código escrito, a construção receptiva e produtiva de textos, o conhecimento e uso das funções e os propósitos dos diferentes gêneros discursivos de cada âmbito social, os papéis que adotam o leitor e o autor, os valores sociais associados com estes papéis (identidade, status, posição social), os conhecimentos que se constrói nestes textos e que circula na comunidade, a representação do mundo que transmitem etc.⁴⁷

A partir da afirmação anterior, vemos que, segundo os autores, o letramento é uma perspectiva teórica de ensino que se preocupa tanto com a leitura no sentido mais tradicional, ao observar o ensino das relações letra-som, com os processos mentais envolvidos para a execução da leitura, dentre eles as inferências, e as consequências sociais e culturais do ato de ler e escrever, a perspectiva sociocultural da leitura, é, por isso, mais abrangente que o termo alfabetização, porém sem ainda explorar a criticidade.

4.2 A dimensão individual e social do letramento

De acordo com as definições anteriores, pode-se entender o letramento sob duas dimensões, a individual e a social (SOARES, 1998). Segundo a primeira, para ser letrado basta aprender a dominar “[...] as habilidades de ler e escrever, que muitas vezes são tomadas como uma mesma habilidade, sem levar em conta que são conjuntos de habilidades bastante diferentes” (SOARES, 1998, p.68). A leitura, por exemplo, sob o ponto de vista individual “estende-se da

⁴⁶ Tradução nossa. Original: “es en ese sentido que podemos hablar de la existencia de múltiples literacidades, cada una de las cuales contaría con maneras de leer y escribir específicas”

⁴⁷ El concepto literacidad (*literacy* en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.

habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas” (SOARES, 1998, p.69), logo os indivíduos que as dominem alcançariam o letramento plenamente. No entanto, isso reduz o letramento a um atributo mecânico alcançado pela aquisição de habilidades técnicas universais, que podem ser aprendidas de maneira igual independentemente dos sujeitos, excluindo-se, assim, os fatores sociais, culturais, contextuais e as necessidades de cada um. A dimensão individual se aproxima ao que conhecemos por alfabetização em seu sentido mais restrito.

Por outro lado, há a dimensão social segundo a qual o letramento é um conjunto de práticas e exigências sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita (SOARES, 1998). Ao ser considerado social, refuta-se o caráter unicamente individual e passa a ser observado como ações que envolvem as pessoas e suas comunidades através do ato de ler e escrever, essas ações são executadas de acordo com os valores, crenças, ideologias, interesses, necessidades, objetivos etc. de cada comunidade. Em resumo, para Soares (1998, p. 72) “[...] letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

A autora destaca que identificar essas duas dimensões é um primeiro passo para compreender o letramento, porém reitera que a dimensão social possui em si duas vertentes distintas, as chamadas “Versão Fraca” e “Versão Forte” (SOARES, 1998) ou “Modelo Autônomo” e “Modelo Ideológico” (STREET, 1984; 2003; KLEIMAN, 2008; COSTA, 2012).

4.3 Versão fraca ou modelo autônomo de letramento

A versão fraca ou modelo autônomo, baseado em uma perspectiva humanista liberal (Cervetti, Pardales e Damico, 2001), sustenta que o letramento é um conjunto de habilidades necessárias para que as pessoas atuem em suas comunidades, daí provém a ideia de que o letramento pode ser “dado” (STREET, 2003) de forma neutra (sem ideologias, por exemplo), uniforme e independente do contexto. Costa (2012, p. 920) afirma que “o modelo autônomo define o letramento como um processo cognitivo individual (e não, social), desvinculado de instituições, de contextos culturais e, como consequência, de relações de poder”. Acredita-se que consequências positivas advêm desse conceito, pois como são habilidades individuais as pessoas podem adquiri-las igualmente, conclui-se, assim, que se todos os sujeitos as adquirirem experimentarão efeitos positivos cognitivos, econômicos, sociais, profissionais etc. (SOARES, 1998). No entanto, como reitera Street (op. cit.), o letramento não pode ser

“dado” de forma neutra e, assim, esperar resultados positivos iguais entre todos, afiliar-se a isto significa reforçar pontos de vista de classes dominantes, que acreditam que todos têm as mesmas oportunidades, sobre grupos subjugados. Se assim o fosse, todos as pessoas que dominassem tais habilidades teriam as mesmas oportunidades, algo que sabemos ser impossível por diversos fatores sociais, políticos e econômicos. Costa (2012, p. 920) explica de forma clara a relação entre o modelo autônomo e a educação formal. Segundo a autora,

[...] o letramento promovido pelas instituições de educação formal se enquadraria no modelo autônomo descrito por Street, pois se dá de forma independente do contexto, enfatiza as técnicas e os aspectos cognitivos da leitura e da escrita em detrimento dos aspectos sociais, ignora outras práticas letradas e os contextos socioculturais em que estas se dão.

4.4 Versão forte ou modelo ideológico de letramento

Em oposição a esse modelo, há a versão forte ou o modelo ideológico de letramento. Inserido nos chamados Novos Estudos do Letramento (NLS)⁴⁸ (Gee, 1999; Street, 2003; Cassany, 2006) é baseado em perspectivas críticas (Cervetti, Pardales e Damico, 2001), este modelo foca o letramento não como habilidades individuais cognitivas, mas sim a partir de visões culturalmente sensíveis sobre existência de múltiplos letramentos observando quais são dominantes e quais são marginalizados (STREET, 2003).

Assim, para o modelo ideológico, letramento é o conjunto de práticas sociais que variam de acordo com o contexto e as relações de poder (STREET, 1995 [1984]), este modelo “chama a atenção para a relação intrínseca entre as práticas letradas e as estruturas de cultura e poder da sociedade” (COSTA, 2012, p. 920). Para Street (2003, p.2), “As maneiras pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita estão enraizadas nas concepções de conhecimento, de identidade e do ser. Também está sempre inserida nas práticas sociais”⁴⁹. Soares amplia a visão do letramento, sob este enfoque, da seguinte maneira:

O letramento não é um instrumento neutro a ser usado nas praticas sociais, mas é um conjunto de práticas socialmente construídas que podem ser usadas para questionar os valores, tradições e formas de poder já constituídos em nossa sociedade. (2008, p.75)

Para Barton e Hamilton (1998), Cassany (2006), Zavala (2008), já não se pode pensar no letramento como um conjunto de habilidades cognitivas que se aprendem mecanicamente

⁴⁸ Sigla original em inglês para *New Literacies Studies*.

⁴⁹ Tradução nossa. Original: “the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, being. It is also always embedded in social practices”

nem, tampouco, como uma atividade linguística de codificação e decodificação de símbolos gráficos. Como ele é essencialmente social e não está somente na mente das pessoas ou nos escritos, também está na interação interpessoal e surge “[...] da interação de um grande número de elementos culturais” (CASSANY, 2006. p.77)⁵⁰, logo, sob o modelo ideológico, a leitura e a escrita, por serem elaboradas “no marco de um propósito social específico” (ZAVALA, 2008, p.23)⁵¹, podem ser entendidas como sinônimos de letramento.

Para encerrar o tema, e pensando em uma maneira útil do modelo ideológico para a Escola, Costa (2012, p. 922) afirma que o modelo autônomo deve ser superado pelo primeiro. Para tanto, a educação deve reconhecer que:

(a) as práticas de escrita e leitura foram e são construídas socialmente e se vinculam a relações de poder; (b) as formas como se usam a escrita e a leitura no cotidiano, fora da escola, constituem práticas letradas tão importantes quanto aquelas desenvolvidas na educação formal e, portanto, o letramento escolar é uma opção dentre outras; (c) a ideologia perpassa toda e qualquer forma de letramento e, portanto, o letramento escolar não é neutro; e (d) a educação formal deve promover o multiletramento, ou seja, agenciar com igual relevância outras práticas letradas, além das tradicionais, e propiciar a reflexão crítica sobre os usos, valores e funções dessas práticas.

A dimensão social do letramento tem alto potencial “revolucionário”, proativo, crítico e questionador, pois busca, a partir da leitura e escrita, perceber, atuar, mitigar e/ou transformar as situações sociais injustas em mais justas e igualitárias entre todos. Por isso, o modelo ideológico pode ser tomado como embasado nas teorias do Letramento somadas às contribuições das teorias críticas.

4.5 O Letramento enquanto prática cotidiana e enquanto prática escolar

Nesta seção, acreditamos ser necessário apresentar, brevemente, a diferença entre o Letramento enquanto conjunto de práticas sociais e o Letramento enquanto prática escolar. Antes de tudo, destacamos que o termo Letramento é por si, como já dito, social e, como destaca Street (2003), está carregado de ideologias, logo tanto a prática letrada cotidiana quanto a escolar fazem parte do mesmo princípio: que **todos os Letramentos são sociais**. O que os diferencia é a forma de relação que se fará com as práticas de leitura e escrita.

Enquanto prática cotidiana, o termo remete à forma como as pessoas se relacionam no dia a dia com atividades que demandam o uso de habilidades escritas e leitoras nos mais distintos

⁵⁰ Tradução nossa. Original: “surgen de la interacción de un gran número de elementos culturales”

⁵¹ Tradução nossa. Original: “en el marco de un propósito social específico”

âmbitos sociais, por exemplo, repassar uma lista de compras no supermercado, interpretar uma receita médica junto a um farmacêutico, ler uma placa de trânsito, folhear um livro em uma biblioteca ou buscar por melhores preços de um calçado são práticas letradas do cotidiano. Reparemos que todas as situações têm propósitos sociais específicos e exigem uma relação, pessoal e interpessoal, direta com essas habilidades que, por sua vez, cumprem papéis específicos para alcançar determinado objetivo. Portanto, o termo no plural ganha mais sentido, visto que quanto mais variadas sejam as situações rotineiras ou as necessidades de cada comunidade que demandem a relação com as práticas de leitura e escrita, mais diversos serão os tipos de letramentos sociais que se executarão.

Por outro lado, o Letramento como prática escolar remete diretamente às novas formas de os alunos e professores relacionar-se com os textos e seus temas. Ele se desenvolve no âmbito do ensino e aprendizado, no entanto suas consequências serão percebidas na sociedade como um todo, pois a utilização das habilidades de leitura e escrita é feita de maneira crítica, autônoma e proativa de forma a promover questionamentos sociais e com o fim máximo de fomentar mudanças e melhorias para as sociedades.

Assim, o letramento escolar também é uma prática social, porém se manifesta e se desenvolve a partir das relações entre alunos, professores e Escola com os textos e temas trabalhados na esfera do ensino. Ademais, possui caráter fortemente crítico e transformador e não apenas serve para cumprir tarefas cotidianas.

4.6 Surgimento do letramento crítico

Com o decorrer do tempo, viu-se que o letramento abarca mais do que a simples leitura de um texto para cumprir propósitos sociais, fez-se necessário que as pessoas começassem a posicionar-se criticamente sobre suas comunidades, oferecer possíveis soluções para problemas sociais e a perceber o caráter ideológico e social das práticas escritas. Assim, o letramento se funde aos princípios de criticidade através de, principalmente, três fundamentos: os estudos críticos da escola de Frankfurt, o trabalho do brasileiro Paulo Freire e a Análise Crítica do Discurso. A seguir, abordamos de maneira rápida esses três fundamentos para, posteriormente, entendermos de forma mais clara o que vem a ser o Letramento Crítico.

4.7 Escola de Frankfurt

Segundo Cassany (2006), os pensamentos desenvolvidos na Escola de Frankfurt representam as raízes da criticidade a partir dos estudos de Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse e seus seguidores, como Jürgen Habermas, que teorizavam sobre a sociedade e a ordem que a organiza, elaborando, assim, “a teoria crítica da sociedade”.

A teoria crítica da Escola de Frankfurt descansa sobre um pilar primordial que “refuta a aceitação abnegada do mundo tal como ele é, com suas desigualdades e injustiças, com a dominação de umas classes sobre outras” (CASSANY, 2006, p. 66)⁵². Para a Escola, a ordem vigente no mundo não é natural, pelo contrário, ela tem origens históricas e sociais que a explicam e, se compreendidas, possibilitam a construção de um mundo melhor para todos e também permite “desmascarar as injustiças” (CASSANY, 2006, p.66)⁵³. As teorias da Escola também propõem utilizar a ciência a favor da vida cotidiana, assim buscando respostas para as necessidades da sociedade (Cassany, 2006). O fim maior das teorias é promover nos indivíduos o desenvolvimento da consciência crítica para oferecer alternativas de justiça e igualdade entre todos. Para Cervetti, Pardales e Damico (2001), havia o desejo de fomentar um mundo mais justo, questionando as desigualdades e injustiças por meio da criticidade e, em parte, isso poderia ser feito pela linguagem e desenvolver esse questionamento poderia, segundo Cassany (2006, p.357),⁵⁴ instaurar “uma atividade de revisão, discussão e reformulação das situações sociais, aceitas frequentemente de maneira muito irreflexiva”.

4.8 Paulo Freire

Para Cassany (2006, 2010), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Luke (2002), o trabalho de Paulo Freire é, também, uma das origens do Letramento Crítico, com ele os princípios da criticidade se mesclam definitivamente à educação. Passa-se a questionar o caráter positivista e cientificista do ensino e a fomentar sua obrigação em emancipar os estudantes através do engajamento social e político. Cassany (2006, p. 68) aponta que o trabalho do pedagogo brasileiro

[...] refuta a educação que busca o domínio técnico e a eficácia, que desvincula o ato de ler da realidade sociopolítica do sujeito. Ler não é uma

⁵² Tradução nossa. Original: “rechaza la aceptación abnegada del mundo tal cual es, con sus desigualdades e injusticias, con la dominación de unas clases sobre otras”

⁵³ Tradução nossa. Original: “desenmascarar las injusticias”

⁵⁴ Tradução nossa. Original: “una actitud de revisión, discusión y reformulación de las situaciones sociales, aceptadas comúnmente de manera demasiado irreflexiva”.

destreza cognitiva independente de pessoas e contextos, mas sim uma ferramenta para atuar em sociedade, um instrumento para melhorar as condições de vida do aprendiz⁵⁵.

Assim, o ato de ensinar deveria tornar-se mais comprometido em combater as desigualdades da sociedade e buscar desenvolver a consciência crítica dos aprendizes. Para Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 7), “sob a consciência crítica, estudantes leem textos (e o mundo) criticamente, e então se movem além da leitura crítica dos textos e se tornam atores contra situações de opressão”⁵⁶. Assim, os estudantes, se tornariam mais críticos em relação a sua própria situação e dos outros ao seu redor, ademais passariam a entender como a sociedade usa textos e discursos para manter as relações de poder, identitárias, culturais, financeiras etc. Alla Luke (2002) indica que tornar-se crítico sob o trabalho de Freire nos deixou bons legados quando foi utilizado em projetos educacionais nas décadas de 1970 e 1980, entre esses legados está a crítica às políticas econômicas, às propagandas e ideologias veiculadas pelas grandes mídias, o engajamento em lutas contra repressão sexual, opressão política, étnico-culturais e à luta contra marginalização.

Por fim, Cervetti, Pardales e Damico (2001) apontam que a teoria crítica da sociedade e a pedagogia de Paulo Freire se complementam, pois envolvem preocupações com a justiça e a igualdade, além de promover a consciência crítica sobre textos e discursos como sendo um dos mecanismos para a mudança social.

4.9 Análise crítica do discurso (ACD)

Uma terceira base do Letramento Crítico é a Análise Crítica do Discurso (ACD), segundo Magalhães (2001) a ACD tem origens nas teorias da análise textual, porém, não em um sentido estrutural, mas sim estudando textos enquanto práticas sociais que utilizam os discursos para representação e significação do mundo, “constituindo e ajudando a construir identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças” (op. cit., p.25). É justamente a origem na análise textual somada aos estudos críticos que permite à ACD apresentar-se “tanto como teoria quanto como método de análise de práticas sociais” (op. cit., p.26) a partir de textos, a autora reitera que isso é o grande “diferencial em relação as pesquisas sociais críticas” (op. cit., p.26). No entanto, Cassany (2010, p. 359) reforça que a

⁵⁵ Tradução nossa. Original: “[...] rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto. Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz”.

⁵⁶ Tradução nossa. Original: “In critical consciousness, students read texts (and the world) critically, and they move beyond critical readings of texts to become actors against oppressive situations.

ACD vai muito além de propor a simples análise de textos, ela propõe que deve-se utilizar “a teoria linguística para analisar os discursos dos grupos dominantes e contribuir, assim, para desmascarar as desigualdades de determinadas situações”⁵⁷. Assim sendo, “a ACD é assim uma pesquisa que tenta contribuir para dotar de poder os que carecem dele, com o fim de ampliar o marco de justiça e de igualdade sociais” (van Dijk, 1999, p.24)⁵⁸.

Para a ACD, as relações sociais e de poder são permeadas, construídas e mantidas por discursos, assim sendo, o discurso pode ser usado como instrumento de subjugação ou de libertação, dependendo da relação e intenções do enunciador e do receptor. Assim, o analista crítico do discurso tem como objetivo descobrir como o poder se expressa no discurso para manter as estruturas sociais vigentes. Para Cassany (2010, p. 85), “ao analisar os discursos e mostrar que se tratam de pontos de vista enviesados e pessoais, a ACD aspira a reduzir as injustiças sociais e a melhorar as comunidades”⁵⁹, aspirações coincidentes com as da Escola de Frankfurt e Paulo Freire. Outra característica da ACD é que ela não acredita que há discurso neutro e nem que reflita a realidade de modo objetivo, “já que por trás há um enunciador situado em um lugar e um momento concreto, o discurso só poderá refletir a percepção que tem este sujeito da realidade” (Cassany, 2006, p. 86)⁶⁰, pois o discurso está imbricado com as intenções, valores, crenças e atitudes dos indivíduos, ademais “refletem a ordem social estabelecida, as relações de dominação, as injustiças e as opressões” (Cassany, op. cit.)⁶¹. Em resumo a ACD, busca analisar os aspectos discursivos que permeiam as relações de poder e propor melhorias para as debilidades encontradas.

4.10 Letramento Crítico

As teorias mencionadas tornam-se os fundamentos do que definimos como Letramento Crítico. Dominá-lo significa alcançar os níveis mais altos da compreensão leitora e escrita compreendendo que todo texto tem caráter cultural e ideológico, que não há verdades absolutas, que toda organização de poder é transmitida por discursos e que

⁵⁷ Tradução nossa. Original: “la teoría lingüística para analizar los discursos de los grupos dominantes y contribuir así a desenmascarar las iniquidades de determinadas situaciones”

⁵⁸ Tradução nossa. Original: “el ACD es así una investigación que intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de la igualdad sociales”

⁵⁹ Tradução nossa. Original: “Al analizar dichos discursos y mostrar que se trata de puntos de vista sesgados y personales, el ACD aspira a reducir las injusticias sociales y a mejorar las comunidades”

⁶⁰ Tradução nossa. Original: “puesto que detrás hay un enunciador situado en un lugar y un momento concreto, el discurso solo puede reflejar la percepción que tiene este sujeto de la realidad”

⁶¹ Tradução nossa. Original: “los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones”

[O] significado do texto é entendido no contexto das relações sociais, históricas e de poder, não apenas como produto ou intenção de um autor. Além disso, a leitura é um modo de conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social. (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001, p. 6)⁶²

Ler sob a ótica do letramento crítico é compreender as relações de gênero, raça, sexo, classe social que são impostas através de publicidades, livros didáticos, jornais, sites, panfletos, cultos religiosos, discursos políticos, transmissão de ideologias entre familiares etc. e também que

[...] o conhecimento não é natural nem neutro, baseia-se nas regras discursivas de cada comunidade; as decisões acerca da verdade são construídas num contexto localizado; os significados dos textos são sempre múltiplos, construídos cultural e historicamente, segundo relações de poder. (COSTA, 2011, p.71)

Portanto, o aprendiz deve perceber esses princípios e posicionar-se criticamente sobre os temas estudados para compreender de maneira efetiva um texto, como destaca Cassany (2010, p. 91) “por esta razão, a educação se encaminha para desenvolver a consciência crítica do leitor para que avalie se está ou não de acordo com as representações e com a distribuição de poder estabelecidas”⁶³ e, para tanto, devemos estabelecer, em sala de aula, novas práticas em relação aos textos para mostrar aos estudantes que eles são atores responsáveis por mudanças sociais, deve-se começar a perceber o texto como uma das ferramentas para a criação de uma sociedade mais justa e para isto necessitamos inferir as possíveis intenções que o autor deixa entrever no texto através de marcas de estilo, escolhas lexicais, gênero discursivo etc., também precisamos identificar o público alvo de um texto, o contexto de escrita, relacioná-lo ao nosso entorno e de que maneira o texto é importante para ele

Qualquer escrito está situado: tem um autor por trás, que pode ser individual ou coletivo, e que obrigatoriamente vive em algum lugar do mundo e em uma época, assim sendo obrigatoriamente sua visão da realidade é parcial, enviesada, pessoal. (CASSANY, 2006, p. 91)⁶⁴

Os estudos de Daniel Cassany sobre o letramento crítico nos trazem grandes contribuições sobre o tema. O autor (2006, p.87), elabora uma lista de caráter bastante

⁶² Tradução nossa. Original: “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”.

⁶³ Tradução nossa. Original: “por esta razón, la educación se encamina para desarrollar la consciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución de poder establecidas”

⁶⁴ Tradução nossa. Original: “Cualquier escrito está situado: tiene un autor detrás, que puede ser individual o colectivo, y que forzosamente vive en algún lugar del mundo y en una época, por lo que forzosamente su mirada de la realidad es parcial, sesgada, personal”.

didático sobre quais destrezas um leitor deve executar em uma leitura baseada no Letramento Crítico. Abaixo a adaptamos em dois quadros, o primeiro se relaciona mais aos conteúdos proposicionais dos textos e o segundo mais relacionado a conteúdos extratextuais e não explícitos.

Quadro 3: A tarefa crítica: o que deve executar um leitor durante a leitura (conteúdos proposicionais)

A tarefa crítica: o que deve executar um leitor durante a leitura (CONTEÚDOS PROPOSICIONAIS)	
(C.1)	▪ Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.
(C.2)	▪ Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz, isso pode ser feito através da percepção de ironias e sarcasmo, duplo sentido, ambiguidade, paródia ou escárnio.
(C.3)	▪ Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso. Deve ser observado o conteúdo, a forma e o tom que foi empregado o relacionando a outros agentes sociais.
(C.4)	▪ Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade, e intenções ao utilizá-las.
(C.5)	▪ Distinguir a diversidade de vozes (raças, etnias, classes, gênero, sexo etc.) convocadas ou silenciadas, predominantes ou subjugadas.
(C.6)	▪ Avaliar a solidez, a confiabilidade e a validade dos argumentos, exemplos e dados. Deve-se identificar incoerências, imprecisões, erros e contradições.
(C.7)	▪ Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma modificadora, proativa etc.).

Fonte: elaborado pelo autor; adaptado de Cassany (2006)

4.11 A relação entre os conhecimentos socioculturais, as inferências, e o letramento crítico

Não significa, no entanto, que para alcançar o Letramento Crítico deve-se seguir somente essa lista, primeiro porque a tarefa crítica é bastante variável de acordo com os indivíduos, seus contextos, motivações, intenções, conhecimentos prévios, cultura, religião, gênero, raça etc., essas variáveis se relacionam e constroem nossos conhecimentos socioculturais. Esses conhecimentos têm papel imprescindível para o Letramento Crítico, segundo Cassany, “um bom leitor, com certo conhecimento prévio e com controle sobre seu processo de leitura, identifica os indícios que apresenta o texto, gerencia o conhecimento requerido e elabora interpretações coerentes” (2006, p. 113)⁶⁵.

⁶⁵ Tradução nossa. Original: “Cualquier escrito está situado: tiene un autor detrás, que puede ser individual o colectivo, y que forzosamente vive en algún lugar del mundo y en una época, por lo que forzosamente su mirada de la realidad es parcial, sesgada, personal”.

Em segundo lugar, o Letramento Crítico também é alcançado quando obtemos informações que vão além dos significados proposicionais do discurso. O indivíduo letrado crítico, segundo Cassany (2006, p. 87) “adivinha ou obtém dados”⁶⁶ que não estão no texto, mas que podem ser obtidos através de inferências lógicas ou pragmáticas, “a compreensão crítica requer poder fazer muitas inferências” (op. cit. p.92)⁶⁷ que, por sua vez, só serão recuperadas se tivermos muita cultura relacionada a atividade, “para elaborar uma interpretação crítica é requerido ter um bom conhecimento do tema do texto. Deve-se recuperar todo o que o escrito não diz”. (op. cit., p. 107)⁶⁸.

Por fim, baseados em Cassany (2006), elaboramos o segundo quadro, com a continuidade das tarefas a serem executadas na atividade crítica, estas estão relacionadas a informações não expostas nos textos e, portanto, relacionadas à capacidade de ativar conhecimentos socioculturais para recuperar inferências.

Quadro 4: A tarefa crítica: o que deve executar um leitor durante a leitura (conteúdos extratextuais e não explícitos)

A tarefa crítica: o que deve executar um leitor durante a leitura (CONTEÚDOS EXTRATEXTUAIS E NÃO EXPLÍCITOS)	
(C.8)	▪ Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto (comunidade e a cultura da qual procede o tema tratado).
(C.9)	▪ Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual (tema, ideologia, se possui orientação política ou religiosa, contexto histórico), causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.
(C.10)	▪ Inferir o perfil do leitor para o qual o discurso é dirigido (imagem que se projeta do leitor, referencias ao público, conhecimento pressuposto)
(C.11)	▪ Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.

Fonte: elaborado pelo autor; adaptado de Cassany (2006).

Defendemos, portanto, que uma leitura exitosa deve abarcar as três concepções de leitura definidas por Cassany, assim como todas as suas características e princípios, desde a concepção Linguística, passando pela Psicolinguística e culminando na Sociocultural. No entanto, sem priorizar nenhuma delas, visto que têm importância em todos os níveis do aprendizado, desde os anos iniciais de alfabetização ou início do aprendizado de segundas línguas até a aquisição de habilidades mais avançadas de leitura. Acreditamos que a mescla dessas concepções levará ao desenvolvimento do Letramento Crítico, não importando a faixa

⁶⁶ Tradução nossa. Original: “adivina u obtiene datos”.

⁶⁷ Tradução nossa. Original: “a comprensión crítica requiere poder hacer muchas inferencias”.

⁶⁸ Tradução nossa. Original: “para elaborar una interpretación crítica se requiere tener un buen conocimiento del tema del texto. Se tiene que recuperar todo lo que el escrito no dice.”

etária, classe, raça, gênero etc. respeitando, claro, as peculiaridades de cada indivíduo, suas comunidades e as relações que cada uma estabelece com seus letramentos. Vejamos, a seguir, uma proposta de como uma atividade pode incentivar a mescla desses três eixos.

4.12 Um exemplo prático de como essa relação acontece durante a leitura

Para dar suporte aos argumentos anteriores, gostaríamos de oferecer uma proposta de como os conhecimentos socioculturais e as inferências trabalham simultaneamente durante a leitura para o desenvolvimento do Letramento Crítico. A seguir, apresentamos uma tirinha retirada do livro *Toda Mafalda* do cartunista argentino Quino, pedimos ao leitor que a interprete e tente executar as tarefas descritas no Quadro 3 e no Quadro 4. Reiteramos que quanto mais dessas tarefas forem executadas durante a leitura, maior será a criticidade, visto que maior será o número de conhecimentos socioculturais mobilizados e conseqüentemente os tipos de inferências elaboradas, isso é algo que pode nos ajudar a comprovar nossa hipótese de pesquisa.

Para passarmos a este exemplo, pedimos ao leitor que perceba quais os conhecimentos socioculturais são recuperados durante a leitura, que identifique as inferências que faz durante e após a leitura e que perceba quais princípios do Letramento Crítico podem ser invocados em posteriores questionamentos sobre o tema da imagem.

Figura 6: Prólogo do livro *Toda Mafalda* (2008)



Fonte: LAVADO, Joaquín Salvador, *Toda Mafalda*, 2008, Prólogo.

A imagem foi escolhida por pertencer ao gênero tirinha que, em geral, traz críticas e reflexões sobre contextos sociais, históricos, políticos etc., podem ser carregadas de humor, ironias, sarcasmo, trocadilhos e sempre apresentam riqueza linguística, histórica, cultural e crítica. Têm o objetivo de alertar seu público alvo sobre problemas sociais, criticar atividades

políticas, advertir sobre situações de relevância pública etc. Portanto, para que o leitor possa compreendê-la completamente e posicionar-se criticamente sobre seus temas é necessário promover a interrelação entre vários tipos de conhecimento e de várias habilidades e estratégias de leitura. Abaixo apresentamos alguns dos conhecimentos e inferências que auxiliam na depreensão de sentidos da imagem acima. Destacamos, porém, que o processo não ocorre de maneira hierárquica ou linear como apresentado a seguir, mas sim que são processos concomitantes que se retroalimentam. A proposta seguinte tem caráter didático e é apenas uma entre várias que se podem elaborar.

Quanto aos conhecimentos linguísticos, acreditamos que o leitor não tenha tido problemas de interpretação, ainda que alguns termos possam causar estranheza como “CIA” e “Plis”. Para entendê-los, é necessário que os primeiros conhecimentos linguísticos e socioculturais sejam explorados, necessitamos saber que CIA é a sigla em inglês da agência de inteligência dos Estados Unidos e que “Plis” é uma adaptação do termo “Please” do inglês. É necessário, também, reconhecer que o uso da palavra “*infiltrarse*” não se faz sem intenções discursivas do autor, pois há um jogo de sentidos que relaciona o termo CIA, à palavra “*infiltrarse*” e ao segundo personagem, logo temos, ao mesmo tempo, um bom exemplo de inferência léxica/linguística. Assim, vemos a necessidade de que mais conhecimentos socioculturais sejam explorados, é necessário saber que os personagens pertencem a histórias diferentes. O primeiro é Filipe que pertence às tirinhas de Mafalda, personagem latino-americano de caráter fortemente crítico e militante, e o segundo é Snoopy, personagem icônico dos Estados Unidos e criado por Charles Schulz. Ademais, exige-se que saibamos que a CIA, por estratégias militares, envia agentes para que se infiltrem em países de interesse dos Estadunidenses. As tarefas feitas até o momento relacionam-se aos conteúdos proposicionais da imagem, no entanto isso não garante a compreensão completa do texto. Mas podem influenciar no tipo de inferências que são elaboradas ao longo e após a leitura.

Ainda nos falta compreender as informações extratextuais não explícitas e fazer inferências sobre seu contexto de produção, sobre as ideologias do autor, sobre para quem o texto se dirige, seus discursos prévios e se o texto possui ideologias políticas etc. Todas essas inferências serão pragmáticas, pois poderão ser confirmadas ou canceladas, dependendo da interpretação e dos conhecimentos prévios que se aportem ao texto.

Pode-se, por exemplo, inferir que a tirinha foi elaborada durante as ditaduras militares na América Latina, período de maior atividade e influência da CIA nessa região principalmente

por meio da operação CONDOR⁶⁹ em que os Estados Unidos disponibilizam recursos bélicos, financeiros, estratégicos e humanos para reprimir opositores desses regimes ditatoriais militares, em geral indivíduos de esquerda. Podemos inferir que o local de divulgação seja justamente países que estiveram sob a ação dessa operação e que seu público alvo seja os indivíduos opositores a esse regime. Por meio das pistas deixadas, podemos inferir que o texto apresenta uma ideologia política contrária à ditas ações dos Estados Unidos o que nos remete diretamente à ideologia dos autores, tanto do personagem Filipe como do personagem Snoopy, o primeiro por acreditar que o segundo é um infiltrado e o segundo por refutar ser um enviado da CIA. Inferimos que seu discurso dialoga com discursos da esquerda latino-americana que, historicamente, se opõem às políticas de abertura oferecida pelos governos de direita aos EUA. Essas e outras inferências podem ser feitas para a apreensão de significados do texto, no entanto elas variarão de acordo com os conhecimentos prévios de cada leitor, além do que podem ser modificadas dependendo do contexto de leitura e de divulgação, dos conhecimentos prévios, ideologias as quais os leitores se filiam etc.

Através dessas ações, os leitores serão capazes de perceber que a tirinha possui caráter cultural e ideológico (como qualquer texto), poderão posicionar-se criticamente sobre o tema do texto, deverão refletir sobre sua realidade e como isso lhes afeta, perceberão que há discursos e ideologias que perpassam a produção de cada texto, que a presença do autor se dá através de pistas linguísticas, marcas de estilo, visuais etc., compreenderão que a escolha do gênero discursivo é por si uma amostra ideológica. E, por fim, se perceberão como sujeitos capazes de propor e promover mudanças sociais e melhorias para si e para os outros. Ou seja, o Letramento Crítico será desenvolvido.

No caso das escolas brasileiras, para usar a realidade na qual nos inserimos, a ferramenta mais disseminada e amplamente usada para o ensino é o livro didático (LD), que, muitas vezes, torna-se o único recurso didático que professores e alunos utilizam para ter contato com os conteúdos, qualquer que seja a disciplina estudada. Portanto, o LD, é, sem dúvida, a instância mais comum para buscar o alcance do Letramento Crítico e, por isso, ele se torna nosso *corpus* neste trabalho, mais especificamente os Livros Didáticos de Espanhol selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental.

⁶⁹ Operação de cooperação entre os regimes militares da América do Sul (Brasil, Chile, Bolívia, Argentina, Paraguai e Uruguai) e os Estados Unidos da América para combater opositores desses regimes. Dentre as ações ocorridas, podemos destacar sequestros de opositores, assassinatos e tortura.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos as questões metodológicas que foram utilizadas para o tratamento de nosso corpus que será, igualmente, detalhado a seguir. Para responder à pergunta inicial, comprovar a hipótese de pesquisa, alcançar os objetivos propostos e dar suporte a nossas afirmações, uma pesquisa bibliográfica foi elaborada. Ademais, este trabalho, por analisar obras didáticas utilizadas em contexto brasileiro, tem o objetivo de ser útil à prática docente em sala de aula, a partir das reflexões aqui desprendidas, fomentando discussões que busquem melhorias às práticas pedagógicas vigentes, portanto pode inscrever-se como uma pesquisa aplicada.

5.1 Abordagem desta pesquisa

A partir da bibliografia utilizada, priorizamos a descrição, observação e reflexão aprofundada sobre o conteúdo e construção das atividades das coleções *Cercanía, Entre Líneas e Por el mundo en español*. Além disso, não buscamos elaborar um modelo único de classificação numérica ou análise de suas características, pois como destacam Gerhardt e Souza (2009, p. 32) “os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens”. Reiteramos, também, que nos afiliamos a variadas abordagens neste estudo, porém são apenas algumas de um amplo campo que segue se desenvolvendo, neste sentido, as informações aqui apresentadas têm objetivo de gerar outras informações e não se apresentarem como finalizadas ou estáticas. Por essas características, afirmamos que temos uma abordagem prioritariamente qualitativa para o tratamento das questões. Em outras palavras, nossa abordagem visa a refletir sobre a exploração das inferências nos materiais didáticos de forma a verificar se há ou não relação com o desenvolvimento do Letramento Crítico, tendo como objetivo final a geração de novas informações e discussões sobre o tema.

Adicionalmente, elaboramos um rápido levantamento quantitativo das atividades de leitura, apresentando, de maneira breve, sua quantificação por meio de gráficos. Desta forma, teremos uma noção comparativa da proporção das características propostas em nossa análise.

5.2 Tratamento da abordagem qualitativa

Dividida em três etapas maiores, a análise iniciou-se com a leitura detalhada das coleções didáticas que visava a tomar conhecimento das características didáticas e pressupostos teóricos, essa ação nos possibilitou, também, definir o recorte adequado a ser feito (detalhado

no item 5.5), além do reconhecimento prévio de atividades que pudessem auxiliar-nos em nossos objetivos de pesquisa.

5.3 A importância de se separar as atividades em Pré-leitura, leitura e pós-leitura

A segunda etapa consistia em separar as atividades em: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Isto se faz importante, pois, segundo o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), é útil pensar sobre o trabalho de leitura em fases chamadas Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura e em cada uma delas podem ser executadas tarefas distintas, inclusive, em todos os livros selecionados pelo PNLD há essa divisão em fases.

Por exemplo, na primeira é comum buscar a ativação de conhecimentos prévios sobre os temas trabalhados, sobre a organização textual e lexical, perspectivas e gostos pessoais, explorar títulos, subtítulos, imagens, fontes, identificar autores etc. Esse tipo de atividade, em sua grande maioria, não propõe a interpretação textual propriamente dita, mas sim sensibilizar os leitores “aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses” (BRASIL, 1998, p. 91). Devido a isso, quando elaborarmos nossa caracterização das atividades, a questões com propostas desse tipo não poderão ser enquadradas no grupo das concepções de leitura, pois esse engloba atividades de interpretação textual.

