

ANA FLORENCIA CODEGLIA

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA
APROVADOS PELO PNLD DE 2015: ANÁLISE DE
ATIVIDADES DE LEITURA SOB A ÓTICA DO
LETRAMENTO CRÍTICO

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2016

ANA FLORENCIA CODEGLIA

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA
APROVADOS PELO PNLD DE 2015: ANÁLISE DE
ATIVIDADES DE LEITURA SOB A ÓTICA DO
LETRAMENTO CRÍTICO

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 UFMG

2016

C669I Codeglia, Ana Florencia.
Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015 [manuscrito] : análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico / Ana Florencia Codeglia. – 2016.
155 f., enc. : il., tabs., grafs., p&b.

Orientadora: Elzimar Goettanuer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 142-147.

Anexos: f. 148-155.

Inclui CD-ROM com anexos digitais.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 2. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Compreensão na leitura – Teses. 6. Gêneros discursivos – Teses. 7. Linguística aplicada - Teses. I. Costa, Elzimar Goettanuer de Marins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 460.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

PosLin

FOLHA DE APROVAÇÃO

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA APROVADOS PELO
PNLD DE 2015: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA SOB A
ÓTICA DO LETRAMENTO CRÍTICO**

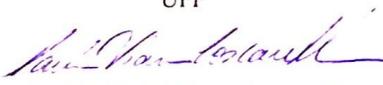
ANA FLORENCIA CODEGLIA

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

Aprovada em 14 de dezembro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientador
UFMG


Prof(a). Luciana maria Almeida de Freitas
UFF


Prof(a). Carla Viana Coscarelli
UFMG

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, Elizabeth, pois sem todo o seu esforço e amor eu não estaria onde estou hoje. Obrigada por sempre colocar os seus filhos como prioridade e por se doar para que a gente possa ter uma vida plena e feliz. Obrigada também por ter me introduzido ao mundo das letras e por ter sido a minha grande influência na escolha dessa jornada – um pouco sofrida, mas, sem dúvidas, belíssima.

Também agradeço ao Wagner, o grande amor da minha vida, por todo o companheirismo e compreensão ao longo destes anos, principalmente nos últimos dois, em que finais de semana dedicados ao estudo e ao trabalho não foram raros. Obrigada por sempre me dar forças quando preciso e por me incentivar constantemente. E obrigada também por me ajudar com a análise quantitativa da pesquisa!

À minha grande professora e orientadora Elzimar, que acreditou em mim desde o dia em que enviei uma mensagem dizendo que desejava entrar no mestrado, mas que não sabia nem por onde começar. Obrigada por me guiar, me inspirar e abrir a minha mente, sempre. O respeito e admiração que tenho por você foram a base dessa jornada.

Ao professor Leandro Diniz, que prontamente aceitou o meu convite para ser parecerista do meu projeto, colaborando enormemente para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada por suas contribuições, tanto na leitura do projeto quanto nos ensinamentos brindados em suas aulas.

Às professoras Luciana Freitas, Carla Coscarelli e Elizabeth Guzzo por terem aceitado participar da banca da minha defesa, dando-me a enorme honra de apresentar o meu trabalho a profissionais admiráveis e exemplares da área de Linguística Aplicada. É um grande prazer poder contar com três mulheres excepcionais nessa etapa do trabalho!

À minha querida “dupla” e grande amiga Thayane. Não há palavras para descrever a importância que o seu companheirismo e amizade tiveram para mim durante esses dois anos. Muito obrigada por todos os ensinamentos e pela parceria, que acredito que poucos têm a sorte de encontrar em suas vidas. Essa conquista é nossa!

Às minhas queridíssimas colegas de mestrado: Isabel, Yara, Ana Paula e Érica, que tornaram cada momento mais leve e que sempre estiveram presentes para ajudar no que fosse preciso.

Aos professores do PosLin que tive a sorte de encontrar no caminho, por cada ensinamento e pela dedicação constante fornecida com tanto carinho aos alunos do programa.

Agradeço também à minha família, que sempre está presente em minha vida, torcendo por mim, mesmo que na distância.

Por último, agradeço às minhas grandes amigas Iara, Fernanda, Aline e Natália pela amizade, por todo o apoio e pelas palavras de conforto quando mais precisei. À Iara agradeço de forma especial também por ter contribuído com a tradução do resumo da dissertação e dos artigos publicados durante o mestrado!

RESUMO

Nossa pesquisa de mestrado insere-se na área de Linguística Aplicada (LA) e tem como objetivo analisar atividades de leitura das duas coleções de língua espanhola aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, observando se estas favorecem um trabalho visando à formação voltada para o letramento crítico (LC). O nosso *corpus* é composto pela primeira e última seção de leitura de todos os volumes do livro didático (LD) *Enlaces*, da editora Macmillan do Brasil e pela primeira e última seção de leitura de todos os volumes do LD *Cercanía Joven*, da Edições SM. Em nosso trabalho, procuramos responder as seguintes perguntas de pesquisa: “o que deve ser contemplado em atividades voltadas para o LC?” e “as atividades de leitura dos LD de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015 podem contribuir para o desenvolvimento do LC dos estudantes? De que forma?”. Pretendemos, assim, discutir a importância do LC no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), além de refletir sobre o papel do LD no ensino de LE e na formação de leitores críticos. Para analisar as seções de leitura dos LD, elaboramos uma ficha de análise a partir do nosso referencial teórico, acionando autores da área como McLaughlin e DeVogd (2004), Cassany (2006), Bherman (2006), Cassany e Castellà (2010), Jordão (2013), entre outros. Também consideramos o que dizem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Edital do PNLD de 2015, entre outros documentos norteadores da educação no Brasil. A nossa hipótese, reforçada pelos resultados da análise, é que as atividades de leitura dos livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015 avançaram nas propostas de leitura, em relação ao LC, considerando estudos prévios que analisaram as coleções aprovadas pelo programa no ano anterior. No entanto, o trabalho com o texto ainda pode contemplar de forma mais aprofundada alguns aspectos relacionados ao LC, de acordo com o nosso referencial teórico. Além disso, há diferenças nas duas coleções analisadas, sendo que cada uma delas tem foco em aspectos distintos do trabalho com o LC. Nossa pesquisa justifica-se por contribuir para a produção científica da linha de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois tem como foco dois temas relevantes no contexto educacional brasileiro atual: o LC e a elaboração de LDs. Além disso, esperamos colaborar com as pesquisas de língua espanhola dentro da área de LA no Brasil, que ainda são poucas em comparação com outras línguas estrangeiras, como o inglês.

Palavras-chave: letramento crítico; livro didático; língua espanhola; PNLD; língua estrangeira.

RESUMEN

Nuestra investigación de maestría forma parte de la Lingüística Aplicada (LA) y tiene como objetivo el análisis de las actividades de lectura de las dos colecciones de lengua española aprobadas por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) de 2015, de Brasil. De esa manera, observamos si dichas actividades favorecen un trabajo que tenga como objetivo el desarrollo de la literacidad crítica (LC). Nuestro corpus se compone por la primera y por la última sección de lectura de todos los volúmenes del libro didáctico (LD) *Enlaces*, del editorial *Macmillan do Brasil*, y por la primera y última sección de lectura de todos los volúmenes del LD *Cercanía Joven*, del editorial *Edições SM*. En nuestro trabajo buscamos responder a las siguientes preguntas investigativas: “¿qué debe contemplarse en actividades que busquen desarrollar la literacidad crítica?” y “¿las actividades de lectura de los LD de lengua española aprobados por el PNLD de 2015 pueden contribuir para el desarrollo de la LC de los estudiantes? ¿De qué forma?”. Pretendemos, entonces, discutir la importancia de la LC en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas extranjeras, además de reflexionar sobre el papel que cumplen los LD en la enseñanza de LE y en la formación de lectores críticos. Para analizar las secciones de lectura de los LD elaboramos una ficha de análisis a partir de nuestro referencial teórico, accionando autores del área como McLaughlin y DeVoogd (2004), Cassany (2006), Bherman (2006), Cassany y Castellà (2010), Jordão (2013), entre otros. También consideramos lo que dicen las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), las *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCNs), la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), la convocatoria del PNLD de 2015, entre otros documentos oficiales que guían la educación en Brasil. Nuestra hipótesis, reforzada por los resultados del análisis, es que las actividades de lectura de los LD de lengua española aprobados por el PNLD de 2015 avanzaron en las propuestas de lectura, en relación a la LC, considerando estudios anteriores que analizaron las colecciones aprobadas por el programa en el año anterior. Sin embargo, el trabajo con el texto todavía puede contemplar de forma más profundizada algunos aspectos relacionados a la LC, de acuerdo con nuestro referencial teórico. Además, hay diferencias en las dos colecciones analizadas, siendo que cada una de ellas tiene un enfoque en aspectos distintos del trabajo con la LC. Nuestra investigación se justifica por contribuir a la producción científica de la línea de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, pues tiene como enfoque dos temas relevantes en el contexto educacional brasileño actual: la LC y la elaboración de LDs. Además, esperamos colaborar con las investigaciones de lengua española dentro del área de LA en Brasil, que todavía son pocas en comparación con otras lenguas extranjeras, como el inglés.

Palabras clave: literacidad crítica; libro didáctico; lengua española; PNLD; lengua extranjera.

ABSTRACT

Our research, conducted throughout the master's program, focuses in the Applied Linguistics (LA) field and has as its main objective to analyze the Spanish language reading activities approved by the 2015 National Textbook Program (PNLD), determining whether the activities favor a work aimed at training students within critical literacy (LC). The corpus is composed by the first and last reading sections of all volumes of the textbook (LD) *Enlaces*, by the Macmillan do Brasil publisher, and by the first and last sections of all volumes of the LD *Cercanía Joven*, by Edições SM. During our work, we sought to answer the following research questions: “what must be included in activities focused on LC?” and “do the reading activities of the Spanish language LD, approved by the 2015 PNLD, contribute for the critical literacy of the students? In which way?”. Therefore, we intend to discuss the importance of the LC in the foreign languages (LE) teaching/learning processes, besides reflecting on the role of the LD in the LE education and in the training of critical readers. In order to analyze the reading sections of the LD, an analysis check-list was created based on our theoretical framework, applied materials by authors within the field, such as McLaughlin and DeVogd (2004), Cassany (2006), Bherman (2006), Cassany and Castellà (2010), Jordão (2013), amongst others. We have also considered the Curriculum Guidelines for Secondary Education (OCEM), the National Guidelines for Basic Education (DCNs), the Common National Base Curriculum (BNCC), the 2015 PNLD Public Notice, amongst other guidelines for education in Brazil. Our hypothesis, reinforced by the analysis' results, is that the reading activities within the textbooks approved by the 2015 PNLD have improved the proposed readings, regarding the LC, considering previous studies which analyzed the collections approved by the program in the previous year. However, the work with the texts can still improve by contemplating, more deeply, some aspects regarding the LC, according to our theoretical framework. The research is justified since it contributes to the scientific production of teaching and learning of foreign languages, as it has as its focus two relevant themes for the current Brazilian educational context: the LC and the elaboration of LDs. In addition, we hope to collaborate with Spanish language researches within the LA field in Brazil, since the available material is scarce, when compared to other languages, such as English.

Keywords: critical literacy; textbook; Spanish language; PNLD; foreign language

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

GLD – Guia de Livros Didáticos

LA – Linguística Aplicada

LC – Letramento Crítico

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MEC – Ministério da Educação

N/A – Não se Aplica

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEMs - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1: Leitura Crítica e Letramento Crítico. Tabela traduzida e adaptada de Andreotti <i>et al.</i>	31
Tabela 2: Breve relação entre a ficha de análise e a fundamentação teórica acionada nesta pesquisa.....	60
Tabela 3: Versão final da ficha de análise desta pesquisa	62
Tabela 4: Relação dos capítulos analisados nesta pesquisa referentes às coleções de língua espanhola aprovadas pelo PNLD de 2015	64
Gráfico 1: <i>Enlaces</i> - Porcentagem de questões que podem contribuir para o Letramento Crítico por capítulo.....	125
Gráfico 2: <i>Cercanía Joven</i> - Porcentagem de questões que podem contribuir para o Letramento Crítico por capítulo	126
Gráfico 3: <i>Enlaces</i> – Porcentagem de questões que podem contribuir para o Letramento Crítico por volume	127
Gráfico 4: <i>Cercanía Joven</i> – Porcentagem de questões que podem contribuir para o Letramento Crítico por volume	127
Gráfico 5: Comparação entre as duas coleções – Porcentagem geral de questões que podem contribuir para o LC	128
Gráfico 6: Comparação entre as duas coleções – Número total de questões que podem contribuir para o LC	129
Gráfico 7: <i>Enlaces</i> – Tipos de questões que podem contribuir para o LC – Total	130
Gráfico 8: <i>Cercanía Joven</i> – Tipos de questões que podem contribuir para o LC – Total	130
Gráfico 9: Porcentagem de textos autênticos nos capítulos	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. PERGUNTAS DE PESQUISA.....	18
2. HIPÓTESE DE PESQUISA	18
3. OBJETIVOS DE PESQUISA.....	18
3.1 Objetivo Geral.....	18
3.2 Objetivos Específicos	18
4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
1.1 SOBRE O(S) CONCEITO(S) DE LETRAMENTO.....	21
1.2 SOBRE O(S) CONCEITO(S) DE LETRAMENTO CRÍTICO.....	26
1.3 O LETRAMENTO CRÍTICO NA PRÁTICA.....	33
1.4 O LETRAMENTO CRÍTICO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS	41
CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PNLD E DAS COLEÇÕES ANALISADAS	48
2.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	48
2.2 O LIVRO DIDÁTICO ENLACES.....	51
2.3 O LIVRO DIDÁTICO CERCANÍA JOVEN	52
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	54
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	54
3.2 NATUREZA DA PESQUISA	55
3.3 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS.....	55
3.4 FICHA DE ANÁLISE.....	56
3.5 CORPUS DA PESQUISA.....	63
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS SEÇÕES DE LEITURA.....	65
4.1 ANÁLISE QUALITATIVA	65
4.1.1 Análise 1 – <i>Enlaces</i> : Volume 1, Capítulo 1	65