Na segunda fase, é quando ocorre a interpretação das informações explícitas e implícitas do texto e também o momento que exige dos leitores a exploração das “[...] estratégias de integração de uma informação a outra, o estabelecimento dos elos coesivos e a utilização de estratégias de inferência” (BRASIL, op. cit., p. 92).

Por fim, a última fase corresponde, em geral, a explorar as perspectivas e impressões dos alunos após a leitura, explorando sua capacidade crítica para complementar a interpretação previamente elaborada e “a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor” (BRASIL, op. cit., p. 92). Além, claro, de relacionar os conteúdos e temas dos textos base aos conhecimentos de mundo do leitor.

5.4 Categorias de classificação de acordo com as características de cada atividade

E a terceira e última etapa consistiu em organizar as atividades de acordo com os eixos teóricos que embasam nosso estudo, procuramos enquadrá-las em três categorias maiores: (A)

Concepção de leitura sob a qual cada questão foi construída; (B) Tipo de inferência explorado; (C) Fomento à capacidade de reflexão crítica dos estudantes.

A categoria (A) se fundamenta nas concepções descritas no referencial teórico e utilizaremos aqui a nomenclatura proposta por Daniel Cassany (2006) assim, esta será subdivida em três subcategorias: (A.1) concepção linguística; (A.2) concepção psicolinguística; (A.3) concepção sociocultural. Como poderá ser observado, há atividades que não foram enquadradas nesta categoria, por não apresentarem características que nos possibilitassem fazê-lo, o que pode apontar para a necessidade de novos estudos elaborarem categorias complementares.

A categoria (B) se fundamenta no Fluxograma das inferências e suas características ilustrado na página 57 e se subdivide em quatro subcategorias, são elas: (B.1) Inferências léxico/linguísticas; (B.2) Inferências proposicionais; (B.3) Inferências pragmáticas elaborativas. Todas as atividades que exigiam a identificação de informações implícitas como realizar inferências a partir dos conhecimentos prévios ou a partir de informações semânticas do texto foram qualificadas em (B);

Por fim, a categoria (C) se baseia no Quadro 3 e Quadro 4 das páginas 69 e 70 que tratam das tarefas que um leitor deve executar durante a leitura, esta subdivide-se em 10 subcategorias, são elas: (C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo; (C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz; (C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso; (C.4) Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade e intenções ao utilizá-las; (C.5) Distinguir a diversidade de vozes (raças, etnias, classes, gênero, sexo etc.); (C.6) Avaliar a solidez, a confiabilidade e a validade dos argumentos, exemplos e dados; (C.7) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma militante, modificadora, proativa etc.); (C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto; (C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão; (C.10) Inferir o perfil do leitor para o qual o discurso é dirigido; (C.11) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc. Reparemos que as subcategorias C.8, C.9, C.10 e C.11 referem-se a reflexões críticas sobre informações implícitas, logo essas também se enquadram, de alguma

forma, na categoria (B) mas diferem-se, pois, nem todas as subcategorias de (B) preveem reflexões críticas.

A seguir, elaboramos uma tabela de classificação qualitativa das atividades que será preenchida de acordo com as características que cada questão apresentar e, a seguir, oferecemos discussões gerais sobre as unidades e as classificações dadas. Quando alguma característica não for contemplada pela questão em análise a abreviatura N/A (não se aplica) será apresentada. Quanto às tarefas críticas, apenas representaremos as que forem contempladas.

Tabela 1: Classificação das atividades de leitura, segundo a concepção de leitura, inferências e tarefa crítica.

TABELA DE CLASSIFICAÇÃO QUALITATIVA DAS ATIVIDADES DE LEITURA					
Coleção:			Unidade:		
Título da Unidade:					
Número da atividade		Subseção da unidade			
()	Pré-leitura	()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
()	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico / linguísticas	()	(B.2) Proposicionais / Explicativas	()	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.4) Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade e intenções ao utilizá-las.					
(C.5) Distinguir a diversidade de vozes (raças, etnias, classes, gênero, sexo etc.).					
(C.6) Avaliar a solidez, a confiabilidade e a validade dos argumentos, exemplos e dados.					
(C.7) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma militante, modificadora, proativa etc.).					
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.					
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					
(C.10) Inferir o perfil do leitor para o qual o discurso é dirigido.					
(C.11) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.).					

Fonte: elaborado pelo autor baseado em: Cassany (2006; 2009; 2010), Chikalanga (1992); Trabasso e Magliano (1996); León (2003); Escudero (2004); León e Escudero (2010); Salcedo (2015).

5.5 Corpus

Como já citado anteriormente, uma análise das atividades de leitura dos livros de espanhol aprovados pelo PNLD 2017 foi executada. Inicialmente, desejávamos analisar todas as atividades de leitura dos doze livros, são quatro volumes por coleção correspondentes às séries do ensino básico, no entanto percebemos que a extensão desse trabalho ultrapassaria os objetivos desta dissertação, pois ainda que fosse minuciosa e profunda, resultaria bastante extensa e pouco prática para sala de aula. Além do mais, as coleções apresentam grande riqueza de conteúdos o que inviabilizou a análise de todas as páginas dos materiais, portanto optamos por fazer um recorte que nos possibilitasse ter uma amostra que fosse representativa de todas as coleções. Desta forma, optamos por analisar todas as atividades de leitura das primeiras e oitavas unidades das coleções *Cercanía* e *Entre Líneas* e do primeiro e oitavo capítulo da coleção *Por el Mundo en Español*, especificamente dos livros do nono ano (referente ao volume 4)⁷⁰. Primeiramente, a seleção dos livros da última série do ensino básico foi feita baseada no pressuposto de que os alunos, nesse nível do ensino, possuem mais conhecimentos de mundo e sobre a língua espanhola o que permite explorar mais atividades inferenciais. Em segundo lugar, a seleção desses capítulos permite executar uma comparação entre os conteúdos das distintas coleções, assim como fazê-lo dentro da própria coleção. Por fim, acreditamos que a análise dos primeiros e últimos capítulos nos permite observar se há progressão de conteúdos em cada coleção, partindo de atividades que exijam menos habilidades avançadas de leitura às que exijam mais. Apresentamos a seguir as unidades/capítulos que foram analisados:

⁷⁰ Esta é a única coleção que divide seus livros em quatro unidades subdivididas em dois capítulos cada, resultando em oito capítulos por livro. Como comparação, os capítulos dela equivalem às unidades das outras duas, porém manteremos a denominação que os autores utilizaram em sua obra.

Quadro 5: Apresentação do corpus (Relação das Unidades e Capítulos analisados)

Descrição das unidades e capítulos cujas atividades de leitura foram analisadas					
Volume	Coleção	Unidades / Capítulos	Título das unidades / capítulos	Seções de leitura	Subseções de leitura
4	Cercanía	Unidad 1	Voces de otros encantos: Guinea Ecuatorial, África hispanohablante.	Lectura	Almacén de ideas
		Unidad 8	Noche de estreno: se abren las cortinas del teatro		Red (con)textual Tejiendo la comprensión Después de Leer
4	Entre Líneas	Unidad 1	Adolescencia: entre cambios e valores	Rincón de Lectura	Activa tus conocimientos
		Unidad 8	Entre paisajes, rutas y experiencias		A leer Amplía la reflexión
4	Por el Mundo en Español	Capítulo 1	¿La TV nos atrofia la imaginación?	¿Qué dicen los/las...? ¿Y cómo lo dicen?	¡A pensar!
		Capítulo 8	¿Qué vas a ser?		Lectura en acción ¡Adelante!

Fonte: Organizado pelo autor

6 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E OS LIVROS DE ESPANHOL SELECIONADOS EM 2017

Segundo a página *web* do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD tem suas origens no ano de 1929, ainda que com outras denominações, e por meio do extinto Instituto Nacional do Livro (INL) foram empreendidas as primeiras tentativas da universalização do livro didático no Brasil. Desde então, o programa vem evoluindo e em 1985 recebe o nome atual (PNLD) e, hoje, ele contempla todas as escolas públicas do país e todos os alunos dos anos finais do ensino básico e médio, incluindo os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destaca-se, porém, que as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), Espanhol e Inglês, só foram contempladas pelos editais do PNLD em 2011⁷¹, ainda que o componente curricular espanhol já tivesse se tornado obrigatório no Ensino Médio devido à Lei 11.161/2005 sancionada pelo então presidente Lula. Houve, inclusive, naquele ano, segundo Daher, Freitas e Sant’Anna (2013, p. 414) “a aquisição de materiais de língua espanhola para professores do ensino médio”, no entanto os alunos ainda não eram contemplados algo que só ocorreu seis anos mais tarde.

Hoje, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e adquiridos por meio do FNDE, segundo Daher, Freitas e Sant’Anna (2013, p. 423), o PNLD é distribuído da seguinte maneira:

Ensino Fundamental:

- 1º ano - Alfabetização e Letramento, Alfabetização Matemática;
- 2º e 3º ano - Alfabetização e Letramento, Alfabetização Matemática, Ciências, História e Geografia;⁷²
- 4º e 5º ano – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, História Regional e Geografia Regional;
- 6º ao 9º ano - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol);

Ensino Médio:

- 1º a 3º ano - Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) e Arte.

⁷¹ Assim como livros de Sociologia e Filosofia.

⁷² “As obras complementares, distribuídas no âmbito do PNLD, compõem acervos direcionados às turmas de alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>

6.1 Como é feita a seleção dos livros didáticos?

Através de editais publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE as editoras interessadas tomam conhecimento dos requisitos para inscrição de seus livros. Nessas, exige-se que as obras respeitem normas técnicas, físicas (que não serão analisadas neste trabalho) e pedagógicas. A adequação às duas primeiras é analisada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo. A última pela Secretaria de Educação Básica, subordinada ao MEC, que, por sua vez, seleciona especialistas que aferirão se as obras se enquadram em critérios pedagógicos e didáticos estabelecidos no edital, sendo aprovadas, esses especialistas serão os responsáveis pelas resenhas dos livros que farão parte do referido Guia do Livro Didático⁷³.

6.2 Como é feita a escolha dos livros pelos professores?

Por meio de um termo de adesão via internet, as escolas públicas devem manifestar interesse em serem contempladas pelo PNLD, feito este procedimento o FNDE disponibiliza no site e fornece o Guia do Livro Didático, elaborado pelo MEC, com resenhas das obras aprovadas selecionadas por edital público, aos professores e diretores que, assim, fazem a escolha de acordo com a adequação do LD aos preceitos metodológicos da Escola e do próprio professor. As escolas os recebem, geralmente, em outubro do ano anterior ao início da vigência do PNLD atual, por exemplo, os livros do PNLD 2017, foram enviados às escolas em outubro de 2016.

6.3 Critérios observados na avaliação pedagógica do edital de 2017

A avaliação pedagógica das obras impressas, dos CDs e dos Manuais Multimídia do Professor é realizada por equipes de professores do ensino superior público, professores convidados de outras instituições superiores e professores que atuam no ensino básico e médio, também da rede pública que devem seguir as orientações e diretrizes do Ministério da Educação para a avaliação. Essa é dividida em duas formas, a primeira se baseia em critérios comuns

⁷³ Para uma análise minuciosa do processo de avaliação pedagógica ver: Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD (Daher, Freitas e Sant'Anna, 2013)

(indispensáveis e eliminatórios) a todos os componentes curriculares contemplados em edital vigente⁷⁴, dentre os quais destacamos:

O respeito à legislação, às diretrizes e normas oficiais que regulam o Ensino Fundamental, a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social e, ainda, a necessária adequação e coerência da abordagem teórico-metodológica explicitada em relação aos objetivos pretendidos. Também se observou a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos constantes das obras, bem como a adequação do Manual do Professor às características e objetivos estabelecidos pela coleção. (BRASIL, 2016, p. 15)

A segunda forma consiste em avaliar critérios específicos (indispensáveis e eliminatórios) a cada componente curricular, para este trabalho nos interessam os referentes à Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), ao todo são trinta e seis critérios eliminatórios, sendo que vinte e dois referem-se à obra didática a ser distribuída aos alunos e quatorze ao manual do professor. Destacamos, porém, apenas cinco critérios, visto que se referem diretamente aos nossos objetos de pesquisa, a Leitura Psicolinguística, a Sociocultural e o Letramento Crítico, são eles:

Quadro 6: Critérios de avaliação pedagógica para as coleções de LEM (os que se referem à presente pesquisa)

Na avaliação das obras didáticas de Língua estrangeira, será excluída a obra didática que não apresentar, em seu conjunto:	
Critério 2:	▪ Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual de comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veiculem estereótipos nem preconceitos, seja em relação às culturas estrangeiras envolvidas, seja em relação à cultura brasileira;
Critério 3:	▪ Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam;
Critério 8:	▪ Atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
Critério 10:	▪ Estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
Critério 18:	▪ Atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;

Fonte: Guia do Livro Didático (Brasil, 2016, p. 51)

⁷⁴ Em 2017, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História, Geografia), Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e Artes.

Vê-se que esses critérios remetem diretamente às concepções de leitura segundo Daniel Cassany, assim como aos preceitos preconizados pelo Letramento Crítico. Ao avaliar se as coleções evitam veicular estereótipos, preconceitos, assim como o fomento ao contato com distintas raças, etnias, gêneros etc., exige-se que o aluno atue de forma a recuperar, ampliar ou construir conhecimentos socioculturais. Além, claro, de incentivar, conseqüentemente, a capacidade de reflexão crítica dos estudantes quando avalia se os livros fomentam o contato com o entorno escolar, a vida social dos estudantes, a participação ativa em comunidade e a compreensão da inerência da diversidade no mundo atual.

Por fim, o critério 10 refere-se diretamente às estratégias de leitura como o levantamento de hipóteses, a localização de informações e a retomada de inferências para a elaboração da coerência global. Fazemos apenas uma observação em relação a esse critério, pois o Guia do Livro Didático aborda como se fossem diferentes a capacidade de levantar hipóteses, a de localizar informações implícitas e produzir inferências, sob o nosso ponto de vista e baseados na literatura sobre o tema, defendemos que tudo isso está concentrada em uma mesma capacidade, a de elaborar inferências em um texto. Respeitando, claro, as diferenças entre os tipos de inferências feitas durante a leitura. O levantamento de hipóteses, por exemplo, pode ser considerado como um tipo de inferência *on-line* e explicativa.

Portanto, defendemos que os futuros Guias dos Livros Didáticos elaborados pelos avaliadores explicitem de maneira mais clara e didática o que se considera como inferências para a produção das coleções e para o trabalho dos professores em sala de aula, pois da forma como é tratado no item 10, nos parece que são estratégias diferentes e que ocorrem em momentos separados na leitura.

6.4 Apresentação das obras de espanhol aprovadas no PNLD 2017

O PNLD de 2017 trouxe uma inovação em relação aos triênios anteriores, as obras inscritas foram divididas em Tipo 1 e Tipo 2, segundo “a inclusão ou não do Manual do Professor Multimídia” (BRASIL, 2016, p. 21), respectivamente. No caso do Espanhol, foram oito obras inscritas no total, sendo sete do Tipo 1 e uma do Tipo 2, porém apenas três foram aprovadas, inicialmente foram inscritas como de Tipo 1, no entanto seus manuais multimídia do professor foram reprovados e, assim, posteriormente foram catalogadas como obras do Tipo 2.

Quanto a estrutura dos LD o subitem 4.1.1 do edital exige que sejam compostos por quatro volumes mais seus manuais do professor impressos e/ou multimídia e, no caso das obras de LEM exige-se, subitem 4.1.3, que o livro do estudante seja distribuído acompanhado de CD contendo os áudios utilizados nas coleções, esse é considerado como parte integrante da coleção, logo não podendo ser separado dos livros.

Como dito, três foram as obras de espanhol aprovadas no PNLD 2017, o que representa um índice de aprovação de 37% do total (BRASIL, 2016), são elas: *Cercanía* (COUTO; COIMBRA; CHAVES, 2015); *Entre Líneas* (SILVA; MESQUITA, 2015); *Por el Mundo en Español* (MORAES et al., 2016). A seguir, as apresentamos brevemente.

6.5 Cercanía

De acordo com o manual do professor, esta coleção é dividida em quatro volumes que, ao seu turno, são subdivididos em oito unidades. Ao construir-se sob a abordagem sóciodiscursiva da linguagem, seu projeto pedagógico consiste em fomentar a construção da autonomia e do pensamento crítico e a efetiva expressão dos alunos em espanhol, através da conciliação dos distintos gêneros discursivos que permeiam as relações sociais no mundo, assim como a abordagem dos temas transversais.

Desenvolvimento das atividades de leitura

Por meio de textos autênticos, a coleção propõe atividades de compreensão leitora a partir de três princípios: (a) ler é um processo interativo entre o autor, leitor e contexto, (b) o leitor é essencial para a negociação de significados e que (c) o processo de leitura se dá através do uso de diferentes estratégias “cognitivas, metacognitivas, afetivas, sociais”⁷⁵ (COIMBRA e CHAVES, 2015, p. 206). Com isso, o material propõe alcançar uma formação humana e efetiva dos aprendizes sob conceitos fundamentais de ensino como “por exemplo, a formação cidadã, “letramento” e autonomia intelectual”⁷⁶ (COIMBRA e CHAVES, 2015, p. 197). Segundo as autoras, o material apresenta um gama de textos visuais, escritos e orais que representam uma variedade de gêneros “oriundos de distintos contextos de produção e de circulação”⁷⁷ (op. cit., p. 199), pois elas acreditam que: “quanto maior seja a diversidade de gêneros textuais e de estratégias discursivas que o professor trabalhe em sua aula, melhores e mais ricas serão as

⁷⁵ Tradução nossa. Original: “cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociales ”

⁷⁶ Tradução nossa. Original: “por ejemplo, la formación ciudadana, “literacidad” y autonomía intelectual”

⁷⁷ Tradução nossa. Original: “oriundos de contextos de producción y de circulación distintos”

reflexões e a ampliação da capacidade de compreensão leitora dos alunos”⁷⁸ (COIMBRA e CHAVES, 2015, p. 205).

As atividades de leitura estão presentes na seção “*Lectura*” que é dividida em subseções denominadas:

Almacén de ideas: subseção na qual são propostas questões que ativam os conhecimentos prévios e formulação de hipóteses;

Red (con)textual: subseção na qual são propostas estratégias de leitura, tais como: “leitura em voz alta, atividades de quebra-cabeças, atividades para relacionar perguntas e respostas, entre outras que levam o aluno a compreender globalmente o texto e suas partes”⁷⁹ (COIMBRA e CHAVES, 2015, p. 210).

Tejiendo la comprensión: subseção na qual se explora os textos por sua forma composicional para levar os alunos adquirirem habilidades de leitura, tais como: “compreensão global do texto, localização de informação explícita, produção de inferências, identificação de efeitos de sentido, comparação de informações, expressão de opinião, etc.”⁸⁰ (COIMBRA e CHAVES, 2015, p. 210).

Después de Leer: subseção na qual são propostas questões que vão além dos textos, que exigem “opinião sobre sua temática e de intertextualidade, de modo a refletir criticamente sobre o que foi lido”⁸¹. (COIMBRA e CHAVES, 2015, p. 210).

Faz-se importante destacar que as autoras diferem estratégias de leitura e habilidades de leitura e enquadram a capacidade inferencial em habilidades, não em estratégias como, por exemplo, o faz Solé (1998) e o item 10 do edital do PNLD 2017. Porém, o manual do professor não oferece explicações para esta distinção e adesão conceitual. Talvez, pela falta de clareza do posicionamento teórico do edital que não deixa claro sua definição do termo.

⁷⁸ Tradução nossa. Original: Cuanto mayor sea la diversidad de géneros textuales y de estrategias discursivas que el profesor trabaje en su clase, mejores y más ricas serán las reflexiones y la ampliación de la capacidad de comprensión lectora de los alumnos.

⁷⁹ Tradução nossa. Original: “lectura en voz alta, actividades de rompecabezas, actividades para relacionar preguntas y respuestas, entre otras que llevan al alumno a comprender globalmente el texto y sus partes”

⁸⁰ Tradução nossa. Original: “comprensión global del texto, localización de información explícita, producción de inferencia, identificación de efectos de sentido, comparación de informaciones, expresión de opinión, etc.

⁸¹ Tradução nossa. Original: “opinião acerca de su temática y de intertextualidad, de modo a reflexionar críticamente sobre lo leído”

6.6 Entre líneas

De acordo com o manual do professor, esta coleção é dividida em quatro volumes que, ao seu turno, são subdivididos em oito unidades. Elaborada sob a abordagem sóciointeracional de linguagem a coleção visa à formação da consciência crítica de estudantes para a sua atuação na sociedade “como cidadão consciente”⁸² (SILVA, MARTINS e MESQUISTA, 2015, p. 215) e à aquisição de componentes linguísticos contextualizados que permitam aos alunos expressar-se nas mais distintas situações sociais, por meio de distintos gêneros discursivos e da reflexão sobre a multimodalidade que os permeia.

Desenvolvimento das atividades de leitura

Através de diversos textos proveniente de distintos suportes, o material trabalha com os textos sob uma perspectiva prática social e crítica, propondo atividades de compreensão leitora com o fim de “valorizar a leitura de textos em espanhol como fonte de informação e também de prazer”⁸³ (SILVA, MARTINS e MESQUISTA, 2015, p. 215). Suas atividades de leitura, segundo as autoras (op. cit., p. 222), “exploram questões de intertextualidade com o objetivo de que os estudantes reflitam sobre como os diferentes textos dialogam entre si”⁸⁴.

As atividades são divididas em pré-leitura, leitura e pós-leitura, estando presentes na seção “*Rincón de Lectura*” que é dividida em subseções denominadas:

Activa tus conocimientos: subseção dedicada à ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre os temas que serão abordados.

A leer: subseção dedicada à leitura propriamente dita dos textos, busca-se relacioná-la a atividades que explorem diferentes estratégias de leitura como “localização de informações explícitas, localização de informações implícitas, produção de inferências, compreensão detalhadas, compreensão global, compreensão das intenções do autor”⁸⁵ (SILVA, MARTINS e MESQUISTA, 2015, p. 222). Nesta seção, também, são propostas atividades de pós-leitura

⁸² Tradução nossa. Original: “como ciudadano consciente”

⁸³ Tradução nossa. Original: “valorar la lectura de textos en español como fuente de información y también de fruición”

⁸⁴ Tradução nossa. Original: “exploran cuestiones de intertextualidades con el objetivo de que los estudiantes reflexionen sobre cómo los diferentes textos dialogan entre sí”

⁸⁵ Tradução nossa. Original: “localización de informaciones explícitas, localización de informaciones implícitas, producción de inferencias, comprensión detallada, comprensión global, comprensión de las intenciones del autor, etc.”

por meio de novos textos questionamentos sobre a realidade dos estudantes ou seu posicionamento sobre o tema.

Amplía la reflexión: subseção dedicada a discussões sobre os temas estudados, essas têm o objetivo de ampliar as concepções dos textos, por meio de reflexões críticas aportadas pelos alunos com o uso de seu arcabouço social, cultural, político, etc. O que podemos definir também como discussões críticas baseadas nas percepções socioculturais dos alunos.

Faz-se importante salientar que as autoras definem a inferência como uma estratégia de leitura como o faz outros autores e o próprio edital do PNLCD, no entanto difere entre localização de informações implícitas e produção de inferências, algo que defendemos neste trabalho como uma mesma ação.

6.7 Por el mundo en Español

De acordo com o manual do professor, esta coleção é dividida em quatro volumes, porém, a diferença das demais, cada um é dividido em quatro unidades que, por sua vez, são subdivididos em dois capítulos cada. A coleção é construída sob a articulação entre concepções discursiva-enunciativas e pressupostos cognitivos, segundo os autores (Moraes et al., 2016, p. 218) “[...] as discussões contempladas por essas vertentes dos estudos linguísticos nos levam a uma possibilidade de ensino de língua espanhola bastante sintonizada com o papel da língua estrangeira previsto nos PNC”. Ademais, a contribuição dos estudos da enunciação está em propor uma leitura que ultrapasse a sistematização estrutural e “considere a subjetividade como inerente á linguagem” (MORAES et al., 2016, p. 218), além de conceber os textos como provenientes de uma fonte enunciativa e de um coenunciador, ou seja, todo texto tem um onde e quem o proferiu e, também, um destinatário ou quem o receberá. Quanto aos pressupostos cognitivos a obra admite adotar a perspectiva interacionista de leitura, levando em consideração, em suas atividades, tanto os conhecimentos prévios dos estudantes como a colaboração que os textos trazem em si.

Desenvolvimento das atividades de leitura

Por meio de uma variedade de gêneros discursivos que permeiam distintos contextos sociais, a coleção busca a formação autônoma e crítica dos estudantes, valorizando, em suas atividades, as experiências e conhecimentos prévios socioculturais. Os autores afirmam que o material “se organiza em função dos textos” (Moraes et al., op. cit, p. 212) e tem foco no

“trabalho com as estratégias de leitura e com as habilidades linguísticas e cognitivas necessárias para a realização de uma leitura de qualidade” (Moraes et al., 2016, p. 222). Portanto, o objetivo do material é auxiliar os aprendizes a adquirir “estratégias de leitura utilizadas por leitores maduros [...]” (MORAES et al., op. cit.).

As atividades são divididas em pré-leitura, leitura e pós-leitura, estando presentes na seção *¿Qué dicen los/las...? / ¿Y cómo lo dicen?* se destina à leitura de textos, prioritariamente, verbais. Nesta seção estão integradas atividades de leitura, fala, escrita e escuta, cada uma sendo precedida por ícones que indicam a habilidade a ser desenvolvida. Esta seção possui subseções denominadas:

!A pensar!: subseção dedicada às atividades de pré-leitura, busca-se ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os temas em questão, há atividades para formulação de hipóteses e de objetivos para a leitura.

Lectura en acción: subseção dedicada às questões de leitura que consideram o uso de estratégias e de posicionamento crítico para respondê-las, segundo os autores

Assim, buscamos desenvolver um trabalho de leitura crítica, com base nas estruturas e funções sociais dos gêneros discursivos, e um trabalho metacognitivo, por meio do ensino e da prática de estratégias de leituras que possam ajudar os alunos a se tornar leitores mais autônomos. (MORAES et al., op. cit., p, 213).

¡Adelante!: subseção dedicada a trabalhos de pós-leitura nos quais são propostas “reflexões críticas e propostas de aplicação ou ações práticas que relacionem os textos ao cotidiano dos estudantes” (MORAES et al. op. cit.).

Cabe salientar que essa obra é a única das três que se define explicitamente sob uma concepção cognitiva e tendo como foco o desenvolvimento de estratégias de leitura, assim é provável que a coleção completa valorize, prioritariamente, atividades que explorem a recuperação de inferências e os conhecimentos socioculturais dos alunos.

7 ANÁLISE QUALITATIVA DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Neste capítulo, apresentamos a caracterização feita, em formato de tabelas, das atividades que compõem nosso corpus. Como pode ser visto, cada atividade de leitura recebeu uma caracterização individual baseada no referencial teórico apresentado. No total, oitenta e sete atividades foram analisadas, sendo: quarenta e uma (41) da coleção *Por el Mundo en Español*, vinte e quatro (24) da coleção *Entre Líneas* e vinte e duas (22) da coleção *Cercanía* (levando-se em consideração as subdivisões das atividades), vê-se que há discrepância quanto ao número de atividades da primeira para as últimas duas, logo decidimos, ao apresentar os gráficos quantitativos, apresentar os números tanto absolutos quanto em porcentagens, o que pode nos dar uma visão mais fidedigna desta caracterização. Cabe destacar que dentre as atividades citadas, três são projetos de atividades extras como debates e pesquisas, logo não foram caracterizadas como atividades de interpretação textual, ainda que se encontrem em subseções de pós-leitura. No entanto, foram aqui apresentadas em suas tabelas de classificação ainda que sem serem classificadas como as demais.

A seguir, apresentamos as tabelas organizadas, primeiramente, pela ordem alfabética das coleções e, em segundo lugar, pela ordem numérica das unidades ou capítulos de cada livro. Após a apresentação das análises de cada unidade, tecemos breves comentários que julgamos pertinentes a respeito da organização, caracterização, critérios utilizados e outros comentários que sejam relevantes para expandir nossa discussão sobre as atividades. Todas as atividades analisadas podem ser encontradas em adendo.

7.1 Tabelas de classificação e discussões das atividades da coleção *Cercanía* (Unidade1):

Voces de otros encantos: Guinea Ecuatorial, África hispanohablante

Número da atividade		1	Subseção da unidade		Almacén de ideas	
(X)	Pré-leitura		()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA						
(N/A)						
(b) TIPO DE INFERÊNCIA						
(N/A)						
(c) TAREFA CRÍTICA						
(N/A)						
Número da atividade		2	Subseção da unidade		Almacén de ideas	
(X)	Pré-leitura		()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA						
(N/A)						
(b) TIPO DE INFERÊNCIA						

(N/A)
(c) TAREFA CRÍTICA
(N/A)

Número da atividade	N/A	Subseção da unidade	Red (con)textual
Pré-leitura		(X) Leitura	() Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X) (A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	() (A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			

Número da atividade	1	Subseção da unidade	Tejiendo la comprensión
Pré-leitura		(X) Leitura	() Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X) (A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	() (A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			

Número da atividade	2	Subseção da unidade	Tejiendo la comprensión
() Pré-leitura		(X) Leitura	() Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
() (A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	() (A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
() (B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	() (B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA			
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.			
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.			

Número da atividade	3	Subseção da unidade	Tejiendo la comprensión
() Pré-leitura		(X) Leitura	() Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
() (A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	() (A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
() (B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	() (B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA			
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.			
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.			
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.			
(C.10) Inferir o perfil do leitor para o qual o discurso é dirigido.			

Número da atividade	4	Subseção da unidade	Tejiendo la comprensión
() Pré-leitura		(X) Leitura	() Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			

<input type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input checked="" type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
<input type="checkbox"/>	(B.1) Léxico / linguísticas	<input checked="" type="checkbox"/>	(B.2) Proposicionais / Explicativas	<input type="checkbox"/>	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.					
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.					
Número da atividade		5	Subseção da unidade		Tejiendo la comprensión
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade		6	Subseção da unidade		Tejiendo la comprensión
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade		7	Subseção da unidade		Tejiendo la comprensión
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					

Número da atividade		N/A	Subseção da unidade		Después de Leer
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input type="checkbox"/>	Leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(N/A) Não se caracteriza como atividade de leitura.					
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					

Discussões sobre a unidade 1 da coleção *Cercanía*

Esta unidade é intitulada *Voces de otros encantos: Guinea Ecuatorial, África hispanohablante*, tendo como tema principal a valorização da cultura africana. No total, analisamos onze atividades divididas em três grupos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Através

de uma variedade estrutural em suas atividades, esta unidade foca principalmente no reconhecimento das estruturas e funções do gênero enciclopédia, explorando as tarefas críticas na maioria de suas atividades, além da capacidade inferencial. Há a presença de questões de caráter linguístico e psicolinguístico, porém não pudemos encontrar características da concepção sociocultural de leitura. Vejamos, em detalhes, a seguir:

Há duas atividades de pré-leitura, presentes na subseção: *Almacén de ideas*. Na número 1, os estudantes devem saber a qual gênero, entre três opções dadas pelas autoras, as características descritas no livro pertencem, a resposta correta é “enciclopédia”. Na atividade 2, com a pergunta “¿Qué sabes acerca de Guinea Ecuatorial?” é solicitado aos leitores que aportem o que sabem sobre esse país. Essas atividades caracterizam por buscar a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, não se relacionam, ainda à interpretação do texto propriamente dita, portanto não podemos caracterizá-la sob os critérios propostos.

O segundo grupo, das atividades de leitura, compõe-se de oito atividades divididas em duas subseções: *Red (con)textual* e *Tejiendo la comprensión*. Essa primeira subseção consiste em uma atividade, não numerada, que se caracteriza como a descrição dos objetivos que devem ser alcançados pelos alunos durante a leitura: identificar informações que são explícitas no texto base. Logo, é uma atividade Linguística (A.1), sem exploração de inferências e nenhuma tarefa crítica pôde ser verificada, logo os critérios (B das inferências) e (C das tarefas críticas), não foram contemplados.

A segunda subseção compõe-se de setes atividades que apresentam a mescla das distintas concepções de leitura. As atividades 1, 6 e 7 foram classificadas em (A.1 Linguística), pois pedem que os leitores, através de preenchimento de quadros (questão 1) ou respostas protocolares (questões 6 e 7), identifiquem informações explícitas dos textos base, tais como: “*nombre de la capital; densidade de la población; gentilicio, lenguas oficiales etc*”. Não pudemos encontrar em tais atividades características da exploração de inferências ou tarefas críticas, assim sendo os critérios (B e C) não foram contemplados.

As atividades 2, 3 e 4 foram classificadas em (A.2 Psicolinguísticas), pois exploram os conhecimentos prévios dos estudantes para sua resolução. As questões 2 e 4 têm foco na estrutura composicional do gênero enciclopédia, exigindo que o leitor reconheça funções, objetivos e finalidades desse, portanto pudemos verificar que as tarefas críticas (C.1 e C.8) estão presentes nessas questões ademais, é necessário que os leitores elaborem inferências

sobre o momento e as circunstâncias de produção do texto, logo o grupo (B.2 das inferências) é explorado.

Na atividade 3, verificamos a exploração da capacidade inferencial, a partir da pergunta *¿Cuál es el perfil de los lectores?* os alunos são levados a inferir possíveis características do público alvo de uma enciclopédia e, assim, buscar explicar os motivos de sua estrutura, estilo e contexto de produção, além de inferir as possíveis intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso que, teoricamente, é informar de forma imparcial. Sob nosso ponto de vista, esta é uma atividade simples, porém muito rica já que consegue explorar inferências Proposicionais/Explicativas (B.2) e distintas tarefas críticas, tais como (C.1, C.3, C.8 e C.10).

A número 5, caracteriza-se como uma atividade de múltipla escolha que apresenta proposições verdadeiras e falsas sobre o gênero enciclopédia, que devem ser devidamente marcadas pelos estudantes, assim, por explorar informações explícitas do texto e da própria questão, a classificamos em (A.1 Linguística), ademais não explora tarefas críticas ou a capacidade inferencial.

Por fim, na subseção *Después de leer* há uma proposta de projeto de pesquisa pós-leitura que consiste em buscar informações (pontos e atrações turísticas) e imagens da Guiné Equatorial e apresentá-las aos colegas de classe, assim não a caracterizamos como uma atividade de leitura como as demais, mesmo apresentando características da concepção linguística de leitura.

7.2 Tabelas de classificação e discussões das atividades da coleção *Cercanía* (Unidade 8):

Noche de estreno: se abren las cortinas del teatro

Número da atividade		1	Subseção da unidade		Almacén de ideas	
(X)	Pré-leitura		()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA						
(N/A)						
(b) TIPO DE INFERÊNCIA						
(N/A)						
(c) TAREFA CRÍTICA						
(N/A)						
Número da atividade		2	Subseção da unidade		Almacén de ideas	
(X)	Pré-leitura		()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA						
(N/A)						
(b) TIPO DE INFERÊNCIA						
(N/A)						
(c) TAREFA CRÍTICA						

(N/A)					
Número da atividade	3	Subseção da unidade		Almacén de ideas	
(X)	Pré-leitura	()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
()	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(X)	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	()	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.4) Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade e intenções ao utilizá-las.					
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.					

Número da atividade	N/A	Subseção da unidade		Red (con)textual	
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					

Número da atividade	1	Subseção da unidade		Tejiendo la comprensión	
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.					
Número da atividade	2	Subseção da unidade		Tejiendo la comprensión	
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.					
Número da atividade	3	Subseção da unidade		Tejiendo la comprensión	
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					

(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			
Número da atividade	4	Subseção da unidade	Tejiendo la comprensión
()	Pré-leitura	(X)	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X)	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística
()		()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
()	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas
()		()	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA			
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.			
(C.4) Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade e intenções ao utilizá-las.			
Número da atividade	5	Subseção da unidade	Tejiendo la comprensión
()	Pré-leitura	(X)	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística
()		()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			
Número da atividade	6	Subseção da unidade	Tejiendo la comprensión
Não foi possível avaliar a questão por falta de acesso ao CD de áudios.			

Número da atividade	N/A	Subseção da unidade	Después de leer
()	Pré-leitura	()	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(N/A)			
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			

Discussões sobre a unidade 8 da coleção *Cercanía*

Esta unidade é intitulada *Noche de estreno: se abren las cortinas del teatro*, tendo como tema principal a pluralidade cultural através de obras teatrais. A exemplo da unidade 1, analisamos onze atividades divididas em três grupos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na unidade 8, há variedade estrutural de atividades com foco no reconhecimento de estruturas, funções e características dos gêneros teatrais. Como na unidade anterior, há o fomento a tarefas críticas e à capacidade inferencial feito em atividades elaboradas sob as concepções linguística e psicolinguística de leitura, no entanto não aferimos características da concepção sociocultural. Vejamos a análise, em detalhes, a seguir:

Há três atividades na subseção *Almacén de ideas*. Na atividade número 1, através de uma estrutura de múltipla escolha, pede-se aos alunos que relacionem os nomes dos gêneros do teatro às características descritas no livro. A atividade 2 consiste em solicitar aos alunos que consultem, um dicionário bilíngue Português/Espanhol, o referente em espanhol para a palavra “rubricas” (*acotaciones*). Essas buscam a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à organização textual e lexical dos textos que serão tratados posteriormente, ademais, elas não trabalham com a interpretação textual em si, portanto não podemos enquadrá-las nos grupos propostos para esta análise.

A atividade 3, sob nossa análise, caracteriza-se como a mais completa desta unidade. A partir do título da obra de teatro “*Los idiomas de la tele*”, pede-se aos alunos que definam em qual se ela será uma comédia, uma tragédia ou uma tragicomédia. Faz-se necessário, assim, a mobilização de vários conhecimentos socioculturais que podem ser acionados a partir do conteúdo semântico do título e, portanto, formulem hipóteses sobre o que lerão. Acreditamos que não haverá respostas protocolares, já que cada aluno aportará diferentes conhecimentos em suas respostas, conseqüentemente não haverá uma resolução, mas sim diversas que deverão ser analisadas como mais ou menos plausíveis e não como corretas ou incorretas. Por estas características, a classificamos como (A.2 Psicolinguística), vemos também a necessidade de produzir inferências (B.1 Léxico/linguísticas) e (B.2) Explicativas/proposicionais, pois os alunos deverão inferir os significados das palavras de acordo com o contexto e, até mesmo, solucionar ambigüidades. Ademais, é necessário inferir motivos, explicações, causas ou conseqüências deste título para a obra. Por fim, verificamos que a identificação do gênero, intenções do autor, identificação de termos comuns e intenções ao utilizá-los, além das circunstâncias de produção devem ser observadas pelos leitores, logo as tarefas críticas (C.1, C.3, C.4 e C.8) foram exploradas.

No grupo das atividades de leitura, há sete questões divididas em duas subseções: *Red (con)textual* e *Tejiendo la comprensión*. Essa primeira, compõe-se de uma atividade, não numerada, que se caracteriza como a descrição dos objetivos que devem ser alcançados pelos alunos durante a leitura: elaborar uma leitura em voz alta e expressiva. Portanto, a caracterizamos como uma atividade Linguística (A.1), sem exploração de inferências ou tarefas críticas verificadas, logo não foi possível caracterizá-la sob os critérios (B das inferências) e (C das tarefas críticas).

À subseção *Tejiendo la comprensión* correspondem seis atividades, das quais cinco elaboradas sob a concepção linguística de leitura (A.1), pois buscam o reconhecimento de estruturas e informações explícitas no texto base, são elas: 1, 2, 3, 4 (apresenta interseção com A.2 Psicolinguísticas) e 5.

Na atividade 1, os leitores, a partir das estruturas e informações do texto, devem observar em qual gênero teatral a obra se enquadra, assim confirmando ou refutando as hipóteses elaboradas na questão 3 da subseção *Almacén de ideas*. A atividade 2 tem objetivo similar a anterior, pois questiona sobre a estrutura da obra e se ela “*respeto las unidades clásicas de espacio, tiempo y acción*”, essas unidades que são explicadas no enunciado da própria questão “*En el teatro antiguo, la acción debería ocurrir dentro de 24 horas, en un solo lugar y trama*”, portanto não há necessidade de mobilização de conhecimentos prévios. No entanto, por tratarem de aferir sobre o reconhecimento dos estudantes sobre o gênero, acreditamos que a tarefa crítica (C.1) seja contemplada em ambas as questões.

As atividades 3 e 5, possuem estruturas distintas. A primeira é construída em formato de múltipla escolha, no qual os leitores devem apontar quais marcações da peça teatral correspondem ao cenário e quais às personagens. A última tem estrutura tradicional de resposta escrita protocolar. As duas visam à localização de informações explícitas, portanto classificadas em (A.1 Linguísticas), não se pôde observar exploração de inferências e tampouco tarefas críticas, logo sem presença dos grupos (B) e (C).

A questão 4 apresenta características de (A.1 Linguística e A.2 Psicolinguística), pois é composta por duas perguntas, são elas: “*¿Por qué la obra se llama Los idiomas de la tele?*” e “*¿Le pondrías otro título?*”, a primeira deve ser respondida com base nas informações trazidas no texto, logo seria linguística (A.1), sem inferências, mas com o desenvolvimento da tarefa crítica (C.4), pois é necessário que o leitor reconheça as conotações das palavras do título original em seu contexto de reprodução. A segunda pergunta recorre às percepções pessoais e de mundo de cada leitor sobre o tema central da obra, seu gênero, funções, objetivos e intenções, o que passar pela capacidade inferencial do leitor, já que para intitular um texto é necessário depreender essas nuances que o perpassam o conteúdo semântico dos textos. Assim, acreditamos que ela apresenta características de (A.2 Psicolinguística) com a exploração de (B.2 Proposicionais / Explicativas) e da tarefa crítica (C.1).

A atividade 6, apresenta uma estrutura diferente das demais, pois mescla interpretação textual com a percepção de tipos de melodia. Aos estudantes é solicitado que imaginem ser os diretores da obra e que ouçam três distintas canções e as relacione com o tipo de cena representada (se ação, suspense ou romance), no entanto não tivemos acesso aos CD's de álbum de nenhuma das obras analisadas, logo não podemos executar a análise de tal atividade.

Por fim, na subseção *Después de leer* há perguntas como “¿Has ido alguna vez al teatro?” ou “¿Qué otras obras has visto o leído?” que visam a relacionar as expectativas e hábitos dos estudantes ao teatro. Vemos que os conhecimentos de mundo dos leitores são acionados, porém não se relacionam aos conteúdos ou ao tema do texto base, logo não pudemos classificá-la sob as concepções de leitura. De igual maneira, não vemos a exploração de inferências ou de tarefas críticas.

7.3 Tabelas de classificação e discussões das atividades da coleção *Entre Líneas*

(Unidade 1): *Adolescencia: entre cambios y valores*

Número da atividade	1	Subseção da unidade	Activa tus conocimientos
(X)	Pré-leitura	()	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
()	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística
		(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
()	(B.1) Léxico / linguísticas	()	(B.2) Proposicionais / Explicativas
		(X)	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA			
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.			
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.			
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.			
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.			
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.			
(C.11) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.			
Número da atividade	2	Subseção da unidade	Activa tus conocimientos
(X)	Pré-leitura	()	Leitura
		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(N/A)			
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			

Número da atividade	2	Subseção da unidade	A leer
()	Pré-leitura	(X)	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X)	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística
()		()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
()	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas
()		()	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA			
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.			
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.			
(C.5) Distinguir a diversidade de vozes (raças, etnias, classes, gênero, sexo etc.).			
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.			
(C.10) Inferir o perfil do leitor para o qual o discurso é dirigido.			
(C.11) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.			
Número da atividade	3	Subseção da unidade	A leer
()	Pré-leitura	(X)	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística
()		()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			
Número da atividade	4	Subseção da unidade	A leer
()	Pré-leitura	(X)	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X)	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística
(X)		(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
()	(B.1) Léxico / linguísticas	()	(B.2) Proposicionais / Explicativas
()		(X)	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA			
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.			
(C.7) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma militante, modificadora, proativa etc.).			
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.			
Número da atividade	5	Subseção da unidade	A leer
()	Pré-leitura	(X)	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
()	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística
(X)		(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
()	(B.1) Léxico / linguísticas	()	(B.2) Proposicionais / Explicativas
()		(X)	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA			
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.			
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.			
(C.4) Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade e			

intenções ao utilizá-las.					
(C.5) Distinguir a diversidade de vozes (raças, etnias, classes, gênero, sexo etc.).					
(C.7) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma militante, modificadora, proativa etc.).					
(C.11) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.					
Número da atividade	6 (a)	Subseção da unidade		A leer	
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(X)	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	(X)	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.4) Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade e intenções ao utilizá-las.					
(C.5) Distinguir a diversidade de vozes (raças, etnias, classes, gênero, sexo etc.).					
(C.6) Avaliar a solidez, a confiabilidade e a validade dos argumentos, exemplos e dados.					
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					
(C.11) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.					
Número da atividade	6 (b)	Subseção da unidade		A leer	
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.4) Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade e intenções ao utilizá-las.					

Número da atividade	1	Subseção da unidade		Amplía la reflexión	
()	Pré-leitura	()	Leitura	(X)	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico / linguísticas	()	(B.2) Proposicionais / Explicativas	(X)	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					
(C.11) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e					

escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.).					
Número da atividade	2	Subseção da unidade		Amplía la reflexión	
()	Pré-leitura	()	Leitura	(X)	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
()	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico / linguísticas	()	(B.2) Proposicionais / Explicativas	(X)	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					

Discussões sobre a unidade 1 da coleção *Entre Líneas*

Esta unidade é intitulada *Adolescencia: entre cambios y valores*, tendo como tema principal o tratamento de aspectos relacionados à adolescência. Foram analisadas dez atividades divididas em três grupos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Elas, em geral, seguem uma estrutura tradicional de perguntas e respostas dissertativas, porém isso não implica somente a exploração da concepção Linguística (A.1) de leitura, visto que as questões, desta unidade, executam uma ampla exploração da capacidade inferencial e crítica dos leitores.

Pôde-se constatar que as atividades foram elaboradas sob mescla das distintas concepções de leitura, sendo a Psicolinguística (A.2) a mais explorada, pois há características em quase todas as atividades com destaque para a ampla exploração da capacidade inferencial. Quanto à concepção Sociocultural (A.3), pudemos encontrar algumas atividades que apresentam suas características.

A consequência da utilização das três concepções de leitura pode ser traduzida em uma unidade bastante completa, em relação à nossa análise, que explora várias tarefas críticas e conhecimentos prévios dos leitores que devem avaliar desde estruturas do gênero discursivo a fazer inferências sobre a identidade do autor e discursos prévios. Vejamos as discussões:

Há duas atividades de pré-leitura, presentes na subseção *Activa tus conocimientos*. A partir de um comando principal “*Antes de leer el texto siguiente, observa el título (adolescência), donde está escrito, quién lo firma y contesta oralmente*”, pede-se aos alunos que reflitam e criem hipóteses sobre o gênero, seu meio de divulgação (supostamente uma página de um

diário pessoal) e sobre a identidade de seu autor, assim explorando da capacidade inferencial. Posteriormente, os estudantes devem responder às questões 1 e 2.

Na número 1, a geração de inferências sobre a identidade e motivações do autor é exigida com as perguntas “¿quién lo ha escrito?” e “¿por qué lo ha hecho?”. Assim, os estudantes devem percorrer diversos espaços mentais para respondê-las, por exemplo devem pensar na faixa etária do autor, no gênero (se mulher ou homem), os discursos tipicamente veiculados em páginas de diários, intenções (se para queixar-se ou relatar algo), objetivos, pontos de vista, ou seja, há vários conhecimentos socioculturais e críticos mobilizados para responder a tais questionamentos, lembrando que serão sempre inferências pragmáticas, pois cada resposta poderá ser cancelada ou modificada, dependendo das informações do texto e dos conhecimentos de cada leitor. Portanto, classificamos esta questão em (A.2 Psicolinguística e A.3 Sociocultural) com a exploração de diversas tarefas críticas, são elas: (C.1, C.2, C.3, C.8, C.9 e C.11).

Na atividade 2, os leitores devem responder se já escreveram textos semelhantes e em quais situações, para tanto devem recorrer aos seus hábitos e percepções pessoais sobre o gênero e suas características, funções e finalidades, no entanto não a caracterizamos em nenhuma das concepções de leitura, pois não se trata da exploração de informações ou sobre o tema do texto base. De igual maneira, não vemos a exploração de inferências ou de tarefas críticas.

As atividades de leitura estão presentes na subseção **A leer** que se compõe de seis atividades, sendo a primeira apenas o comando para ler o texto base e fazer o que se pede a seguir, por tanto analisaremos da atividade 2 a 6.

A número 2 divide-se em duas partes, na primeira “¿En qué persona está escrito el texto” os estudantes devem identificar a primeira pessoa do plural (*nosotros*), assim caracteriza-se como uma atividade (A.1 Linguística). Na segunda parte “¿Cuál es la intención de la autora al escribirlo de esa manera?” os leitores devem inferir a intenção, estratégias da autora em sua escolha lexical ou quais vozes ela aciona ao utilizar “nós” em vez de “eu”. Essas proposições estão implícitas e se basearão em inferências elaboradas por cada estudante, assim é uma atividade (A.2 Psicolinguística), com a exploração de inferências explicativas sobre as intenções da autora (B.2 Proposicionais / Explicativas) e das tarefas críticas (C.1, C.3, C.5, C.8, C.10 e C.11).

Na atividade 3 pede-se que os alunos confirmem se as hipóteses elaboradas na subseção **Activa tus conocimientos**, tal confirmação se dará a partir de informações explícitas do texto

e todas as inferências e tarefas críticas haviam sido elaboradas anteriormente, portanto a caracterizamos com (A.1 Linguística).

A atividade 4 é dividida em três partes, na primeira deve-se apontar quais valores foram mencionados no texto (amizade, paz, amor, fé, esperança e responsabilidade), caracterizando-se como uma atividade de localização de informações explícitas (A.1 Linguística). Na segunda parte, pergunta-se aos alunos quais lhes parecem mais importantes, assim as percepções pessoais e sociais são exploradas (A.2 Psicolinguística), além de inferências sobre as intenções e ideologias da autora ao apontar esses valores (B.3 Sociocultural), por fim, na terceira parte, os estudantes devem explicar os porquês de determinado valor lhe parecer mais importante, assim relacionando todas as respostas dadas ao seu mundo, o que contribui para desenvolver a criticidade, pois cada valor levará a reflexões críticas distintas, o que estará relacionado ao momento vivido pelo estudante, assim vemos as tarefas críticas (C.3, C.7 e C.9) envolvidas na questão.

A atividade 5 pede que os alunos se posicionem sobre os aspectos, explícitos no texto, relacionados aos adolescentes, eles devem apontar qual não estão de acordo e porquê. Para tanto, é necessário que conhecimentos socioculturais sejam mobilizados, visto que o mundo do estudante passa a ter importância para a resposta. Ademais, os leitores devem perceber as intenções da autora ao estabelecer tais relações e sobre suas escolhas lexicais, e distinguir ou inferir quais vozes são acionadas no texto, se de adolescentes ou de adultos, por exemplo. Baseando-nos nessas características, a classificamos em (A.2 Psicolinguística e A.3 Sociocultural), explorando inferências elaborativas (B.3 Pragmáticas elaborativas), por avaliar situações do texto relacionados ao mundo pessoal, e incentivando as tarefas críticas (C.2, C.3, C.4, C.5 e C.7, C.11).

A atividade número 6 subdivide-se em (a) e (b) que devem ser respondidas a partir de um comando principal “*lee la definición de **concepto** a continuación y haz lo que se pide*”. A questão (a) pede aos leitores que tenham em conta as definições das palavras “*chetos, planchas, no existís y popular*” e respondam o que quis dizer a autora quando utiliza esses termos. As respostas exigirão a geração de inferências de vários tipos, como léxico/linguísticas para compreender os significados das palavras de acordo ao contexto de uso, explicativas para buscar entender os motivos de uso e elaborativas para relacionar a carga sociocultural que cada termo carrega às ideologias pretendidas pela autora, assim acreditamos que esta atividade explora o grupo (B.1 Léxico/Linguísticas, B.2 Proposicionais/Explicativas e B.3 Pragmáticas elaborativas), além de ser uma atividade (A.1, A.2 e A.3), por fim

apresenta-se como uma questão bastante completa, explorando as tarefas críticas (C.2, C.3, C.4, C.5, C.6, C.9 e C.11).

A questão (b) apresenta a definição do termo “*estereotipo*” e questiona os alunos se os termos anteriores podem ser assim entendidos. A resposta buscada pelo livro “sim, pois são adjetivos baseados em generalizações”, é dada explicitamente quando os alunos leem a definição exposta no livro. Assim, a entendemos como (A.1 Linguística), sem inferências e com a necessidade de identificar conotações de termos, logo a tarefa (C.4) é explorada.

Esta unidade possui duas atividades de pós-leitura presentes na subseção *Amplía la reflexión*. Essas propõem discussões a partir da criação de relações entre o texto previamente lido (*Adolescencia*), os conhecimentos prévios dos leitores e um cartaz para promoção do combate ao uso de drogas. Na número 1, pede-se aos alunos que apontem quais relações há entre o título do cartaz “*Me quiero, me cuido*” com o comprometimento da autora em evitar drogas e vícios, esse que é explicitado no comando das questões desta subseção, através da afirmação “*Tratamos de evitar drogas y vicios que diariamente están en nuestro medio.*”, retirada do texto base. Em suas respostas, os leitores devem retomar conhecimentos prévios, atividades (A.2 Psicolinguística), visto que essa relação partirá do pressuposto de que as pessoas evitam as drogas por preocupar-se com sua saúde, segurança, bem-estar etc. Assim, inferências sobre discursos prévios devem ser exploradas, além dos pontos de vista da autora e suas intenções. No entanto, esses pressupostos podem ser confirmados ou cancelados, logo trata-se da exploração de inferências pragmáticas do grupo (B.3 Pragmática elaborativa), pois é necessário recuperar informações não contidas no texto as relacionando aos conhecimentos socioculturais e, assim, inferindo ideologias ou intenções. Ademais, pelas características observadas, acreditamos que as tarefas (C.2, C.3, C.9 e C.11) são exploradas nesta questão.

Na questão 2, os estudantes devem apontar, a partir de suas percepções pessoais, quais valores positivos identificam na atitude da autora, evitar o uso de drogas, e que são compartilhados por outros jovens. Novamente a classificamos em (A.2 Psicolinguística), com a exploração de inferências Pragmáticas elaborativas (B.3 Pragmática elaborativa), pois devem relacionar informações dos textos lidos aos conhecimentos socioculturais inferindo ideologias, de igual maneira os alunos devem perceber quais as possíveis intenções e objetivos da autora, portanto encontramos características que nos permitem afirmar que as tarefas (C.2, C.3 e C.9) são exploradas.

**7.4 Tabelas de classificação e discussões das atividades da coleção *Entre Líneas*
(Unidade 8): *Entre paisajes, rutas y experiencias***

Número da atividade		1	Subseção da unidade		Activa tus conocimientos	
(X)	Pré-leitura		()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA						
(N/A)						
(b) TIPO DE INFERÊNCIA						
(N/A)						
(c) TAREFA CRÍTICA						
(N/A)						
Número da atividade		2	Subseção da unidade		Activa tus conocimientos	
(X)	Pré-leitura		()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA						
(N/A)						
(b) TIPO DE INFERÊNCIA						
(N/A)						
(c) TAREFA CRÍTICA						
(N/A)						
Número da atividade		3	Subseção da unidade		Activa tus conocimientos	
(X)	Pré-leitura		()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA						
(X)	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural	
(b) TIPO DE INFERÊNCIA						
(X)	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	()	(B.3) Pragmáticas elaborativas	
(c) TAREFA CRÍTICA						
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.						
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.						
(C.4) Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade e intenções ao utilizá-las.						
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.						
(C.10) Inferir o perfil do leitor para o qual o discurso é dirigido.						
(C.11) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.).						

Número da atividade		2	Subseção da unidade		A leer	
()	Pré-leitura		(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA						
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural	
(b) TIPO DE INFERÊNCIA						
(N/A)						
(c) TAREFA CRÍTICA						
(N/A)						
Número da atividade		3	Subseção da unidade		A leer	
()	Pré-leitura		(X)	Leitura	()	Pós-leitura

(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	4	Subseção da unidade	A leer		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input checked="" type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(B.1) Léxico / linguísticas	<input checked="" type="checkbox"/>	(B.2) Proposicionais / Explicativas	<input type="checkbox"/>	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					
(C.4) Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade e intenções ao utilizá-las.					
Número da atividade	5	Subseção da unidade	A leer		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	6	Subseção da unidade	A leer		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	7	Subseção da unidade	A leer		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	8	Subseção da unidade	A leer		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					

(N/A)					
Número da atividade	9 (a, b, c)		Subseção da unidade	A leer	
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	10	Subseção da unidade		A leer	
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					

Número da atividade	1	Subseção da unidade		Amplía la reflexión	
()	Pré-leitura	()	Leitura	(X)	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	2	Subseção da unidade		Amplía la reflexión	
()	Pré-leitura	()	Leitura	(X)	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	()	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					

Discussões sobre a unidade 8 da coleção *Entre Líneas*

Esta unidade intitula-se *Entre paisajes, rutas y experiencias* cujo objetivo principal é expandir o conhecimento dos alunos sobre a América Latina, através de imagens, canções, relatos e filmes. Analisamos quatorze atividades, divididas em pré-leitura, leitura e pós-leitura. Essas, foram elaboradas sob as concepções (A.1 Linguística e A.2 Psicolinguística), não pudemos encontrar características de A.3 (Sociocultural). Em relação à unidade 1, há redução de atividades que exploram inferências e tarefas críticas, visto que o foco parece ser a exploração de informações explícitas do texto base, o que não afeta a qualidade do material, ainda que,

sob nosso ponto de vista, o ideal é sempre a exploração máxima dos grupos (B das inferências) e (C das tarefas críticas). Vejamos as discussões em detalhes:

Há três atividades de pré-leitura presentes na subseção *Activa tus conocimientos*. A primeira pergunta o que se pode descobrir quando viajamos, na qual os alunos devem aportar seus conhecimentos e percepções prévias para as respostas. Na número 2: “*Para ti, ¿qué motivos están por detrás de un viaje?*”, novamente os leitores devem acionar conhecimentos socioculturais sobre os porquês de se empreender uma viagem. Essas atividades focam os conhecimentos das expectativas dos leitores em relação ao tema abordado no texto e não de informações do texto base, logo não as caracterizamos nas concepções de leitura. Da mesma maneira, não pudemos aferir a necessidade de inferências e tampouco o fomento às tarefas críticas, logo os grupos (B das inferências) e (C das tarefas críticas) não são explorados.

A terceira e última atividade desta subseção pede aos alunos ler o título do texto base (*Guatemala: año 2004*) e inferir quais informações poderão encontrar durante a leitura. A partir dos conhecimentos prévios que os estudantes possuam, ou não, sobre o termo Guatemala, é necessário que informações sejam inferidas. Primeiramente, deve-se saber que se trata de um país e não de uma pessoa, por exemplo, logo há a exploração de (B.1 Léxico/linguísticas). Posteriormente, deve-se pensar em quais gêneros são mais passíveis de encontrar textos que falam sobre países (enciclopédias, notícias, diários pessoais, *blogs*, *posts* em redes sociais etc.), assim inferências sobre o gênero discursivo e contexto de produção são elaboradas indiretamente. Ademais, deve-se inferir as possíveis intenções e objetivos do autor, sua identidade e para quem o texto é dirigido. Pode-se encontrar características de (B.2 Proposicionais/Explicativas) com fomento as tarefas críticas (C.1, C.3, C.4, C.8, C.10 e C.11).

As atividades de leitura estão presentes na subseção *A leer* que se compõe de dez atividades, sendo a primeira apenas o comando para ler o texto base e fazer o que se pede a seguir, portanto analisaremos da atividade 2 a 10. Dentre essas, as questões 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 (A, B e C) e 10 caracterizam-se por pedir aos leitores que identifiquem informações explícitas no texto base, tais como: de que maneira o autor demonstra sua fascinação pela América Latina; a qual conclusão o autor chega ao fim de seu relato; o que o levou à Guatemala; A exploração de inferências não é necessária em nenhuma destas atividades e tampouco há o fomento a tarefas críticas, portanto os grupos (B das inferências) e (C das tarefas críticas) não são contemplados.

A atividade número 4 é elaborada com a mescla das concepções (A.1 Linguística e A.2 Psicolinguística), a partir da pergunta: “¿*Qué se puede deducir del hecho de que el autor escriba “Guate” en lugar de Guatemala?*” os leitores devem elaborar inferências (B.1 Léxico/linguística) sobre o termo “Guate”, e as intenções do autor ao utilizá-lo, devem retomar seu conhecimento sociocultural sobre o uso de apelidos, talvez para demonstrar intimidade, apreço ou, até mesmo, despreço. Essas inferências serão autorizadas a partir da compreensão geral das informações explícitas, logo (A.1), e pontos de vista do autor ao elaborar sua narrativa que seria demonstrar carinho e admiração pela Guatemala, assim a tarefa crítica (C.2) é fomentada.

Há duas atividades de pós-leitura, presentes na subseção ***Amplía la reflexión***, e têm o objetivo de ampliar as informações sobre as motivações do autor em empreender sua viagem. Um texto adicional deve ser lido e, a partir de então, os leitores devem observar relações entre os dois. A número 1 questiona os leitores sobre as relações entre a “*legendaria actividad*” que o autor cita no segundo texto e a pesquisa que ele executa em sua viagem pela América Latina. Ambas as informações são trazidas de forma explícita nos textos, a primeira se refere aos “*títeres*” (marionetes), a segunda se refere à busca por evidências da existência dessa atividade na América pré-colombiana. Devido a essas características, a classificamos em (A.1 Linguística), sem exploração de inferências ou tarefas críticas.

A última atividade avaliada nesta unidade é a número 2 da subseção ***Amplía a reflexión***, que traz o seguinte enunciado: “*Sergio Mercurio dice que le gustaría fundirse en el paisaje de América, ‘aunque sea por un minuto’*” e pergunta aos leitores o que se pode deduzir a partir desse desejo, o que inicialmente já exige que sejam identificados possíveis pontos de vista do autor. Essa questão mescla as concepções (A.1 Linguística e A.2 Psicolinguística), pois as informações explícitas do texto serão importantes para que os alunos depreendam os motivos para que o autor faça tal afirmação (no texto ele afirma sentir-se atraído pela Guatemala). Ademais, será necessário que conhecimentos socioculturais sejam mobilizados para que informações derivadas do conteúdo semântico do texto sejam inferidas (deduzidas, segundo o LD), tal como sugerem as autoras: “*El autor se ve a sí mismo como parte del continente, lo que lo lleva a desear mezclarse en el paisaje*”. Assim, encontramos características de (B.2 Proposicionais/Explicativas) e o fomento à tarefa crítica (C.2).

7.5 Tabelas de classificação e discussões das atividades da coleção *Por el Mundo en Español* (Capítulo 1): *¿La TV nos atrofia la imaginación?*

Número da atividade	1 (a)	Subseção da unidade	¿A pensar!		
(X)	Pré-leitura	()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(N/A)					
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	1 (b)	Subseção da unidade	¿A pensar!		
(X)	Pré-leitura	()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(N/A)					
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	1 (c)	Subseção da unidade	¿A pensar!		
(X)	Pré-leitura	()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(N/A)					
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	2	Subseção da unidade	¿A pensar!		
(X)	Pré-leitura	()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(N/A)					
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					

Número da atividade	1 (a)	Subseção da unidade	Lectura en acción		
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	()	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					

(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					
Número da atividade	1 (b)	Subseção da unidade	Lectura en acción		
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	1 (c)	Subseção da unidade	Lectura en acción		
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
()	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	()	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					
Número da atividade	1 (d)	Subseção da unidade	Lectura en acción		
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
()	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	()	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					
Número da atividade	2	Subseção da unidade	Lectura en acción		
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
()	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	()	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
Número da atividade	3	Subseção da unidade	Lectura en acción		
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
()	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico /	(X)	(B.2) Proposicionais /	(X)	(B.3) Pragmáticas

	linguísticas		Explicativas		elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					
(C.11) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.					

Número da atividade	1	Subseção da unidade	¡Adelante!
(N/A) Não se caracteriza como atividade de leitura			
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(N/A)			
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			

Discussões sobre o capítulo 1 da coleção *Por el Mundo en Español*

Intitulado *¿La TV nos atrofia la imaginación?*, este capítulo visa a discutir a presença das mídias no cotidiano dos estudantes, como a televisão e publicidades. No total, analisamos onze atividades que são organizadas em: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Através de uma estrutura de perguntas e respostas dissertativas, as questões foram elaboradas a partir da mescla das três concepções de leitura, ademais apresentam características da exploração de inferências e tarefas críticas, o que resulta em um capítulo dinâmico que fomenta a reflexão crítica dos estudantes, visto a variedade de tarefas críticas exploradas. Vejamos, a seguir, as discussões.

Há duas atividades de pré-leitura que estão presentes na subseção **¡A pensar!**. A partir de um comando principal, na atividade número 1, os estudantes devem refletir, em três questões (a, b e c), sobre o uso que fazem da televisão. Por meio da pergunta *¿Te gusta ver la tele?*, a atividade 1(a) pede que o aluno aporte informações sobre hábitos pessoais, o mesmo ocorre na 1(b) na qual os alunos devem responder quantas horas costumam assistir à televisão e na 1(c) cujo objetivo é levar os leitores a refletir sobre qual a importância da televisão em suas vidas e os porquês. A última atividade, 2, da subseção de pré-leitura segue explorando conhecimentos e percepções pessoais dos estudantes ao questionar sobre a relação da televisão e possíveis prejuízos que ela pode trazer à imaginação das crianças e jovens, espera-se que os leitores sejam levados a refletir sobre suas experiências pessoais e dos outros de sua

faixa etária. Para elaborar as respostas para essas atividades, será necessária a retomada de conhecimentos prévios, pois deve-se pensar sobre a presença da televisão no cotidiano dos alunos e como ela pode lhes influenciar, porém essas questões se caracterizam por buscar a ativação do conhecimento prévio do leitor, relacionando seu cotidiano ao tema que será trabalhado, no entanto não tratam das informações do texto base, servindo como atividades de sensibilização ao tema, logo não podemos caracterizá-las no grupo das concepções de leitura, tampouco as enquadraremos nos grupos (B das inferências e C das tarefas críticas).

Há seis atividades de leitura que estão presentes na subseção *Lectura en acción*. Essas são baseadas em duas tirinhas da personagem Mafalda que têm como tema principal a influência da tevê na imaginação das crianças. A partir de um comando principal: “*Los dos textos siguen una misma estructura. Obsérvala e contesta*” devem ser respondidas quatro questões.

A primeira, 1(a) é elaborada sob a mescla das concepções (A.1 Linguística e A.2 Psicolinguística), pois pede aos leitores que respondam o que revelam as perguntas feitas por Mafalda, as respostas serão alcançadas com a soma das informações textuais e da leitura das expressões da personagem, que denotam preocupação, isso poderá ser construído a partir das percepções pessoais dos leitores. Além do mais, para depreender o que se revela nas perguntas dela, os alunos devem perceber os possíveis pontos de vista, objetivos e intenções do autor, elaborando inferências sobre os discursos prévios à tirinha. Essas ações dependerão dos conhecimentos socioculturais que cada estudante aportará à tirinha, assim vemos características de (B.2 Proposicionais/Explicativas) e das tarefas (C.2, C.3 e C.9).

A atividade 1(b) caracteriza-se como uma atividade (A.1) com foco nos pronomes pessoais, pede-se nela que seja respondido a quem Mafalda direciona suas perguntas e o que pode comprová-lo. Os leitores devem identificar marcas da primeira e da segunda pessoa do singular. Não vemos a necessidade da geração de inferências e, tampouco, de tarefas críticas, logo os grupos (B) e (C) não são contemplados.

A atividades 1(c) e 1(d) perguntam aos leitores: “*¿Qué ocurre después de que Mafalda hace las preguntas?*” e “*En tu opinión, ¿por qué ocurren esos hechos?*”, respectivamente. As respostas dadas variarão de acordo com a leitura que se faça das informações visuais trazidas na tirinha, será necessário que eles infiram que os personagens imaginam, após as perguntas de Mafalda, serem uma astronauta e um vaqueiro, são cenas frequentemente vistas em filmes na televisão e que fazem parte do imaginário infantil, logo as questões também recorrem a

discursos prévios à tirinha, assim podendo explicar porque o que ocorrem essas imagens. Devido a essas características, acreditamos que essas atividades podem ser classificadas em (A.2 Psicolinguística), (B.2 Proposicionais/Explicativas) e (C.3 e C.9).

A atividade número 2, desta subseção, pede aos alunos que escrevam sobre como as tirinhas rompem com suas expectativas, sobre as rupturas e efeitos que causam neles enquanto leitores. As respostas serão variadas e dependerão do aporte de percepções e conhecimentos socioculturais dos leitores (A.2 Psicolinguística), não há a necessidade de geração de inferências. Quanto às tarefas críticas, acreditamos que os leitores devam identificar características do gênero tirinha e o porquê de sua escolha para veicular o discurso em questão, logo (C.1 e C.3). Assim, conseguirão compreender os porquês do rompimento de expectativas o que é alcançado por meio de estratégias usadas por autores desse gênero, como o humor, crítica social, estereótipos, acontecimentos fictícios etc.

Por fim, a atividade 3, última desta subseção, pergunta aos estudantes se eles acreditam que o autor das tirinhas compartilha da mesma opinião sobre o tema, que devem comprar suas respostas anteriores ao que inferem ser a opinião de Quino, para tanto é necessário inferir informações sobre a identidade do autor, suas possíveis ideologias, os discursos aos quais se afilia, suas intenções e objetivos, acreditamos que está é uma atividade (A.2 Psicolinguística), que explora as inferências (B.2 Proposicionais/Explicativas e B.3), e fomenta as tarefas (C.2, C.3, C.9 e C.11).

Há uma atividade de pós-leitura presente na subseção *¡Adelante!* que se apresenta como uma proposta de debate dos alunos que devem comparar os diferentes pontos de vista e discutir entre todos. Ainda que seja uma atividade que pode apresentar um caráter altamente inferencial e crítico, ela não se caracteriza como uma atividade de leitura, portanto não podemos analisá-la em nosso quadro.

7.6 Tabelas de classificação e discussões das atividades da coleção *Por el Mundo en Español* (Capítulo 8): 365 oportunidades

Número da atividade	1 (a)	Subseção da unidade	¡A pensar!
(X) Pré-leitura		() Leitura	() Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(N/A)			
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			

(N/A)					
Número da atividade	1(b)	Subseção da unidade		;A pensar!	
(X)	Pré-leitura	()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(N/A)					
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	2	Subseção da unidade		;A pensar!	
(X)	Pré-leitura	()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
()	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(X)	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	(X)	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.4) Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade e intenções ao utilizá-las.					
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.					
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					
Número da atividade	3	Subseção da unidade		;A pensar!	
(X)	Pré-leitura	()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	3 (a)	Subseção da unidade		;A pensar!	
(X)	Pré-leitura	()	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
()	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	(X)	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.7) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma militante, modificadora, proativa etc.).					
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.					
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					
Número da atividade	3 (b)	Subseção da unidade		;A pensar!	
(X)	Pré-leitura	()	Leitura	()	Pós-leitura

(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input checked="" type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input checked="" type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
<input type="checkbox"/>	(B.1) Léxico / linguísticas	<input checked="" type="checkbox"/>	(B.2) Proposicionais / Explicativas	<input checked="" type="checkbox"/>	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.7) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma militante, modificadora, proativa etc.).					
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.					
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					

Número da atividade	1	Subseção da unidade	Lectura en acción		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	2	Subseção da unidade	Lectura en acción		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	3	Subseção da unidade	Lectura en acción		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	4 (a)	Subseção da unidade	Lectura en acción		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	4 (b)	Subseção da unidade	Lectura en acción		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					

<input type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input checked="" type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input checked="" type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
<input type="checkbox"/>	(B.1) Léxico / linguísticas	<input checked="" type="checkbox"/>	(B.2) Proposicionais / Explicativas	<input checked="" type="checkbox"/>	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.7) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma militante, modificadora, proativa etc.).					
(C.11) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.					
Número da atividade	5	Subseção da unidade	Lectura en acción		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	6 (a)	Subseção da unidade	Lectura en acción		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(N/A)					
(c) TAREFA CRÍTICA					
(N/A)					
Número da atividade	6 (b)	Subseção da unidade	Lectura en acción		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input checked="" type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input checked="" type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
<input type="checkbox"/>	(B.1) Léxico / linguísticas	<input checked="" type="checkbox"/>	(B.2) Proposicionais / Explicativas	<input type="checkbox"/>	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.					
(C.11) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.).					
Número da atividade	6 (c)	Subseção da unidade	Lectura en acción		
<input type="checkbox"/>	Pré-leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
<input checked="" type="checkbox"/>	(A.1) Linguística	<input checked="" type="checkbox"/>	(A.2) Psicolinguística	<input type="checkbox"/>	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
<input type="checkbox"/>	(B.1) Léxico / linguísticas	<input checked="" type="checkbox"/>	(B.2) Proposicionais / Explicativas	<input type="checkbox"/>	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					

(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					
(C.10) Inferir o perfil do leitor para o qual o discurso é dirigido.					
Número da atividade	7	Subseção da unidade		Lectura en acción	
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
()	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	()	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.1) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, o porquê da escolha, função, estrutura e estilo.					
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.					