4.1.2 Análise 2 – <i>Enlaces</i> : Volume 1, Capítulo 8	71
4.1.3 Análise 3 – <i>Enlaces</i> : Volume 2, Capítulo 1	75
4.1.4 Análise 4 – <i>Enlaces</i> : Volume 2, Capítulo 8	78
4.1.5 Análise 5 – <i>Enlaces</i> : Volume 3, Capítulo 1	81
4.1.6 Análise 6 – <i>Enlaces</i> : Volume 3, Capítulo 8	87
4.1.7 Análise 7 – <i>Cercanía Joven</i> : Volume 1, Unidade 1, Capítulo 2.....	90
4.1.8 Análise 8 – <i>Cercanía Joven</i> : Volume 1, Unidade 3, Capítulo 5.....	96
4.1.9 Análise 9 – <i>Cercanía Joven</i> : Volume 2, Unidade 1, Capítulo 1.....	101
4.1.10 Análise 10 – <i>Cercanía Joven</i> : Volume 2, Unidade 3, Capítulo 5.....	106
4.1.11 Análise 11 – <i>Cercanía Joven</i> : Volume 3, Unidade 1, Capítulo 2.....	111
4.1.12 Análise 12 – <i>Cercanía Joven</i> : Volume 3, Unidade 3, Capítulo 5.....	116
4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA	125
4.2.1 Porcentagem de questões que podem contribuir para o Letramento Crítico por capítulo...125	
4.2.2 Porcentagem de questões que podem contribuir para o Letramento Crítico por volume ...127	
4.2.3 Comparação entre as duas coleções – Porcentagem geral de questões que podem contribuir para o LC	128
4.2.4 Comparação entre as duas coleções – Número total de questões que podem contribuir para o LC.....	129
4.2.5 Tipos de questões que podem contribuir para o LC – Total.....	130
4.2.6 Porcentagem de textos autênticos nos capítulos.....	132
4.3 PRINCIPAIS CONCLUSÕES DAS ANÁLISES QUALITATIVA E QUANTITATIVA	133
4.4 A SEÇÃO DE LEITURA COM MAIS QUESTÕES QUE CONTRIBUEM PARA DESENVOLVER O LC DOS ALUNOS.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS.....	148
Anexo 1: Leitura Crítica X Letramento Crítico.....	148
Anexo 2: Ficha de Avaliação Pedagógica do PNLD 2015.....	149

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado insere-se na área de Linguística Aplicada (LA) e tem como objetivo analisar atividades de leitura das duas coleções de língua espanhola aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, observando se estas podem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico (LC) dos alunos. Uma de nossas motivações em relação à escolha pela língua espanhola se deve à nossa trajetória acadêmica, já que temos formação em licenciatura com habilitação em espanhol e experiência docente em cursos desse idioma. Além disso, sabemos que ainda devem ser desenvolvidos mais trabalhos que tenham como foco o ensino da língua espanhola, já que a maioria das pesquisas da área de LA têm foco no ensino de inglês ou de português (PARAQUETT, 2009). Essa necessidade justifica-se tendo em vista a importância do estudo dessa língua, fundamentada não apenas pela proximidade com países hispanofalantes (o Brasil faz fronteira com sete países de língua oficial hispânica), mas também pela proximidade política (como no caso do Mercosul) e pela legislação vigente (Lei nº 11.161, de agosto de 2005), que dispõe sobre o ensino de língua espanhola, sendo “de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno” (BRASIL, 2005)¹.

A decisão de analisar as seções de leitura dos livros didáticos sob a ótica do LC advém da grande importância dada a essa perspectiva atualmente, já que esta possui destaque em documentos norteadores da educação no Brasil e em pesquisas recentes sobre leitura e letramento. A preocupação com a formação de leitores capazes de realizar outras ações além da mera decodificação do código linguístico está presente já há um tempo considerável no universo da educação. No final da década de 70, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs a ampliação do termo *‘literate’* para *‘functionally literate’*, como nos conta Soares (2004, p. 6). Essa mudança de nomenclatura indica que, naquela época, já existia a percepção de que os indivíduos deveriam possuir competências que não se restringissem somente à capacidade de dominar a leitura e a escrita como um sistema fechado de regras.

Ainda de acordo com Soares (2004), no Brasil, a partir da década de 80, além do termo ‘alfabetização’, passou a utilizar-se também o termo ‘letramento’, sendo que cada um

¹ No início deste trabalho, a lei ainda estava vigente, porém foi revogada pela Medida Provisória nº 746, de 2016.

se refere a práticas distintas e complementares, cada qual com suas especificidades. O primeiro termo tem foco no estudo do código linguístico, na relação entre as palavras e seus sons; o segundo tem foco nas habilidades que o usuário da língua deve desenvolver para comunicar-se de forma eficiente em diversas situações sociais que sejam permeadas pela escrita. No entanto, essas habilidades são inúmeras e, assim, precisamos falar de letramentos, no plural, devido à “heterogeneidade das práticas sociais de leitura” (ROJO, 2009, p. 102). Isto é, falar apenas de ‘letramento’ parece ser insuficiente, já que são inúmeros os contextos em que indivíduos fazem uso da língua escrita, e cada um desses contextos exige o desenvolvimento de saberes específicos variados. Dessa forma, a partir da década de 90 começou a utilizar-se o termo ‘múltiplos letramentos’, cunhado pelo New London Group, para fazer referência à variedade linguística, cultural e midiática que permeia os distintos contextos nos quais os indivíduos participam de práticas letradas (COPE & KALANTZIS, 2000).

Podemos reconhecer, então, que um bom leitor deve desenvolver distintas habilidades e estratégias para fazer uso da língua em diversos contextos de forma bem-sucedida e, assim, a escola deve ser capaz de fornecer subsídios para que os estudantes desenvolvam o letramento a partir de diferentes perspectivas. Assim como aponta Rojo (2009, p. 107), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira crítica, ética e democrática**” (grifos do texto original). Nessa mesma direção, uma perspectiva que vem ganhando destaque no Brasil é o LC, sendo que a sua importância destaca-se em vários documentos norteadores da educação no país, como é o caso das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, BRASIL, 2006), das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCNS, BRASIL, 2013a) e da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, BRASIL, 2016).

Nas OCEM, aborda-se o letramento crítico dentro da seção *Conhecimento de línguas estrangeiras*, mais especificamente no item 4: *Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento)*. Essa perspectiva educacional é vista, no documento, como uma forma de contribuir para a cidadania dos estudantes, a partir das noções de que “o conhecimento é ideológico” (BRASIL, 2006, p. 117), de que “não há um conhecimento definitivo sobre a realidade” (*idem*) e de que “o significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder” (*idem*).

Também é importante mencionar as DCNS, que têm como objetivo “estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica” (BRASIL, 2013a, p. 8). Nelas, existem trechos que estão em consonância com a perspectiva educacional do LC, já que atentam para a importância da reflexão crítica por parte dos alunos, considerando a relevância do contexto cultural para o entendimento das condutas e posicionamentos dos indivíduos, além de ressaltar a necessidade de se considerar o contexto temporal e espacial na interpretação de manifestações linguísticas. Na seção de *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, destaca-se que:

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações (*ibidem*, p. 162).

A BNCC também merece destaque, já que é um documento recente do Ministério da Educação (MEC), cuja segunda versão preliminar foi disponibilizada no portal online em abril de 2016². Seu objetivo é “deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio” (Portal da BNCC). Ao longo do texto, podemos encontrar fragmentos que se relacionam à perspectiva aqui tratada, mesmo que de forma implícita. Podemos mencionar, por exemplo, um trecho que diz que:

O eixo ética e pensamento crítico diz respeito à adoção, pelos e pelas estudantes, de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais e ambientais, que lhes permita não só reconhecer como avaliar diferentes pontos de vista, posicionamentos, perspectivas, assumindo sua condição de protagonistas diante dos desafios do seu tempo (BRASIL, 2016, p. 178).

Esse entendimento de que há distintos modos de perceber o mundo, a partir dos interesses, valores e relações de poder que envolvem o enunciador e o leitor dos textos, está no centro das preocupações do LC e, a nosso ver, a BNCC contribui para reforçar a importância da abordagem dessa perspectiva educacional em sala de aula.

² Diversos profissionais da área de educação fazem críticas a esse documento, já que a definição do que deve ser explorado ou não na escola pode ser visto como uma imposição governamental e uma forma de censurar o que o professor pode abordar em sala de aula. No entanto, não daremos foco a essa discussão no nosso trabalho. Para ver mais sobre diferentes opiniões em relação à BNCC, ver, por exemplo, Batista *et al.* (2015).

O LC tem como uma de suas premissas que a verdade é relativa e que, portanto, não existe o certo e o errado, mas sim diversos pontos de vista sobre o mesmo assunto (MCLAUGHIN & DEVOOGD, 2004; BHERMAN, 2006; CASSANY & CASTELLÀ, 2010; JORDÃO, 2013; entre outros). Assim, é preciso levar os alunos a terem acesso a diferentes perspectivas, para que, a partir desse contato com distintas visões, eles possam se posicionar sobre os temas que estejam em questão na escola ou até mesmo fora dela. Essa leitura, é claro, não deve envolver apenas a decodificação do código linguístico, mas também a percepção do contexto de produção e de recepção do texto, a análise dos propósitos veiculados neste, a percepção de informações implícitas etc. Por outro lado, em grande parte dos contextos de sala de aula atuais, os professores não possuem condições – relacionadas à estrutura ou à disponibilidade de horário, por exemplo – para elaborar o seu próprio material didático e adotam, na maioria das vezes, o LD como principal suporte de suas aulas (TILIO, 2008). Assim, acreditamos que é essencial que as coleções aprovadas pelo PNLD tragam a possibilidade, nas seções de leitura, de um trabalho que contribua para o desenvolvimento do LC, com o objetivo de formar leitores mais críticos e conscientes sobre o mundo que os rodeia.

No entanto, é frequente que as atividades de leitura nos LD de LE acabem dando foco à realização de exercícios que não promovem um trabalho com o LC, priorizando, por exemplo, a localização de informações explícitas no texto, a procura de palavras em dicionários ou a tradução de trechos específicos. Em um estudo publicado em 2011, Costa analisou as concepções de leitura nas atividades das três coleções de língua espanhola aprovadas pelo PNLD de 2012 (*El arte de leer español, Enlaces e Síntesis*) e chegou à conclusão de que:

Não há em nenhum dos livros, nas seções examinadas, nem uma pergunta sequer que incentive um olhar crítico sobre o texto, questionando-o, buscando seus propósitos, sua função e as representações do mundo contidas nele. Se o texto é apagado, se não é problematizado, está implícito que o que ele diz é verdade e, portanto, a leitura termina sendo ingênua. Por outro lado, também não se procura engajar o aluno como leitor que constrói sentidos a partir de sua realidade e de sua visão de mundo; ele é visto como consumidor das informações que o texto veicula (COSTA, 2011, p. 71).

Nossa pesquisa de mestrado, então, problematiza se as atividades de leitura dos LD de língua espanhola que são utilizados atualmente nas escolas brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento do LC dos estudantes, considerando as duas coleções aprovadas pelo PNLD de 2015: a coleção *Enlaces*, publicada pela editora Macmillan do Brasil e elaborada pelas autoras Jenny Valverde, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Soraia Osman, e a

coleção *Cercanía Joven*, publicada pela Edições SM e elaborada pelos autores Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia.

1. PERGUNTAS DE PESQUISA

1. O que deve ser contemplado em atividades voltadas para o LC?
2. As atividades de leitura dos LD de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015 podem contribuir para o desenvolvimento do LC dos estudantes? De que forma?

2. HIPÓTESE DE PESQUISA

A nossa hipótese é de que as atividades de leitura dos livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015 avançaram nas propostas de leitura, em relação ao LC, considerando o estudo de Costa (2011), que analisou as coleções aprovadas pelo programa no ano anterior. No entanto, o trabalho com o texto ainda pode contemplar de forma mais aprofundada alguns aspectos relacionados ao LC, de acordo com o nosso referencial teórico.

3. OBJETIVOS DE PESQUISA

3.1 Objetivo Geral

Discutir a importância do LC no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e verificar se os livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNLD de 2015 possuem, nas seções de leitura, atividades que possam contribuir para que o professor trabalhe o desenvolvimento do LC com os alunos.