(TEXTO 2)					
Número da atividade	1 (a)	Subseção da unidade		Lectura en acción	
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	(X)	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.					
(C.7) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma militante, modificadora, proativa etc.).					
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					
Número da atividade	1 (b)	Subseção da unidade		Lectura en acción	
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
(X)	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
(X)	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas	(X)	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA					
(C.4) Identificar conotações de termos comuns ou incomuns à cultura da comunidade e intenções ao utilizá-las.					
(C.7) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma militante, modificadora, proativa etc.).					
(C.9) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual, causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.					
Número da atividade	1 (c)	Subseção da unidade		Lectura en acción	
()	Pré-leitura	(X)	Leitura	()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA					
()	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística	(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA					
()	(B.1) Léxico / linguísticas	()	(B.2) Proposicionais / Explicativas	(X)	(B.3) Pragmáticas elaborativas

(c) TAREFA CRÍTICA			
(C.2) Reconhecer as atitudes e pontos de vista que adota o autor sobre o que diz.			
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.			
(C.11) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc.			
Número da atividade	2 (a)	Subseção da unidade	Lectura en acción
()	Pré-leitura	(X)	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística
()		()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			
Número da atividade	2 (b)	Subseção da unidade	Lectura en acción
()	Pré-leitura	(X)	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística
()		()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			
Número da atividade	3 (a)	Subseção da unidade	Lectura en acción
()	Pré-leitura	(X)	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística
()		()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			
Número da atividade	3 (b)	Subseção da unidade	Lectura en acción
()	Pré-leitura	(X)	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística
()		()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			
Número da atividade	3 (c)	Subseção da unidade	Lectura en acción
()	Pré-leitura	(X)	Leitura
()		()	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X)	(A.1) Linguística	(X)	(A.2) Psicolinguística
()		()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
()	(B.1) Léxico / linguísticas	(X)	(B.2) Proposicionais / Explicativas
()		()	(B.3) Pragmáticas elaborativas
(c) TAREFA CRÍTICA			
(C.3) Buscar perceber as intenções e objetivos do autor na construção de seu discurso.			
(C.10) Inferir o perfil do leitor para o qual o discurso é dirigido.			

Número da atividade	1 (a)	Subseção da unidade	;Adelante!
()	Pré-leitura	()	Leitura
(X)		(X)	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística
()		()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			
Número da atividade	1 (b)	Subseção da unidade	;Adelante!
()	Pré-leitura	()	Leitura
(X)		(X)	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
(X)	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística
()		()	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			
Número da atividade	2 (a)	Subseção da unidade	;Adelante!
()	Pré-leitura	()	Leitura
(X)		(X)	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
()	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística
(X)		(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(N/A)			
(C.7) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma militante, modificadora, proativa etc.).			
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.			
Número da atividade	2 (b)	Subseção da unidade	;Adelante!
()	Pré-leitura	()	Leitura
(X)		(X)	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
()	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística
(X)		(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(C.7) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma militante, modificadora, proativa etc.).			
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.			
Número da atividade	2 (c)	Subseção da unidade	;Adelante!
()	Pré-leitura	()	Leitura
(X)		(X)	Pós-leitura
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			
()	(A.1) Linguística	()	(A.2) Psicolinguística
(X)		(X)	(A.3) Sociocultural
(b) TIPO DE INFERÊNCIA			
(N/A)			
(c) TAREFA CRÍTICA			
(C.7) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma militante, modificadora, proativa etc.).			
(C.8) Inferir o lugar, o momento e as circunstâncias de produção do texto.			
Número da atividade	3	Subseção da unidade	;Adelante!
(N/A) Não se caracteriza como atividade de leitura			
(a) CONCEPÇÃO DE LEITURA			

(N/A)
(b) TIPO DE INFERÊNCIA
(N/A)
(c) TAREFA CRÍTICA
(N/A)

Discussões gerais sobre o capítulo 8 da coleção *Por el Mundo en Español*

O último capítulo de nossa análise é intitulado *365 oportunidades* e visa a desenvolver a percepção de que cada atitude tomada pelos indivíduos gerará consequências negativas ou positivas para a sociedade. No total, há trinta atividades, levando em consideração o total de subdivisões que algumas apresentam, das quais analisamos vinte e nove, pois uma não se caracteriza como atividade de leitura, mas sim de produção escrita. Este capítulo possui dois textos base, a diferença dos demais, a partir dos quais são formuladas atividades de perguntas e respostas dissertativas que apresentam a exploração da capacidade inferencial e de tarefas críticas. Proporcionalmente, em relação ao capítulo anterior, pudemos aferir um aumento do número de atividades criadas sob a concepção linguística e uma diminuição da exploração das outras concepções. Vejamos as discussões gerais, a seguir.

Na subseção *¡A ¡pensar!* há três atividades que se subdividem em seis questões que são baseadas em uma tirinha dos personagens Fellini e Enriqueta do artista Liniers. Na número 1, pede-se que os leitores observem que a tirinha se desenvolve em um só quadro e, posteriormente, pergunta na 1(a) se isso causa alguma sensação diferente enquanto leitores e na 1(b) é questionado sobre ao que se deve isso. Essas são questões que visam a sensibilização do leitor com o gênero, por meio de sensações e percepções pessoais, logo não podemos caracterizá-las no grupo (A das concepções de leitura), de igual maneira não exploração de inferências ou tarefas críticas.

Na atividade número 2 “¿por qué Fellini le contesta a Enriqueta con la palabra ‘petroleo’?”, os alunos devem refletir sobre as motivações pelas quais o primeiro personagem utiliza a palavra “petróleo” após ouvir a seguinte fala de Enriqueta: “*y por lo visto hay algo que está faltando en este mundo y genera crisis y violencia en todos lados*”. Para elaborar as respostas, os alunos, devem inferir que Fellini não está seguindo a mesma linha de pensamentos que Enriqueta, ademais devem inferir os discursos prévios que a palavra “petróleo” aciona ao ser utilizada nesse contexto, de igual maneira se faz necessário perceber as intenções e objetivos do autor ao elaborar seu texto, além do contexto de produção de produção. Por essas

características, classificamos esta atividade em (A.2 Psicolinguística e A.3 Sociocultural), explorando as inferências (B.1 Léxico/linguística, B.2 Proposicionais/Explicativas e B.3 Pragmáticas elaborativas) e fomentando as tarefas críticas (C.2, C.3, C.4, C.8 e C.9).

A atividade número 3, se subdivide em três questões a primeira pergunta ao leitor se sabe o que é empatia, e caso este não saiba, deve buscar em um dicionário. É uma atividade Linguística (A.1), sem exploração de inferências ou fomento a tarefas críticas. A segunda questão 3(a) “¿por qué Enriqueta dice que falta empatía en el mundo?” exige que os leitores infiram os discursos prévios afiliados pela personagem. Ao afirmar que falta empatia ao mundo, pode-se relacionar o contexto de produção a guerras, violência, exploração da mão de obra etc., isso dependerá do conhecimento prévio que cada aluno aporte ao texto. Por essas características, esta atividade de insere em (A.2 Psicolinguística) e (A.3 Sociocultural), com exploração das inferências do grupo (B.2 Proposicionais/Explicativas e B.3 Pragmáticas elaborativas), e fomentando as tarefas críticas (C.2, C.3, C.7, C.8 e C.9). A questão 3(b) se divide em duas partes, a primeira pergunta se o aluno concorda com o posicionamento da personagem e a segunda pede que esse explique sua resposta, acreditamos que para responder é necessário que os alunos percebam as intenções e objetivos do autor em seu discurso, ademais a percepção crítica sobre os discursos prévios será necessária para que esses possam explicar seus pontos de vista sobre “faltar empatia ao mundo”, caracterizamos esta questão em (A.2 e A.3), demandando as inferências (B.2 Proposicionais/Explicativas e B.3 Pragmáticas elaborativas) com o fomento as tarefas (C.2, C.3, C.7, C.8 e C.9).

À subseção *Lectura en acción* correspondem dois textos base, sendo que do Texto 1 se desprendem dez questões e do Texto 2 oito questões, que serão analisadas nesta ordem, respectivamente.

Quanto às questões do Texto 1, há predominância de atividades de caráter linguístico (A.1), que visam ao reconhecimento e identificação de informações explícitas no texto, tais como: visão positiva ou negativa expressa no texto, identificação de adjetivos que caracterizam a palavra mundo, uso de conectores textuais, marcas gramaticais de autoria e visão de poder que expressa o autor. Portanto, caracterizamos como (A.1) as atividades 1, 2, 3, 4(a), 5 e 6 (a). Não pudemos aferir a exploração de inferências ou o fomento a tarefas críticas. Vejamos as discussões das demais atividades.

A questão 4(b) se divide em duas partes, a primeira pergunta se o leitor está de acordo com o posicionamento do autor que, na atividade 4(A), devia haver sido identificado. A segunda parte pede que o aluno justifique sua resposta, vemos aqui ser necessário a percepção das intenções, atitudes e objetivos do autor em seu discurso, além de elaborar inferências sobre sua identidade e afiliações ideológicas. Também se faz necessária a percepção crítica de discursos prévios, pois a partir disso é se torna possível que os estudantes exponham suas visões sobre o que afirma o autor. Baseando-nos nessas marcas da atividade, caracterizamos esta questão em (A.2 Psicolinguística e A.3 Sociocultural), explorando as inferências (B.2 Proposicionais/Explicativas e B.3 Pragmáticas elaborativas) com o fomento às tarefas críticas (C.2, C.3, C.7, C.11).

A atividade 6 se subdivide em três partes, a primeira 6(a), como já dito, foi caracterizada em (A.1 Linguística), pois pede que os leitores observem como o título contribui para demarcar a autoria, o que pode ser respondido com a observação do uso da primeira pessoa do singular. A segunda parte 6(b) solicita ao leitor que explique a importância da demarcação de autoria em um texto como o que foi lido. Por tratar-se de um artigo de opinião é importante que a autoria seja explicitada, pois será através dela que o leitor poderá verificar a ideologia ou posicionamentos sobre determinado assunto do autor. Nesta atividade, também se faz necessário o reconhecimento das características do gênero, além da noção da importância da presença do autor para um texto, além de inferências sobre a identidade do autor como nível cultural, sexo, ideologias etc. Assim, pudemos caracterizar a atividade 6(b) em (A.2 Linguística e A.3 Sociocultural), explorando o grupo (B.2 Proposicionais/Explicativas) e fomentando as tarefas (C.1 e C.11). A terceira e última parte 6(c) é elaborada em duas perguntas, na primeira o aluno deve apontar outros elementos que demarcam a autoria no texto, como a conjugação em primeira pessoa do singular, assim podemos caracterizá-la em (A.1). Na sequência é perguntado a que se deve essa demarcação, que deve ser respondida com base na percepção das intenções e objetivos do autor em seu discurso, e na elaboração de inferências sobre o perfil para o qual ele é dirigido. Portanto, a classificamos em (A.2), explorando o grupo (B.2 Proposicionais/Explicativas) e as tarefas (C.3 e C.10).

A atividade 7 é a última referente ao texto base 1. Nela, os alunos são levados a refletir e posicionar-se criticamente sobre a importância da citação de um poema, feita no fim do texto base, é necessário que sejam feitas inferências a respeito das intenções e objetivos do autor e, também, identificar os porquês da escolha do gênero poesia em conjunto com um artigo de

opinião. Caracterizamos esta questão psicolinguística (A.2), explorando as inferências explicativas (B.2) e fomentando as tarefas críticas (C.1 e C.3).

Quanto ao texto base 2, há três atividades que subdivididas e distintas questões. A número 1(a) pede que o leitor identifique as formas, antigas e novas, de pensar sobre as possibilidades de mudar o mundo e quais formas seriam essas. É necessário que os alunos percebam que no texto o autor faz uma contraposição entre uma crença de que os governos é que podem executar mudanças na sociedade e a nova crença de que a sociedade com um todo é a responsável por atuar para mudar a realidade, o que exigem também a percepção crítica em relação ao tema e o contexto de produção. Por essas características a classificamos em (A.1, A.2 e A.3), explorando as inferências (B.2 e B.3), com o fomento às tarefas (C.2, C.7 e C.9).

A questão 1(b) pergunta como as duas formas de poder, tratadas no texto, se relacionam com diferentes visões que termo pode acarretar. O leitor deve relacionar o discurso do texto aos seus conhecimentos prévios, elaborando reflexões sobre suas percepções do que é poder. Ademais, deve identificar as conotações do termo enquanto verbo “poder” e enquanto substantivo “Poder” com letra maiúscula, que são trazidas no texto. Vemos que é necessário a profunda exploração da criticidade do estudante que deve identificar o contexto de produção, fazer inferências sobre os discursos subjacentes e identificar as conotações do termo e sua importância para o texto. Portanto, a classificamos em (A.1 Linguística, A.2 Psicolinguística e A.3 Sociocultural), explorando as inferências (B.1 Léxico/linguísticas), explicativas (B.2) e elaborativas (B.3), além das tarefas (C.4, C.7 e C.9)

A questão 1(c) pede que o leitor diga e explique se está de acordo com o posicionamento do autor do texto. Para tanto, se faz importante a identificação ou inferenciação de informações sobre esse, deve-se reconhecer suas atitudes e objetivos na construção de seu discurso, e elaborar inferências sobre suas possíveis afiliações ideológicas, além do posicionamento crítico pessoal do aluno para que se possa refutar ou afiliar à posição do autor. Sob nossa análise, esta questão apresenta características de (A.2 Psicolinguística e A.3 Sociocultural), explorando o grupo (B.3 Pragmáticas elaborativas) e as inferências (C.2, C.3 e C.11).

A atividade número 2 compõe-se de duas atividades 2(a) e 2(b). Essas solicitam ao leitor identificar qual nova forma de pensar o mundo é apresentada no texto para a solução dos grandes problemas e qual relação se pode estabelecer entre ela e o fato de mudar o mundo, respectivamente. As respostas podem ser identificadas no texto através da relação entre

parágrafos, não identificamos a necessidade e inferências ou a execução de tarefas críticas, portanto as caracterizamos em (A.1 Linguísticas), apenas.

A atividade número 3, a partir de um enunciado principal “*observa las marcas de persona presentadas en el texto y contesta*”, subdivide-se em três questões menores. As questões 3(a) e 3(b), respectivamente, pedem ao leitor que apontem quais pessoas gramaticais aparecem no texto dando exemplos e quais funções exercem. Sob nossa análise, não a necessidade da elaboração de inferências ou o fomento a tarefas críticas para responde-las, assim as classificamos somente em (A.1). A questão 3(c) pede ao aluno que reflita sobre os efeitos de sentido que podem se desprender da construção de um parágrafo impessoal, para tanto é necessário que haja o reconhecimento de que isso é uma estratégia argumentativa do autor que pode ter a intenção de ocultar marcas de subjetividade e expressar uma ideia objetiva e incontestável que busca o convencimento de seu público alvo. Esta é uma questão com marcas da concepção linguística de leitura (A.1 e A.2), explorando o grupo (B.2 Pragmáticas elaborativas) e as tarefas (C.3 e C.10).

À subseção *¡Adelante!* correspondem três atividades. O enunciado da questão número 1 pede que os alunos identifiquem o tema central dos textos lidos e, posteriormente, as questões 1(a) e 1(b) pedem que os leitores apontem o que há de comum e quais as diferenças entre eles. São atividades de identificação de informações explícitas através da relação entre parágrafos distintos para a elaboração da resposta, assim a caracterizamos em (A.1 Linguísticas), sem elaboração de inferências e fomento a tarefas críticas.

A atividade número 2 subdivide-se em três questões. A partir de um enunciado principal que pede aos leitores que levem em conta o que leram e, posteriormente elaborem discussões com os companheiros. Esta atividade visa a promover a reflexão crítica em grupo sobre os temas trabalhados, baseando-se nos seguintes questionamentos: 2(a) “¿crees que es posible cambiar el mundo para mejor? ¿Por qué?; 2(b) ¿Crees que los textos nos apuntan Buenos caminos para eso? ¿Por qué?; 2(c) ¿De qué otros modos podemos cambiar el mundo?, com essa discussão os alunos serão incentivados a pensar e posicionar-se criticamente sobre seu entorno e os discursos que o permeiam, assim, também, deverão refletir sobre o contexto de veiculação dos textos e como podem atuar para modifica-lo.

Por fim, a última atividade analisada em nosso trabalho, a número 3, pede aos alunos que elaborem um texto dissertativo que expresse suas visões sobre o tema. Esta não se caracteriza

como uma atividade de leitura, portanto não podemos caracterizá-la seguindo os critérios propostos.

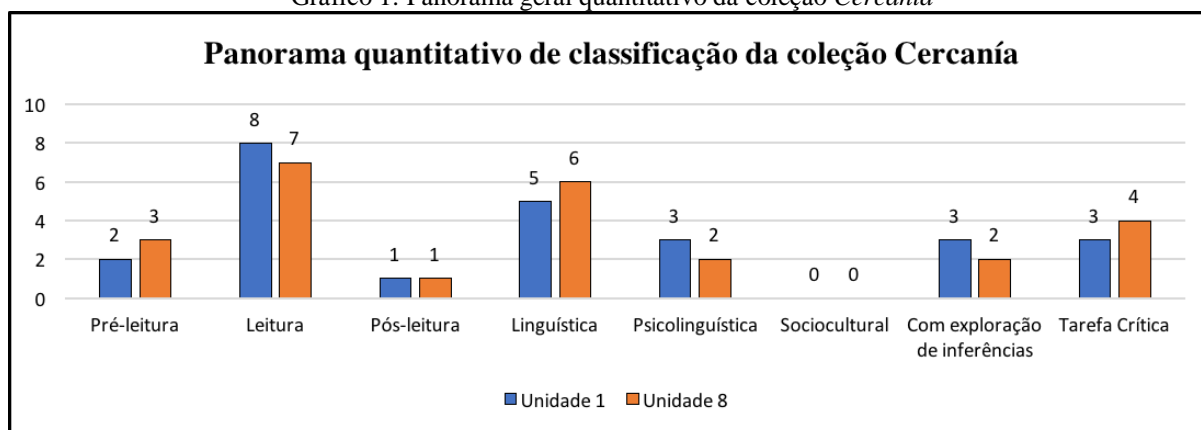
8 LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DAS CARACTERÍSTICAS APRESENTADAS PELAS ATIVIDADES

Nesta seção, apresentamos o levantamento quantitativo das características identificadas nas atividades analisadas. Nosso objetivo é fornecer um panorama geral de observação comparativo e não gerar dados numéricos finalizados, visto que a abordagem central deste trabalho é qualitativa. Observemos que há atividades que apresentam interseção entre duas ou mais concepções de leitura sob as quais são elaboradas as atividades, entre dois ou mais tipos de inferências exploradas e entre várias tarefas críticas fomentadas, portanto há dados numéricos apresentados que ultrapassam a quantidade absoluta do número de questões analisadas.

8.1 Dados quantitativos da coleção *Cercanía*

Segundo o recorte estabelecido, esta coleção foi a que teve menos atividades analisadas, vinte e duas no total. Sendo cinco de pré-leitura, quinze de leitura e duas de pós-leitura, 23%, 68% e 9%, respectivamente. O seguinte gráfico comparativo foi elaborado a partir de sua análise:

Gráfico 1: Panorama geral quantitativo da coleção *Cercanía*



Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto às concepções de leitura, a coleção apresenta 50% de suas atividades elaboradas sob a Linguística, 23% sob a Psicolinguística e não há atividades sob a Sociocultural, o que aponta para a ampla exploração da concepção (A.1) e da necessidade da elaboração de mais atividades sob as concepções (A.2 e A.3). Reiteramos que há questões que não puderam ser classificadas sob nenhuma concepção de leitura, ademais há interseções entre elas.

Quanto à exploração de inferências, há cinco atividades com tais características, o que corresponde à 22,7% do total. As inferências Proposicionais/Explicativas são exploradas cinco vezes, as Léxico/Linguísticas uma vez e não há características de inferências Pragmáticas elaborativas. Por fim, do total de atividades, há sete que fomentam alguma tarefa crítica, o que equivale a 32% do total, com destaque para as tarefas (C.1 e C.8) que são fomentadas sete e quatro vezes cada, respectivamente. Apresentamos, a seguir, o quadro panorâmico com os dados da análise da coleção para melhor visualização de seus dados.

Quadro 7: Panorama quantitativo da análise da coleção *Cercania*

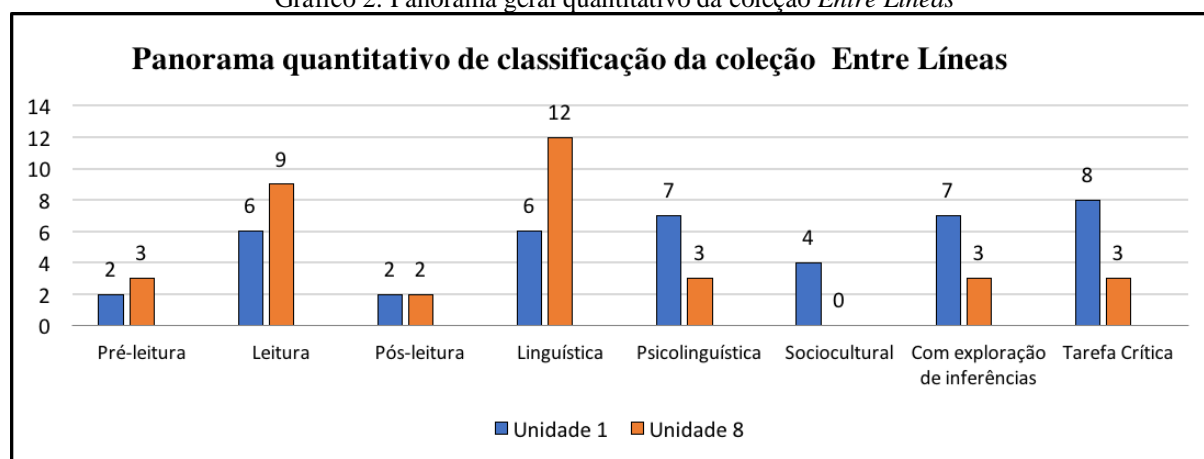
Informações avaliadas		Unidade 1	Unidade 8	Relação percentual
Tipo de atividade	Pré-leitura	2	3	23%
	Leitura	8	7	68%
	Pós-leitura	1	1	9%
Concepção de Leitura	Linguística	5	6	50%
	Psicolinguística	3	2	23%
	Sociocultural	0	0	0%
Tipo de inferência	Léxico / linguísticas	0	1	--
	Proposicionais / Explicativas	3	2	--
	Pragmáticas elaborativas	0	0	--
Tarefa Crítica		3	4	32%

Fonte: Elaborado pelo autor

8.2 Dados quantitativos da coleção *Entre Líneas*

De acordo com o recorte estabelecido, analisamos vinte e quatro atividades desta coleção, sendo cinco de pré-leitura, quinze de leitura e quatro de pós-leitura, 21%, 63% e 17%, respectivamente. O seguinte gráfico comparativo foi elaborado a partir de sua análise:

Gráfico 2: Panorama geral quantitativo da coleção *Entre Líneas*



Fonte: Elaborado pelo autor

As atividades desta coleção apresentam maior variedade e mescla das concepções de leitura sob as quais foram elaboradas, em relação à coleção analisada anteriormente. Segundo nossa classificação, 75% são atividades Linguísticas, 42% Psicolinguísticas e 17% socioculturais, o que aponta para o desequilíbrio entre a concepção (A.1) e as demais. Reiteramos que há interseções entre algumas atividades e outras que não puderam ser classificadas sob este critério.

Quanto à exploração das inferências, há dez atividades que o fazem o que corresponde à 42% do total. Foram identificadas características dos três grupos que propusemos em nossa análise, sendo que três atividades exploram as inferências Léxico/Linguísticas (B.1), cinco exploram as Proposicionais / Explicativas e quatro as pragmáticas elaborativas.

Quanto ao fomento às tarefas críticas, há onze atividades que o fazem o que corresponde à 46% do total. Merece destaque a unidade 1 desta coleção, pois, segundo nossa análise, apresenta ampla mescla de tarefas críticas, por exemplo as tarefas (C.2, C.9 e C.11) e (C.6) são identificadas cinco e seis vezes, respectivamente, ao longo da unidade. Apresentamos, a seguir, o quadro panorâmico com os dados da análise da coleção para melhor visualização de suas características.

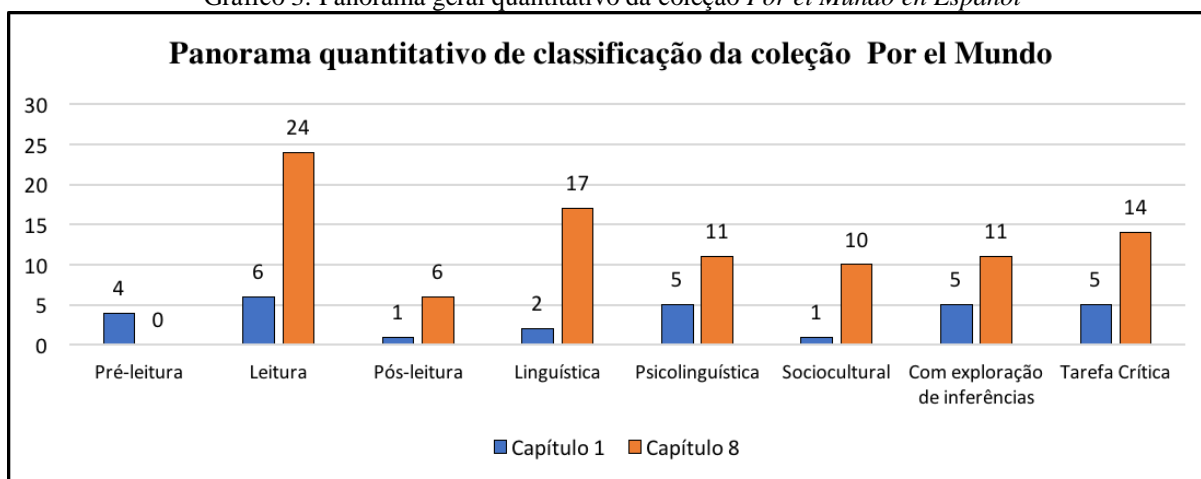
Quadro 8: Panorama quantitativo da análise da coleção *Entre Líneas*

Informações avaliadas		Unidade 1	Unidade 8	Relação percentual
Tipo de atividade	Pré-leitura	2	3	21%
	Leitura	6	9	63%
	Pós-leitura	2	2	17%
Concepção de Leitura	Linguística	6	12	75%
	Psicolinguística	7	3	42%
	Sociocultural	4	0	17%
Tipo de inferência	Léxico / linguísticas	1	2	--
	Proposicionais / Explicativas	2	3	--
	Pragmáticas elaborativas	6	0	--
Tarefa Crítica		8	3	46%

Fonte: Elaborado pelo autor

8.3 Dados quantitativos da coleção *Por el Mundo en Español*

Segundo o recorte estabelecido, analisamos quarenta e uma atividades desta coleção, sendo dez da fase de pré-leitura, vinte e quatro da fase de leitura e seis da fase de pós-leitura, o que corresponde à 24,4%, 58,5% e 14,6%, respectivamente. O seguinte gráfico comparativo foi elaborado a partir de sua análise:

Gráfico 3: Panorama geral quantitativo da coleção *Por el Mundo en Español*

Fonte: Elaborado pelo autor

No que se refere às concepções de leitura, esta coleção apresenta um equilíbrio expressivo maior entre as concepções sob as quais as atividades são elaboradas. Sendo que 46,3% das atividades apresentam características da Linguística, 39% da Psicolinguística e 26,8% da Sociocultural. Cabe salientar que há interseções entre algumas atividades e, também que há outras que não foram classificadas segundo este critério.

No que se refere à exploração das inferências, há dezesseis questões que o fazem⁸⁶, isso corresponde à 39% do total, segunda maior porcentagem entre as três coleções. As inferências Léxico/Linguísticas foram exploradas duas vezes, as Proposicionais/Explicativas quinze vezes e as Pragmáticas elaborativas oito vezes.

Quanto ao fomento às tarefas críticas, há dezenove atividades com essas características o que corresponde à 46% do total. Destacamos o expressivo fomento às tarefas (C.2) oito vezes, (C.3) dozes vezes, (C.7 e C.8) seis vezes cada. A seguir, apresentamos o quadro panorâmico dos dados da coleção para sua melhor visualização.

Quadro 9: Panorama quantitativo da análise da coleção *Por el Mundo en Español*

Informações avaliadas		Capítulo 1	Capítulo 8	Relação percentual
Tipo de atividade	Pré-leitura	4	6	24,4%
	Leitura	6	18	58,5%
	Pós-leitura	1	5	14,6%
Concepção de Leitura	Linguística	2	17	46,3%
	Psicolinguística	5	11	39,0%
	Sociocultural	1	10	26,8%

⁸⁶ Observemos que a coleção teve mais atividades analisadas pelos motivos já descritos anteriormente, portanto a apresentação de dados em porcentagens representa de maneira mais coerente os dados comparativos entre as coleções.

Tipo de inferência	Léxico / linguísticas	0	2	--
	Proposicionais / Explicativas	5	10	--
	Pragmáticas elaborativas	1	7	--
Tarefa Crítica		5	14	46,3%

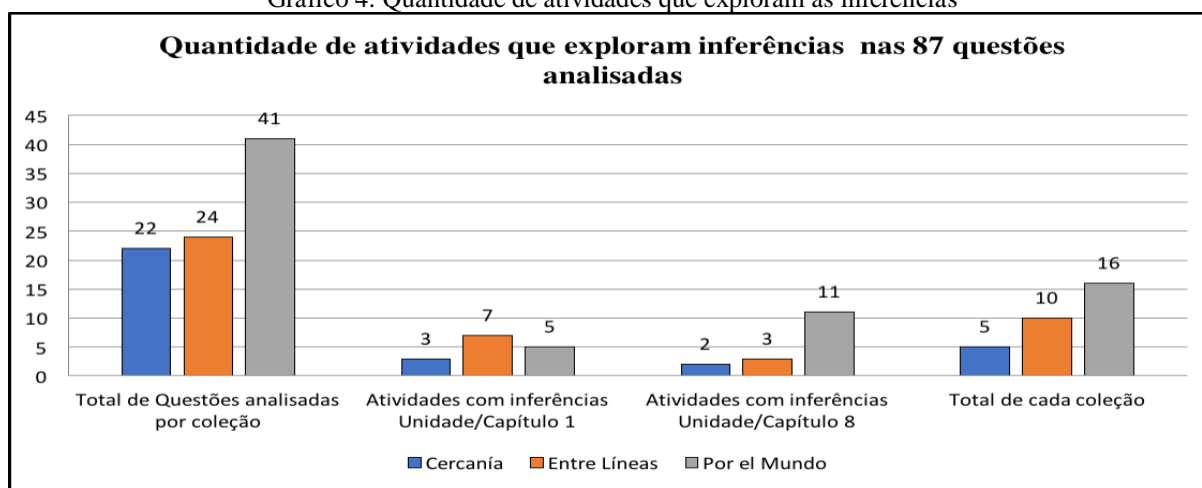
Fonte: Elaborado pelo autor

8.4 Dados quantitativos sobre a exploração de inferências

Nesta seção apresentamos o levantamento sobre o uso das inferências nas coleções. No universo de oitenta e sete atividades analisadas, trinta e uma exploram algum tipo de inferência, isso corresponde à 36% do total, número bastante expressivo, pois representa mais de um terço de todas as atividades. À coleção *Cercanía* corresponde 5,7%, à coleção *Entre Líneas* 11,5% e à coleção *Por el Mundo en Español* 18,4% do total.

Em número absolutos, a coleção *Cercanía* apresenta cinco atividades com essas características, o menor número entre as três coleções, no entanto quando analisamos, em porcentagens, esses dados representam 22,7% das atividades da coleção. A coleção *Entre Líneas* apresenta dez atividades que exploram inferências, o segundo maior número entre as coleções, o que representa 41,7% do total, sendo assim a maior porcentagem entre todas. A coleção *Por el Mundo en Español*, por sua vez, possui dezesseis atividades com exploração de inferências, o maior número absoluto entre todas as coleções, porém, em porcentagens, isso representa 39% do total, o que levaria a coleção ao segundo posto em termos de exploração de inferências. Vejamos, a seguir, o gráfico comparativo do número absoluto de atividades que exploram as inferências.

Gráfico 4: Quantidade de atividades que exploram as inferências



Fonte: Elaborado pelo autor

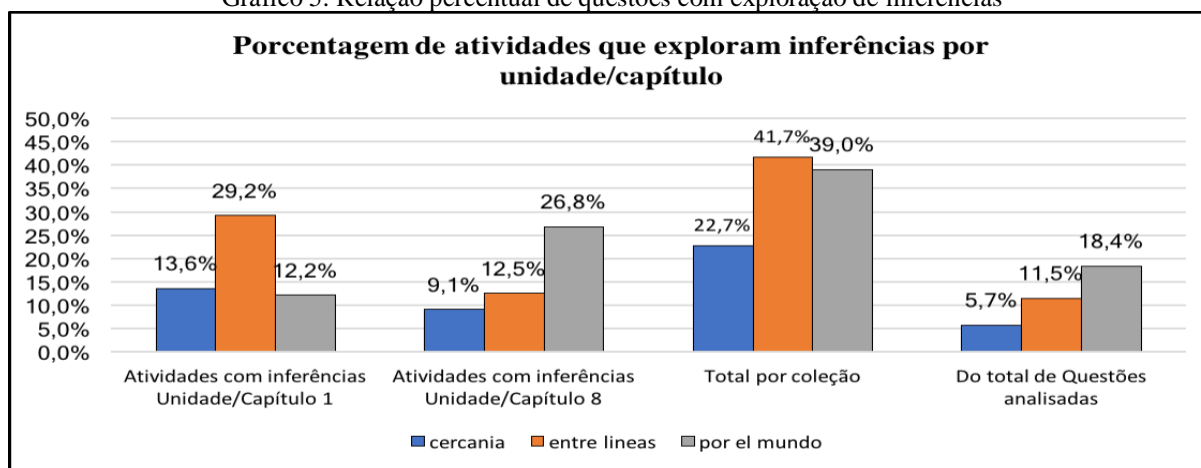
Podemos observar que a coleção *Cercanía* apresenta equilíbrio entre as atividades que exploram a capacidade inferencial, enquanto a coleção *Entre Líneas* apresenta um declínio significativo e a coleção *Por el Mundo en Español* um crescimento expressivo, o que pode derivar da variação da quantidade de questões em cada unidade e de suas propostas metodológicas.

Em termos percentuais, gráfico a seguir, temos uma melhor noção dessas variações entre as unidades de cada coleção, vemos que o livro *Cercanía* apresenta redução, porém não muito significativa, o que pode ser justificado pelo padrão do número de atividades de leitura em cada unidade da coleção.

Em contrapartida, o livro *Entre Líneas* reduz em torno de 17% a quantidade de atividades inferenciais, número bastante alto quando levamos em consideração que a unidade 8 possui onze atividades, sendo que três não puderam ser classificadas sob nossos critérios.

Por fim, esta a coleção apresenta aumento em torno de 14% das atividades inferenciais, principalmente pelo aumento do número absoluto de atividades de leitura analisadas, ainda sim a unidade 8 apresenta 26,8% de suas atividades com características inferenciais o denota seu caráter altamente exploratório da capacidade inferencial. Observemos, a seguir, o gráfico comparativo entre as coleções.