3.2 Objetivos Específicos

- Fomentar discussões em relação à importância de um ensino de línguas estrangeiras voltado para o LC dos alunos.
- Refletir sobre o papel do LD no ensino de línguas estrangeiras e na formação de leitores críticos.

- Analisar as atividades de leitura dos livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015, verificando se podem contribuir para que o professor trabalhe o desenvolvimento do LC com os alunos.
- Verificar se há diferenças entre as atividades de leitura das duas coleções com relação ao LC.
- Observar se há, no manual do professor das coleções, orientações que ajudem o professor a desenvolver um trabalho que contribua para o desenvolvimento do LC dos alunos.
- Identificar possíveis avanços na elaboração dos livros didáticos de língua espanhola, em relação ao LC, considerando estudos anteriores que revelam a carência de um trabalho que promova o desenvolvimento do senso crítico por meio das atividades de leitura.

4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação de mestrado está composta por quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Até agora, apresentamos a formulação do problema, a justificativa, as perguntas de pesquisa, a hipótese e os objetivos.

No capítulo 1, nos dedicamos a apresentar o referencial teórico que funciona como base para a nossa análise. Primeiramente, mostramos um breve apanhado dos conceitos de ‘letramento’. Depois, voltamos o nosso olhar para os conceitos de ‘letramento crítico’, passando pela perspectiva sociopolítica e chegando à perspectiva sociocultural. Na seção seguinte, apontamos algumas contribuições teóricas importantes que se dedicam a trazer aportes para a prática docente. Posteriormente, estabelecemos uma relação entre o LC e os gêneros discursivos, mostrando como o segundo pode impactar o primeiro.

No capítulo 2, trazemos uma breve contextualização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como um sucinto panorama sobre as obras de língua espanhola aprovadas em 2015, principalmente em relação a seus fundamentos teórico-metodológicos.

No capítulo 3, expomos o funcionamento da metodologia do nosso trabalho e trazemos a nossa ficha de análise, explicando o processo que resultou em sua criação.

No capítulo 4, apresentamos a nossa análise: primeiramente, nos dedicamos a mostrar a ficha referente a cada seção de leitura preenchida, seguida de comentários detalhados sobre as questões que podem contribuir para o desenvolvimento do LC em sala de aula, além de breves ponderações sobre os exercícios que não trazem aportes relacionados a essa perspectiva; depois, trazemos os resultados quantitativos da análise, aportando diversos

gráficos que ilustram as conclusões a que chegamos com o nosso trabalho. Além disso, mostramos um resumo das principais conclusões a que chegamos, bem como comentários sobre a seção de leitura que mais atendeu aos critérios de nossa ficha de análise.

Por último, fornecemos as considerações finais de nossa pesquisa. Após esses capítulos temos os anexos. Em um CD que acompanha nossa dissertação impressa, incluímos todas as seções de leitura que fizeram parte do nosso *corpus*, a fim de que o leitor deste trabalho possa consultá-las sempre que necessário para um maior entendimento. Essas seções também estão disponíveis, na internet, no seguinte endereço eletrônico: <https://goo.gl/TK0hDR>.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, nos dedicamos a explorar a definição de letramento crítico, a fim de deixar claro para o leitor aquilo que pode (ou que poderia) ser encontrado em atividades de leitura que trabalhem, de alguma forma, com essa perspectiva. Para isso, mostramos, primeiramente, alguns conceitos de letramento. Em seguida, nos dedicamos a apresentar definições relacionadas especificamente ao letramento crítico. Depois, acionamos alguns autores que fornecem exemplos sobre o trabalho com o letramento crítico na prática. Por último, estabelecemos uma relação entre letramento crítico e gêneros discursivos, explicando de que forma esses conceitos se entrelaçam.

1.1 SOBRE O(S) CONCEITO(S) DE LETRAMENTO

“[...]queda claro que la literacidad está entretrejida en la estructura social y que en su uso también entran en juego las relaciones de poder, las tensiones y las inequidades que caracterizan la vida social, política e institucional” (ZAVALA et al., 2004, p. 9).

Antes de nos aprofundarmos sobre os conceitos de letramento crítico que destacaremos aqui, é necessário abordar, mesmo que de forma breve, o significado de ‘letramento’. As concepções desse termo variam de acordo com diversos autores e perspectivas e, por isso, é bastante desafiador conceituá-lo. Em seu texto *On defining literacy*, de 1986, Castell, Luke e MacLennan discutem essa questão e trazem um breve histórico de diferentes conceitos de letramento que foram adotados em distintas épocas e contextos. No início do século XX, por exemplo, havia uma noção tecnocrata de letramento que se baseava no behaviorismo, tomando-o como um conjunto de habilidades específicas para obter informações textuais e responder ao estímulo da leitura. Por outro lado, os educadores progressistas viam a necessidade de uma definição mais ligada à compreensão psicológica, que fosse socialmente relevante para os indivíduos. No entanto, na visão dos autores, ambas as vertentes falharam: a primeira era muito específica e, a segunda, muito geral.

Outro conceito é o de ‘letramento funcional’, que também gera controvérsias: a Associação Canadense de Educação Adulta (CAAE), por exemplo, o relacionava à conclusão dos primeiros nove anos na escola formal (CAIRNS, 1977 *apud* CASTELL et al., 1986). Já a

UNESCO, em 1971, considerava uma pessoa funcionalmente letrada quando esta possuía as habilidades para participar efetivamente em comunidades que exigissem práticas letradas. Por outro lado, Kirsch e Guthrie (1977 *apud* CASTELL *et al.*, 1986) relacionaram o ‘letramento funcional’ à capacidade de ler materiais referentes a “atividades de sobrevivência” (p. 505).

Além disso, ainda de acordo com Castell, Luke e MacLennan, alguns estudiosos do letramento deram maior atenção ao contexto social e pragmático, como Bourdieu (1977), os pensadores dos estudos clássicos do discurso e os teóricos da teoria da comunicação. Para eles, o letramento iria além do conhecimento do código da escrita e das regras gramaticais: é necessário saber quando aplicar essas regras coerentemente de acordo com cada situação social. Os autores ainda citam Freire (1968), que discursava sobre a necessidade de educar leitores que não aceitassem passivamente as informações e que não fossem facilmente manipulados pelos textos e pelas mídias.

No Brasil, o desafio de definir o conceito de letramento também existiu, tanto é que, doze anos após a publicação do texto *On defining literacy*, Soares (1998) escreveu o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, no qual buscava uma definição do termo. A autora, então, propôs duas dimensões de letramento: a individual e a social. A individual é aquela relacionada às capacidades de decodificar o código linguístico, à habilidade de dominar o sistema alfabético na escrita e na leitura. A social, por outro lado, refere-se àquilo “que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 1998, p. 72, ênfase do original).

Nessa dimensão social do letramento, existe a perspectiva fraca e a forte. A perspectiva fraca consiste nas “habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social” (*idem*, ênfase do original) e a perspectiva “forte” está relacionada à capacidade de “reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (*ibidem*, p. 75, ênfase do original). Assim,

Os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade (a ‘versão fraca’), ou em seu poder ‘revolucionário’, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a ‘versão forte’) (*ibidem*, p. 78).

Essas duas perspectivas da dimensão social do letramento, como a própria Soares aponta, estão relacionadas, respectivamente, ao modelo autônomo e ao modelo ideológico,

dos quais Street falava em 1984. Em seu livro *Literacy in theory and practice*, Street se refere a letramento como “uma forma simplificada de se referir às práticas sociais e concepções da leitura e da escrita”³ (STREET, 1995 [1984], p. 1) e apresenta seus dois modelos, conceituando-os da seguinte forma: o autônomo está relacionado às habilidades técnicas e neutras da leitura e da escrita, ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a uma “tecnologia do intelecto” (GOODY, 1977 *apud* STREET 1995[1984]); o ideológico, por outro lado, está relacionado ao fato de que “as formas e práticas concretas de letramento estão ligadas com uma ideologia, com a construção e disseminação de concepções, de modo que o letramento está relacionado aos interesses de diferentes classes e grupos”⁴ (STREET, 1995[1984], p. 105).

Assim, interessa-nos, aqui, a dimensão social do letramento, principalmente em sua versão forte, relacionada ao modelo ideológico de Street. É dentro dessa concepção que encontramos o ‘letramento crítico’ (LC), uma das vertentes do letramento advindas da noção dos novos estudos de letramento e dos múltiplos letramentos, dos quais trataremos a seguir.

No livro *Cross-cultural approaches to literacy*, organizado por Street e publicado em 1993, o autor explica o que são os novos estudos de letramento. Na introdução, ele mostra que, na época em que o livro foi escrito, muitos estudos relacionados à educação não consideravam os elementos culturais ou psicológicos dos indivíduos, já que essas pesquisas se concentravam apenas nas habilidades de escrita e de leitura dos sujeitos e ignoravam, por exemplo, seus interesses próprios e suas preocupações. Por outro lado, antropólogos e sociolinguistas, como a maioria dos autores dos artigos que compõem o livro, estavam focados na escrita e na leitura vistas a partir das práticas sociais. Nesses estudos voltados para o letramento, reconhece-se o papel das relações de poder presentes nas práticas letradas e também a ideologia que estas veiculam, conforme o modelo ideológico de Street (1984).

Além disso, ainda na introdução do livro, o autor aponta que, além de não considerarem as práticas sociais do letramento, a maioria dos estudiosos da educação – focados no modelo autônomo – não considerava os gêneros escritos do cotidiano e dava atenção apenas a gêneros ocidentais e produzidos pela elite intelectual, conforme denunciado por alguns autores dos artigos do livro, tais como Besnier, Shuman e Camitta (1993). Ademais, era comum que houvesse uma ruptura entre letramento e oralidade, como se o

³ Tradução nossa. Texto original: “a shorthand for the social practices and conceptions of reading and writing”.

⁴ Tradução nossa. Texto original: “the concrete forms and practices of literacy are bound up with an ideology, with the construction and dissemination of conceptions as to what literacy is in relation to the interests of different classes and groups”.

primeiro nunca tivesse relação com o segundo; Street (1993), então, propõe desfazer essa separação, já que a relação “oralidade/letramento” depende de cada contexto. Assim, segundo palavras do autor:

El desarrollo de un acercamiento alternativo a los estudios de literacidad durante la década de 1980, que implican un movimiento hacia el modelo ideológico, el rechazo de la gran división y la atención a una fusión entre lo oral y lo letrado ha abierto, creo, las posibilidades a tipos de investigación diferentes de las que anteriormente dominaron el campo (STREET, 1993, p. 92).⁵

Dessa forma, os novos tipos de investigação que surgiram, chamados de “novos estudos de letramento”, consideram que este varia de acordo com os contextos, com as diferentes culturas e com os diferentes espaços, não havendo um letramento único, mas vários. De acordo com Street (1993), alguns termos chave relacionados a esses novos estudos são: ‘eventos de letramento’ (HEATH, 1983 *apud* STREET, 1993), ‘práticas de letramento’ (STREET, 1984 *apud* STREET, 1993) e ‘práticas comunicativas’ (GRILLO, 1989 *apud* STREET, 1993). O primeiro refere-se às situações em que textos escritos são necessários para a interação entre os participantes do discurso; o segundo está relacionado a qualquer prática ou conceito que tenha relação com a leitura e com a escrita, de forma mais geral; e o último diz respeito à produção de comunicação a partir de práticas sociais e ideológicas. Nesse tipo de investigação, a antropologia e a etnografia são ciências muito importantes, já que consideram as características dos indivíduos e o contexto em que se encontram.

Em um texto de 2003, Street volta a esse tema e resume bem o conceito dos novos estudos de letramento:

O que veio a ser chamado de “Os Novos Estudos de Letramento” (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) representa uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, focando não tanto na aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas no significado de pensar em letramento como uma prática social (Street, 1985). Isto envolve o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando de acordo com o tempo e com o espaço, mas também contestados em relações de poder. Os novos estudos de letramento, então, levam em consideração as relações entre o letramento e as práticas sociais com as quais este está associado, problematizando o que conta como letramento em qualquer lugar e espaço e perguntado “os letramentos de quem” são dominantes e os de quem são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003, p. 77)⁶.

⁵ Tradução ao espanhol de Alfredo Alonso Estenoz.

⁶ Tradução nossa. Texto original: “What has come to be termed the “New Literacy Studies” (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the

Como podemos ver, então, começou a ser utilizado o termo ‘múltiplos letramentos’, já que ‘letramento’, no singular, não dá conta da noção de que para cada contexto (dependendo do espaço e do tempo) existe um tipo específico de letramento que pode ser acionado ou desenvolvido. Em 1994, formou-se o *New London Group*, composto por pesquisadores como Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress e Alan Luke. Esses estudiosos, de diferentes nacionalidades e com diferentes focos de pesquisa, reuniram-se para discutir o que fazer com o letramento, considerando os diferentes contextos em que cada um se encontrava (COPE; KALANTZIS, 2000). A partir de suas conversas, eles chegaram à conclusão que o termo ‘múltiplos letramentos’ (*multiliteracies*) era ideal para ilustrar suas discussões, já que considera a multiplicidade de mídias e de canais de comunicação, bem como a diversidade linguística e cultural dos indivíduos (*idem*). Cabe ressaltar que, em um texto de 1986, James Gee já tinha destacado essa necessidade de se perceber a multiplicidade no letramento, ao dizer que:

Se ha desarrollado una corriente contraria que concibe a la literacidad como algo necesariamente plural: sociedades diferentes y subgrupos sociales tienen distintas formas de literacidad y la literacidad tiene distintos efectos sociales y mentales en distintos contextos sociales y culturales. La literacidad es vista 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 conciencia de sí misma de la gente que la practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad (GEE, 1986, p. 23).⁷

Em resumo, como nos mostra Cassany (2009), “*leer es una actividad social, dinámica, que varía en cada lugar y época. Los escritos y prácticas de lectura se insieren en cada comunidad*” (p. 9). A partir dessas noções – de que o letramento é uma prática social, que envolve relações de poder, que veicula ideologias e que varia no espaço e no tempo – é que surge, então, a vertente do letramento crítico (LC), que exploraremos na próxima seção.

social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking "whose literacies" are dominant and whose are marginalized or resistant”.