Gráfico 5: Relação percentual de questões com exploração de inferências



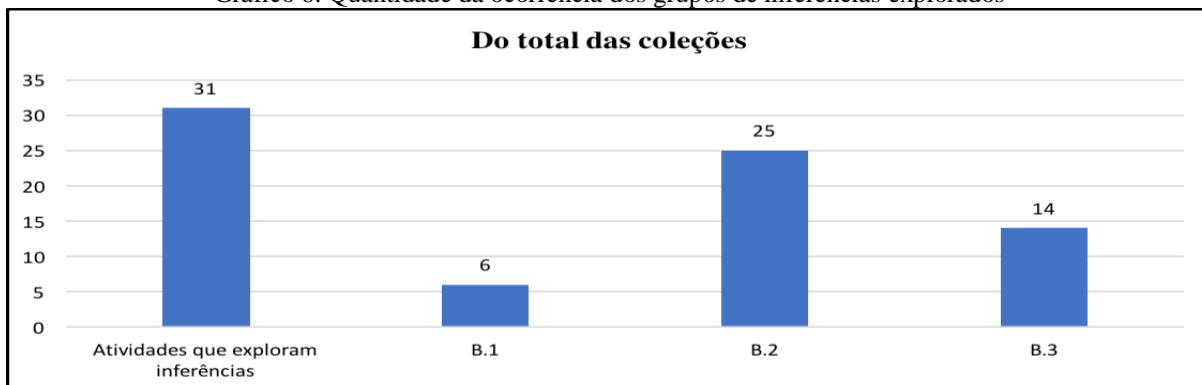
Fonte: Elaborado pelo autor

8.5 Quantificação dos tipos de inferências explorados (panorama geral das três coleções)

Nesta subseção apresentamos os dados do uso dos diferentes tipos de inferências explorados nas coleções. No gráfico vemos o panorama geral de todas as coleções, como já dito, há trinta

e uma questões que exploram a capacidade inferencial dos alunos. Pudemos encontrar características do grupo (B.1) em seis atividades, do grupo (B.2) em vinte e cinco e do grupo (B.3) em quatorze. Reparemos que as inferências do grupo (B.2) são as de maior ocorrência, seguidas pelo grupo (B.3) e (B.1), respectivamente.

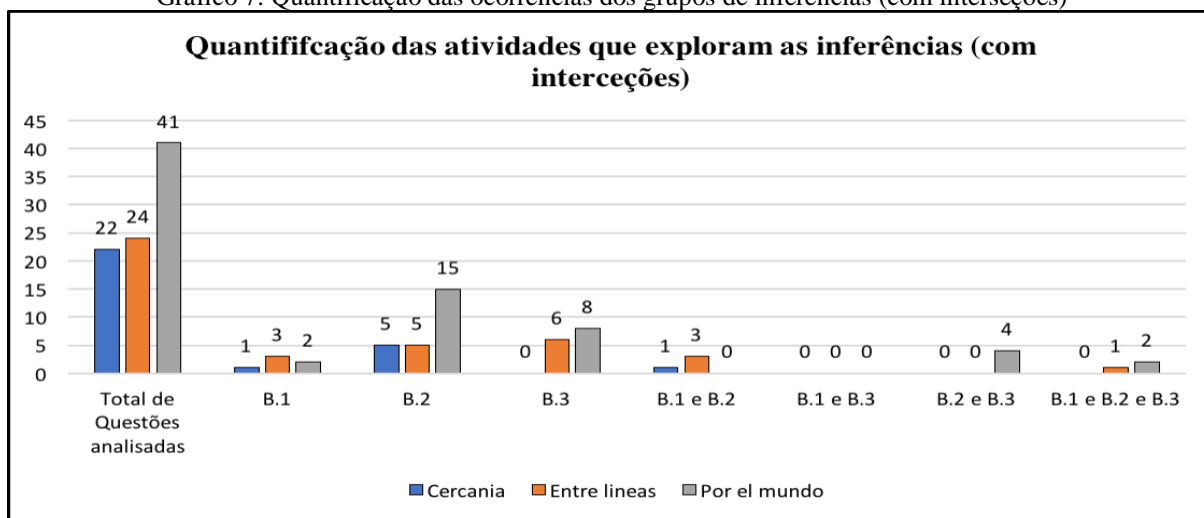
Gráfico 6: Quantidade da ocorrência dos grupos de inferências explorados



Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico a seguir, organizados por coleções, apresentamos os dados de ocorrências dos grupos das inferências e suas interseções. Observemos que não foram aferidas interseções entre os grupos (B.1 e B.3) em nenhuma das coleções, adicionalmente na coleção *Cercanía* não foi encontrada ocorrência de interseções entre (B.2 e B.3), na coleção *Entre Líneas* há essa ocorrência apenas uma vez, por outro lado, a coleção *Por el Mundo en Español* a apresenta em sete oportunidades. Por fim, a ocorrência da interseção (B.1, B.2 e B.3) é muito pequena quando pensada no universo do total de atividades analisadas (87) e, até mesmo, nas questões com inferências (31), ocorrendo apenas em três oportunidades.

Gráfico 7: Quantificação das ocorrências dos grupos de inferências (com interseções)



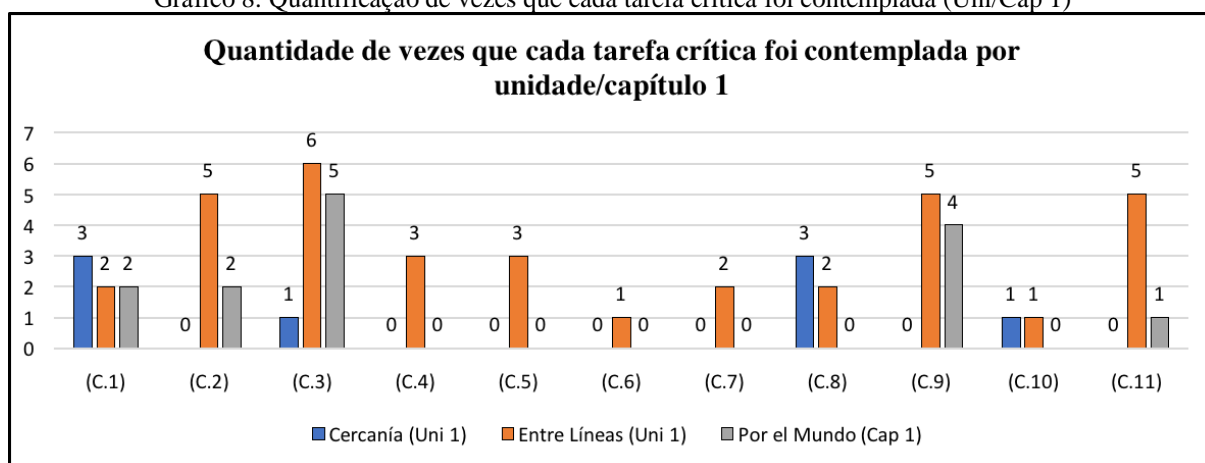
Fonte: Elaborado pelo autor

8.6 Quantificação da ocorrência das tarefas críticas contempladas pelas atividades

Nesta seção, apresentamos os dados sobre a ocorrência das tarefas críticas que podem ser fomentadas pelas atividades analisadas. No primeiro gráfico, expomos as ocorrências das tarefas críticas das primeiras unidades/capítulo de cada coleção.

Observemos que a coleção *Entre Líneas* apresenta a ocorrência de todas as tarefas críticas em suas atividades, enquanto as demais coleções não o fazem. Destaca-se que a tarefa (C.6) tem ocorrência apenas uma vez em todas as atividades analisadas, seja nas primeiras ou últimas unidades analisadas, ademais, nas primeiras unidades, há diversas tarefas não contempladas pelas coleções *Cercanía* e *Por el Mundo en Español*, conforme pode ser verificado no gráfico 8. Observemos o primeiro gráfico:

Gráfico 8: Quantificação de vezes que cada tarefa crítica foi contemplada (Uni/Cap 1)

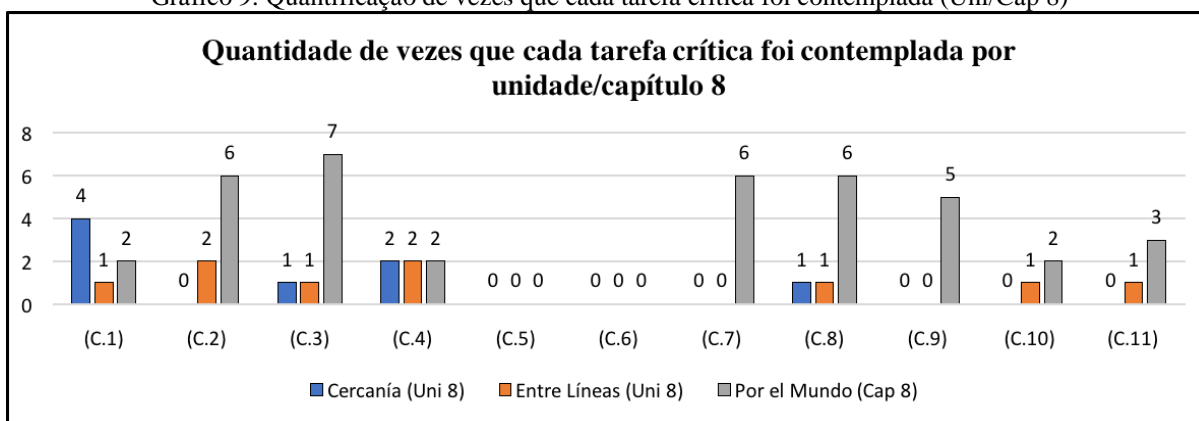


Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico 9 a seguir apresenta a quantificação das tarefas críticas contempladas nas unidades/capítulo 8 das coleções. Observemos que há equilíbrio na coleção *Cercanía*, em relação a unidade 1. Quanto às demais coleções, a *Entre Líneas* apresenta um declínio expressivo de fomento às tarefas críticas, o que coincide com o aumento das atividades baseadas na concepção linguística de leitura e com a queda da exploração da capacidade inferencial, algo que já foi tratado anteriormente.

A coleção *Por el Mundo en Español* apresenta um aumento considerável no que se refere às tarefas críticas, aumento apresentado principalmente pelas tarefas (C.2, C.7 e C.8) que quase não haviam sido exploradas anteriormente. Isso coincide com o aumento das atividades baseadas nas concepções psicolinguística e sociocultural de leitura, demonstrados anteriormente.

Gráfico 9: Quantificação de vezes que cada tarefa crítica foi contemplada (Uni/Cap 8)

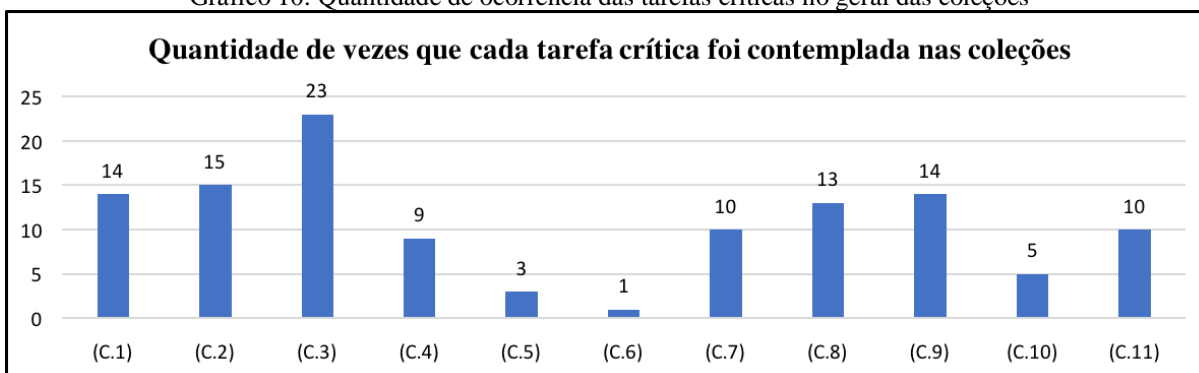


Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, o gráfico 10 expõe a quantidade de ocorrências das tarefas críticas no total de atividades analisadas, vejamos que a tarefa (C.3) é a mais explorada, enquanto a (C.6) ocorre apenas uma vez (ver gráfico 8), quanto às tarefas (C.1, C.2, C.8 e C.14) há um evidente equilíbrio na quantidade, mas não na distribuição.

As tarefas (C.4, C.5, C.6, C.7, C.10 e C.11), sob nossa análise, carecem de maior exploração, principalmente as que se referem a noções de autoria (C.11) e à validade de argumentos (C.6), pois seu desenvolvimento pode gerar consequências diretas sobre a capacidade de percepção de discursos enviesados, conforme verificamos os dados no gráfico a seguir.

Gráfico 10: Quantidade de ocorrência das tarefas críticas no geral das coleções



Fonte: Elaborado pelo autor

8.7 Comentários gerais sobre os dados quantitativos

Após a análise dos dados, pudemos constatar que, de fato, existe uma relação numérica entre a quantidade de atividades elaboradas sob as concepções psicolinguística e sociocultural de leitura, a quantidade de atividades que visam à exploração da capacidade inferencial dos leitores e o número de tarefas críticas contempladas.

Como pode ser interpretado, a partir dos gráficos, as unidades que mais fomentam tarefas críticas são as que apresentam mais atividades inferenciais, assim, seguindo a lógica quantitativa, poderíamos afirmar que as coleções *Por el Mundo en Español* e *Entre Líneas* seriam as que mais auxiliariam na formação crítica dos estudantes, respectivamente nessa ordem.

Porém, devemos reiterar que as análises foram feitas após um recorte que representa em torno de 50% do total de atividades de leitura de todas as coleções e que, mesmo dentro deste recorte, ocorrem discrepâncias tanto no número de atividades analisadas quanto no estilo de produção didática dos autores, o que pode ser observado pela rápida comparação entre as unidades da coleção *Entre Líneas e Por el Mundo en Español*, logo o ideal seria analisar todos livros em sua completude ou discutir com autores a respeito de seus objetivos ao elaborar cada atividade, assim esperamos deixar portas abertas a novas perspectivas que podem ser abordadas em futuras pesquisas relacionadas ao tema.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, elaboramos um texto voltado para o ensino da leitura em sala de aula, buscando demonstrar como a capacidade inferencial dos leitores tem papel imprescindível para a compreensão crítica dos discursos que permeiam a sociedade como um todo. A análise de coleções didáticas para o ensino de espanhol para brasileiros foi feita com o objetivo de observar como se dá a relação entre a capacidade inferencial dos leitores e o desenvolvimento de sua criticidade que, acreditamos, poder ser observada através do alcance das tarefas críticas abordadas no trabalho. Pretendemos que esta pesquisa se torne uma ferramenta útil no entendimento dos processos envolvidos antes, durante e após a leitura de um texto e dos preceitos teóricos que embasam a produção de atividades de leitura e das práticas executadas por professores no contexto brasileiro.

Acreditamos que através dos quadros, fluxogramas, figuras e exemplos apresentados ao longo deste trabalho, possamos alcançar os mais diversos públicos envolvidos com a instrução da capacidade leitora, sejam professores do ensino fundamental, médio ou superior, sejam professores de línguas estrangeiras ou materna e, também, futuros professores em processo de formação, pois, acreditamos que o domínio das teorias aqui abordadas culminará em práticas docentes mais focada no desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Em vista disso, fizemos o levantamento das concepções de leitura sob as quais as atividades de leitura foram elaboradas nas coleções didáticas analisadas. Tal ação visa a promover o entendimento dos princípios metodológicos e históricos que perpassam os livros didáticos e a promover discussões sobre as consequências diretas que cada concepção tem sobre a apreensão de significados, concluímos que o ideal é sempre mesclar atividades linguísticas, psicolinguísticas e socioculturais, reforçando a importância de cada concepção no ensino da leitura. Elaboramos um quadro resumo com o intuito de auxiliar na compreensão do que cada uma destas concepções implica, partindo de seus princípios teóricos, passando pelas atividades tipicamente utilizadas e chegando a suas consequências para o ensino, ademais esperamos que esse quadro possa ser útil para professores no momento da elaboração de atividades de leitura.

Através de um amplo referencial teórico, discorreremos, também, sobre as inferências, seus tipos, características, importância elaborando um capítulo sobre essa estratégia ou habilidade de leitura que, acreditamos, ser um dos pilares para uma compreensão exitosa dos discursos e

que deve ter sua exploração feita de maneira ostensiva em sala de aula, ademais buscamos explicitar sua relação com o Letramento Crítico. Por meio da análise dos livros, pudemos identificar quais tipos de inferências são explorados e em quantas atividades de leitura isso é feito, vimos que em algumas coleções o número é maior que nas outras. No entanto não temos dados que nos sirvam para elaborar uma comparação entre coleções de espanhol de anos anteriores ao PNL D 2017 e, tampouco, entre outras disciplinas, pois estudos com esse caráter ainda são incipientes até o presente momento, assim isso também nos impossibilita afirmar se o número de questões que exploram as inferências é alto ou baixo, ou se sua quantidade é ideal ou insuficiente, o que podemos afirmar é que essas coleções, de fato, exploram a capacidade inferencial dos estudantes.

Outra constatação feita nesta dissertação é que há uma relação direta entre o fomento às tarefas críticas e a exploração das inferências, pois como pode ser observado, tanto no levantamento qualitativo quanto no quantitativo, as atividades que mais fomentam as tarefas críticas, são as que exploram a capacidade inferencial dos alunos, além disso as atividades que mesclam as concepções psicolinguísticas e socioculturais são as que exploram mais variedade de tarefas críticas. Isso reforça a importância de um trabalho que leve em consideração a interrelação entre a exploração dos conhecimentos socioculturais dos leitores, a capacidade para apreender informações implícitas e a busca pelo desenvolvimento da criticidade ao final da leitura. Ou seja, há uma relação de complementação e ativação mútua entre esses três eixos, não podendo, portanto um prescindir do outro ou um se sobrepor ao outro.

Especificamente em relação às tarefas críticas, o quadro elaborado nesta dissertação busca oferecer um resumo dos objetivos que podem ser buscados em uma leitura ou em quaisquer outras interações interpessoais que tenhamos em nosso dia a dia, pois, como dito ao longo do texto, nosso cotidiano está permeado por distintos discursos que carregam vieses e intenções variadas, ora explícitas, ora implícitas, e cabe ao leitor saber interpretá-los. Além do mais, descrevemos onze tarefas críticas, o que representa um número bastante limitado se levarmos em consideração a infinidade de sujeitos com os quais nos deparamos em sala de aula, seus objetivos, cotidianos, realidades e contextos, e das tarefas críticas que cada um pode elaborar de acordo com seus objetivos e perspectivas pessoais. No entanto acreditamos que nossa proposta pode ser de grande validade no momento da elaboração de materiais voltados para a leitura e também ser o estopim para que outras propostas venham à luz.

Por fim, reiteramos que os resultados obtidos estão, até o momento, restritos à teoria, pois analisamos apenas os livros didáticos e suas atividades, sem levar esta pesquisa para a sala de aula que seria o local onde poderíamos aferir, utilizando as metodologias adequadas, se, de fato, nossas hipóteses se confirmariam através de levantamentos feitos com a comunidade escolar, professores e alunos, que são a parte mais importante de estudos com este caráter.

Portanto, por em prática os pressupostos aqui descritos se torna um desafio para futuros estudos. No que tange ao ensino de espanhol, acredito que, nós professores dessa disciplina, enfrentaremos muito mais dificuldades que outros profissionais da área, visto que ações do governo federal vêm minando quaisquer tentativas de tornar mais democrática a oferta do ensino de línguas estrangeiras, tendo em vista as recentes medidas como a revogação da lei nº 11.161 que instituía o espanhol no ensino médio e da portaria 1.321/2017 do MEC que exclui o componente curricular Espanhol do PNLD 2020, que fará a seleção de coleções para os anos finais do ensino fundamental, algo que, certamente, trará consequências negativas para futuras pesquisas e, até mesmo, na formação de novos professores de Espanhol.

Assim, este trabalho além de oferecer propostas para a melhoria do ensino da leitura em sala aula, busca mostrar a importância de pesquisas relacionadas ao espanhol para o Brasil e as consequências positivas que podem se desprender delas, como a geração de novos conhecimentos, práticas didáticas e das riquezas que provém da melhoria do sistema de ensino de um país. Portanto, este trabalho que se iniciou pelo entusiasmo de pesquisadores que acreditam na melhoria do ensino brasileiro através de uma formação crítica e participativa dos estudantes, se encerra com misto de tristeza e frustração pelo abandono de milhares de profissionais, sem, contudo, perder a esperança que se tornou característica básica dos professores brasileiros.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. **Estrutura narrativa e espaços mentais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. 249 p. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Estrutura Narrativa & Espaços Mentais.pdf](http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Estrutura%20Narrativa%20&%20Espaços%20Mentais.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2016.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. 2008. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Org.). **Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red Para El Desarrollo de Las Ciencias Sociales En El Perú, 2004. Cap. 4. p. 109-140. Tradução de Catalina Zapata-Vial.

BRASIL. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2017 – Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/8813-guia-pnld-2017> Acesso em: 19 jan. 2017

BRASIL. MEC. Edital de Convocação 2/2015-CGPLI. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>> Acesso em: 19 jan. 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

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

CASSANY, D.; ALIAGAS, C. Miradas y propuestas sobre la lectura. In: Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós, 2009. p. 13 -22.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, M. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/VQrzSU>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

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**. 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>> Acesso em: 15 nov. 2016

CHIKALANGA, Israel. A suggest taxonomy of Inferences for the reading teacher. **Reading In A Foreign Language**, Avaí, v. 8, n. 2, p.697-709, 1992. Disponível em: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl82chikalanga.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. **Cercanía Espanhol**. 3. ed. São Paulo: SM, 2015. 239 p.

CONDE, Xavier Frías. Introducción a la psicolingüística. **Ianua: Revista Philologica Romanica**, [s. L.], n. 3, p.1-37, 2002. Disponível em: < <https://goo.gl/NqMSRm>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. Uma conversa com Gilles Fauconnier. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 291-303, 2005. Disponível em < <https://goo.gl/drnJZ7>>. Acesso em: 16 Mar. 2017.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? *Revista X*, vol. 1, p. 59 -77, 2011.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p.911-932, 2012.

DAHER, D. C.; FREITAS, L. M. A; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. *EUTOMIA: Revista de Literatura e Linguística*, vol. 11, n. 1, p. 407-426, 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferência e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato/Saraiva, 1988. 225 p.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Perét (Ed.). **Glossário CEALE**. 2016. Elaborado pela Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: Inferências e Contexto Sócio - Cultural**. Belo Horizonte: Pontes, 1988. 247 p.

ESCUADERO, Inmaculada; LEON, José António. Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 40, n. 64, p. 311-336, 2007. Disponível em < <https://goo.gl/9hAxIB>>. acesso em 11 maio 2017. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200003>.

ESCUADERO, Inmaculada. Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada A La Enseñanza de Lenguas**, Nebrija, n. 7, p.1-20, 2010. Disponível em: < <https://goo.gl/dt20Kj>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. New York: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **The Way We Think: Conceptual Blending And The Mind's Hidden Complexities**. Nova Iorque: Perseus Books Group, 2002. 464 p.

FAUCONNIER, Gilles. (Comp.). **Cognitive Construction of Meaning**. 2015. Disponível em: <<http://www.cogsci.ucsd.edu/~faucon/BEIJING/description.html>>. Acesso em: 19 jan. 2017

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A LEITURA, A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E O PROCESSO INFERENCIAL. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p.439-448, 2004. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v> Acesso em: 11 jul. 2016.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. 4. ed. México: Siglo XXI, 2012. 266 p.

GEE, J. P. The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social. In David Barton, Mary Hamilton, & Roz Ivanic, Eds., *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 1999, pp. 180-196

GEE, J. P. Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a ways with words. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. (Ed.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográfica*, 2004 [1986]. p. 23-55. Disponível em: <<https://goo.gl/HKgCU0>> Acesso em: 19 jan. 2017

GERHARDT, T. E; SOUZA, A. C. Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora. 2009. p. 65-87.

KLEIMAN, Ângela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas; Pontes, 4ª ed., 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 4, p.13-22, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed., 2001.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso**, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p.487-575, set. 2008. Semestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

LAVADO, Joaquín Salvador. **Toda Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones de La Flor S.r.l., 2008. 659 p.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra - D C Luzzato, 1996. 98 p. Disponível em: <<https://goo.gl/6l26x1>>. Acesso em: 12 maio 2016.

LEFFA, Vilson. *Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA Aracy, E (Org). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educart, 1999.

LEÓN, José Antonio. La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, v. 56, p.5-24, jun. 1991. Semestral. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48379>>. Acesso em: 16 dez. 2016

LEÓN, José António. Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. In: LEÓN, José António. **Conocimiento y discurso: Claves para inferir y comprender**. Madrid: Piramide, 2003. Cap. 1. p. 23-45.

LUKE, Allan. Two Takes on the Critical. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. **Critical Pedagogies and Language Learning**. Estados Unidos: Cambridge University Press, 2004. Cap. 2. p. 21-29.

MAGALHÃES, Célia Maria. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. Cap. 1. p. 15-30.

MESQUISTA, Ana Beatriz; MARTINS, Luiza; SILVA, Rosemeire. **Español entre líneas**. São Paulo: Saraiva, 2015. 272 p.

MORAES, Alice et al. **Por el mundo en español**. São Paulo: Ática, 2016. 264 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

MONFORT, Isabelle; MONFORT, Marc. Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. **Revista de Neurología**, Madrid, n. 56, p.141-146, 2013.

SALCEDO, Juan C. Ripoll. Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. **Investigaciones Sobre Lectura**, [s. L.], n. 4, p.107-122, jul. 2015. Disponível em: <<http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/43>>. Acesso em: 11 maio 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p.11-19, jan. 1999.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. Concepção sóciointeracional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p.321-347, jun. 2004. Disponível em: < <https://goo.gl/cnnQOw>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 128 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. 123 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998. 194 p. Tradução de: Cláudia Schilling.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, Brian. Literacy in theory and practice. Nova York: Cambridge University Press, 1995 [1984].

TRABASSO, Tom; MAGLIANO, Joseph P. Conscious understanding during comprehension. **Discourse Processes**, [s. L.], v. 21, n. 3, p.255-287, maio 1996. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/01638539609544959>.

VAN DIJK, Teun A. El análisis crítico del discurso. **Anthropos**, Barcelona, n. 186, p.23-36, set. 1999.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998. 182 p.

ZAVALA, Virginia. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura: Voces y miradas sobre la lectura. 2008. In: CASSANY, Daniel. **Para Ser Letrados**. Madrid: Paidós Educador, 2009. Cap. 2. p. 23-35.

ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P (eds). Escritura y Sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

ANEXOS



1

Voces de otros encantos: Guinea Ecuatorial, África hispanohablante

¿Dónde estás, Guinea?

¡Oh! Guinea Patria mía,
hoy gimes y lloras de dolor,
a voz en grito clamabas
y lloras tu esclavitud;
en tus hijos buscas tu Libertad,
pero... éstos, ¿dónde están?

Los retoños, de tus entrañas fruto,
errantes vagan por el orbe
entre sí aislados, ciegos y errados,
mendigando no sé qué solución
para tu Libertad alcanzar;
mientras tú lloras, y sollozos de dolor,
pero... éstos, ¿dónde están?

Anegado en llanto y dolor aguardas;
las horas se tornan días,
los días años y éstos siglos;
mientras te retuerces de dolor y angustia,

y de tus hijos imploras tu Libertad;
tus retoños, ¿dónde están?
¡Oh! Guinea, errante,
Guinea del exilio: ¿dónde estás
y qué haces para a tu madre salvar?

Lloras tu soledad y orfandad,
impasible y sordo
de espaldas vives al llanto y dolor
de aquélla que el ser te dio,
aislados hermanos a hermanos
buscas su Libertad,
pero juntos. ¡Oh! Guinea errante,
¿qué haces para a tu madre salvar?

¡Oh! Guinea errante,
Guinea del exilio: ¿Dónde estás?

Juan Balboa Boneke. ¿Dónde estás, Guinea?
Sacado de: <<http://www.asodegue.org/lantdnbpjbb.htm>>
Acceso el 20 de abril de 2015.

A quien no lo sepa

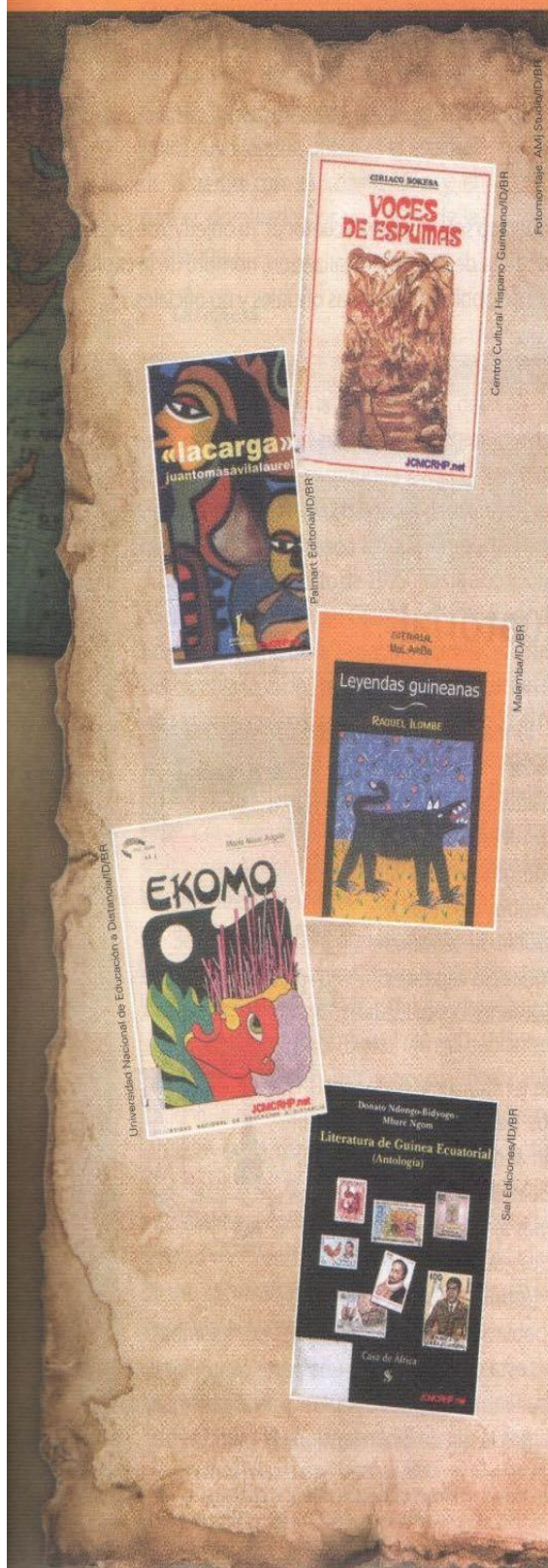


Juan Balboa Boneke es un escritor ecuatoguineano. Nació en Rebola, en 1938, y durante la dictadura en Guinea decidió exiliarse a Mallorca, España.



1. Todos esos libros son de autores de literatura de Guinea Ecuatorial, un país de África. Los alumnos pueden decir que leerán poemas, cuentos, leyendas, novelas, o sea, cualquier género que sea del dominio de la literatura.

2a. "en tus hijos buscas tu Libertad, / pero... éstos, ¿dónde están?"
 "Los retoños, de tus entrañas fruto, / errantes vagan por el orbe"
 "¡Oh! Guinea, errante, / Guinea del exilio: ¿dónde estás / y qué haces para a tu madre salvar?"



En esta unidad...

... reflexionaremos sobre la imagen que tenemos de África y conoceremos un poco sobre la cultura ecuatoguineana. Al final, podremos contestar a las preguntas: ¿Qué país africano habla español? ¿Qué sé yo sobre ese país y sus costumbres?

¡Para empezar!

- Imagínate que estás leyendo los libros de al lado. Todos pertenecen a la misma temática y son de autores de un mismo país. ¿Sobre qué leerás? ¿De qué país se trata? ¿En qué continente se ubica?
- En esta unidad, se dará la voz a Guinea Ecuatorial. Lee el poema "¿Dónde estás, Guinea?", del ecuatoguineano Juan Balboa Boneke. ¿Qué sentimientos te despiertan? ¿Qué versos te llaman la atención? *Respuestas personales.*
 - Busca en el poema por lo menos tres versos que remitan a la temática del exilio.
 - Plantea hipótesis: ¿por qué habrá elegido el poeta hablar sobre su país a partir de la condición del exiliado?
 - El poema se estructura alrededor de dos preguntas esenciales. ¿Cuáles son? ¿A quiénes se refieren?
 - ¿Qué efecto de sentido produce esa repetición de preguntas?
 - ¿Crees que ese poema fue escrito originalmente en español? ¿Por qué?
- Respuesta personal. Se espera que los alumnos relacionen esta temática con los inmigrantes que parten de su país de origen en busca de sus sueños, pero que jamás olvidan el sentimiento que tienen por su patria.
- Las preguntas son "¿dónde están?", que se refiere a los "hijos de Guinea", y "¿dónde estás?", que interroga a la Guinea misma.
- La repetición de esas preguntas nos remite al deseo incesante de rescate de las raíces y de la identidad de su patria y de su pueblo ("hermanos") por parte del "yo lírico".
- Respuesta personal. Los alumnos van a descubrir en la sección "Lectura" que Guinea Ecuatorial es el único país en África que tiene el español como idioma oficial.

Transversalidad

Aquí el tema transversal es la valoración de la cultura africana.

Género discursivo

- Texto enciclopédico

Objetivo de lectura

- Identificar algunos datos acerca de Guinea Ecuatorial.

Tema

- Guinea Ecuatorial

2. Observar lo que los alumnos ya saben sobre ese país africano. Es común que tengan una imagen estereotipada, como si en el continente africano solo hubiese pobreza. Debatir con los alumnos sobre el porqué de nuestro desconocimiento sobre el continente africano.

Profesor(a), según el Parecer CNE/CEB 15/2000, "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado". Para saber más, consulta todo el Parecer, especialmente la parte "II – Voto do relator". Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_2000.pdf>. Acceso el 20 de abril de 2015.

■ Lectura**Almacén de ideas**

1. Cuando necesitas saber informaciones sobre determinado país, tales como el nombre de su capital, el número de habitantes, y datos geográficos, entre otros, ¿en qué lugar las encuentras? Marca la alternativa más adecuada:
() diccionario (x) enciclopedia () valla publicitaria
2. ¿Qué sabes acerca de Guinea Ecuatorial?

Red (con)textual

Vas a leer un texto enciclopédico sobre Guinea Ecuatorial. Tu objetivo de lectura es identificar algunas características de ese país: localización, nombre de la capital, gentilicio, población, densidad de población, lenguas oficiales y no oficiales.

http://es.wikipedia.org/wiki/Guinea_Ecuatorial

Buscar

Artículo **Discusión** Leer Editar Ver historial

Guinea Ecuatorial

Guinea Ecuatorial, de forma oficial la **República de Guinea Ecuatorial** — es un país soberano centroafricano, constituido en Estado independiente, republicano, unitario, social y democrático, cuya forma de gobierno es la república presidencialista dentro del marco de un régimen dictatorial militar. Su territorio está formado por siete provincias. Su capital es la ciudad de Malabo, antiguamente conocida como Santa Isabel.

Con sus 28 052,46 km² de territorio es uno de los países más pequeños del continente africano. Limita con Camerún al norte, Gabón al sur y al este y el golfo de Guinea al oeste, en cuyas aguas se encuentran más al suroeste las islas de Santo Tomé y Príncipe. Su población es de 1.772.000 habitantes (estimado 2013), lo que da una densidad de población de 63,17 habitantes por kilómetro cuadrado. El territorio del país está constituido por una parte continental, conocida como Río Muni o Mbini con un área de 26 000 km² y un área insular, siendo sus islas más importantes la isla de Bioko (antigua Fernando Poo)

Bandera

Escudo

WIKIPEDIA
La enciclopedia libre

Portada
Portal de la comunidad
Actualidad
Cambios recientes
Páginas nuevas
Página aleatoria
Ayuda
Donaciones
Notificar un error
En otros idiomas
Afrikaans
Aragonés
Asturianu

con 2017 km², Annobón con 17 km² y Corisco con 15 km².

Guinea Ecuatorial fue una colonia de España conocida como Guinea Española y posteriormente pasó a convertirse en una provincia española que obtuvo su independencia el 12 de octubre de 1968. Actualmente, Guinea Ecuatorial es el único país de África cuyo idioma oficial es el español de acuerdo con su constitución y el cual es dominado por un 87,7% de la población. [...]