⁷ Tradução ao espanhol de Erik G. Theinhardt.

1.2 SOBRE O(S) CONCEITO(S) DE LETRAMENTO CRÍTICO

“La implantación y el desarrollo de la democracia reclaman una ciudadanía que pueda adivinar la ideología que se esconde en cada texto (...) porque aunque parezca que las palabras dicen lo mismo, las personas conseguimos que signifiquen lo contrario. Es lo que denominamos literacidad crítica: usar las palabras para manipular o evitar ser manipulados” (CASSANY, 2006, p. 11).

De acordo com Cassany e Castellà (2010, p. 357), o conceito de criticidade é utilizado já há muito tempo em diversos contextos e por diversos autores, como na Escola de Frankfurt (anos 20), na Análise Crítica do Discurso (Fairclough, Wodak), no Pós-estruturalismo (Derrida, Foucault), em Estudos Linguísticos e Literários (Bakhtin, Halliday), entre outros. Mas, ainda de acordo com os autores (p. 358), o conceito foi inserido no campo do letramento a partir das teorias de Paulo Freire, nos anos sessenta. Como aponta Luke (2004), a *Pedagogia do Oprimido* é conhecida por ser a primeira obra a tratar sobre a educação crítica, abordando questões como “emancipação, aumento da conscientização e educação”⁸ (p. 22). De acordo com Lankshear e Knobel (2008[2006]), na pedagogia de Freire, “aprender a escrever e ler *palavras* tornou-se o foco para adultos ao perseguir a consciência crítica sobre como práticas opressivas e relações operavam na vida diária”⁹ (p. 9, ênfase do original).

McLaughlin e DeVoogd (2004) também se referem a Freire ao conceituarem ‘letramento crítico’ (LC), afirmando que “seu foco está em questões de poder e promove reflexão, transformação e ação”¹⁰ (p. 14). É possível dizer que essa definição está relacionada a um LC que “pode promover justiça social ao permitir que estudantes reconheçam como a linguagem é afetada por relações sociais e vice-versa”¹¹ (BEHRMAN, 2006, p. 490). De acordo com Monte-Mor (2013), “as teorias sobre letramento crítico, novos letramentos e multiletramentos utilizam-se das concepções defendidas por Freire, como a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem” (p. 41). Além disso, no livro *Critical literacy: context, research and practice in the K-12 classroom*, Stevens e Bean (2007)

⁸ Tradução nossa. Texto original: “emancipation, consciousness raising, and education”.

⁹ Tradução nossa. Texto original: “learning to write and read words became a focus for adults in pursuing critical awareness of how oppressive practices and relations operated in everyday life”.

¹⁰ Tradução nossa. Texto original: “critical literacy focuses on issues of power and promotes reflection, transformation, and action”.

¹¹ Tradução nossa. Texto original: “critical literacy espouses that education can foster social justice by allowing students to recognize how language is affected by and affects social relations”.

acionam, igualmente, os estudos de Freire para falar sobre a origem do LC, destacando a “educação como um lugar para emancipação, empoderamento e justiça social”¹² (p. 5).

Dessa forma, o primeiro conceito de LC que tratamos aqui está relacionado ao “empoderamento” dos indivíduos, à reflexão sobre relações sociais e sobre as práticas opressivas a partir a linguagem. Essa vertente tem como objetivo promover a justiça social, “libertando” os sujeitos das práticas opressoras a que estão submetidos e permitindo-lhes atuar sobre o contexto em que vivem e mudar situações que considerem injustas. É a partir dessa concepção freireana que vários autores abordam o LC em seus trabalhos. Como constatado por Norton (2007), alguns “educadores que estão interessados em letramento crítico estão interessados em textos escritos ou, de fato, qualquer tipo de representação de significado, como um lugar de luta, negociação e mudança”¹³ (p. 6). Em outras palavras, nessa perspectiva do LC, a língua “é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social” (MATTOS & VALÉRIO, 2010, p. 139).

Essa primeira vertente do LC, a nosso ver, pode enquadrar-se na perspectiva sociopolítica estabelecida por Cassany e Castellà em seu artigo *Aproximación a la literacidad crítica*, de 2010, na qual entende-se que “*ser crítico supone cuestionar el sistema y actuar para transformarlo. El énfasis se pone en ser crítico para cambiar el mundo y luchar contra la injusticia y las desigualdades*” (p. 363). Além dessa perspectiva sociopolítica, existe também a sociocultural. Veremos, a seguir, algumas de suas características.

No artigo *Miradas y propuestas sobre la lectura*, Cassany e Aliagas (2009) nos mostram três concepções importantes de leitura que foram desenvolvidas ao longo dos anos no campo da investigação relacionada à educação: a perspectiva linguística, a perspectiva psicolinguística e a perspectiva sociocultural. A primeira é aquela que tem foco no código escrito, na correspondência entre som e letra, na decodificação de palavras. A segunda, por outro lado, tem foco na construção de significados, com base no contexto de comunicação do texto, nas inferências de elementos implícitos e nos conhecimentos prévios do leitor. A perspectiva sociocultural, que mais nos interessa aqui, leva também em consideração as identidades, os valores e os papéis sociais veiculados nos textos. Além disso,

¹² Tradução nossa. Texto original: “education as a site for emancipation, empowerment and social justice”.

¹³ Tradução nossa. Texto original: “Educators who are interested in critical literacy are interested in written text, or, indeed, any other kind of representation of meaning as a site of struggle, negotiation, and change.”

Desde una mirada sociocultural, leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, íconos), que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Leer y comprender es “participar” en una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad (CASSANY & ALIAGAS, p. 18).

Assim, na perspectiva sociocultural o foco está em perceber a ideologia, os pontos de vista, as relações de poder e os valores veiculados ou reforçados nos textos. Também é importante destacar que, nessa perspectiva, “*leer críticamente significa aceptar la relatividad de cualquier interpretación, incluso la propia*” (CASSANY & CASTELLÀ, 2010, p. 362). Mais especificamente: “*cualquier interpretación individual está situada sociohistóricamente y es, por lo tanto, parcial, o lo que es lo mismo, relativa*” (*ibidem*, p. 365). O foco do LC, neste caso, é o fato de que “*no existe un significado o el significado (la Verdad –en mayúscula–), sino múltiples interpretaciones*” (CASSANY, 2006, p. 57, grifos do texto original).

É sobre essa perspectiva sociocultural que muitos autores e teóricos se debruçam. Isso não significa, no entanto, que uma perspectiva exclua a outra ou que não seja possível abordar as duas em trabalhos teóricos ou práticos. Feita essa ressalva, vejamos, então, alguns exemplos de autores que fazem menção a um letramento crítico que parece estar mais voltado para a perspectiva sociocultural.

Em seu texto *Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?*, Jordão (2013) afirma que, no LC:

A multiplicidade de sentidos possibilitada pelas diversas ideologias é tida como algo produtivo: ao invés de uma realidade por trás da ideologia perniciosa, temos aqui muitas verdades construídas ideologicamente e partilhadas socialmente. Cada uma dessas verdades é considerada melhor ou pior, superior ou inferior às outras conforme se acionem determinados sistemas de valores, determinadas crenças, determinados procedimentos interpretativos ou visões de mundo (p. 76).

Isto significa dizer que, para a autora, não existe uma única interpretação dos textos; não existe a verdade, mas sim diferentes pontos de vista, que são sempre interpretados de forma ideológica. A construção de sentidos, então, é feita considerando-se os contextos de produção e de recepção dos textos e é um processo aberto, ao invés de ser fechado, único, imutável. Em resumo: “conhecimento, então, para o LC, é saber construído socialmente e

sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação” (*ibidem*, p. 81).

Behrman (2006), em seu texto *Teaching about language, power, and text: a review of classroom practices that support critical literacy*, também se vale da perspectiva sociocultural ao citar algumas das práticas em sala de aula que podem promover o LC dos alunos. Entre elas, o autor menciona: “identificar múltiplas vozes nos textos, discursos de culturas dominantes e múltiplas leituras que podem ser feitas”¹⁴ (p. 491). Isso significa dizer que não há apenas uma leitura possível, uma única verdade ou uma única interpretação. Tudo isso depende de diversos valores e conhecimentos relacionados tanto ao emissor da mensagem quanto ao seu receptor.

McLaughlin e DeVogd (2004) que, como falamos anteriormente, acionam as teorias de Paulo Freire para conceituarem o LC, também lançam mão da perspectiva sociocultural em seu livro *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. No capítulo 2, em que abordam estratégias para explorar o desenvolvimento do LC em sala de aula, os autores apontam a importância de levar os alunos a: pensar sobre outras perspectivas e pontos de vista (p. 40), considerar as vozes que estão representadas e as que estão marginalizadas nos textos lidos (p. 41), pensar sobre as intenções do autor (*idem*), pensar nas perspectivas que estão sendo desconsideradas nos textos (p. 45), imaginar versões alternativas para os textos (p. 47), examinar textos que se contrastam (p. 50), entre outros. Sobre essa última estratégia, os autores argumentam que ela “ajuda os alunos a entenderem que o mesmo acontecimento pode ser percebido de várias maneiras diferentes e que a história ou foto que vemos em um jornal representa a percepção de uma única pessoa”¹⁵ (p. 50-51).

Essa citação parece-nos excelente para ilustrar a perspectiva sociocultural de que estamos tratando: todo enunciado é relativo e sua construção depende da ideologia de quem o produz, assim como sua interpretação depende da ideologia de quem o recebe. Como bem constata Costa (2011), com base em Cassany (2006), “por trás do texto há um enunciador (individual ou coletivo) e o texto reflete os pontos de vista, a visão de mundo desse enunciador” (p. 72). É justamente por isso que é fundamental que uma leitura que vise ao LC esteja direcionada para a percepção do contexto de produção daquele texto; não é possível

¹⁴ Tradução nossa. Texto original: “These practices may include identifying multiple voices in texts, dominant cultural discourses, multiple possible readings of texts”.

¹⁵ Tradução nossa. Texto original: “This strategy helps the students understand that the same occurrence can be perceived in many different ways and that the story or photo we see in the newspaper simply represents one person’s perception of a situation”.

isolá-lo, pois se deve considerar quem é o autor, quando o texto foi escrito, com que propósito, para quem, em que meio de circulação foi veiculado, entre outros, a fim de conseguir ver além do que está explicitamente ali e interpretar o texto de maneira mais aprofundada. Para isso, os estudantes devem perceber que os textos:

Se dicen o escriben en un lugar y momento determinados. Tienen a un autor, que vive y habla y escribe y pertenece a una comunidad particular. Esta comunidad se ha desarrollado a lo largo de la historia, en un lugar concreto, y tiene una forma determinada de ver el mundo que ninguna otra comunidad comparte. Forzosamente los discursos muestran siempre un punto de vista sesgado (CASSANY, 2006, p. 55).

É claro que, para que o aluno perceba que não há um único ponto de vista, que todo enunciado é relativo e que o texto apresenta uma visão específica, não é apenas o contexto de produção que ele deve considerar, mas também algumas informações que estão implícitas no texto, mas que podem ser identificadas através das palavras utilizadas, do tom escolhido (irônico, humorístico, dramático etc.), de elementos não-verbais (imagens, cores etc.), de recursos textuais como aspas e signos de interrogação, entre outros.

Uma abordagem para o desenvolvimento do LC nesse sentido é a análise crítica do discurso, como apontado por Gee (2001) em seu texto *Critical Literacy as Critical Discourse Analysis*. O autor argumenta que é através da análise do discurso que podemos perceber que a “língua é sempre situada em contextos políticos e sociais”¹⁶ (p. 17). Ele chama a atenção para o fato de que as palavras, dentro do discurso, não possuem um significado estático, como nos dicionários, em que há definições prontas e fechadas. Pelo contrário, as palavras adquirem significados específicos de acordo com o contexto de uso, sendo que esse contexto está relacionado aos seguintes fatores:

Lugar de onde o discurso está sendo proferido, pessoas presentes (bem como seus conhecimentos e crenças), a linguagem que vem antes e depois de determinada declaração, as relações sociais entre as pessoas envolvidas e suas identidades étnicas, de gênero e sexuais, bem como fatores culturais, históricos e institucionais¹⁷ (p. 10).

Podemos relacionar essa leitura voltada para a análise do discurso com algumas características que Cassany e Castellà (2010) elencam ao caracterizarem um “leitor crítico”, como utilizar o contexto, questionar a veracidade da informação, considerar quem escreveu o

¹⁶ Tradução nossa. Texto original: “language is always fully situated in social and political contexts”.