Lenguas

Los idiomas oficiales son el español, tal como lo refleja la Constitución del país, el francés y el portugués. La gran mayoría de los ecuatoguineanos habla español, (aunque muchas veces como segunda lengua), la región con mayor conocimiento del castellano es Malabo. El español ha sido idioma oficial desde 1844, aunque durante un breve período en los años 1970, el castellano fue declarado lengua «importada» y se prohibió su uso (siendo substituida por el fang). A partir del 3 de agosto de 1979, tras la abolición de la Constitución de 1973, se volvió a declarar lengua oficial. Actualmente, en Guinea Ecuatorial se ha apostado por la creación en el país de una Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española; el establecimiento de un programa que refuerce la difusión del castellano en los medios de comunicación social y el reforzamiento de los cursos de español para extranjeros ya establecidos por la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial.

Una ley constitucional de 1998, que modifica el artículo 4 de la Ley Fundamental del Estado, establece que las lenguas oficiales de la República de Guinea Ecuatorial son el castellano y el francés. El francés se adoptó como lengua oficial, aunque en la práctica su uso es muy minoritario y se adoptó como lengua oficial para poder pertenecer a la Comunidad de Estados Francófonos, con los beneficios de aperturas de mercado que ello significa.

Se reconocen las lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional (Ley constitucional nº 1/1998 del 21 de enero): fang, hablado por casi 300 mil personas como lengua materna y también se habla en zonas de Camerún, Gabón y República Democrática del Congo (el número total de hablantes supera el millón); bubi (Bioko) (40 mil hablantes); annobonés, en la isla de Annobón (9 mil hablantes); balengue, en la Región Continental (mil hablantes); ibo e inglés criollo (*pichi*), también en Bioko. La lengua ndowé pertenece al grupo de los ndowé (también llamada kombe, ngumbi o "playero") situados en la zona costera de la parte continental del país y es hablada por 4 mil personas. [...]. En julio de 2007, el dictador Teodoro Obiang anunció la decisión de su gobierno para que el portugués se convirtiera en idioma cooficial de Guinea Ecuatorial, para satisfacer los requisitos para solicitar la calidad de miembro pleno de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), sin embargo, su uso es prácticamente inexistente (salvo en la isla de Annobón, en donde se habla un idioma criollo derivado del portugués). [...].



Adapt.: María Elena Simielli. *Geoatlas*. 32.ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 55.

Sacado de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Guinea_Ecuatorial>. Acceso el 20 de abril de 2015.

Profesor(a), Wikipedia es una enciclopedia virtual escrita a varias manos, a la que todo el mundo puede agregar informaciones. Eso tiene dos lados: el lado positivo es que ayuda a ampliar el acceso a la información; el lado peligroso es que muchas informaciones pueden estar equivocadas. Por eso, al buscar en Wikipedia, hay que verificar los datos en otras fuentes de consulta.

Tejiendo la comprensión

1. Completa el cuadro a continuación con las informaciones que se te piden:

Guinea Ecuatorial	
Localización:	África Central. Limita con Camerún al Norte, Gabón al Sur y el golfo de Guinea al Oeste.
Capital:	Malabo (llamada antiguamente Santa Isabel).
Gentilicio:	Ecuatoguineano(a).
Población:	1 772 000 habitantes.
Densidad de población:	63,17 habitantes por km ² .
Lenguas oficiales:	Español, francés y portugués.
Lenguas no oficiales:	Fang, bubi, annobonés, balengue, ibo, inglés criollo, ndowé.

2. El texto que has leído se considera "enciclopédico", pero ¿qué es eso? ¿Qué finalidad tiene?

El texto enciclopédico es usado como consulta y tiene por finalidad registrar y difundir el conocimiento humano sobre las más diversas áreas:

Historia, Geografía, Literatura, etc.

3. ¿Cuál es el perfil de sus lectores?

Un texto enciclopédico es una obra de referencia que puede ser consultada por cualquiera, por eso el perfil de los lectores es el más amplio posible: personas que buscan una información específica para trabajos escolares, periodísticos o académicos, o, entonces, curiosos en busca de más conocimientos generales.

4. ¿Cuál es la importancia de las imágenes en su composición?

Sirven para ilustrarlo, ejemplificar lo que se dice, completar las informaciones o presentar informaciones nuevas de forma visual.

5. ¿Cuáles son sus características estructurales? Márcalas correctamente:

- (x) Presenta de manera sistemática y organizada las informaciones sobre algún asunto de interés social o académico.
- () Contiene artículos cortos y concisos, sin un orden preestablecido, cuando se encuentra en forma impresa.
- (x) Surge del deseo humano de reunir todos los conocimientos e informaciones acumuladas.
- (x) Se vale de la descripción como recurso expositivo para informar a los lectores.
- () Las enciclopedias en línea, tales como Wikipedia, existen en varias lenguas y siempre son fuentes no confiables.

6. Según el texto, ¿cuántos países en África hablan el español como idioma oficial? ¿Cuál(es)?

Guinea Ecuatorial es el único país del continente africano que habla el español como lengua oficial.

7. ¿Qué medidas se están tomando en Guinea Ecuatorial para la difusión del idioma español?

La creación en el país de una Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española; el establecimiento de un programa que refuerce la difusión del español en los medios de comunicación social y el reforzamiento de los cursos de español para extranjeros ya establecidos por la Universidad

Nacional de Guinea Ecuatorial

Después de leer

Guinea Ecuatorial tiene una parte continental y un área insular.

En grupos, van a investigar las características de esos lugares para presentárselos a los compañeros. ¿Qué historias se pueden contar sobre ese país y sus puntos turísticos? ¿Qué se puede hacer en la capital, Malabo? ¿Y en el Río Muni? ¿Y en las islas Bioko, Annobón y Corisco?

Cada grupo deberá elegir tres imágenes y explicar qué lugar es ese y por qué se debe visitarlo. Se puede elegir una iglesia, una plaza, un río, una playa, una calle, una isla...

Algunas sugerencias de sitios electrónicos con más imágenes e informaciones sobre Guinea Ecuatorial (accesos el 22 de abril de 2015):

Página Oficial del Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial

- <<http://www.guineaecuatorialpress.com/turismo.php>>

Vistas: la revista de Guinea Ecuatorial

- <http://www.egvistas.com/es/a_biodiversity.html>

Embajada de la República Guinea Ecuatorial en el Reino Unido

- <<http://www.embassyofequatorialguinea.co.uk/tourism-in-equatorial-guinea/?lang=es>>

Minube: comunidad de viajeros para amantes de los viajes

- <http://www.minube.com/viajes/guinea_ecuatorial>



Catedral de Malabo, isla de Bioko, 2012.

Vocabulario en contexto

Sabemos que en Guinea Ecuatorial se habla español y algunas lenguas aborígenes (fang, bubí, annobonés, balengue, ibo, inglés criollo y ndowé).

- a) Hay muchas palabras que la lengua española heredó de las lenguas africanas. Observa las imágenes y nombra lo que está retratado en cada una de ellas:



ñame



chimpancé



marimba



samba

- b) En portugués, también tenemos muchos ejemplos de palabras de origen africano. Investiga y escribe por lo menos tres palabras.

Profesor(a), las siguientes palabras se originan de lenguas africanas: *axé, quitute, vatapá, acarajé, farofa, quindim, canjica, tanga, miçanga,*

camundongo, marimondo, dendé, jiló, calombo, caxumba, banguela.

A quien no lo sepa

¿Sabías que antes de la difusión de las nuevas tecnologías, los textos enciclopédicos circulaban en libros, bajo la forma de "artículo" o largos textos organizados en orden alfabético o en orden temático? Hoy en día son comunes en los CD-ROM y en la página *web*, que se valen del recurso de los hipertextos. Recibe este nombre el texto que en la pantalla permite conducir a otros textos relacionados, pulsando con el ratón en las zonas destacadas. La más usual son los hipervínculos que llevan a otros documentos.

8

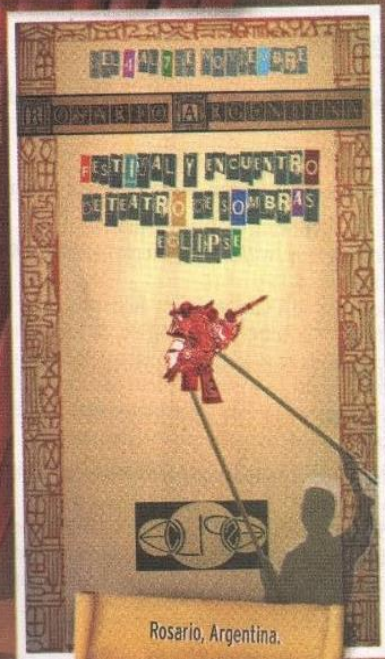
Noche de estreno: se abren las cortinas del teatro



Santo Domingo, República Dominicana.



Manizales, Colombia.



Rosario, Argentina.



Mendoza, Argentina.

1. Respuesta personal. Es interesante observar si los alumnos conocen los géneros del teatro, la comedia y la tragedia, por ejemplo.
2. Respuesta personal. Es importante saber el nombre de los teatros de la ciudad. Si en la ciudad no hay ninguno, se puede hablar de los teatros que se ubican más cerca o en el estado.
- 3b. Respuesta personal. Los alumnos pueden justificar sus respuestas a partir de los elementos de cada cartel, con la especificidad de cada teatro o con el deseo de conocer los países donde están esos teatros.



En esta unidad...

...reflexionaremos sobre la dramaturgia en las plateas de los grandes teatros, aprenderemos a contar comedias y tragedias que leímos y conoceremos a estimados dramaturgos. Al final podremos contestar a las preguntas: ¿Qué significa la palabra teatro? ¿Qué obras de teatro conozco en español?

¡Para empezar!

1. ¿Sueles ir al teatro? Cuando vas, ¿qué tipo de obra te gusta ver?
2. En tu ciudad, ¿hay algún teatro? ¿Lo has visitado alguna vez?
3. Lee los carteles de festivales de teatro.
 - a) Por todo el mundo hay festivales de teatro, pero con algunas variaciones. Escribe qué especificidades hay en cada festival presentado en los carteles:
 - Santo Domingo: teatro en general
 - Manizales: teatro de calle
 - Rosario: teatro de sombras
 - Mendoza: teatro de luces y sombras
 - Málaga: teatro infantil
 - Pilar: teatro juvenil
 - b) ¿En qué festival te gustaría participar? ¿A quién(es) llevarías contigo? Justifica tus respuestas.

Transversalidad

Aquí el tema transversal es la pluralidad cultural a través de las obras teatrales de diversos lugares, exponentes de la cultura de los pueblos antiguos y contemporáneos.



Málaga, España.

Pilar, Argentina.

Género discursivo

- Texto dramático

Objetivo de lectura

- Hacer una lectura expresiva.

Tema

- Teatro

Lectura**Almacén de ideas**

1. ¿Conoces los géneros del teatro? Asocia cada palabra a su definición correspondiente:

a) Comedia b) Tragedia c) Tragicomedia

(c) Obra que combina elementos trágicos y cómicos. Su objetivo es provocar a la vez la risa y la piedad en los espectadores.

(b) Obra en que los personajes enfrentan a fuerzas invencibles tales como la culpa y el destino. Su finalidad es producir la catarsis (purificación) en los espectadores.

(a) Obra que representa el lado festivo de la vida y los personajes encarnan los defectos y vicios de los seres humanos. Su objetivo es provocar la risa en los espectadores.

2. En un texto dramático aparecen las hablas de los personajes e indicaciones relativas al escenario, al movimiento de los actores y a otros aspectos de la obra. En portugués, esas indicaciones se llaman *rubricas*. Consulta un diccionario y descubre cómo se dice esa palabra en español.

En español esas indicaciones se llaman acotaciones.

3. Vas a leer una obra de teatro del escritor argentino Fabián Sevilla que se llama *Los idiomas de la tele*. Solo por el título, ¿crees que es una comedia, una tragedia o una tragicomedia?

Respuesta personal. Profesor(a), el alumno debe formular hipótesis sobre lo que leerá a seguir.

Red (con)textual

Los idiomas de la tele tiene seis personajes (actor 1, actor 2, actriz, productor, director y asistente). Con tus compañeros(as), elijan el papel de cada uno(a) para una lectura en voz alta.



Zoom: Barry/Shutterstock.com/DJBR

Profesor(a), recuerda a los alumnos que también deben elegir al responsable de la lectura de las acotaciones. Incentívalos a que lean en silencio el texto dramático para aclarar las dudas de pronunciación que tengan antes de la lectura.

Vocabulario de apoyo

Claqueta: en cinematografía, el utensilio compuesto de dos planchas de madera, unidas por una bisagra, que se hacen chocar ante la cámara para sincronizar sonido e imagen.

Living: lo mismo que "sala" o "cuarto de estar".

Living: lo mismo que "sala" o "cuarto de estar".

Jerigozo: lenguaje difícil de entender.

Los idiomas de la tele

Texto: Fabián Sevilla

ACTO ÚNICO

ACTOR 1

ACTOR 2

PRODUCTOR

ACTRIZ

ASISTENTE

DIRECTOR

Alushin_Aleksaev/Shutterstock.com/DJBR

(La escena transcurre en un estudio de televisión, donde se recrea el living de una casa como escenografía de una telenovela.)

ACTOR 1: (Enamorado, se arrodilla ante la actriz.) ¡Ana, sos la más linda del barrio!

ACTRIZ: (Preocupada.) Oh, Romualdo, sos un galán. Pero si mi padre te descubre en casa ¡te saca la cabeza!

ACTOR 1: ¡Afuera nos espera mi caballo!

ACTRIZ: Pero, no tenemos un peso, ni para pagar un café con leche.

ACTOR 1: Ya casi me recibo de doctor, mientras trabajo como maestro.

ACTOR 2: (Entra y, al ver al joven con su hija, se enoja.) ¿Qué hace usted aquí, payaso?

ACTRIZ: (Asustada.) ¡Mi padre!

ACTOR 1: (Lo enfrenta.) Escúcheme, señor, quiero que su hija sea mi mujer.

ACTOR 2: Muchacho, salga por esa puerta o perderá hasta los calzoncillos.

DIRECTOR: ¡Corten, corten!

ASISTENTE: (Que bajo el brazo tiene la claqueta, el libreto y una enciclopedia.) ¿Qué ocurre, señor director? (Lee el libreto.) Esta vez no equivocaron una sola palabra.

DIRECTOR: A esta escena le hace falta más acción (Piensa.) Pero no se me ocurre nada.

PRODUCTOR: (Entra muy alarmado.) Una gran noticia: acabamos de vender nuestra telenovela al extranjero.

ACTORES: ¿A Italia? ¿Rusia? ¿China?

PRODUCTOR: No, a Vesrrelandia.

DIRECTOR: ¿Adónde?

PRODUCTOR: A Vesrrelandia. Ni sé dónde queda, pero pagan millones por transmitir a los vesrrelandenses los capítulos de "El cariño es un viento que da calor y frío".

ACTOR 1: ¡Seguramente nos doblarán actores de ese país!

PRODUCTOR: No, para ahorrar costos deberemos grabar cada escena en español y en el idioma nacional de Vesrrelandia.

ACTRIZ: ¿Y qué lengua usan ahí?

ASISTENTE: (Busca en la enciclopedia.) Vesrrelandia... Aquí están: hablan al vesre.

PRODUCTOR: Ya saben: repitan las escenas hablando al revés, o sea, al vesre (Se va.)

ASISTENTE: (Mientras los actores toman sus posiciones iniciales, frente a la cámara golpea la claqueta.) Uno, dos, tres: se graba "El ñorica es un tovién que da lorca y ofri".

ACTOR 1: ¡Ana, sos la más linda del rioba!

ACTRIZ: Oh, Romualdo, sos un langa. Pero si mi drepa te descubre en saca ¡te casa la zabeca!

ACTOR 1: ¡Afuera nos espera mi llobaca!

ACTRIZ: Pero, no tenemos un sope, ni para garpa un feca con chele.

ACTOR 1: Ya casi me recibo de tordo, mientras trabajo como troesma.

ACTOR 2: (Entra.) ¿Qué hace usted aquí, soyapa?

ACTRIZ: ¡Mi drepa!

ACTOR 1: Escúcheme, ñorse, quiero que su hija sea mi jermu.

ACTOR 2: Chochamu, salga por esa tapuer o perderá hasta los lloscizoncal.

DIRECTOR: Tencor, tencor... digo ¡corten, corten!

ASISTENTE: Señor director, estaban hablando un excelente vesre básico.

DIRECTOR: Ese no es el problema. Sigue faltando acción (Piensa.) Pero no sé qué...

PRODUCTOR: (Entra, mucho más excitado.) ¡Otra gran noticia! Nos acaban de comprar la telenovela de un canal de la República de Jeringocia.

LOS DEMÁS: ¿Y eso dónde queda?

PRODUCTOR: Soy productor de televisión, no profesor de Geografía. Lo único que sé es que deberemos grabar a la par, la versión en español, vesre y el idioma de ese país.

ACTRIZ: (Algo ofuscada.) Ya sé: para ahorrar costos.

ASISTENTE: (Lee la enciclopedia.) En la República de Jeringocia hablan el jeringozo.

ACTOR 2: ¿Y eso cómo es?

ASISTENTE: Según esta enciclopedia consiste agregar una P a cada vocal de una misma palabra.

PRODUCTOR: Yapa lopo sapabenpe. ¡Apa, trapabapajarpa! (Sale de escena.)

DIRECTOR: (Mientras los actores vuelven a sus posiciones.) Apatenpetopos quepe grapabapamospo...

ASISTENTE: (Frente a la cámara, golpea la claqueta.) "Elpe caparipiñoopo espe unpu vipienpetopo quepe dapa capalorpo ypy fripiopo", especepenapa dospo.

ACTOR 1: ¡Apanapa, sospo lapa más pa linpidapa delpe baparripiopo!

ACTRIZ: Ohpo, Ropomupualpadopo, sospo unpu gapalánpa. Peperopo sipi mipo papadrede tepe despecubrepe enpe capasapa itepe sapacapa lapa capabepezapa!

ACTOR 1: ¡Apañupueperapa nospo espepeperapa mipi capabapallopo!

ACTRIZ: Peperopo, nopo tepenepemospo unpu pepesopo, nipi paparapa papagarpa unpu capafépe conpo lepechepe.

ACTOR 1: Yapa capasipi mepe repecipibopo depe docpotorpo, mipienpetraspa trapabapajopo copomopo mapaespetorpo.

ACTOR 2: (Entra.) ¿Quépe hapacepe usputedpe apaquípi, papayapasopo?

ACTRIZ: ¡Mipi papadrede!

ACTOR 1: Especúpuchepemepe, sepeñoorpo, quiapieperopo quepe supu hipijapa sepeapa mipi mupujerpe.

ACTOR 2: Mupuchapachopo, salpagapa porpo epesapa pupuerpetapa opo perpedeperápa haspatapa lospo calpazonpocipillospo.

DIRECTOR: Corpotenpe, digo, ¡corten!

ASISTENTE: ¿Quépe papasapa apahoporapa!

DIRECTOR: Los actores están perfectos, además hablan un jeringozo exquisito. Es la escena la que falla. ¡Le falta algo!

PRODUCTOR: (Vuelve a entrar.) ¡Somos un éxito mundial! El teléfono

no deja de sonar. Nos piden la telenovela en cinco países. Ahora, además deberemos grabar los 220 capítulos en el idioma que se habla en Hotozambillandía del Norte, en Neplekansulia del Sur, en Salsipuedes del Centro, la Isla de Coaticacamaizón y Ñañayachiclán. ¡La cantidad de países que hay y que uno no conoce!

ACTRIZ: Y supongo que sin que nos doblen...

PRODUCTOR: ¡Exacto!

ACTOR 1: Para ahorrar costos.

PRODUCTOR: ¡Correcto!

ACTOR 2: (Le saca la enciclopedia al asistente y comienza a seguir al

productor amenazándolo con el libro.) Pero antes, le voy a hacer tragar esta enciclopedia así él hace todos los papeles hablando en hotozambillandés, neplekansulés, salsipuedés, coaticacamaizondés y ñañayachiclánés es usted.

DIRECTOR: (Al ver que los demás actores persiguen al productor) Asistente: pase lo que pase, no apague la cámara. ¡Esto era lo que faltaba en la escena! Una persecución. ¡Uno, dos, tres... grabamos! (A los actores.) Eso sí, traten de que los insultos sean al vesre, jeringozo y en hotozambillandés, neplekansulés, salsipuedés, coaticacamaizondés y ñañayachiclánés así ahorramos costos.

Telón o apagón

Sacado de: <http://pt.calameo.com/read/000572996cd7fd318dd93>. Acceso el 20 de abril de 2015.

E El español alrededor del mundo

El vocabulario relacionado con el mundo del teatro es diferente en algunas partes del mundo hispanohablante:

Planta baja del teatro:

patio de butacas

(España), **luneta** (México, Centroamérica, Ecuador), **platea** (Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Colombia, Bolivia, Paraguay).

El billete de entrada:

entrada (España, Chile, Paraguay, Uruguay), **boleto** (México, Bolivia, Argentina), **ticket** o **tiquete** (Centroamérica, Cuba, República Dominicana, Colombia, Venezuela), **taquilla** (Puerto Rico).

Tejiendo la comprensión

1. Ahora que has leído el texto, contesta: ¿*Los idiomas de la tele* es una obra trágica, cómica o tragicómica? Justifica tu respuesta.

Es una obra cómica. Su objetivo es producir la risa a través del juego de palabras con las invenciones de los idiomas.

2. En el teatro antiguo, la acción debería ocurrir dentro de 24 horas, en un solo lugar y trama. ¿Esta obra de Fabián Sevilla respeta las unidades clásicas de espacio, tiempo y acción? Explícalo.

Sí, es un texto dramático clásico, pues el espacio es único (un estudio de televisión), el tiempo está demarcado dentro de 24 horas y la acción es única, sin tramas secundarias.

3. El lenguaje visual se encuentra indicado en las acotaciones. Relee algunas acotaciones y escribe (E) para elementos del escenario y (G) para gestos de los actores:

- a) (E) (*La escena transcurre en un estudio de televisión, donde se recrea el living de una casa como escenografía de una telenovela.*)
- b) (G) (*Enamorado, se arrodilla ante la actriz.*)
- c) (E) (*Que bajo el brazo tiene la claqueta, el libreto y una enciclopedia.*)

4. ¿Por qué la obra se llama *Los idiomas de la tele*? ¿Le pondrías otro título?

Porque toda la escena se pasa en un estudio de televisión y los actores hablan más de un idioma para ser vistos en diferentes países. Respuesta personal. El nuevo título no debe huir del tema central.

5. ¿Por qué a los actores se les exige que hablen tantos idiomas?

Para ahorrar costos y vender su obra en varios países.

A quien no lo sepa

- ¿Te gustó el teatro de Fabián Sevilla? En el sitio electrónico La biblio de los chicos, disponible en <<http://blogs.educared.org/labibliodeloschicos/?cat=18>> (acceso el 12 de diciembre de 2014), encontrarás otras obras de teatro de su autoría. *Un colmo entre los colmos*, *Hay una sopa en mi mosca*, *La pesadilla de Drácula*.
- ¿Sabías que en el teatro clásico se decía **jornada** en lugar de **acto**? **Acto** o **jornada** es cada una de las partes en que se divide una obra de teatro. Cada acto o jornada puede componerse por varias escenas. En la pieza de Sevilla se optó por un acto único.

6. Ponte en el lugar del director y escucha tres opciones de melodías para diferentes momentos de la obra. Luego marca la más adecuada según la escena.

Escenas	Melodías		
	1º	2º	3º
1. Actor 1: (<i>Enamorado, se arrodilla ante la actriz.</i>) ¡Ana, sos la más linda del barrio!			X
2. Actor 2: (<i>Entra y, al ver al joven con su hija, se enoja.</i>) ¿Qué hace usted aquí, payaso?	X		
3. Director: (<i>Al ver que los demás actores persiguen al productor</i>) Asistente: pase lo que pase, no apague la cámara. ¡Esto era lo que faltaba en la escena! Una persecución. ¡Uno, dos, tres... grabamos! [...]		X	

Profesor(a): la primera melodía remite a un suspense y se relaciona a la acción y habla del actor 2, ya que el personaje, al entrar en la escena, encuentra a su hija con el enamorado (escena 2). La segunda melodía remite a una escena de lío en el escenario, ya que los actores persiguen al productor (escena 3). La tercera melodía remite al romance y puede ser telón de fondo del habla del actor 1 junto a su novia (escena 1).

Después de leer

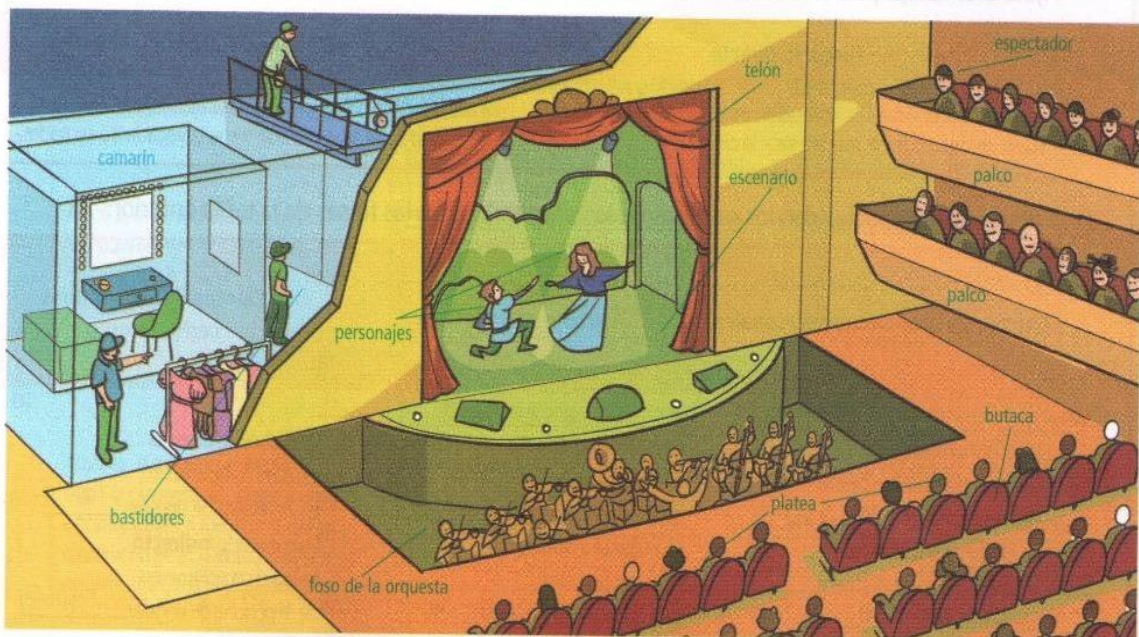
¿Te gustaría ver una puesta en escena de ese texto? ¿Por qué? ¿Has ido alguna vez al teatro? ¿Qué otras obras has visto o leído? Coméntalo entre todos.

Respuestas personales. Profesor(a), sería interesante escenificar la obra o parte suya. Los alumnos pueden organizarse en: personajes, director(a), figurinista, responsable por la iluminación, por los sonidos y los otros elementos del teatro.

Vocabulario en contexto

Observa un escenario de teatro. Indica en la imagen a qué se refieren las palabras del recuadro:

personajes – foso de la orquesta – telón – espectador – escenario – palco – camarín
– butaca – bastidores – platea



español

entre líneas

Rosemeire Silva

Luiza Martins

Ana Beatriz Mesquita

COMPONENTE
CURRICULARLÍNGUA
ESTRANGEIRA
MODERNA
ESPANHOL

9º ANO

MANUAL DO
PROFESSOR

9


**Editora
Saraiva**

**Material de
divulgação da
Editora
Saraiva**

código da coleção
0077P17102

Unidad

1

Adolescencia: entre cambios y valores



¡ACÉRCATE!

Respuestas personales.

Invita a los estudiantes a observar las características de las ilustraciones; por ejemplo, el efecto del contraste entre el blanco y el negro y los colores rojo y amarillo en las imágenes 2 y 3, el tipo de trazo del ilustrador, si hay algún rasgo relacionado con el universo infantil en esas imágenes, etc. Verifica si

Observa las ilustraciones de la página anterior y contesta: ¿Cuál de ellas te llama más la atención?

¿Por qué?

consiguen identificar en las imágenes rasgos que se pueden relacionar con los cuentos clásicos infantiles. Si lo consideras oportuno, llámalas la atención para la nariz del niño en la imagen 1 (*Pinocho*), la

- ¿Sabes con qué historias están relacionadas esas imágenes?
- ¿Qué elementos significativos de las ilustraciones ayudan en esa identificación de los cuentos clásicos infantiles?

capa roja de la niña y el lobo en el medio de los árboles en la imagen 2 (*Caperucita Roja*), y la joven que parece dormida en la imagen 3 (*La Bella Durmiente*). Si algún estudiante no conoce o no recuerda de alguno de los cuentos, invita a otros estudiantes a que cuenten la historia.

2. a. Respuesta personal. Es importante que los estudiantes recuerden la presencia significativa de los cuentos clásicos infantiles en su infancia, época muy importante en el desarrollo de las personas. Además, merece relieve el hecho de que los valores en los cuentos clásicos infantiles son transmitidos sin que los niños conscientemente se enteren de ello.

2. b. Es posible que los estudiantes enumeren algunos valores presentes en los cuentos. Por ejemplo, en *Caperucita Roja*: obediencia (a los padres), prudencia (no confiar en personas desconocidas y elegir entre el camino seguro y el más corto) y valentía (por las personas que ama). En *Pinocho*: la sinceridad (decir siempre la verdad), la responsabilidad y la obediencia (a los padres) y el amor (Pinocho se convierte en un niño bueno por fuerza del amor). Ya *La Bella Durmiente* es un cuento optimista y esperanzador (aunque pase algún tiempo, las cosas acaban bien).

Conviene observar que el entendimiento de los cuentos clásicos infantiles y la conciencia acerca de sus valores va evolucionando a lo largo de nuestra vida.

1. Ahora relaciona las imágenes con los nombres de los cuentos clásicos infantiles que ilustran. ¿Ya conocías algún/unos de ellos en español? ¿Cuál/es?

- 1 *Pinocho*
- 3 *La Bella Durmiente*
- 2 *Caperucita Roja*

2. Este fragmento de un texto académico presenta algunas de las principales características de los cuentos clásicos infantiles en la actualidad. Léelo y luego discute con tus compañeros lo que se plantea.

En la actualidad existe una conciencia cultural sobre la importancia e influencia que tienen los cuentos en el desarrollo del niño, en especial en lo que concierne al aspecto afectivo, emocional y social. Además, el cuento es considerado como un instrumento transmisor de cultura y por lo mismo de valores.

Purificación Salmerón Vilchez. *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Granada: Universidad de Granada, 2004. p. 86. Extraído de <<http://hera.ugr.es>>. Acceso el 11 de marzo de 2015.

2. c. Respuesta personal. El cuento *La Bella Durmiente* presenta una princesa pasiva (que espera ser rescatada sin hacer nada, reforzando el estereotipo de que las mujeres son frágiles), cuya principal cualidad reside en su belleza física. Es importante discutir con los estudiantes ese estereotipo.

2. d. Respuestas personales. Los jóvenes y adultos son los principales responsables en el proceso de transmisión de valores a través de los cuentos clásicos, ya que son ellos los que les cuentan y leen las historias infantiles a los niños. Colaboran, por lo tanto, directamente en la perpetuación de los cuentos tradicionales, independientemente de haber o no adaptaciones en sus historias.

- a. En cuanto a los aspectos afectivo y emocional, ¿algún cuento clásico infantil fue especial para ti en la niñez? ¿Identificabas en él la intención de transmitir algún valor? ¿Cuál?
- b. ¿Qué valores reconoces en los cuentos de la página anterior? ¿Qué cambios hay entre el entendimiento de esas historias en tu niñez y ahora?
- c. Recuerda la idea principal de la historia de *La Bella Durmiente* y contesta: ¿Cómo se presenta a la protagonista? ¿Qué idea central del cuento refuerza negativamente el modelo de princesa?
- d. ¿Cuál es el papel de los jóvenes y adultos en el proceso de transmisión de valores a través de los cuentos clásicos y en la perpetuación de las historias infantiles tradicionales?

RINCÓN DE LECTURA

Respuestas personales.

Se espera que los estudiantes observen que el título del texto es "Adolescencia", que está escrito en una hoja de cuaderno con espiral y que quien lo firma es Diana. De ahí pueden imaginar que la autora del texto es una adolescente y que escribió sus ideas sobre la adolescencia, los problemas, dudas, angustias, etc. La hoja de cuaderno con espiral puede llevarlos a decir que suelen escribir textos en ese tipo de soporte en el día a día, ya que el papel forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

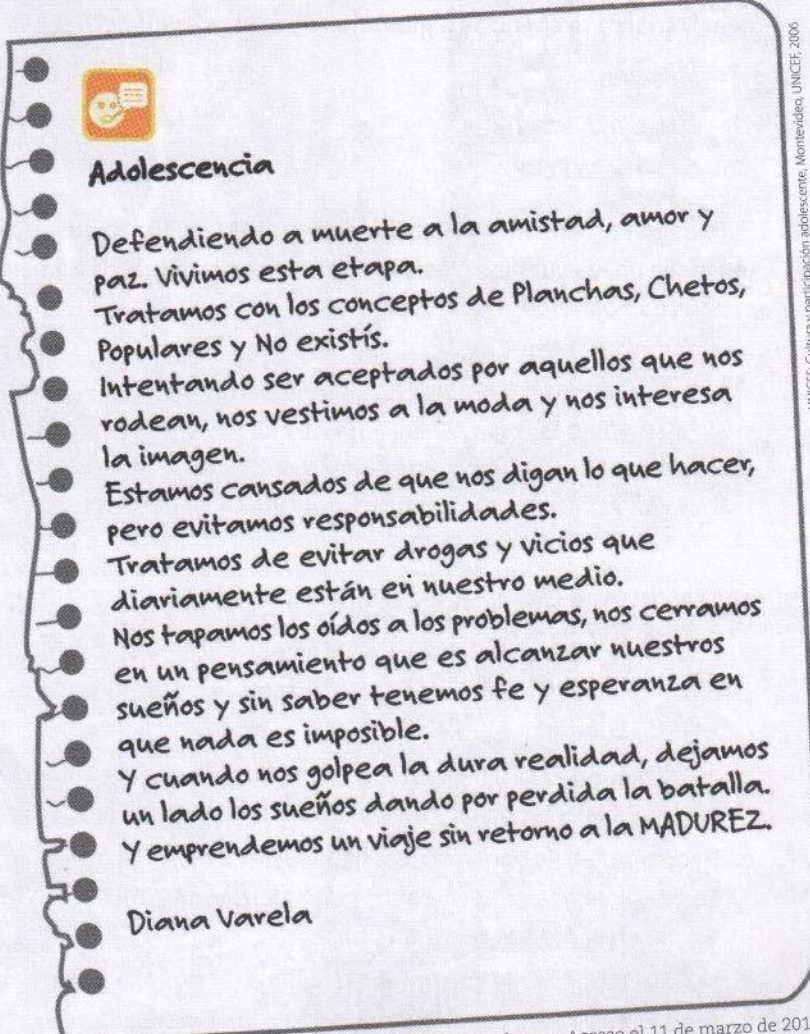
Activa tus conocimientos

Antes de leer el texto siguiente, observa el título, dónde está escrito, quién lo firma y contesta oralmente.

1. En tu opinión, ¿quién lo ha escrito? ¿Por qué lo ha hecho?
2. ¿Ya has escrito o visto textos semejantes? ¿En qué situación?

A leer

1. Lee el siguiente texto para conocer lo que dice la autora sobre adolescencia y haz lo que se pide a continuación.



Adolescencia

Defendiendo a muerte a la amistad, amor y paz. Vivimos esta etapa.
 Tratamos con los conceptos de Planchas, Chetos, Populares y No existís.
 Intentando ser aceptados por aquellos que nos rodean, nos vestimos a la moda y nos interesa la imagen.
 Estamos cansados de que nos digan lo que hacer, pero evitamos responsabilidades.
 Tratamos de evitar drogas y vicios que diariamente están en nuestro medio.
 Nos tapamos los oídos a los problemas, nos cerramos en un pensamiento que es alcanzar nuestros sueños y sin saber tenemos fe y esperanza en que nada es imposible.
 Y cuando nos golpea la dura realidad, dejamos un lado los sueños dando por perdida la batalla.
 Y emprendemos un viaje sin retorno a la MADUREZ.

Diana Varela

UNICEF: Cultura y participación adolescente, Montevideo, UNICEF, 2006

Extraído de <www.herramientasparticipacion.edu.uy>. Acceso el 11 de marzo de 2015.