¹⁷ Tradução nossa. Texto original: “the material setting, the people present (and what they know and believe), the language that comes before and after a given utterance, the social relationships of the people involved, and their ethnic, gendered, and sexual identities, as well as cultural, historical, and institutional factors”.

texto e com quais interesses e prestar atenção nas palavras utilizadas e em seus significados (p. 366). Aqui, cabe fazermos uma distinção entre leitura crítica e letramento crítico. Em um material publicado em 2006 pela *Open Spaces for Dialogue and Enquiry* (OSDE) – uma iniciativa do Centro de Estudos da Justiça Social e Global da Universidade de Nottingham, na Inglaterra – as autoras (Vanessa Andreotti, Linda Barker e Katy Newell-Jones) apresentam uma tabela com algumas características relacionadas à leitura crítica e outras ao letramento crítico, que mostramos a seguir¹⁸:

	Leitura Crítica	Letramento Crítico
Tipo de perguntas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é o contexto? ▪ Para quem o texto está direcionado? ▪ Qual é a intenção do autor? ▪ Qual é o posicionamento do autor? O que o autor quer dizer e como ele tenta convencer/manipular o leitor? ▪ Quais alegações não estão evidenciadas? ▪ Por que o texto foi escrito desta forma? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como esta declaração pode ser interpretada de forma diferente em diferentes contextos? ▪ Quais poderiam ser as suposições por trás das declarações? Quais são as implicações dessas suposições? ▪ O que poderia estar delineando o entendimento de realidade do autor? ▪ Quem decide (o que é real, pode ser sabido ou precisa ser feito) neste contexto? No nome de quem e para o beneficiamento de quem? ▪ Quais são as limitações e contradições desta perspectiva? ▪ Os interesses de quem poderiam estar representados nesta declaração?

Tabela 1: Leitura Crítica e Letramento Crítico. Tabela traduzida e adaptada de Andreotti *et al.*¹⁹.

Dessa forma, podemos perceber que a leitura crítica está mais relacionada ao nível do contexto de produção, à identificação das intenções do autor e à análise do texto para perceber as estratégias utilizadas para o convencimento do leitor; o LC, por outro lado, está focado na reflexão sobre relações de poder, sobre quem se beneficia e quem se prejudica em certas situações. Cervetti, Pardales e Damico (2001), cujo artigo serviu como base para a criação da tabela acima, nos mostram que na leitura crítica o foco está na intencionalidade do autor e que

¹⁸ Apresentamos apenas um fragmento da tabela, que se encontra na íntegra no anexo I.

¹⁹ As autoras criaram essa tabela a partir do texto *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*, de Gina Cervetti, Michael Pardales e James Damico (texto de 2001, disponível em: <https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/L501/Unit%201%20Definitions/Cervetti,%20et.%20al%202001_.docx>). Esse texto também é utilizado como referência para falar sobre leitura crítica e letramento crítico nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006.

existe a ideia de que há uma única interpretação correta dos textos. Já no letramento crítico “as pessoas imbuem os textos com significado no lugar de extraírem significado deles. O significado textual é entendido no contexto de relações sociais, históricas e de poder, e não apenas como o produto das intenções de um autor”²⁰ (p. 6). Como nos mostra Costa (2011):

As atividades de leitura podem dar ênfase à compreensão geral, à localização de informações específicas, ao reconhecimento da função de determinados elementos linguísticos, à identificação da ideia principal e das intenções do autor, aos conhecimentos prévios e à opinião do leitor etc.; ou, por outra parte, podem focalizar os fatores socioculturais que condicionam a produção e a compreensão dos textos, a multiplicidade de linguagens e significados, os valores e as visões de mundo subjacentes aos textos, a origem social e histórica dos conhecimentos prévios do leitor etc. (p. 60)

Assim, é possível pensar que a leitura crítica pode ser uma forma de se chegar ao LC, já que é analisando o discurso que podemos refletir sobre as relações de poder e sobre os valores e visões de mundo envolvidos nos mais distintos textos. No entanto, é necessário perceber que os significados são atribuídos também no momento da leitura e que não existe apenas uma única interpretação. Uma leitura que seja capaz de contribuir para o LC dos alunos deve, dessa forma, incluir os três planos de leitura estabelecidos por Cassany em seu livro *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (2006): as linhas, as entrelinhas e por trás das linhas. Ler as linhas do texto seria decodificar o código linguístico; ler as entrelinhas estaria relacionado a fazer inferências e interpretar elementos implícitos, como ironias e duplos sentidos; e ler por trás das linhas seria refletir sobre a ideologia veiculada no texto. Como apontado por Codeglia (2016):

Não é raro que haja textos que versam sobre o mesmo assunto, mas com tons valorativos diferentes, cada um utilizando informações e elementos textuais selecionados cautelosamente para transparecer uma ideia e convencer o leitor de sua veracidade. Assim, o aluno deve ser capaz de perceber esses elementos, considerar o contexto sócio-histórico de produção, fazer com que diferentes textos dialoguem entre si e se posicionar em relação ao conteúdo, para, a partir disso, ter a sua própria visão sobre o texto (p. 29-30).

Outro aspecto importante que deve ser considerado é o surgimento da acepção pós-crítica do LC, em que se enfatiza que os leitores são tão importantes na atribuição de significados, no momento da recepção do texto, quanto os enunciadores no momento da produção (SOUZA, 2011). Isto significa dizer que o leitor não deve apenas interpretar os textos e refletir sobre as relações de poder que eles veiculam, mas autoavaliar sua própria

²⁰ Tradução nossa. Texto original: “one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author”.

interpretação e as razões de sua interpretação ser essa. O foco está na produção de significação, na reflexão sobre a própria interpretação, em contraste com outras interpretações possíveis. Como nos mostra Iyer (2007), a produção de sentido:

Demanda a análise de textos como capaz de produzirem múltiplas interpretações e significados como resultado da construção de textos por participantes. Nessa perspectiva, leitores são percebidos como tendo o poder e agência para propor múltiplos conhecimentos que podem desafiar o pensamento e forçar a reformulação de seus próprios pontos de vista²¹ (p. 163).

Diante de tudo isso, podemos constatar que existem diferentes perspectivas teóricas sobre o LC. Isso não quer dizer, no entanto, que uma seja mais válida ou relevante do que a outra, ou que apenas uma delas possa ser adotada na prática. Por outro lado, muitas vezes, há uma grande dificuldade em aplicar essas teorias, principalmente porque é difícil avaliar quais ações ou atividades são capazes de contribuir para o LC dos estudantes na escola. Dessa forma, a seguir, tratamos um pouco sobre essa perspectiva educacional na prática, a fim de delinear, de maneira mais objetiva, o que esperamos encontrar em livros didáticos que visem contribuir para a formação de leitores mais críticos no ensino regular.

1.3 O LETRAMENTO CRÍTICO NA PRÁTICA

“O letramento crítico não é algo a ser adicionado ao programa de letramento, mas uma lente para aprender, que é uma parte integral da prática na sala de aula”²² (CANADÁ, 2009).

O letramento crítico é, atualmente, uma perspectiva educacional que possui grande relevância no Brasil e em vários países do mundo. Bherman (2006) destaca que essa importância foi ressaltada com a formação do Comitê de Perspectivas Críticas em Letramento da Associação Internacional de Leitura, em 2004. No entanto, o autor aponta uma problemática bastante pertinente: como adotar e implementar as teorias de LC em sala de aula? Quais são as estratégias que os professores devem adotar? Quais são as características que os materiais utilizados devem ter para que seja possível abordar essa perspectiva na

²¹ Tradução nossa. Texto original: “demands the examination of texts as capable of producing multiple interpretations- meaning as the result of text construction by participants. Within this perspective, readers are perceived as having the power and agency to propose multiple knowledges that can challenge thinking and force the reformulation of their viewpoints.”.

²² Tradução nossa. Texto original: “Critical literacy is not something to be added to the literacy program, but a lens for learning that is an integral part of classroom practice”.

escola? A esses questionamentos, acrescentamos o seguinte: como avaliar se os livros didáticos podem contribuir, de fato, para o desenvolvimento do LC dos estudantes?

Para responder, de alguma forma, essas perguntas, Bherman (2006) analisa alguns artigos publicados, entre 1999 e 2003, que relatam experiências desenvolvidas para a promoção do LC dos alunos. Apresentaremos, então, algumas estratégias que o autor identificou nesses trabalhos. A primeira que selecionamos é a **leitura de múltiplos textos** sobre um mesmo assunto. Como bem coloca Bherman (2006):

A leitura de múltiplos textos encoraja os estudantes a entenderem a autoria como uma atividade situada. Os alunos podem considerar quem construiu o texto, quando, onde, por que, e os valores em que foi baseado. Ao experimentar diferentes tratamentos sobre o mesmo assunto ou evento, os estudantes começam a reconhecer que o texto não é “verdadeiro” em nenhum sentido absoluto, mas uma única versão retratada pelo autor (p. 493).²³

A segunda estratégia é a **leitura feita de uma “perspectiva resistente”**. Isso significa que os alunos podem fazer leituras assumindo uma nova identidade, seja ela relacionada à sua etnia, classe social, gênero, religião, entre outros. Isto é, eles podem ler uma obra e refletir sobre como eles a encarariam se fossem outra pessoa, principalmente um sujeito que esteja sendo silenciado ou desprivilegiado no texto lido. Essa estratégia é bastante válida para que os estudantes reconheçam as influências que os leitores sofrem em suas interpretações e que essas interpretações variam de acordo ao seu posicionamento ideológico e sócio-histórico. Outra forma de fazer uma leitura resistente é esquivando-se da visão centralizada do autor. Os alunos podem, por exemplo, questionar a sua neutralidade, percebendo quais informações estão em seu texto e quais foram excluídas, bem como o porquê disso. Ademais, também podem “detectar mentiras”, já que “determinar se uma declaração é correta requer a análise não apenas de fatos, mas também dos motivos e ideologias do autor e do leitor”²⁴ (p. 494). Outra maneira de explorar essa estratégia é utilizando a classificação lexical ou a gramática funcional para analisar construções referentes, por exemplo, à identidade de gênero: “com os dois métodos os estudantes são levados a considerar como a escolha consciente do autor em

²³ Tradução nossa. Texto original: “Reading multiple texts encourages students to understand authorship as situated activity. Students can consider who constructed the text, when, where, why, and the values on which it was based. By experiencing different treatments of the same topic or event, students begin to recognize that text is not “true” in any absolute sense but a rendering as portrayed by an author.”

²⁴ Tradução nossa. Texto original: “determining whether a statement is accurate requires analysis of not only facts but also motives and ideologies of the writer and the reader”.

relação às palavras, sua ordem ou à estrutura de uma sentença, pode levar o leitor a aceitar um argumento ou avaliar uma declaração a partir da perspectiva do autor”²⁵ (p. 494).

A terceira estratégia consiste na **produção de “contratextos” ou “contranarrativas”**, ou seja, na criação de textos que apresentem perspectivas menos comuns sobre determinados assuntos, validando as visões de grupos que geralmente não são representados. O aluno pode se posicionar sobre o assunto, criar uma narrativa ou, ainda, se esforçar, de forma consciente, para escrever a partir de um ponto de vista diferente. É claro que em língua estrangeira isso não é sempre possível de ser feito, principalmente nos anos iniciais do ensino do idioma. No entanto, esse tipo de atividade poderia ser aplicada, no caso de alunos em níveis básicos, em língua materna. A quarta estratégia que destacamos é a **tomada de ações sociais**: “com o intuito de aplicar suas habilidades de letramento para desafiar estruturas de poder, estudantes podem se engajar em projetos de ações sociais destinados a fazer uma diferença real em suas vidas ou nas de outros”²⁶ (p. 495). Outras duas estratégias elencadas pelo autor referem-se à **leitura de textos suplementares**, que não sejam canônicos, e à **condução de projetos de pesquisa que sejam escolhidos pelos próprios alunos**. Vale destacar que essas seis formas de contribuir para o LC podem ser integradas e combinadas entre si.

Cassany (2006) também explora, em seu livro *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, a importância de os leitores terem contato com diferentes textos que abordam o mesmo assunto, a fim de que percebam como os interesses do autor impactam a maneira com que os enunciados são formulados, principalmente no caso de certos gêneros discursivos, como as notícias. Ele destaca a importância de se perceberem os efeitos causados pelas palavras e o fato de que a escolha destas tem um propósito específico e não acontece por acaso, bem como o fato de que sua interpretação pode variar de acordo com quem as lê. Para ilustrar essa possibilidade de trabalho, ele apresenta dois títulos de notícias fictícias, que relatariam o mesmo fato: “*Inmigrante pega a adolescente*” e “*Mujer canadiense pega a cabeza raspada*” (p. 58). O autor nos mostra como cada uma dessas palavras pode gerar certo entendimento dependendo do contexto de recepção do texto e como o sentido pode mudar de um título para o outro, mesmo que esteja sendo relatado o mesmo fato – mas a partir de pontos de vista diferentes.

²⁵ Tradução nossa. Texto original: “With both methods the student is required to consider how the author’s conscious choice of words, word order, or sentence structure can position the reader to accept an argument or value a statement from the writer’s perspective.”