2. ¿En qué persona verbal está escrito el texto? ¿Cuál es la intención de la autora al escribirlo de esa manera?

El texto está escrito en primera persona del plural (nosotros/as). Al escribirlo de esa manera, la autora demuestra que forma parte de un grupo –los adolescentes– y se convierte en portavoz de lo que piensa y hace ese grupo en general.

3. Ahora que has leído el texto y reflexionado sobre la intención de la autora, ¿se ha confirmado tu hipótesis? Justifícalo.

Respuesta personal. Esta respuesta depende de lo que hayan contestado los estudiantes respecto a quién ha escrito el texto en la subsección "Activa tus conocimientos". Si los estudiantes habían comentado que la persona era una adolescente, van a confirmarlo. También es posible que digan que no habían pensado que sería una adolescente, sino una persona adulta, un experto en adolescencia, etc.

4. ¿Cuáles son los valores mencionados en el texto? ¿Alguno de ellos te parece más importante? ¿Por qué?

Los valores mencionados directamente en el texto son la amistad, el amor, la paz, la responsabilidad, la fe y la esperanza. Cada estudiante va a mencionar cuál es el valor que le parece más importante y por qué. Si mencionan la paz, por ejemplo, podrán decir que la paz es importante para que haya armonía entre las personas y de eso resulte una convivencia mejor entre todos.

5. Entre los aspectos que la autora relaciona con los adolescentes, ¿hay alguno con el que no estés de acuerdo? ¿Cuál? ¿Por qué?

Respuesta personal.

Los estudiantes pueden comentar diversos aspectos. Por ejemplo, en el texto se dice que los adolescentes evitan las responsabilidades; algún estudiante puede sostener que no evitan las responsabilidades, sino que esa es una idea que tienen los adultos; quizá defiendan la idea de que son responsables porque cumplen obligaciones como ir a la escuela, hacer los deberes, ayudar a los padres en casa cuando hay tareas compartidas, etc.

6. Lee la definición de **concepto** a continuación y haz lo que se pide.

concepto

(Del lat. *conceptus*).

2. m. Idea que concibe o forma el entendimiento.
3. m. Pensamiento expresado con palabras.
4. m. Sentencia, agudeza, dicho ingenioso.
5. m. Opinión, juicio.

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española.
Extraído de <<http://lema.rae.es>>.
Acceso el 26 de marzo de 2015.

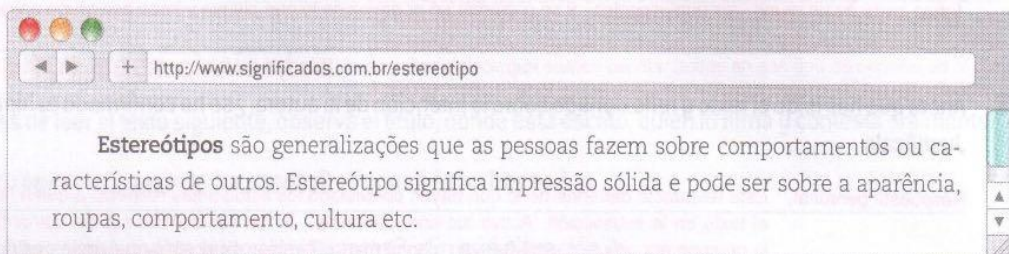
- a. En el texto se mencionan cuatro conceptos usados en el registro coloquial: **plancha**, **cheto**, **popular** y **no existís**. Lee el significado de cada uno de ellos:
- En general los **planchas** pertenecen a una clase social baja.
 - En general los **chetos** pertenecen a una clase social alta.
 - Una persona es **popular** cuando es estimada y conocida por el público en general.
 - **No existís**: se refiere a alguien que es ignorado o se siente ignorado por determinados grupos.

- Teniendo en cuenta esas definiciones, ¿qué quiso decir la autora del texto *Adolescencia* en el fragmento en el que usa esos términos?

Los cuatro conceptos se refieren a la imagen que los adultos pueden tener de los adolescentes o que los adolescentes pueden tener unos de los otros o, incluso, de sí mismos. Esos conceptos traen a la luz aspectos relacionados con diferentes contextos socioeconómicos que pueden influenciar en las imágenes que construyen los adolescentes de sí mismos, de las personas con quienes conviven y de la sociedad en general.

UNIDAD 1

- b. Lee la siguiente definición de **estereotipo** y contesta en tu cuaderno: ¿Por qué los cuatro conceptos analizados pueden llegar a caracterizarse como estereotipos? *

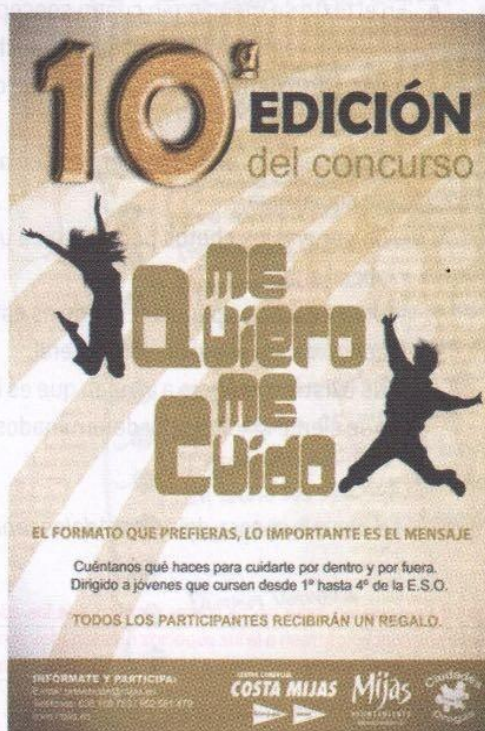


Pueden llegar a ser estereotipos porque están basados en generalizaciones creadas a partir de determinadas características, pero esos conceptos no corresponden exactamente al ser humano que cada uno de ellos es. El concepto que expresa más claramente esa idea es el "no existís", que no se refiere a una "no existencia" física, sino social. Extraído de <www.significados.com.br>. Acceso el 11 de marzo de 2015.

Amplía la reflexión

Lee el siguiente cartel de un concurso español que invita a la población adolescente a participar con trabajos y temáticas que ayuden "a prevenir los riesgos directos del consumo de drogas en la salud y potenciar un estilo de vida saludable". Para ello es importante tener en cuenta lo que has leído sobre el tema de la adolescencia hasta ahora y analizar los elementos del cartel: el título del concurso, la definición de su propuesta ("Cuéntanos qué...") y las imágenes. Luego contesta lo que se pregunta. La discusión entre todos va a ayudarte a conocer qué piensan tus compañeros sobre algunos de los temas relacionados, directa o indirectamente, con la etapa de la vida por la que están pasando.

La **Educación Secundaria Obligatoria (ESO)** es una etapa que completa la educación básica del sistema educativo español. Comprende cuatro cursos escolares, entre los 12 y los 16 años.



En el texto *Adolescencia*, de Diana Varela, la joven afirma lo siguiente: "Tratamos de evitar drogas y vicios que diariamente están en nuestro medio."

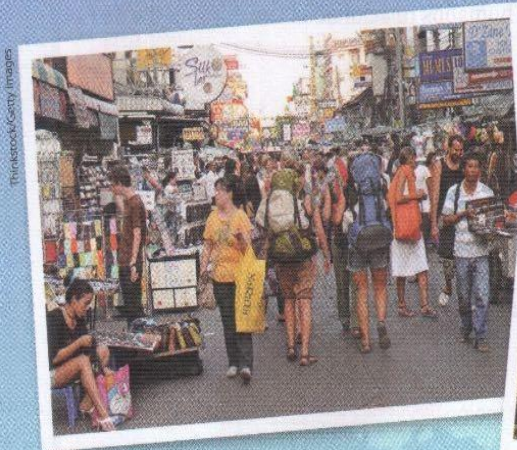
1. ¿Qué relación estableces entre el título del concurso "Me quiero, me cuido" y el comprometimiento diario de la joven consigo misma de evitar las drogas y los vicios?
2. ¿Qué valores positivos identificas en esa actitud de Diana con la que comulgan tantos otros jóvenes de todo el mundo?

1. Se espera que los estudiantes perciban que la actitud de la joven Diana Varela y el título del concurso están directamente relacionados, puesto que las acciones de "quererse y cuidarse" presuponen la preocupación constante por la salud y el bienestar (que están en el polo opuesto de las drogas y los vicios).

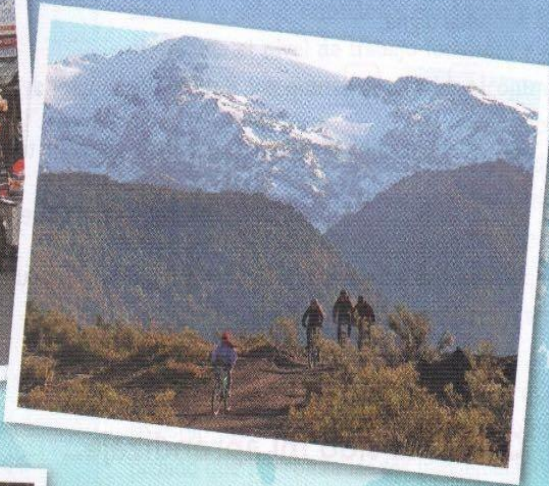
2. Se puede identificar en la actitud de jóvenes como Diana el interés en la preservación de la salud, de la autoestima y de la libertad; el cuidado responsable con el cuerpo y la mente; el cultivo de actitudes positivas frente a las diversas situaciones de la adolescencia; la autodeterminación, el autoconocimiento y el autocontrol.

Unidad 8

Entre paisajes, rutas y experiencias



Thinkstock/Getty Images



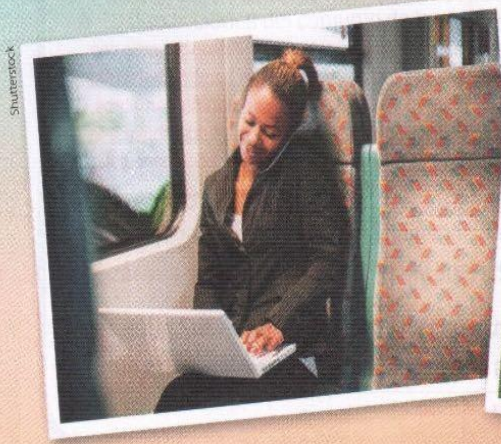
Tuismo Chile



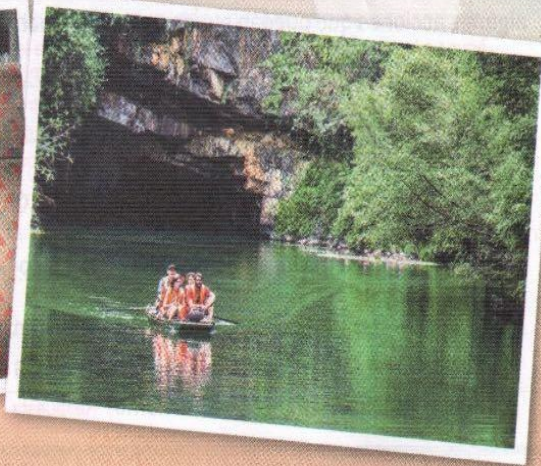
Thinkstock/Getty Images



Oliver Gerhardt/Robert Harding/Clava Images



Shutterstock



Huong Cong Thinh/Shutterstock

¡ACÉRCATE!

Las imágenes de la página anterior presentan los viajes como tema en común. Obsérvalas y contesta.

- ¿Con qué sentimientos y sensaciones relacionas cada una de ellas?
- En tu opinión, ¿cuál es el objetivo principal de cada uno de esos viajes? ¿Cuáles son sus destinos probables?

Respuestas personales.

1. a. Sí, se puede. La canción empieza con la expresión "salgo a caminar", que se refiere a la idea de pasar por diferentes regiones y países de América ("piso en la región", "siento el caminar") y describirías.

1. b. En la canción hay varias expresiones y palabras que se refieren a la riqueza natural ("más vegetal del viento y de la luz", "Sol de Alto Perú", "un verde Brasil", "cobre y mineral", por ejemplo) y a la identidad latinoamericana ("hermano americano", "toda la piel de América en mi piel", "todas las voces todas", "todas las manos todas", "toda la sangre", por ejemplo).

1. Lee a continuación la letra de una canción interpretada por la cantante argentina Mercedes Sosa y enseguida contesta lo que se pregunta.

CANCIÓN CON TODOS

Salgo a caminar
por la cintura cósmica del sur,
piso en la región
más vegetal del viento y de la luz;
siento al caminar
toda la piel de América en mi piel
y anda en mi sangre un río
que libera en mi voz su caudal.

Sol de Alto Perú,
rostro, Bolivia, estaño y soledad,
un verde Brasil,
besa mi Chile, cobre y mineral;
subo desde el sur

hacia la entraña América y total,
pura raíz de un grito
destinado a crecer y a estallar.

Todas las voces todas,
todas las manos todas,
toda la sangre puede
ser canción en el viento;
canta conmigo canta,
hermano americano,
libera tu esperanza
con un grito en la voz.

Armando Tejada Gomez; Cesar Isella. "Canción con todos". En *El grito de la tierra*. Mercedes Sosa, pista 9. Philips, 1970.

- a. ¿Se puede afirmar que la canción "camina" por América? ¿Por qué?
- b. ¿Qué palabras y expresiones se utilizan en la canción para referirse a las riquezas naturales y la identidad latinoamericana de algunos países? Justifícalo.
2. ¿Ya has visitado o te gustaría visitar alguno de los países mencionados en la canción? ¿Con qué objetivo y en qué medio de transporte lo harías? ¿Por qué?

Respuestas personales.

RINCÓN DE LECTURA

Activa tus conocimientos

1. En tu opinión, ¿qué se puede descubrir cuando se viaja?
2. Para ti, ¿qué motivos están por detrás de un viaje?
3. Observa el título del texto siguiente y contesta: ¿Qué informaciones esperas encontrar en esa lectura?

Respuestas personales.

Los viajes permiten conocer nuevas realidades y culturas y, por lo tanto, tener nuevas experiencias en diferentes ámbitos. Aspectos relacionados con costumbres, tradiciones, gastronomía, paisajes, religión e historia son algunos de los descubrimientos que un viajero puede hacer cuando está en otro país, otra región u otra ciudad. Los motivos que llevan a que las personas viajen son varios: turismo, descanso, trabajo, negocios, búsqueda de sentido a la vida, etc. Tras la lectura del título "Guatemala: Año 2004" los estudiantes pueden decir que esperan leer un texto sobre alguien que estuvo en el país en 2004 y que va a contar su experiencia, que van a encontrar informaciones sobre Guatemala como el pueblo que lo habita, sus costumbres y tradiciones, algún hecho específico que haya ocurrido en 2004, etc.

A leer

1. Ahora lee el texto y enseguida haz lo que se pide.

GUATEMALA

Año 2004

Guatemala fue el último país de mi viaje al que entré y fue de lo más feliz, fue el broche de oro que yo buscaba.

[...] Yo empecé mi viaje en Bolivia y lo terminé en Guatemala, podría haberlo hecho al revés y hubiera tenido la misma sensación, que es ésta: Latinoamérica merece ser descubierta, Latinoamérica está esperando todavía el verdadero encuentro de las culturas que la habitan, Latinoamérica es rica, misteriosa, diferente, amigable. Latinoamérica está, es, en definitiva, un lugar para quedarse. Me quedé apenas un mes en Guatemala, pero podría hablar durante mucho tiempo de las cosas que viví allí en ese mismo lapso de tiempo, es que todo te sucede como cascada, todo es tan interesante que de hecho, si hubiera sido más joven, habría vivido el efecto imán que la contiene, me habría quedado a vivir como lo hice en Bolivia.

En el año 95 yo estaba comenzando a entender la forma que iba a tener de viajar siempre. En aquel entonces vivía en el Teatro de los Andes en Bolivia. En el Archivo de Indias de Sucre fui aceptado como investigador, mi proyecto se centraba en encontrar datos acerca de la existencia de títeres en la era precolombina. Lo que encontré se limitaba a terminar la esperanza de los folkloristas, pero nada más; en aquel entonces me enfrenté a un problema que me demoró ampliamente. ¿Qué cosa era un títere? La ausencia de una definición perturbó mi búsqueda y molestó a los profesionales que entrevisté, pero a cambio me hizo formar una opinión exacta, no estaba buscando solo muñecos, sino muñecos que se utilizaran para la representación de escenas de lo que fuera y con público asistiendo a tal acto.

Al cabo de un tiempo de mezclarme en crónicas de descubrimiento, en libros grandes en español antiguo, llegué a la conclusión de que entre los incas no había nada, eso me llevó a enfrentamientos verbales con indigenistas que creen ver, en los pueblos originarios, la génesis de todas las cosas. Debía buscar más arriba, entre mayas y aztecas. En una ocasión alguien me entregó un dibujo en el cual se

veía a un hombre con un títere en la mano, el dibujo, según me dijo, era maya y tenía una firma de un tal Kleist. Busqué datos acerca de eso durante un tiempo, hasta que en Perú dejé de lado todo lo que había leído con el objeto de retomarlo cerca de los actuales países de la civilización azteca y maya.

Todo lo leído quedó guardado en un cuaderno con la fotocopia de aquel dibujo y una serie de preguntas. Me bastó una tarde en Guatemala para contestar todas las preguntas juntas: entré a estudiar al Instituto de Geografía e Historia con la esperanza de saber algo más de ese dibujo que, arriesgué, era un dintel. Vi infinidad de dinteles y estelas, pero no encontraba nada que se pareciera a aquello que yo guardaba apenas en mi memoria. La biblioteca agotó sus volúmenes, entonces fui a hablar con un arqueólogo, pero éste no recordaba nada parecido a un títere en un dintel. Estaba por irme cuando me recomendaron que insistiera. Esta vez el arqueólogo que encontré me miró sin ninguna sorpresa y me dijo: "Aquí tenemos una réplica".

Entramos en un cuarto por donde entraba poca luz, los dos hombres buscaron a lo largo del galpón y, cuando ya parecía que no lo encontrarían, movieron la mesa que estaba a la entrada para que yo tuviera ante mis ojos una pequeña parte de ese monumento que, me contaron, era gigantesco.

Cuando la mesa dejó de ser un obstáculo, sentí un escalofrío, el fragmento del monumento 21 de Bilbao que estaba ante mis ojos era del hombre con el títere en la mano. Después de eso, todo fue una larga y fascinante historia que concluyó con el hallazgo, en un cañaveral de la ciudad de Santa Lucía de Cotzumalguapa, de aquella piedra desprotegida sin apenas un cartel, casi virgen.

Como hice aquello sin guía, demoré el tiempo de la zozobra, atravesé el camino que bordea el cañaveral sin ver nada, y sin cruzarme con nadie, me recuerdo entonces deteniendo un colectivo de trabajadores, preguntando por una piedra gigante con dibujos, entre ellos conversan en nahua o en algún otro idioma nativo. Entonces alguien dice que la piedra está en medio del cañaveral y que está a unos ciento cincuenta metros de allí. Estoy ahora al borde del camino, el horizonte cerrado es verde y de cañas, las hojas filosas me cortan las manos y la cara, yo me pongo una campera, me tapo la cara y entro a un pequeño vacío con la esperanza de descubrir lo que busco, entonces me digo que un arqueólogo me puede ayudar a encontrarla, pero también pienso que nadie me robará el placer de descubrirla por mí mismo.

Cuando por fin la vi, estaba solo y el tiempo traía lluvia. Yo me detuve frente a esa maravilla de tres metros de altura por cuatro metros de porte y supe que estaba cerrando un círculo, un ciclo que se abriría nuevamente en muchas preguntas, pero sobre todo sentí que aquello que había empezado en Bolivia lo terminaba en Guatemala.

El monumento 21 data, según la prueba de carbono 14, de una fecha aproximada entre 125 a 500 después de Cristo.

Mil quinientos años después yo estoy frente a esa piedra, sin saber a qué se refiere, lleno de preguntas y no puedo creer que el mundo americano no sea un inmenso misterio.

Monumento 21 de Bilbao.



Sergio Mercurio. *De Banfield a México*. 2. ed. Banfield: El Autor, 2010. p. 52-53.

UNIDAD 8

2. ¿De qué manera Sergio Mercurio, el autor del texto, demuestra su fascinación por Latinoamérica?

El autor del texto demuestra su fascinación por Latinoamérica al decir que es un continente que merece ser descubierto; al calificarlo como rico, misterioso, diferente y amigable y, por fin, al decir que es un lugar para quedarse.

3. Explica en qué consiste el efecto imán que el autor menciona en el segundo párrafo.

El efecto imán se refiere a la atracción que el autor del texto sintió hacia Guatemala y que le haría quedarse a vivir allí si la hubiera conocido más joven.

4. ¿Qué se puede deducir del hecho de que el autor escriba "Guate" en lugar de Guatemala?

Al escribir "Guate" en lugar de Guatemala, el autor demuestra cariño e intimidad al tratar al país.

5. ¿Cuál fue el recorrido hecho por el autor en Latinoamérica del que tenemos información?

Empezó el viaje en Bolivia, pasó por Perú y finalmente llegó a Guatemala.

6. En Bolivia, Sergio Mercurio se preguntó qué era un títere. Busca en un diccionario el significado de la palabra **títere** y relaciónalo con la manera en que se contestó a esa pregunta en el texto. ¿En qué se diferencian las explicaciones? Justifícalo.

Aunque, según el diccionario, "títere" es una figurilla que se mueve por medio de hilos o con la mano en su interior, para Sergio Mercurio es más que un muñeco, ya que, según él, se utiliza para la representación de escenas y tiene un público. De esa manera, en su descripción aparecen elementos como el dinamismo y el contexto en el que actúa, lo que diferencia ambas definiciones.

7. Resume su estancia en Bolivia y la conclusión a la que llega tras la investigación que lleva a cabo.

En Bolivia vivió en el Teatro de los Andes y trabajó como investigador en el Archivo de Indias de Sucre. Investigaba datos acerca de la existencia de títeres en la era precolombina y llegó a la conclusión de que entre los incas no había nada relacionado con eso.

8. ¿Qué es lo que lo llevó a Guatemala?

Como quería seguir investigando el tema de los títeres y alguien le había entregado un dibujo presuntamente maya, decidió ir a los actuales países de la civilización azteca y maya para intentar encontrar más informaciones.

9. a. Es un monumento de piedra de tres metros de altura, cuatro de porte y data, según la prueba de carbono 14, de una fecha aproximada entre 125 a 500 después de Cristo.
 9. b. Tras haber hecho investigaciones en la biblioteca del Instituto de Geografía e Historia y no encontrar nada, habló con arqueólogos y uno de ellos le dijo que existía una réplica de un monumento en el que había un dibujo semejante al que buscaba el autor. Después descubre que el monumento original está en tu cuaderno: ^{9. b.} decide ir a ese lugar. Hace el recorrido solo, sin guía, y busca informaciones con las gentes que encuentra a lo largo del camino hasta lograr ver el monumento.

- a. ¿Qué características tiene ese monumento? ^{9. c.} Como el autor investigaba la existencia de títeres en la era precolombina, era importante encontrarlo porque en el monumento había el dibujo de un hombre con un títere en la mano y eso comprobaría lo que buscaba, es decir, que había

c. ¿Por qué era importante encontrarlo? Explícalo. ^{9. c.} Como el autor investigaba la existencia de títeres en la era precolombina, era importante encontrarlo porque en el monumento había el dibujo de un hombre con un títere en la mano y eso comprobaría lo que buscaba, es decir, que había

10. Lee el siguiente fragmento de una investigación sobre el monumento 21 de Bilbao, en Guatemala.

Las raíces más antiguas del arte del títere en Mesoamérica se hunden tan profundamente que es difícil asirlas con certeza. Son pocos los vestigios tangibles del uso del títere, y estos pocos, son mal conocidos. En este afán de rescatar la historia y las raíces titiriteras nos damos a la tarea de investigar una de las pruebas más antiguas del uso de los títeres en Mesoamérica: el Monumento 21 de Bilbao en Santa Lucía Cotzumalguapa.



Reproducción

Extraído de <www.hojacal.info>. Acceso el 8 de abril de 2015.

¿En qué coinciden las informaciones sobre el monumento 21 de Bilbao de Guatemala y la experiencia de Sergio Mercurio? Contesta en tu cuaderno.

El texto de la investigación y el relato de Sergio Mercurio coinciden en mencionar que en el monumento 21 de Bilbao, ubicado en la ciudad de Santa Lucía Cotzumalguapa, hay vestigios de la representación del uso del títere en la era precolombina.

Amplía la reflexión

Las siguientes preguntas tienen el objetivo de ampliar la información sobre Sergio Mercurio y los motivos que lo llevaron a viajar. Para ello, lee su introducción para un libro de relatos sobre su viaje por Latinoamérica.

Banfield-México es un camino. Uno más. Ni el mejor ni el peor, es un camino. Mi camino nace en el lugar donde existo, donde convivo, donde trabajo, donde siento. [...]

Banfield es, por sobre todas las cosas, el sitio que eligieron mis abuelos para vivir, por lo tanto Banfield es mi historia, una historia sureña, más barrial que porteña.

México es un destino necesario, un punto crucial en la historia americana, un lugar de origen, y, esencialmente por esto, es que yo lo elijo como meta. Quisiera transitar un camino de encuentro para llegar a un origen.

Si elijo México es también por capricho. No hay que dudarlo.

Mi objetivo es conocer, conocerme, darle sentido a cada paso, encontrarme con la gente que pueda el oeste americano y también dar lo que llevo.

¿Y qué llevo?

Llevo títeres. Esta legendaria actividad, este oficio que hice mío sin permiso. Llevo mi pasión. El sueño en bandolera y unas ganas vivas de compartir momentos.

No busco otra riqueza que la del corazón, la del riesgo, la de saberme permeable, la de crecer, la de estar.

Quisiera en algún lugar de América encontrar el verbo estar, para fundirme, aunque sea por un minuto, en el paisaje.

En esto consiste mi sueño. Un sueño más. Me llamo Sergio.

1. La "legendaria actividad" se refiere a los títeres que Sergio Mercurio llevará a lo largo del viaje hasta México y que entre Bolivia y Guatemala investigará justamente si esa actividad ya existía en la era precolombina, llegando finalmente a conocer

una representación del uso de un títere en el monumento 21 de Bilbao.

2. Sergio Mercurio dice que le gustaría fundirse en el paisaje de América, "aunque sea por un minuto". ¿Qué se deduce de ese deseo?

Ese deseo de Sergio Mercurio revela la atracción que tiene por el continente. El autor se ve a sí mismo como parte del continente, lo que lo lleva a desear mezclarse en el paisaje.

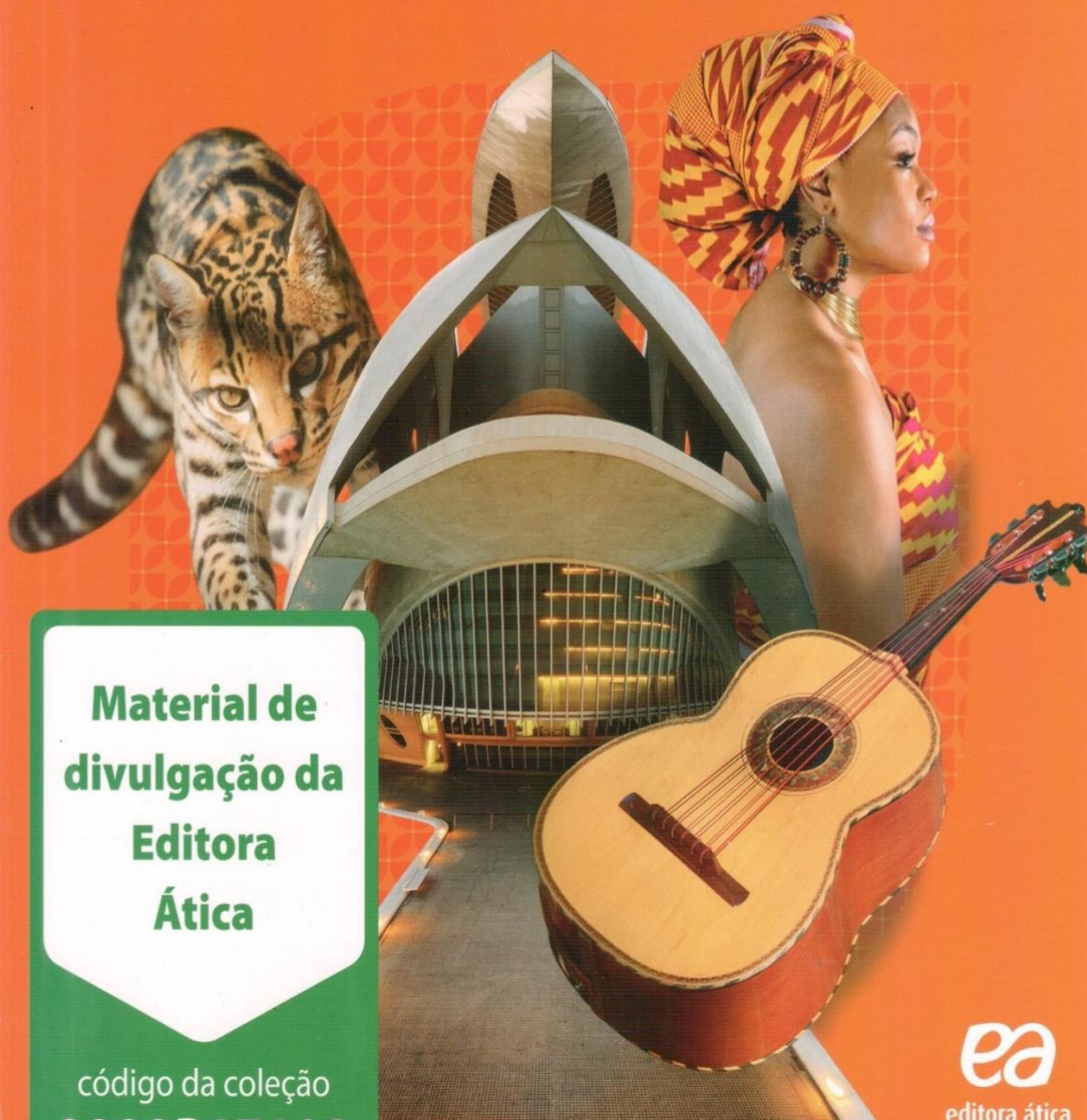
9º ano – Ensino Fundamental – Anos Finais – Língua Estrangeira Moderna – Espanhol

POR EL MUNDO EN ESPAÑOL

9

MANUAL DO PROFESSOR

Alice Moraes • Diego Vargas • Flávia Paixão • Marina Martins



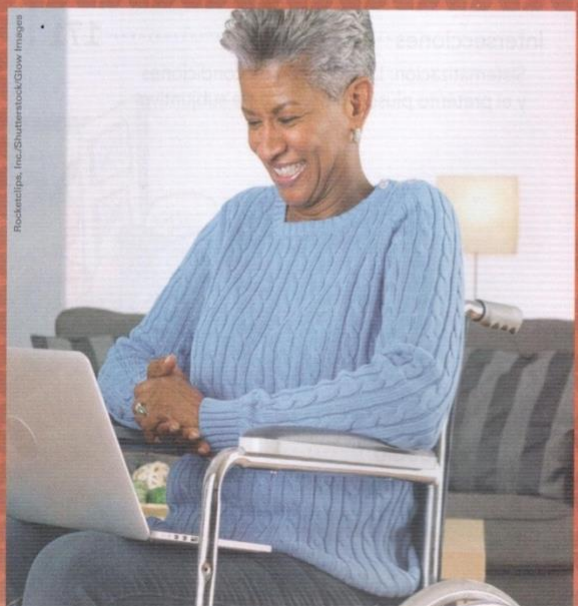
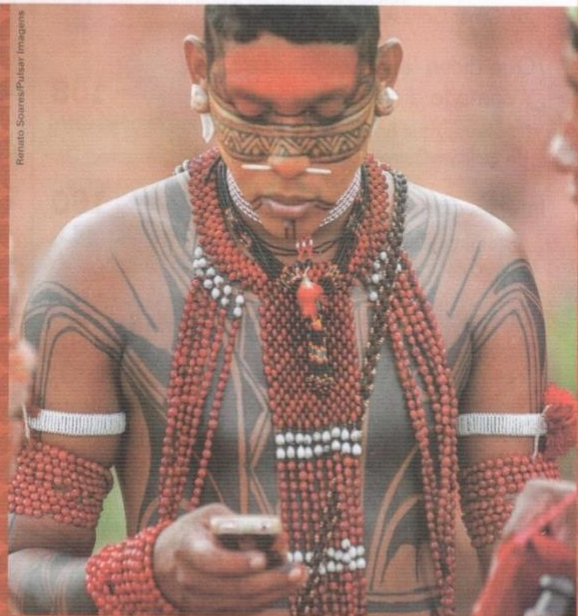
**Material de
divulgação da
Editora
Ática**

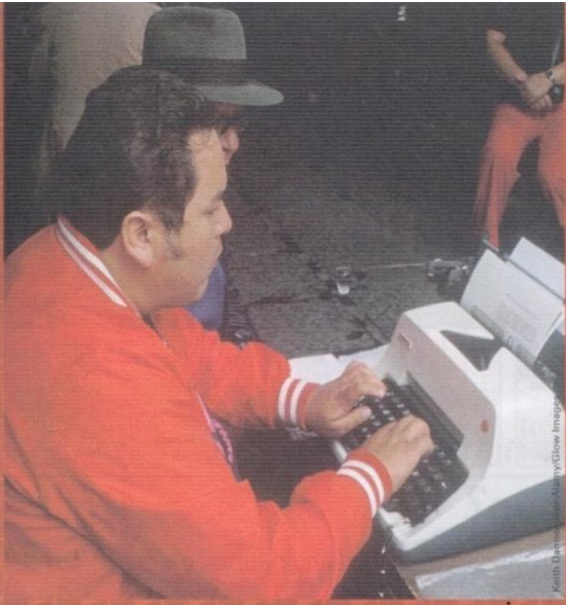
código da coleção
0099P17102

ea
editora ática

1 unidad La generación Z

En estas páginas, puedes ver algunas imágenes que forman o ya formaron parte de nuestro cotidiano. Obsérvalas y discute las preguntas que están a continuación con tus compañeros y el (la) profesor(a).





Ver es leer

- 1 ¿Conoces todas las situaciones u objetos representados por las imágenes?
¿Qué representan? Descríbelas, observando el contexto que representan. *Respuestas personales.*
- 2 ¿Qué relaciones puedes establecer entre los pares de imágenes? *Respuesta personal.*
- 3 ¿Qué otros ejemplos de pares como estos podrías citar? ¿Por qué pensaste en estos ejemplos? *Respuestas personales.*
- 4 En tu opinión, ¿los cambios representados por estos pares de imágenes influyeron en la vida de las personas? ¿De qué forma? *Respuestas personales.*

1

capítulo

¿La TV nos atrofia la imaginación?



¿Qué dicen las historietas?

¿Y cómo lo dicen?

¡A pensar!

A continuación, vas a leer dos historietas de Mafalda que tratan de un mismo tema: la influencia de la TV en la imaginación de los chicos.

1 Antes de leerlas, discute sobre el uso que tú y tus compañeros le dan a la televisión. *Respuestas personales.*

a. ¿Te gusta ver la tele?

b. ¿Cuántas horas, aproximadamente, sueles pasar viéndola?

c. ¿Crees que la televisión tiene alguna importancia en tu vida? ¿Cuál y por qué?

Profesor(a), por medio de estas cuestiones pretendemos activar los conocimientos previos de los alumnos, y al mismo tiempo motivarlos a la lectura de los textos, incluso el de la sección siguiente.

2 ¿Crees que la televisión es perjudicial al desarrollo de la imaginación de los niños y jóvenes? ¿Qué te lleva a pensarlo? *Respuestas personales.*

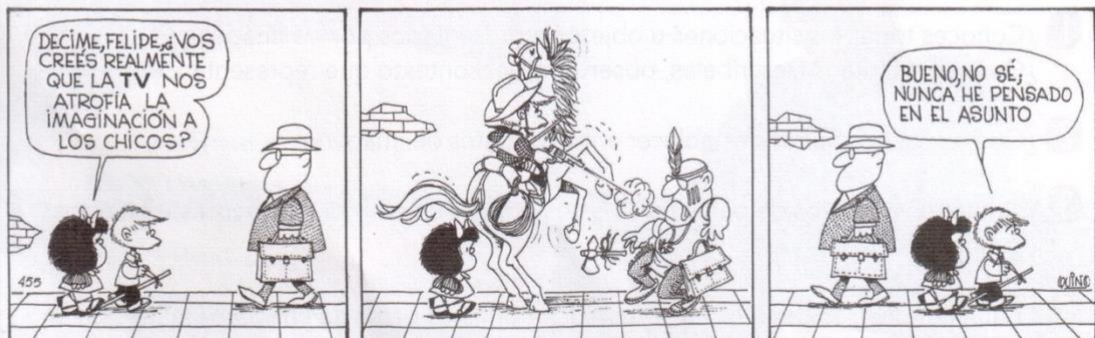


Lembre-se de que, ao defender uma opinião, é importante trazer argumentos que validem o que você diz; podem ser argumentos que venham de suas experiências pessoais, das experiências de outras pessoas, de observações do cotidiano, de pesquisas que você conheça, de informações trazidas por especialistas, etc.

Lectura en acción

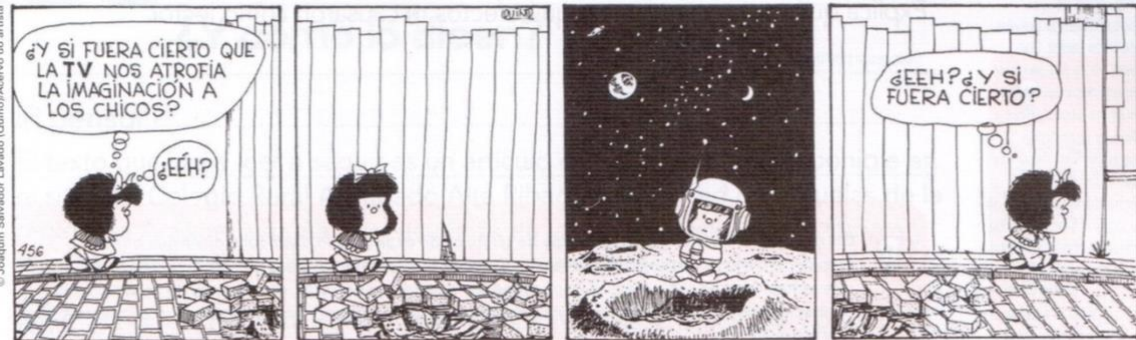
Ahora lee las dos historietas y haz lo que se te pide a continuación.

Texto 1



Quino. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

Texto 2



Quino. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

1 Los dos textos siguen una misma estructura. Obsévala y contesta:

a. ¿Qué nos revelan las preguntas iniciales propuestas por Mafalda?

Revelan la preocupación de Mafalda por el uso de la TV por niños y jóvenes.

b. ¿A quién Mafalda direcciona sus preguntas en cada historieta? ¿Qué elementos lo comprueban?

En la primera, Mafalda las direcciona a Felipe, como se nota por los usos de "decime" y "vos creés". En la segunda, las direcciona a si misma, como se puede notar por el formato del globo, que señala que se trata de un pensamiento.

c. ¿Qué pasa después de que Mafalda hace las preguntas?

Se espera que los alumnos infieran que los personajes imaginan cosas: en la primera historieta, una escena en que Felipe es un vaquero que le dispara a un indio y, en la segunda, una escena en que Mafalda es una astronauta en la Luna.

d. En tu opinión, ¿por que ocurren esos hechos?

Se espera que los alumnos infieran que ellos se deben a una integración entre lo que los niños ven en la televisión y las escenas que ocurren delante de ellos.

No responder, recuerde que há diferentes tipos de balão e que cada um representa um tipo de fala: uma fala comum, um grito, um pensamento, um sussurro, etc.

¿QUIÉN ES?

Quino, o Joaquín Salvador Lavado, nació en 1932, en Mendoza, Argentina. Se mudó a Buenos Aires en 1954 para buscar mejores oportunidades de trabajo. Desde ahí, publicó sus historietas y dibujos en medios diversos. En 1976, por la dictadura que vivía Argentina, tuvo que exiliarse a Europa, volviendo a su país en 1983, tras el retorno de la democracia. Hoy divide su vida entre Buenos Aires y Madrid. Mafalda es su personaje más popular. La niña se caracteriza por ser una chica muy madura para su edad (tiene 4 años cuando empiezan las historias) y se preocupa mucho por la humanidad y la paz mundial. Es muy cuestionadora y siempre se rebela contra lo que considera injusto.



Martín Zabala/Xinhua Press/Corbis/Latinstock

Profesor(a), las expectativas de lectura dependen de los conocimientos previos de cada lector. Por eso, no se puede decir que todos crearán las mismas expectativas. Así, es importante escuchar las respuestas de cada alumno, entenderlas y ayudarlos a explicarlas, ya que no estarán acostumbrados a pensar en eso.

- 2** Lee las historietas otra vez y observa cómo el texto rompe con tus expectativas. Explica qué rupturas notaste y qué efectos te causaron como lector.

Respuesta personal.



Em muitos textos, o humor é derivado de quebras de expectativa. Isso quer dizer que o texto rompe com a lógica esperada pelo leitor, criando um efeito humorístico. Lembre-se de que há diferentes tipos de humor e que, para entender a proposta do autor, precisamos de uma série de conhecimentos prévios sobre o gênero de discurso, sobre o tema tratado, sobre outros textos do mesmo autor, etc.

Profesor(a), los alumnos deben comparar sus respuestas anteriores con lo que imaginan que sería la opinión de Quino. Es importante que consideren el hecho de que los personajes siguen teniendo una imaginación fértil.

- 3** Anteriormente, diste tu opinión sobre el tema. ¿Crees que el autor de las historietas comparte de la misma opinión? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal.

¡Adelante!

- 1** Muy probablemente las opiniones de todos los chicos de tu clase acerca del uso de la televisión por los niños y jóvenes no es la misma. ¿Qué tal hacer un debate para que se defiendan los diferentes puntos de vista? Únete a los compañeros que comparten contigo la misma opinión y defiéndela frente al grupo que tiene opinión contraria a la de ustedes.



O debate é um gênero oral que precisa ser elaborado antes de ser produzido. Por isso, observe os pontos abaixo e verifique como eles podem auxiliá-lo(a) na construção de sua fala:

- Pesquise o máximo de informações possível e que estejam de acordo com seu ponto de vista. Essas informações poderão ser usadas como argumentos.
- Também pesquise o máximo de informações que estejam contra o que você busca defender. É muito importante tentar prever os argumentos contrários à sua opinião, pois esse conhecimento vai permitir uma melhor preparação de sua defesa, ou seja, sua contra-argumentação.
- Tente elaborar sua fala antes de emití-la. Pense nos tópicos que serão abordados. Se for preciso, escreva um texto e verifique se seus argumentos estão bem selecionados, bem fundamentados e bem organizados. Peça ajuda aos seus colegas e a seu (sua) professor(a) para analisar o que você produziu.
- No momento do debate, fale de forma pausada e clara, para que todos entendam a sua linha de raciocínio.
- Respeite o momento da fala dos colegas e escute com atenção o que eles dizem.
- Aproveite a fala dos colegas em sua defesa, parta dos dados trazidos por eles e rebata-os com as informações pesquisadas por você.

¿Ya lo sé?

- 1** ¿Ya habías pensado en cómo se construye el humor en las historietas? ¿Crees que serías capaz de verificar las rupturas de expectativas en otras historietas y en otros géneros discursivos? ¿Qué tal probarlo? *Respuestas personales.*
- 2** ¿Cómo te saliste en el debate? ¿Y tus compañeros? *Respuestas personales.*

¿Qué dicen los textos argumentativos? ¿Y cómo lo dicen?

¡A pensar!

El texto que vas a leer a seguir es un artículo que se encuentra disponible en el sitio del Colegio Rural Agrupado Alta Ribagorza, una red de escuelas de la región de Aragón, España. Se encuentra en la sección "Escuela de Padres y Madres". Antes de leerlo, conversa con tus compañeros:

- 1 En tu opinión, ¿para qué sirve en un sitio escolar una sección como esa? ¿Crees que cumple una función importante? *Respuestas personales.*
- 2 ¿Tus padres o responsables suelen quejarse del tiempo que pasas viendo la TV? ¿Y los de tus amigos? *Respuestas personales.*
- 3 Lo que vas a leer es un texto argumentativo. Observa su título y formula hipótesis:
 - a. ¿De qué temas crees que va a tratar? *Respuesta personal, pero de algún modo los alumnos deben hablar sobre el uso de la TV por los jóvenes.*
 - b. ¿Puedes inferir cuál sería la opinión del autor sobre el tema? ¿Qué te lleva a decirlo? *Se espera que los alumnos asocien las ideas levantadas por ellos en la sección anterior a la primera información visual – el título del texto. Así, pueden notar que la palabra "inconvenientes" trae una carga semántica negativa y que, por lo tanto, es probable que el autor no esté de acuerdo con ese uso.*

Lectura en acción

- 1 Ahora lee el texto y confirma si tus hipótesis estaban adecuadas o no. *Respuesta personal.*



Como você já sabe, prever possíveis elementos do texto e levantar hipóteses sobre o que pode aparecer auxilia o processo de leitura. Entretanto, é importante ficar atento ao texto e perceber quando sua previsão ou suas hipóteses são negadas. Nesse caso, você deve criar outras hipóteses de leitura.

3. b. Profesor(a), en ese momento también pueden aparecer respuestas diferentes. En ese caso, es importante comprender las inferencias de los alumnos y llevarlos a darse cuenta de que, a lo largo del texto, sus hipótesis se niegan y ayudarlos a que formulen otras hipótesis.

ESTÁS AQUÍ: INICIO PADRES Y MADRES ESCUELA DE PADRES Y MADRES

¿Qué inconvenientes presenta la TV para los chicos?

Pepe López / Sábado, 21 de enero de 2006

En el año 1992 el M.R.P. Aula Libre llevó a cabo una investigación, en el ámbito de Aragón, para conocer las dificultades que vivían los padres y las madres en la relación cotidiana con sus hijos.

Se encuestó a quinientos cincuenta padres y madres, de los cuales un 26% manifestó, como problema, que sus hijos e hijas veían mucho la TV. Diez años después se volvió a hacer un trabajo similar y se comprobó que el porcentaje había descendido hasta el 5%.

Este dato podría indicar que los chicos habían dado la espalda a la televisión. Sin embargo, parece que ha ocurrido lo contrario, dado que muchos la ven unas veinticinco horas a la semana (y en vacaciones más), lo cual supone que están más tiempo frente a la pantalla que en la escuela, con todo lo que eso conlleva.

Probablemente la razón de dicho descenso esté en que, en la mayoría de las familias, ver mucho la TV se ha convertido en tan habitual que ya no se vive como problema.



Morrowind/Shutterstock/Glow Images

▼ No obstante, el problema existe. Los efectos perjudiciales no se notan de inmediato, pero sí se hacen evidentes a medida que los chicos van creciendo.

La TV se nos presenta atractiva, no pide nada, es gratuita, entretenida, fácil..., ingredientes que invitan a que esté enchufada muchas horas al día. Éste es precisamente el objetivo de todas las cadenas: captar al mayor número de telespectadores para que así aumenten los anunciantes. Éstos, con estrategias muy estudiadas, a las cuales los chicos son más susceptibles, intentan persuadirnos para comprar sus productos, con lo cual se abren las puertas al consumismo.

En la TV predomina la imagen en detrimento del lenguaje oral y escrito. La imagen conecta con las emociones, con lo inmediato. Para mantener la atención cada día asistimos a un ritmo más frenético de estímulos visuales y sonoros. Todo esto tiene como consecuencia que se tienda a rechazar lo que requiera análisis, razonamiento o abstracción porque supone esfuerzo o es aburrido. Esto se constata en muchos estudiantes a la hora de estudiar, hablar, escribir o leer.

También, ver mucho la TV, puede tener repercusiones sobre la salud: menos ejercicio físico, obesidad, problemas de sueño, pesadillas...

Por último, conviene analizar los valores que se transmiten en muchos programas: violencia, competitividad, consumismo, insensibilidad a los sentimientos o al dolor de los otros..., los cuales, lógicamente, no concuerdan con los que se trabajan en la escuela y en la familia.

Extraído de: Pepe López. *CRA Alta Ribagorza*. Disponible en: <<http://craaltaribagorza.educa.aragon.es/que-inconvenientes-presenta-la-tv>>. Acceso el: 20 de mayo de 2015.

2 Como todo texto argumentativo, este también presenta una tesis.

a. ¿Cuál es la tesis defendida por su autor?

La de que la TV es perjudicial a los niños.

b. Cita tres argumentos que apoyan esa tesis.

Varios argumentos se presentan en el texto, por ejemplo: que la tele incentiva el consumo irresponsable, influye en la capacidad de análisis,

razonamiento o abstracción, perjudica la salud y muchas veces transmite valores negativos, como violencia, insensibilidad, etc.



Lembre-se de que todo texto argumentativo é produzido com o propósito de defender uma ideia. Essa ideia, que pode ou não se apresentar explicitamente no texto, é chamada de tese. Para defendê-la, o autor precisa trazer dados que justifiquem sua opinião e convençam o leitor de que ela é adequada. Esses dados são os argumentos, que podem ser de naturezas diversas.

3 El autor introduce su texto con datos estadísticos revelados por una investigación. Obsérvalo y contesta a las preguntas:

a. ¿Por qué el autor habrá decidido comenzar su texto de ese modo?

Se espera que los alumnos se den cuenta de que así es posible darle más confiabilidad al texto, pues la discusión parte de datos estadísticos y no simplemente de la opinión del autor.

b. En el primer párrafo, los datos revelan una disminución del número de padres que se quejan de la relación entre sus hijos y la televisión. ¿Esos datos están de acuerdo con tu realidad? ¿Por qué?

Respuestas personales.

c. En tu opinión, ¿cómo se podría justificar esta disminución?

Respuesta personal. Varias interpretaciones son válidas, desde que no se niegue el hecho de que hubo la disminución. Así, los alumnos podrían indicar que los niños ven menos TV, que la calidad de los programas de TV está mejor, que los padres no pasan más tanto tiempo con sus hijos, entre otras.

d. En el párrafo siguiente, se nos presenta un nuevo número – “muchos la ven unas veinticinco horas a la semana (y en vacaciones más)”. ¿Cómo lo interpretas: es positivo o negativo? ¿Por qué?

Respuestas personales. Si para los alumnos ver TV es algo positivo, se interpretará el dato como positivo; si es negativo, se lo interpretará como negativo. Es importante que los alumnos justifiquen coherentemente sus respuestas.

e. ¿Ese dato está de acuerdo con lo que nos presentó la investigación anterior?

Respuesta personal. Una vez más depende de la opinión de los alumnos. Si se considera negativo que un niño asista TV 25 horas a la semana, debe notar que ese dato contrarresta los resultados de la investigación, una vez que los padres deberían preocuparse más por eso.

4 Pensando en tus respuestas anteriores, observa cómo el autor emplea, en el texto, los conectivos “sin embargo” (3º párrafo) y “no obstante” (5º párrafo), y contesta:

a. Explica, con tus palabras, qué ideas se contraponen por medio del uso de esos conectivos.

El conectivo “sin embargo” explicita la opinión del autor respecto a los resultados de la investigación, una vez que el autor cree que ese dato revela que los padres se preocupan menos por sus hijos; el conectivo “no obstante” explicita la misma contradicción, una vez que los padres ya no piensan que el uso de la TV por sus hijos es un problema.

b. ¿Por qué habrá decidido el autor trabajar con esa constante oposición?

Se espera que los alumnos identifiquen que las constantes oposiciones componen una estrategia argumentativa del autor de incorporar a su discurso contraargumentos y negarlos, de forma a fortalecer su texto.



Ro responder, leve em conta que se trata de um texto argumentativo e que várias podem ser as estratégias usadas por um produtor de texto para construir sua argumentação. Tente observar a estratégia de argumentação predominante no texto lido e as marcas textuais que possibilitam sua identificação.

5 ¿Cuál es la opinión que el autor muestra explícitamente en el texto?
¿Qué fragmento lo comprueba?

Que la TV es un problema, es perjudicial a los chicos. El fragmento es “No obstante, el problema existe. Los efectos perjudiciales no se notan de inmediato, pero sí se hacen evidentes a medida que los chicos van creciendo”.

6 Piensa en tu respuesta a la actividad 3 de la subsección “¡A pensar!”.
¿Ella se confirmó? ¿Por qué?

Las respuestas son personales, pero los alumnos deben justificarlas asociando la respuesta de la actividad 3 a los elementos presentados explícitamente en el texto.



Ro responder, observe as marcas textuais e identifique se a inferência gerada a partir da leitura do título do texto estava coerente com a leitura do texto inteiro ou não. Lembre-se de que, além dos momentos em que a opinião do autor se explicita, há outros em que sua opinião pode ser identificada pela seleção dos argumentos, pelas escolhas lexicais, pela forma como o texto se organiza, etc.



É sempre importante lembrar que as palavras só adquirem sentido quando usadas em um contexto determinado, que nos limita, como leitores ou ouvintes, a algumas interpretações possíveis.

7 El autor nos presenta la TV como “atractiva [...] gratuita, entretenida, fácil”.

a. ¿A principio, esos adjetivos se te presentan como positivos o negativos? ¿Por qué?

Respuestas personales. Se espera que los alumnos contesten que inicialmente los adjetivos presentados son considerados positivos.

b. Y dentro del texto, ¿tienen la misma connotación? Justifica tu respuesta.

Los adjetivos que, a principio, podrían expresar características positivas, al relacionarse a la TV, en el discurso del autor pasan a expresar características negativas, una vez que, según su opinión, esas características le impiden a los chicos desarrollar su capacidad de raciocinio y dedicación a los estudios.

¡adelante!

1 Según el autor, ¿cuál es el principal objetivo de las cadenas de televisión? ¿Estás de acuerdo con esa opinión? Justifica tu respuesta, articulando tu opinión a la del autor.

La opinión del autor es que el principal objetivo de todas las cadenas de televisión es conseguir el mayor número de telespectadores posible para así aumentar el número de anunciantes. La segunda respuesta es personal. Los alumnos deben comparar su opinión sobre cuál sería el principal objetivo de las cadenas de televisión con la del autor.



Não se esqueça de que um texto argumentativo busca convencer seus leitores. Nós podemos discordar da opinião dos autores dos textos, porém, para contrapor-nos às suas visões, é importante que também tenhamos argumentos consistentes e que partamos sempre das opiniões apresentadas nos textos.

3. a. Para el autor, la TV, por estar relacionada más a la imagen, a las emociones, a lo inmediato que a la razón, al análisis, a la abstracción, dificulta el desempeño escolar de los chicos, que pasan a considerar el estudio pesado y difícil, ya que les exige mucho más esfuerzo.

3. c. Profesor(a), los alumnos podrán elaborar una conclusión con base en la asociación entre lo que dice el autor y sus experiencias relatadas en la cuestión anterior.

2 ¿Coincides con el autor cuando él dice que los chicos son más susceptibles a las estrategias usadas por los anunciantes? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal.

3 En el párrafo final, el autor contrapone la TV a la escuela.

a. ¿Qué relación se construye? O sea, ¿de qué manera, según él, la TV interfiere en el desempeño escolar de los estudiantes?

b. ¿Tú, en tu cotidiano, presencia ese mismo tipo de situación? ¿Cómo?

Respuestas personales.

c. ¿Estás de acuerdo con la opinión del autor? Justifica tu respuesta, intentando unir las dos respuestas anteriores. Respuesta personal.

4 En la sección anterior, leíste dos historietas que trataban de la relación entre la TV y la imaginación de los chicos. ¿Qué tal crear una historieta que trate de la relación entre la TV y la escuela?



Agora você vai criar uma pequena tirinha tratando desse tema. As dicas seguintes podem ajudá-lo(a):

• Antes de criar sua história, pense em tudo o que você respondeu nas questões anteriores e em como você pode transformar suas opiniões em um texto desse gênero: que personagens podem aparecer? Que cenas serão mostradas? Qual o cenário em que essa história acontecerá?

• Lembre-se de que uma das estratégias para criar o humor em uma tirinha é a quebra de expectativas. Por isso, pense: de que maneira você pode romper com as expectativas de seu leitor?

• Cuide para que as informações verbais e as não verbais estejam bem relacionadas em seu texto.

• Depois de criar a história, revise-a, peça a opinião de colegas e do professor ou da professora, refaça o que tiver que ser refeito e exponha-a na classe ou no corredor da escola, para que os colegas conheçam o trabalho de todos.

8

capítulo

365
oportunidades

¿Qué dicen los artículos de opinión?

¿Y cómo lo dicen?

¡A pensar!

A continuación vas a leer un artículo de opinión publicado en un periódico venezolano. Pero antes, lee la historieta de abajo, en la que se presentan Enriqueta y Fellini, y contesta a las preguntas que se le siguen, discutiéndolas con tus compañeros.



Observe que os balões representam diferentes momentos de fala, ou seja, a tirinha mostra uma determinada passagem de tempo, ainda que isso não se explicita em diferentes quadros. Por isso, os balões devem ser lidos do mais alto para o mais baixo.



Liniers. Macanudo 7. Buenos Aires: La Editorial Común, 2009.

1 Observa que esta historieta, diferentemente de las que solemos ver a menudo, se presenta en una sola viñeta. *Respuestas personales.*

- ¿Eso te causa alguna sensación diferente como lector? ¿Cuál?
- En tu opinión, ¿a qué se debe eso?

2 ¿Por qué Fellini le contesta a Enriqueta con la palabra "petróleo"? *Respuesta personal.*



Al responder, observe que Enriqueta já sabe do que está falando. Fellini, por sua vez, responde à pergunta da menina com uma outra pergunta. Isso pode indicar que ele não tem certeza de sua resposta ou se era isso que Enriqueta queria saber.

3 ¿Sabes qué es empatía? Si no lo sabes, busca su significado y contesta: *Respuestas personales.*

- ¿Por qué Enriqueta dice que falta empatía en el mundo?
- ¿Estás de acuerdo con ella? ¿Por qué?

2. Profesora(a), esta pregunta te va a servir para que sepas qué conocimientos tienen los alumnos acerca de la situación del mundo hoy día. Si ellos no saben que la lucha por el petróleo es actualmente causa de muchas guerras y crisis en diversos países del mundo, ellos probablemente comprenderán la historieta de otra manera. Es importante que, si no lo tienen, construyas este conocimiento con ellos.

Lectura en acción

Texto 1

SECCIONES DAILY NEWS EDICIÓN IMPRESA SERVICIOS MULTIMEDIA CLASIFICADOS EMPLEOS ESTAMPAS

¿Cómo veo el mundo de hoy?

AGUSTÍN ALBORNOZ S. | EL UNIVERSAL

viernes 14 de septiembre de 2012 12:00 AM

Una mirada al mundo que nos rodea sin duda nos deja en el mejor de los casos perplejos y en el peor bastante preocupados. Tantos conflictos sin aparente solución, situaciones de violencia que han alcanzado niveles extremos, actitudes de personas que dejan mucho que desear, no son precisamente características apetecibles cuando nos proponemos vivir una vida más pacífica y armoniosa con nuestros semejantes. Sin embargo, aún en medio de todo este ambiente descrito podemos encontrar aspectos positivos: uno de ellos es que, tamaños desafíos exigen mayor creatividad de nuestra parte para tratarlos, así como permiten que de nosotros, de cada uno de los seres humanos que habitamos en este planeta pueda salir lo mejor que tenemos dentro para, no solo contrarrestar el efecto negativo de dicho ambiente, sino hasta cambiarlo para mejor, así sea por parcelas.

Ninguno de los seres humanos vive solo para sí, todos tenemos el poder de influenciar nuestro entorno, sea para bien o para mal, y está en cada uno el tomar una decisión al respecto. El solo hecho de que decidamos hacer algo para bien de nuestro entorno, va a representar el "cambiar el mundo para bien" en esa parcela donde nos ha tocado vivir. Todo esto sin duda va a demandar más de cada uno de nosotros, nos va a llevar a ser más creativos para buscar soluciones y, a la vez, nos va a brindar la oportunidad de aprender el excelente hábito de dar y sacar de nosotros lo mejor que tengamos. En fin, procuremos no desanimarnos al observar el mundo que nos rodea, más bien aprovechemos la ocasión para aprender a poner en práctica en nuestras vidas el siguiente consejo:

Haz todo lo que puedas,
por todos los medios que puedas,
de todas las formas que puedas,
en todos los lugares que puedas,
todas las veces que puedas,
durante tanto tiempo como puedas.

John Wesley, teólogo inglés

Extraído de: *El Universal*. Disponible en: <www.eluniversal.com/opinion/120914/como-veo-el-mundo-de-hoy>. Acceso el: 25 de abril de 2015.

1 ¿Este texto nos presenta una visión positiva o negativa del mundo en que vivimos? ¿Qué te lleva a decirlo?

En realidad las dos opciones pueden estar correctas. La justificativa de los alumnos debe explicar el punto de vista que elijan: si consideran

negativa es porque enfocaron la apertura del texto, en que se describe un mundo con muchos defectos; si consideran positiva es porque

enfocaron los momentos en que el autor del texto manifiesta su creencia en que el mundo puede mejorar si cada uno hiciera lo que puede para

que eso ocurra.

- 2 Observa la descripción del mundo que abre el texto y clasifica los adjetivos que aparecen en la tabla.

Adjetivos que representan el mundo de hoy	Adjetivos que representan el mundo ideal
perplejos	apetecibles
preocupados	pacífica
aparente	armónica
extremos	



Observe como os adjetivos, em sequências descritivas como essa, representam um direcionamento do olhar do leitor a partir da perspectiva do autor sobre o que é descrito. A forma como os adjetivos são selecionados e organizados constitui também uma estratégia argumentativa.

- 3 Observa el uso del "sin embargo" en el medio del primer párrafo y justifícalo.

Este uso se justifica porque, en un primer momento, el autor presenta una descripción negativa del mundo y después empieza a presentar su idea de que es posible cambiar esta situación. Así, las ideas se contraponen de algún modo, aunque son complementares.

- 4 El autor tiene una visión sobre el poder que tenemos para cambiar el mundo. Relee el texto pensando en eso y contesta:

- a. ¿Qué visión tiene él?

El autor cree que todos tenemos el poder de influenciar nuestro entorno y que, si elegimos hacerlo para el bien, si logramos cambiar para mejor nuestro entorno, ya estamos cambiando el mundo.

- b. ¿Estás de acuerdo con él? ¿Por qué?

Respuestas personales.

- 5 Observa el papel que la idea de creatividad cumple en el texto: ¿de qué manera ella se asocia a las dos visiones de mundo presentadas?

El autor dice que la creatividad emerge de la visión negativa del mundo en que hoy vivimos, ya que tantos problemas solo se podrán solucionar y cambiar con la creatividad. Al mismo tiempo, es esta creatividad la que nos permitirá hacer de este mundo un lugar mejor.

- 6 Este texto tiene su autoría bien demarcada. Obsérvalo y contesta:

- a. ¿De qué manera el título contribuye para señalar esa autoría?

Por medio del uso de la primera persona del singular, "veo", y por el uso mismo del verbo "ver", acompañado del pronombre "como", lo que, por sí, ya revela que se trata de algo subjetivo, parcial.

- b. ¿Por qué, en un texto como ese, es importante esta demarcación de la autoría?

Porque el género a que se vincula, intitolado "artículo de opinión", visa justamente a llevar a conocer la opinión de una persona, que, en general, es reconocida socialmente y cuya opinión a la gente le interesa saber.



Não se posicionar diante da opinião do autor do texto, lembre-se de partir das ideias que ele apresenta. Para isso, compare-as a suas opiniões, experiências e conhecimentos.

- G. A lo largo del texto, ¿también predominan elementos que explicitan esa autoría? ¿A qué se debe eso?

No, en el texto predominan formas verbales en primera persona del plural. Eso se explica por el hecho de que el autor tiene el objetivo de convencer a la gente a actuar de alguna manera para cambiar el mundo. De ese modo, busca identificarse con el lector e incluir a ambos (a él y al lector) en su discurso.



Observe o contexto de produção desse gênero: como e onde ele circula socialmente, qual sua função social, com que objetivos alguém se utiliza desse gênero para expressar suas ideias e quem geralmente produz textos como esse. Pense em como os elementos formais do texto servem a essas questões.

- 7 ¿Cuál es la importancia de la citación presentada al final del texto?

Los alumnos pueden destacar diferentes puntos: se la puede considerar como un argumento de autoridad, como un medio de conseguir un diálogo directo con el lector a través de una citación poética, como un medio de terminar el texto de modo más reflexivo, como un medio de llegar de modo más emotivo a los lectores, etc.

Texto 2

INCIO INFO DATOS COMO SE PUEDE AYUDAR? GALERÍA DE VIDEOS BLOG CONTÁCTANOS

Hacemos la diferencia, una acción a la vez...

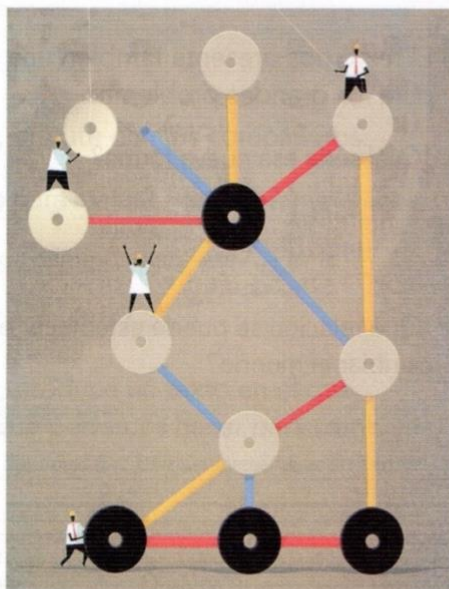
[...] Te desafiamos a cuestionar esta creencia y a pensar en la posibilidad de que no sea así. ¿Por qué? Porque cuestionarla nos posibilita nuevas acciones que antes – con la antigua creencia – no teníamos: todos somos parte de una sociedad y podemos cambiarla. Tenemos muchas maneras de hacerlo, tú – y tus amigos – pueden “comenzar hoy, a hacer algo diferente de ayer” y sentirse bien mientras lo hacen.

Las pequeñas acciones diarias es un movimiento que tiene cada vez más adeptos en el mundo. Cada vez más personas cuestionan el viejo paradigma “grandes problemas = grandes soluciones” y la manera de ver “El Poder” como algo separado de nosotros... Siempre estamos hablando del “Poder” como sustantivo, como algo externo a nosotros que se tiene o se pierde... y nos olvidamos que PODER ES UN VERBO: Yo puedo, tú puedes... NOSOTROS PODEMOS CAMBIAR EL MUNDO PARA MEJOR!

Esta iniciativa celebra el poder de acción que tenemos como personas: en esta nueva manera de ver, las “grandes soluciones” provienen de muchas personas realizando “pequeñas acciones” (grandes problemas = pequeñas acciones x muchas personas = grandes resultados).

¿Qué se necesita para cambiar el mundo? Acciones! Este es el plan: cada día, realizar una acción concreta. [...]

Fragmento extraído de: *Cuanto tiempo nos queda*. Disponible en: <quantotiemponosqueda.mex.tl/1288444_como-se-puede-ayudar.html>. Acceso el: 15 de abril de 2015.



Rocco Baviera/Korn/Getty Images

Profesor(a), en este caso seleccionamos solamente el fragmento del texto que consideramos adecuado al desarrollo de las actividades propuestas en la sección, pero – si te parece interesante – puedes acceder al texto integral en el sitio de donde se lo retiramos.

1 El texto opone una forma antigua de pensar la posibilidad de cambiar el mundo a una nueva forma.

a. ¿Qué formas serían esas?

La antigua es la creencia de que solo los gobiernos pueden cambiar las cosas y la forma nueva es pensar que todos formamos parte de una sociedad y podemos cambiarla de muchas maneras, comenzando hoy a hacer algo diferente.

b. ¿De qué manera estas dos formas también se relacionan con diferentes visiones de poder?

La forma antigua estaría relacionada con el poder como algo separado de nosotros y la nueva con el poder como un verbo por medio del cual podemos actuar.



Observe como o autor diferencia a noção de "poder" como substantivo da noção de "poder" como verbo: como substantivo, aparece acabado em si mesmo, alheio a nós, às nossas ações; como verbo, é algo flexível, que se altera segundo quem se utiliza dele. Observe também como podemos nos utilizar de categorias gramaticais para pensar em questões mais amplas em textos argumentativos.

c. ¿Estás de acuerdo con su posicionamiento? ¿Por qué?

Respuestas personales.

2 El texto nos presenta también una nueva forma de pensar sobre la solución para los grandes problemas.

a. ¿Cuál sería esa nueva forma?

Comenzar con pequeñas acciones diarias concretas que, juntas, pueden marcar la diferencia en la sociedad.

b. ¿Qué relación se puede establecer entre esta nueva forma y el hecho de cambiar el mundo?

Cambiar el mundo para mejor sería un gran problema, que se puede resolver con esas pequeñas acciones, ya que las grandes soluciones provendrían de muchas personas realizando "pequeñas acciones".

3 Observa las marcas de persona presentadas en el texto y contesta:

a. ¿Qué personas gramaticales aparecen en el texto? Apunta ejemplos en tu respuesta.

La 1ª persona del plural (hacemos, nos, teníamos, somos, podemos, tenemos, nosotros, estamos, nos olvidamos); la 2ª persona del singular (sentiste, puedes, piensas, te, tú, tu, tús); la 2ª persona del plural – ustedes (pueden, sentirse, hacen); la 3ª persona del plural (pueden, cuestionan, provienen); la 3ª persona del singular (posibilita, es, tiene, celebra); la 1ª persona del singular (yo puedo).



Em um texto, nem todas as relações entre as ideias apresentadas precisam estar explícitas. Nós, como leitores, devemos estabelecer essas relações a partir das inferências que geramos e ao integrá-las ao nosso conhecimento prévio.

b. ¿Qué funciones cumplen en el texto?

Las formas de la 3ª persona (del plural y del singular) aparecen predominantemente en momentos descriptivos en los que el autor trata de los temas de manera distante, sirven como un escenario para que sus ideas sean defendidas. Las formas de la 2ª persona (singular y plural) sirven para que el lector sienta que el autor se dirige hacia él de modo directo e informal, lo que los acerca y hace que el lector se convenza más fácilmente. Las formas de 1ª de primera persona hacen que el autor se incluya en el texto, en unión con el lector (nosotros), lo que también refuerza ese diálogo.

c. El párrafo final se construye de manera impersonal. ¿Qué efectos de sentido esa estrategia puede generar?

Se espera que los alumnos observen que ese uso posibilita la construcción de un sentido de verdad absoluta, incuestionable.



Lembre-se de que o uso das marcas de pessoa também funciona como uma estratégia importante de argumentação.

¡Adelante!

1 Respecto a las ideas centrales presentadas en la historieta y en los artículos de opinión leídos, contesta:

a. ¿Qué hay de común entre ellos?

Los textos tratan de un mismo tema: el mundo como está hoy y la necesidad de cambiarlo. También revelan cómo pequeñas acciones (o un sentimiento) pueden ser responsables por esa transformación.

b. ¿Qué diferencias se presentan entre ellos?

Mientras la historieta nos presenta una necesidad, algo que le hace falta al mundo y que podría cambiarlo, los artículos de opinión nos presentan la posibilidad de actuar en esta realidad, buscando cambiarla. El segundo artículo nos presenta propuestas más concretas sobre cómo promover estos cambios.

2 Teniendo en cuenta todo lo que leíste, discute con tus compañeros:

Respuestas personales.

a. ¿Crees que es posible cambiar el mundo para mejor? ¿Por qué?

b. ¿Crees que los textos nos apuntan buenos caminos para eso? ¿Por qué?

c. ¿De qué otros modos podemos cambiar el mundo?

3 Luego de discutir con tus compañeros, produce un texto en el que demuestres tu visión sobre el tema. ¿Qué podemos hacer para cambiar el mundo para mejor?



Observe que se trata de uma produção livre, na qual você pode escolher o gênero que melhor se ajuste aos seus objetivos. Entretanto, não se esqueça de planejá-la com cuidado e atenção. As etapas seguintes podem ajudá-lo(a):

- Pense sobre o que gostaria de tratar em seu texto e sobre como você pode alcançar melhor seus objetivos. Pense também em quem vai lê-lo e em como você pode convencer os leitores de que sua ideia é boa para a construção de um mundo melhor.
- Observe os textos lidos neste capítulo ou em capítulos anteriores, dependendo do gênero escolhido, e entenda sua estrutura e as estratégias utilizadas para a sua elaboração.
- Pesquise em fontes de consulta diversas as palavras que você não conhece e deseja utilizar, além de informações que podem ajudá-lo(a) a produzir seu texto.
- Não se esqueça de revisar o texto quantas vezes considerar necessário e de reescrevê-lo, se preciso for.