²⁶ Tradução nossa. Texto original: “In order to employ their literacy skills to challenge power structures, students can engage in social action projects aimed at making a real difference in their or others’ lives”.

A palavra “imigrante”, para um cidadão espanhol, por exemplo, provavelmente está relacionada a um árabe, paquistanês ou sul-americano, enquanto que para um argentino provavelmente está relacionada a um boliviano ou peruano, já que nos contextos desses países a maioria dos imigrantes é originária dessas nações. Assim, uma palavra não é neutra ou fechada, mas contém diversos significados implícitos que dependem da vivência de quem a lê e, inclusive, dos estereótipos veiculados em sua cultura. Como nos mostra Cassany (*idem*), o primeiro título pode nos levar a ver o imigrante como um homem ilegal, desempregado, e o adolescente como um cidadão legal, de classe média, com o qual nos simpatizamos. No segundo caso, a simpatia iria para a mulher imigrante, que tem trabalho, dinheiro, enquanto o “*cabeza raspada*” seria visto como alguém que deve ter merecido o que lhe aconteceu. Assim, esse tipo de atividade parece-nos interessante para que os alunos possam explorar os distintos pontos de vista que são veiculados nos textos e refletir sobre como as escolhas das palavras possuem um propósito e são realizadas com cautela pelo enunciador da mensagem, com o objetivo de gerar um impacto específico no seu receptor.

Outra maneira de verificarmos formas de aplicar a teoria do LC na prática é observarmos documentos educacionais lançados para auxiliar professores na promoção dessa perspectiva educacional na escola. A OSDE (*Open Spaces for Dialogue and Enquiry*), por exemplo, é uma iniciativa do Centro de Estudos da Justiça Social e Global da Universidade de Nottingham, na Inglaterra. Em 2006, foi lançado por esse grupo um material chamado *Critical literacy in global citizenship education* (Letramento crítico na educação da cidadania global, em tradução livre), com o intuito de servir como uma ferramenta para educadores que têm como objetivo o engajamento crítico de seus alunos em questões globais. De acordo com as autoras (Vanessa Andreotti, Linda Barker e Katy Newell-Jones), que parecem adotar tanto a perspectiva sociopolítica quanto a perspectiva sociocultural, o LC está no centro da educação relacionada à cidadania global, já que permite que os estudantes: “se envolvam com diferentes perspectivas” (p. 3); “examinem as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas” (*idem*); “negociem mudanças e transformem relações” (*idem*); “aprendam a partir de diferenças e conflitos” (*idem*); “estabeleçam relações éticas e responsáveis com grupos identitários diferentes” (*idem*)²⁷.

²⁷ Tradução nossa. Textos originais: “to engage with [...] diverse perspectives”; “to examine the origins and implications of their own and other people’s assumptions”; “to negotiate change, to transform relationships”; “to live with and learn from difference and conflict”; “to establish ethical, responsible and caring relationships beyond their identity groups”.

No documento, as autoras citam os princípios que seguiram para a elaboração do material, os quais podem ser relacionados à perspectiva sociocultural do LC e à perspectiva pós-crítica. Os princípios em questão são os seguintes: todo conhecimento é válido e construído a partir do contexto de cada indivíduo; todo conhecimento é parcial e incompleto; todo conhecimento pode ser questionado. Para que esses princípios sejam seguidos, são apontados alguns procedimentos que devem ser realizados pelos alunos para desenvolver o LC, dos quais podemos citar os seguintes: engajar-se criticamente com perspectivas diferentes; pensar quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno; refletir sobre as próprias opiniões; e discutir em grupos, ouvindo diferentes pontos de vista.

Em outro documento educacional, publicado pela *Literacy and Numeracy Secretariat* (Ontário, Canadá) em 2009, também são fornecidos subsídios para que os professores possam desenvolver práticas que promovam o LC em sala de aula. Nesse material, os autores ressaltam, da mesma forma, a importância atual dessa perspectiva educacional, que, segundo eles, já se faz presente ao redor do mundo. A noção trazida pelos autores é que:

Estudantes precisam tanto o letramento básico quanto o letramento crítico para lidar com as diferentes formas e tipos de textos que os rodeiam, para fazer perguntas, para examinar pontos de vistas (seus e de outros), para se posicionar e para clarear as questões e relações que são importantes para eles e seu futuro (p. 1)²⁸.

Cinco conceitos chave são fundamentais, segundo eles, para desenvolver o trabalho com LC na escola: saber que todos os textos são construções; saber que todos os textos possuem mensagens com crenças e valores; saber que cada pessoa interpreta as mensagens de forma diferente; saber que os textos servem a diferentes interesses; e saber que cada mídia desenvolve sua própria “linguagem” para posicionar leitores/espectadores de certa forma²⁹ (p. 2).

É discutido, também, o modelo elaborado por Alan Luke e Peter Freebody, nos anos 90, para a formação de leitores contemporâneos: o “Four Resources Model”. Em primeiro lugar, o aluno deve ser capaz de **quebrar o código**, ou seja, de decodificar o código linguístico. Em segundo lugar, ele deve **produzir significado**, isto é, participar na construção

²⁸ Tradução nossa. Texto original: “students need both basic literacy and critical literacy to come to terms with the many forms and types of text that surround them, to ask questions, to examine viewpoints (their own and others), to take a stand and to clarify the issues and relationships that are important to them and their future.

²⁹ Tradução nossa. Texto original: All texts are constructions; all texts contains belief and value messages; each person interprets messages differently; texts serve different interests; each medium develops its own “language” to position readers/viewers in certain ways.

do texto: “‘desconstruir’ o texto, desmascarar o propósito e a intenção do autor, formar interpretações à luz de seus próprios conhecimentos e pontos de vista e examinar e descobrir as formas mais efetivas de expressar seus pensamentos”³⁰ (p. 3). Em terceiro lugar, ele deve **utilizar o texto** e perceber os diferentes tipos de uso que ele pode ter. Para isso, o estudante deve se fazer perguntas como:

“O que eu faço com este texto? O que outras pessoas farão com ele? Como ele poderia ter sido escrito ou produzido de outra forma?”. Isso encoraja estudantes a tornarem-se consumidores críticos de textos, que entendem que o sentido está ligado não apenas ao propósito do autor, mas também ao contexto em que um texto é lido e interpretado (p. 3).³¹

Em quarto lugar, é preciso **analisar o texto**, percebendo que ele nunca é neutro, e refletindo sobre questões como quais são os interesses que estão sendo favorecidos, de que forma o autor tenta convencer o seu leitor e qual é a sua intenção. Neste caso, os estudantes

precisam ser encorajados a avaliar o que é dito e como é dito, para assim desvelar e desafiar suposições e ideias sobre o mundo, responder quando discordarem, e tomarem ações sociais, mesmo que de pequenas formas, quando encontrem textos que desprivilegiem certos grupos. Eles precisam entender que os textos podem ser alterados para reconhecer ou incluir vozes silenciadas e perspectivas alternativas (p. 3).³²

Da mesma forma que Bherman (2006), os autores do material apresentam algumas estratégias para o desenvolvimento do LC em sala de aula, com base no capítulo *Teaching Critical Literacy*, de McLaughlin e DeVogd (2004), sendo elas: **justaposição** (juxtaposing), **troca** (switching) e **problematização de textos** (problem posing). A justaposição é semelhante à leitura de múltiplos textos: os alunos leem dois textos sobre um assunto similar e “comparam o viés do autor, sua perspectiva e intenções, bem como as estratégias usadas para influenciar o leitor/espectador” (p. 3). A troca é semelhante à produção de contratextos: os alunos reescrevem o texto fazendo trocas relacionadas a gênero, tempo, espaço ou emoções, a fim de identificar quais vozes estão representadas em um texto e quais estão

³⁰ Tradução nossa. Texto original: “‘deconstruct’ text, to unmask an author’s purpose and intent, to form interpretations in light of their own knowledge and point of view, and to examine and then find the most effective ways to convey their thinking”.

³¹ Tradução nossa. Texto original: “What do I do with this text? What will other people do with it? How could it have been written or produced in a different way? It encourages students to become critical consumers of text who understand that meaning is tied not only to the author’s purpose but also to the context in which a text is read and interpreted.

³² Tradução nossa. Texto original: They need to be encouraged to evaluate what is said and how it is said in order to uncover and challenge assumptions and ideas about the world, to respond when they disagree and to take social action, even in small ways when they encounter texts that disadvantage certain groups. They need to understand that texts can be changed to recognize or include missing voices and alternative perspectives.

silenciadas. Por último, a problematização de textos permite promover uma perspectiva crítica, sendo que os alunos devem responder a perguntas como as seguintes:

Como outros podem entender este texto de forma diferente? Como foi construída ou formada a mensagem do texto? Qual é a audiência que se pretende atingir? Como esse texto coloriu sua visão da realidade? Que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos? Quem criou este texto e por quê? Quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita? Quem pode ser prejudicado? Que técnicas e elementos estilísticos tem sido usados e por quê? (p. 3).³³

Voltando à fonte original consultada para a elaboração desse material (McLaughlin e DeVoogd, 2004), podemos encontrar ainda mais estratégias para colocar o LC em prática. O **resto da história**, por exemplo, é uma forma de levar os alunos a perceberem quais pontos de vista estão silenciados nos textos, já que eles devem procurar outras fontes para conseguir informações sobre as pessoas ou personagens que não estão representados ali. Como exemplo, eles mencionam a leitura de textos de história sobre a Segunda Guerra Mundial, que geralmente não incluem informações sobre os confinamentos dos japoneses americanos. Dessa forma, os alunos podem utilizar a internet ou outros meios, como livros impressos, para adquirirem informações sobre essas pessoas e, assim, entenderem melhor o viés do autor e a perspectiva que ele está mostrando.

Outra estratégia apontada por McLaughlin e DeVoogd (2004) é a **discussão em grupos baseada em temas**. Neste caso, o professor lê, em voz alta, algum texto sobre certo tema. Depois, os alunos são divididos em grupos e cada grupo fica responsável pela leitura de outro texto relacionado a esse mesmo assunto. Em seguida, os grupos se reorganizam e realizam discussões, contando uns aos outros a perspectiva encontrada no texto lido em seus grupos originais. Depois, eles podem expandir esse trabalho realizando projetos relacionados ao tema abordado. De acordo com os autores, esse exercício “ajuda os alunos a investigarem o viés do autor e analisarem criticamente a forma em que autores veem eventos a partir de diferentes pontos de vista”³⁴ (p. 52).

³³ Tradução nossa. Texto original: “How might others understand this text differently? How has the message of the text been constructed or crafted? Who is the intended audience? How has this text coloured your view of reality? What lifestyles, values and points of view are represented or have been omitted? Who created this text and why? Who benefits if this “message” is accepted? Who may be disadvantaged? What techniques and stylistic elements have been used and why?”

³⁴ Tradução nossa. Texto original: “Theme-based focus groups help students to investigate bias and critically analyze how authors view events from different points of view”.

Como falamos anteriormente, Gee (2001), em seu texto *Critical Literacy as Critical Discourse Analysis*, propõe a análise crítica do discurso como uma forma de se chegar ao letramento crítico. Assim, é possível considerar que essa é outra forma de explorar o LC na escola. Assim, ele propõe quatro perguntas que podem guiar essa análise:

1. Que **linguagem social ou linguagens sociais** estão representadas neste discurso?
2. Quais são alguns dos **significados situados** de palavras chaves ou frases neste discurso?
3. Que **modelos culturais** são ressaltados (ou poderiam ser ressaltados) pelas palavras ou frases neste discurso?
4. De que **Discurso** (com “D” maiúsculo) ou **Discursos** este discurso forma ou poderia formar parte? Como este Discurso (ou estes Discursos) se relaciona com outros Discursos?³⁵ (p. 1-2, ênfase do texto original).

A “linguagem social” de que Gee (2001) fala está relacionada à maneira com que usamos a língua para fazer parte de uma identidade social específica, ou seja, à forma como a fala permite que nos encaixemos em certos grupos identitários: alguém pode falar como um adolescente de classe média, falar como um menino da periferia, falar como uma mulher de classe alta etc. Os “significados situados” referem-se aos significados que ganham sentido em seu contexto de uso, dependendo de quem está falando, quando, onde etc. Os “modelos culturais” estão relacionados às crenças, pensamentos e costumes de certos grupos sociais, provocados, inclusive, a partir dos significados situados e das linguagens sociais. Já os “Discursos” (com “D” maiúscula) estão relacionados à combinação da linguagem e de outros elementos (formas de pensar, agir, sentir, se vestir etc.), que produz uma identidade situada socialmente, que define um “tipo de pessoa”.

É claro que, como o próprio autor aponta, para se engajar em uma análise crítica do discurso desse tipo, não é necessário utilizar os quatro “termos técnicos” supracitados com os alunos. Da mesma forma, as estratégias que angariamos aqui, a partir de autores como Bherman (2006) e McLaughlin e DeVoogd (2004), também possuem nomenclaturas que não precisam ser explicitadas em sala de aula, tais como “leitura de múltiplos textos”, “produção

³⁵ Tradução nossa. Texto original: “1. What social language or social languages are represented in this discourse?”

2. What are some of the important situated meanings of key words or phrases in this discourse?”

3. What significant cultural models are triggered (or could be triggered) by words or phrases in this discourse?”

4. What Discourse (with a big "D") or Discourses is or could this discourse be a part of? How does this Discourse (or these Discourses) relate to other Discourses?”

de contratextos”, “justaposição” e “problematização de textos”. Assim, em nossa análise, não esperamos encontrar atividades que mencionem de forma explícita essas formas de contribuir para o LC dos estudantes, mas questões que levem os alunos a desenvolver, de alguma maneira, as capacidades que resultam desse tipo de exercício, como: perceber que a verdade é relativa; notar que um mesmo fato pode ser apreendido e interpretado a partir de diferentes pontos de vista ou de diferentes Discursos; refletir sobre os interesses que estão sendo favorecidos nos textos lidos e considerar as vozes que estão sendo silenciadas.

1.4 O LETRAMENTO CRÍTICO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

“O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 296).

Quando falamos em letramento crítico, estamos lidando com o uso da língua a partir de textos – sejam eles escritos ou orais. A comunicação humana se materializa por meio desses textos, que, por sua vez, sempre se concretizam em gêneros discursivos. Como apontam Rojo e Barbosa (2015), com base em Bakhtin, “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso” (p. 16). A noção de trabalhar com os gêneros na escola ganhou notável relevância no Brasil a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa (ensino fundamental), no ano de 1998, em que foi dada grande centralidade a esse tópico. Em um fragmento do documento, por exemplo, aponta-se que:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. [...]

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998a, p. 23-24).

Nos PCNs de língua estrangeira desse mesmo ano não é feita menção direta aos gêneros, mas aborda-se, em distintas ocasiões, a necessidade de um ensino de idiomas voltado para o discurso, como no seguinte trecho:

A aprendizagem de Língua Estrangeira representa outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso além daquela que a língua materna oferece. Da mesma forma que o ensino da língua materna, o ensino de Língua Estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social (BRASIL, 1998b, p. 43).

Nesse período, então, começaram a surgir diversos estudos e publicações com foco no estudo dos gêneros textuais/discursivos. Além disso, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs), lançados em 2000, o termo ‘gêneros discursivos’ aparece de forma explícita quando se fala do sentido do aprendizado na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao se afirmar, por exemplo, que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (BRASIL, 2000, p. 8). Nas OCEM da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, publicadas em 2006, também dá-se destaque a esse conteúdo; um exemplo é quando se diz, na seção *Concepção de língua e linguagem e práticas de ensino*, que:

a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos (BRASIL, 2006, p. 28).

Em documentos oficiais do governo mais atuais também podemos perceber a grande relevância que se dá ao ensino dos gêneros discursivos na escola, como no caso da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), publicada, em versão preliminar, em abril de 2016. Na seção que se destina a tratar sobre o ensino de língua estrangeira moderna, aponta-se que:

De acordo com uma visão de língua, de cultura e de conhecimento constituídos no uso e na interação entre os sujeitos, o componente Língua Estrangeira Moderna organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento partindo de práticas sociais que delineiam possíveis horizontes para o uso da linguagem por meio de gêneros do discurso. Entendem-se gêneros do discurso como formas cultural e historicamente construídas, relativamente estáveis e reconhecidas pelos participantes como meios pelos quais podem (inter)agir em determinadas esferas da atividade humana. A perspectiva é a da produção (e não somente do produto), segundo a qual o discurso só se concretiza na interação, levando-se em conta as condições socioculturais dos participantes e seus propósitos na situação de comunicação (BRASIL, 2016, p. 125).

Isso significa dizer que, ao trabalharmos com uma língua, seja ela materna ou estrangeira, devemos necessariamente utilizar os gêneros discursivos, pois é a partir deles que

se dá o uso da linguagem. É justamente por isso que, no edital do PNLD de 2015, um dos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna é contemplar “variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional” (BRASIL, 2013b, p. 47). Além disso, o edital também menciona, como princípio e objetivo geral para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna no ensino médio, o favorecimento do “acesso a múltiplas linguagens, gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços” (*ibidem*, p. 46).

Mas o que são, afinal, os gêneros discursivos? A definição apresentada no trecho da BNCC supracitado baseia-se nas noções trazidas por Bakhtin (2011[1979]):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso** (p. 261-262, ênfase do texto original).

Em outras palavras, é possível dizer que os textos podem ser organizados em gêneros discursivos a partir de suas características estilísticas, estruturais e temáticas. Isto é, em diferentes textos do mesmo gênero esses três elementos possuem certos aspectos em comum, mesmo que cada produção seja única. Cabe ressaltar, no entanto, que às vezes os enunciadores não adéquam seus textos a gêneros específicos de forma consciente ou proposital; isso pode ocorrer, em alguns casos, de maneira espontânea ou inconsciente.

Em alguns gêneros parece ser mais fácil perceber os três componentes citados por Bakhtin. Se pegarmos duas receitas diferentes, por exemplo, podemos notar que, apesar de cada uma ter suas particularidades, existem certas características que nos permitem enquadrá-las no mesmo gênero: sua forma (uma lista com ingredientes e um modo de preparo), seu estilo (verbos no imperativo ou no infinitivo, mostrando o que o leitor deve fazer) e seu conteúdo (relacionado à culinária, neste caso), possuem certa estabilidade. No caso dos

poemas, por exemplo, também é possível identificar esses três elementos facilmente, mesmo que, é claro, eles sejam interdependentes.

Em outros casos, no entanto, como em artigos de opinião, pode ser mais difícil reconhecer cada um dos três itens elencados por Bakhtin. Ainda assim, existe também certa consistência: a linguagem costuma ser argumentativa e mais formal; os assuntos são aqueles que geram controvérsias e que estão em destaque por algum motivo; a estrutura geralmente é composta por um título, seguido do nome do autor e da data e local de publicação, sendo que o primeiro parágrafo costuma apresentar a problemática em questão e o último tende a resumir as razões pelas quais o enunciador se posicionou de certa forma ao longo do texto. É essa estabilidade que, apesar de não ser absoluta, nos permite lidar com os textos na prática, sabendo utilizá-los, seja em sua criação ou em sua recepção. Como afirma o próprio Bakhtin 2011[1979], “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, [...] a comunicação discursiva seria quase impossível” (p. 283).

Já que os gêneros são o que permitem a nossa comunicação e fazem parte de todas as práticas letradas nas quais os indivíduos se envolvem, eles também são encontrados, obviamente, nas práticas de leitura da escola. O trabalho com os gêneros, no entanto, pode ser realizado a partir de duas abordagens distintas: uma com foco nos elementos textuais e outra com foco nos elementos discursivos. No primeiro caso, a ênfase é dada ao texto concreto, à sua composição e ao seu estilo: seu vocabulário, sua sintaxe ou sua estrutura, por exemplo. No segundo caso, a ênfase é dada àquilo que é dito, que, por sua vez, pode transparecer as crenças, valores e ideologias veiculadas no texto, as apreciações de valor trazidas pelo enunciador, que são o que compõe o tema. Nesta abordagem com foco no que é dito, “a forma composicional e o estilo são relevantes no texto não por si mesmos, mas para fazer ecoar os seus sentidos ou o seu tema. Nesse sentido, são ‘marcas linguísticas e textuais’ das apreciações valorativas do locutor/autor” (ROJO & BARBOSA, 2015, p. 94).

Para ilustrarmos melhor a diferença entre essas duas abordagens, voltemos ao exemplo que Cassany (2006) traz em seu livro *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, ao falar sobre a leitura de duas notícias fictícias que tratariam sobre o mesmo acontecimento. Se o foco estivesse sendo dado aos elementos textuais, a comparação entre as duas notícias estaria focada na sua estrutura e em seu estilo. A forma desse gênero, por exemplo, geralmente se dá da seguinte forma: um antetítulo, um título, um subtítulo, um lead e o corpo da notícia. Também é indicada, geralmente, a data de publicação do texto, bem como o local.

Já em relação ao estilo, podemos constatar que a linguagem utilizada é, na maioria das vezes, formal, com o uso da língua padrão. É comum que sejam utilizadas aspas para mostrar a fala de outras pessoas, verbos *dicendi* no passado (“afirmou”, “disse”, “constatou” etc.) e indicação de fontes (“segundo o especialista”, “de acordo com o responsável” etc.). O trabalho com o gênero focado nos elementos textuais, dessa forma, teria como objetivo a análise desses aspectos por si próprios, sem relacioná-los ao tom valorativo dado pelo autor e sem considerar suas possíveis intenções.

Já uma abordagem focada na ideologia veiculada no texto levaria em consideração os propósitos que podem ser identificados ou construídos pelo leitor a partir das escolhas feitas pelo enunciador com relação ao vocabulário, à organização das informações, às fontes citadas, bem como a relação do texto com tempo, com o lugar e com os interlocutores. Um trabalho desse tipo pode ser feito como o próprio Cassany (2006) nos mostra ao comparar o uso dos termos “*inmigrante/mujer canadiense*” e “*adolescente/cabeza raspada*”. Segundo ele, cada uma dessas palavras, apesar de se referirem às mesmas pessoas, carregam juízos de valor consigo. É preciso esclarecer, no entanto, que em alguns casos essas escolhas são conscientes e têm como objetivo causar determinadas interpretações e reações, como costumam fazê-lo jornalistas e escritores profissionais. Por outro lado, alguns enunciadores não têm consciência dessas estratégias e podem não perceber que a forma de dizer as coisas reflete seus valores e suas crenças.

Em uma abordagem de gêneros que tenha como foco as ideologias veiculadas nos textos, assim, as palavras não podem ser consideradas neutras, mas carregadas de sentido no contexto de produção e de recepção do texto, o que faz com que seja necessário que o leitor se atente a seus parâmetros comunicativos (quem escreveu o texto, onde, para quem, por quê, em que meio de circulação foi veiculado etc.). Ainda tendo em vista o exemplo das notícias, podemos pensar que, apesar de serem teoricamente “neutras” e terem como objetivo o simples repasse de informações, sabemos que, na prática, são geralmente escritas de certa forma para levar o leitor a fazer interpretações de maneira favorável aos interesses do autor e/ou da revista/jornal em que o texto está sendo veiculado. Um trabalho com gêneros que vise ao LC, então, deve estar direcionado ao discurso e não apenas ao texto palpável.

É preciso ressaltar, no entanto, que alguns gêneros permitem mais o trabalho com a ideologia veiculada no texto do que outros. No caso de receitas, formulários, placas de sinalização e bulas de remédio, por exemplo, é mais difícil que haja uma ideologia que possa

ser identificada, analisada ou discutida. Já no caso de propagandas políticas, letras de música e críticas de cinema, por exemplo, esse trabalho é mais viável. Como aponta Costa (2008):

Os gêneros de arquitetura externa mais rígida são, normalmente, os que requerem menos conhecimentos socioculturais para a leitura e a compreensão (fichas, índices, verbetes). Esses gêneros são mais “transparentes” e, embora devam ter seu lugar nas aulas de leitura, são menos rentáveis do que outros, como a resenha, a notícia, a charge, a carta do leitor, o artigo de opinião, o blog, a propaganda etc., nos quais tendem a estar mais explícitas as formas de pensamento, os valores e as representações culturais de uma comunidade (p. 188).

A nosso ver, é justamente por isso que, nos PCNs de língua portuguesa, aponta-se que:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998a, p. 24).

Vejam, então, outro exemplo de gênero que pode ser utilizado para explorar as intenções dos autores, trazido por Rojo e Barbosa (2015). Para nos mostrar que “é pelo tema que a ideologia circula” (p. 88), as autoras apresentam duas letras de música de samba, uma de Wilson Batista (“Lenço no pescoço”) e outra de Noel Rosa (“Rapaz folgado”). Nos dois casos, os enunciadores estão falando sobre o mesmo assunto (o sambista “malando”), mas com apreciações valorativas diferentes. No caso do Batista, ser malandro é algo positivo, o que pode ser comprovado em trechos como “Eu tenho orgulho/Em ser vadio” (p. 90). Por outro lado, para Rosa, ser malandro é algo negativo, o que pode ser comprovado em trechos como “Malandro é palavra derrotista.../Que só serve pra tirar/Todo o valor do sambista” (*idem*). Como afirmam as autoras:

Para o Círculo de Bakhtin, ele [o tema] é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou **conteúdo temático**). O tema é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema (ROJO & BARBOSA, 2015, p. 87, ênfase do texto original).

A fim de realizar um trabalho com gêneros discursivos que contribua para o LC dos alunos, então, é preciso ir além da estrutura textual e explorar a ideologia que os gêneros circulam, a partir do tema. Assim, como já mencionamos anteriormente, um método para se chegar ao LC é a análise crítica do discurso (ACD). Em seu texto *Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough*, Meurer (2005) propõe um trabalho com os gêneros a partir da ACD de Fairclough, que “ênfata a necessidade de analisar os traços e pistas que ocorrem em

diferentes gêneros textuais, buscando evidenciar como eles refletem discursos e rotinas sociais” (p. 90). Dessa forma, nesse tipo de análise o foco está, como no LC, em perceber que existem diferentes representações da realidade, e não verdades absolutas e fechadas. Além disso, ainda em sintonia com o LC, “boa parte desse tipo de análise investiga formas institucionalizadas de ver ou avaliar o mundo (ideologias) e estratégias de preservação de poderes (hegemonias) de grupos dominantes no contexto contemporâneo” (*ibidem*, p. 91).

Para isso, ainda de acordo com Meurer (2005), Fairclough propõe um modelo tridimensional de análise: a primeira dimensão – do texto – tem foco nos elementos linguísticos, como o léxico e a estrutura; a segunda dimensão – das práticas discursivas – tem foco na interpretação do texto a partir da sua produção, distribuição e consumo, referente às suas intenções e à sua relação com outros textos, por exemplo; e a terceira dimensão – das práticas sociais – tem foco nos aspectos sociais, na ideologia e nas relações de poder. Apesar de a ACD não possuir uma proposta sistematizada para dar conta da análise de diferentes gêneros discursivos e de ainda não ter instrumentos definidos para realizar esse trabalho, ela “ênfatiza o princípio – iluminador e essencial – de que os gêneros implicam diferentes modos de conhecimentos e crenças, diferentes identidades e diferentes relações sociais” (MEURER, 2005, p. 104).

A partir disso, é possível afirmar que o trabalho com os gêneros discursivos é uma forma de se chegar ao LC, desde que o foco não esteja apenas na materialidade textual, mas também nas ideologias e nos propósitos que são veiculados nos diferentes gêneros. Assim:

Se o professor quer contribuir para a formação de leitores proficientes e críticos em língua estrangeira, deve proporcionar aos alunos o contato com gêneros discursivos diversos e rentáveis, do ponto de vista da reflexão sobre as práticas sociais em que se manifestam e do diálogo que possibilitam com outras formas de pensamento, e também propor atividades que os ajudem a construir sentidos para os textos, relacionando conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais (COSTA, 2008, p. 189).

CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PNLD E DAS COLEÇÕES ANALISADAS

Neste capítulo, nos dedicamos a apresentar uma breve contextualização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como um sucinto panorama das obras de língua espanhola aprovadas em 2015, principalmente em relação a seus fundamentos teórico-metodológicos. Assim, esperamos contribuir para que o leitor tenha uma visão mais clara sobre os critérios de avaliação do programa e sobre o funcionamento das coleções aqui analisadas, especialmente no que diz respeito a aspectos relacionados ao letramento crítico.

2.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Nosso *corpus* é composto pelos livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015 e, portanto, faz-se necessário apresentar um breve panorama sobre o programa, além de abordar alguns subsídios teóricos que perpassam o edital referente ao ano em que as obras foram aprovadas.

Como nos contam Daher, Freitas e Sant’Anna (2013), o PNLD foi criado em 1985 a partir do decreto nº 91.542, de 19 de agosto daquele mesmo ano. Inicialmente, o intuito era atender a demanda de compra e distribuição de LDs para o Ensino Fundamental. Até chegar aos dias atuais, alguns acontecimentos importantes merecem destaque: em 1996, por exemplo, foi estabelecido que, para cada segmento educativo, a seleção de coleções seria realizada de três em três anos, como ocorre até hoje. Além disso, nesse mesmo período foi definido que a avaliação das obras ocorreria a partir de um edital específico do programa, ação que também permanece atualmente. No ano de 2002, a responsabilidade de avaliação pedagógica das coleções foi entregue às universidades públicas, em parceria com o MEC. No ano seguinte, em 2003, o PNLD começou a atender também ao Ensino Médio. E foi a partir de 2011 que o componente Língua Estrangeira Moderna (LEM) – inglês e espanhol – foi incluído no programa.

A equipe responsável pela avaliação das coleções é composta por um grande número de profissionais, cada qual com uma ou mais funções dentre as seguintes: membro da comissão técnica, coordenador institucional, coordenador de área, coordenador adjunto, coordenador de grupo de trabalho, membro do apoio técnico, avaliador, leitor crítico, revisor, redator do guia e avaliador de recurso. No ano de 2015, para o componente LEM, contou-se

com uma equipe composta por 85 integrantes³⁶. Cabe ressaltar que, no caso de alguns componentes curriculares, a equipe passa por alterações anualmente, permitindo a rotatividade de profissionais que participam desse trabalho. No caso da área de LEM, os membros do grupo elaboram, a partir do edital, uma ficha de avaliação, dividida em critérios gerais e critérios específicos para cada disciplina. Após um aprofundado processo de avaliação, sobre o qual não nos deteremos aqui, chega-se à versão final da avaliação da coleção, que resulta na produção de um texto utilizado como base para a criação do Guia de Livros Didáticos (GLD) das coleções aprovadas. As coleções reprovadas, por outro lado, recebem um parecer de exclusão.

No GLD de 2015 referente às coleções de LEM, que aqui mais nos interessa, foram apresentados os conteúdos da ficha de avaliação pedagógica, a qual trazemos, na íntegra, no anexo II. Nesta seção, entretanto, nos detemos em alguns pontos específicos que merecem a nossa atenção. No bloco II, que trata sobre os textos presentes nas obras, o item 10 apresenta a seguinte pergunta: “expõe elementos de contextualização social e histórica, de modo que se possam compreender suas condições de produção e circulação?” (BRASIL, 2014, p. 17). Esse questionamento parece-nos indispensável para a seleção de textos que possam ser explorados sob a ótica do LC, pois um dos pressupostos dessa perspectiva é justamente considerar o texto não como um objeto isolado e neutro, mas construído em um contexto específico, de acordo com o papel social do enunciador, da comunidade em que vive, do período histórico no qual se encontra, entre outros aspectos.

No bloco III, referente à compreensão leitora, destaca-se a necessidade de atividades que incentivem a formação de um leitor crítico, conforme explicitado no item 13: “Propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da reflexão crítica?” (*idem*). De forma semelhante, no bloco IX, referente ao conjunto da coleção, pergunta-se, no item 50, se é favorecido “o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico” (*ibidem*, p. 20). Apesar de o LC não ser mencionado de forma explícita, podemos ver a importância dada à formação de alunos que sejam leitores críticos. Essa preocupação, é claro, também pode ser identificada no edital do PNLD de 2015, que serve como base para a avaliação das obras. Em um dos trechos desse documento, fala-se da importância de dar “centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos” (BRASIL, 2013b, p. 46). Em outro fragmento, explicita-se a necessidade de

³⁶ A relação completa está disponível no Guia do Livro Didático do componente Língua Estrangeira Moderna de 2015, no seguinte link: <https://goo.gl/HtbOji>. Acesso em 28 de outubro de 2016.

considerar “um ensino-aprendizagem mais significativo e emancipador, voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia” (*ibidem*, p. 38).

Essa relevância outorgada ao pensamento crítico também pode ser identificada no artigo referenciado no início desta seção, publicado em 2013 por Del Carmen Daher, Luciana Freitas e Vera Lúcia Sant’Anna³⁷, membros da equipe que avaliou as coleções de LEM do PNLD de 2015. No texto, as autoras mencionam a visão de ensino de língua estrangeira que perpassa o programa, ao afirmar que “aprender uma língua não é falar/escrever, é muito mais que isso, é compreender que há parâmetros sociais que atravessam a leitura do mundo e que as línguas constroem e são construídas por esses valores” (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p. 418-419). Isto é, podemos ver que existe a noção de que participar de práticas letradas a partir de uma LE não consiste apenas na decodificação de elementos linguísticos, mas também na percepção dos contextos e valores veiculados nos textos em diferentes situações culturais e socio-históricas. Ainda nesse sentido, elas apontam, também, a necessidade de que fique explícito, nos LDs, o fato de que “dizer alguma coisa de uma determinada forma exige considerar os contextos sociohistóricos possíveis desse uso” (*ibidem*, p. 421-422). Além disso, ainda segundo as autoras, cabe às disciplinas de LEM “delinear seu modo de participar da preparação básica para o trabalho, para a cidadania, para o aprimoramento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante, pautando-se sempre em valores éticos e humanos” (*ibidem*, p. 419).

Dessa forma, é possível pensar que uma abordagem que contribua para o LC, nas coleções aprovadas pelo PNLD, pode configurar uma forma de abarcar os critérios relacionados à formação de leitores críticos estabelecidos no edital. É indispensável apontar, no entanto, que essa perspectiva não é um critério de avaliação que consta no edital do programa e, assim, não é uma obrigação das obras abordá-la. O que procuramos aqui não é, de nenhuma maneira, fazer uma crítica ao PNLD ou às coleções aprovadas. Pelo contrário, nosso objetivo é contribuir para as pesquisas da área, já que, como apontam Daher, Freitas e Sant’anna (2013) existe uma “reduzida produção acadêmica sobre o tema” (p. 423). Assim, procuramos analisar de que forma a perspectiva do LC – de grande relevância em contextos teóricos do ensino de línguas e em documentos norteadores da educação no Brasil – aparece nos LDs e de que maneira os professores podem complementar esse trabalho para explorar

³⁷ Del Carmen Daher, da UFF, fez parte da comissão técnica no PNLD de 2015. Nesse mesmo ano, Luciana Freitas, também da UFF, foi a coordenadora da área. Ambas fizeram a redação do Guia. Vera Lúcia Sant’Anna, por sua vez, fez parte da comissão técnica de anos anteriores, além de ter sido avaliadora de recursos relacionados ao espanhol no ano de 2015.

essa perspectiva, se o acharem necessário. Como aponta Sarmento (2016), “são os professores, nas suas práticas cotidianas, que dão vida ao Programa, sendo, dessa forma, tão importantes quanto, por exemplo, os autores dos livros ou os formuladores dos editais” (p. 21).

2.2 O LIVRO DIDÁTICO *ENLACES*

No livro didático *Enlaces*, de acordo com a apresentação geral da obra, a língua espanhola é articulada com outras disciplinas, com o intuito de que os alunos desenvolvam habilidades que lhes permitam respeitar diferentes culturas do mundo hispânico, bem como relacioná-las à sua própria cultura. Além disso, as autoras da coleção acreditam que ensinar um idioma vai além de lições relacionadas às regras gramaticais: é preciso também ensinar a “*reconocer y respetar la existencia del otro, identificándose como miembro de un mundo plurilingüe*” (OSMAN *et al.*, 2013, p. 3). Dessa forma, segundo apontado na própria obra, o *Enlaces* apresenta:

- *Temas que permiten desarrollar el sentido crítico y el respeto a los diferentes valores culturales y sociales;*
- *Desarrollo de las competencias y habilidades lingüísticas, procedimentales y de actitud;*
- *Muestras auténticas de lengua;*
- *Análisis sistematizado y producción de géneros discursivos orientados;*
- *Enfoque intercultural;*
- *Aprendizaje significativo;*
- *Autoevaluación como una actividad metacognitiva y propuesta de autorregulación del aprendizaje (idem).*

Em relação à leitura, as autoras apontam que esta é sempre trabalhada a partir de gêneros discursivos, propondo-se questões de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Entre os objetivos dessas atividades, temos: “*desarrollar la habilidad de comprensión lectora; ampliar la perspectiva reflexiva del tema tratado, de la gramática y del vocabulario; sistematizar la observación de elementos de paratexto y perfeccionar las estrategias de lectura del alumno [...]*” (*ibidem*, p. 4).

No que se refere ao enfoque da língua, as autoras adotam uma perspectiva que privilegia o funcionamento do idioma e a produção de sentido, mas sem deixar de lado a sistematização. O discurso é visto como “*resultado de la interacción social entre sujetos de diversas naturalezas y alcances*” (*ibidem*, p. 5), assumindo-se um trabalho com os gêneros

discursivos. Além disso, a concepção de aprendizagem que se toma como base considera a realidade dos alunos em sala de aula, valorizando seus contextos e conhecimentos prévios.

No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências, adota-se uma visão da escola como um local para a integração social, tendo como uma de suas atribuições contribuir para a formação cidadã dos estudantes, ajudando-os a “*tomar decisiones, a actuar en condiciones diversas y a solucionar problemas*” (*ibidem*, p. 6), contribuindo para uma formação que os autores chamam de “*autónoma y crítica*” (*idem*).

Por último, parece-nos de suma importância destacar que, na apresentação da obra, as autoras mencionam o “letramento” como um dos princípios teóricos seguidos na elaboração do material, ressaltando a importância da formação de cidadãos críticos que possam transformar os espaços em que se encontram. Como apontado na subseção denominada *La literacidad o el letramento*, “*el saber leer y escribir debe ir más allá de la mera capacidad de juntar palabras y significados. Ello supone la incorporación e interacción de los nuevos conocimientos a los ya existentes*” (*ibidem*, p. 8). Por outro lado, não é feita nenhuma menção explícita ao letramento crítico, a pesar de alguns subsídios teóricos estarem em consonância com essa perspectiva, como vimos no capítulo anterior.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA JOVEN*

No livro didático *Cercanía Joven*, de acordo com a apresentação da obra, não há contribuições apenas para a aquisição do espanhol (em relação à cultura e à língua), mas também para que alunos e professores se tornem “*ciudadanos más autónomos, críticos, creativos y participativos. En ese sentido, se proporciona el contacto socio-lingüístico-cultural con los pueblos hispanohablantes [...]*” (COIMBRA *et al.*, 2013a, p. 205). Dessa forma, enxerga-se o ensino da língua espanhola como uma forma de cumprir uma função social.

Em relação aos fundamentos teórico-metodológicos, ressalta-se o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo – assim como o definem os autores – além do acesso aos contextos culturais e enunciativos dos textos lidos. Entre algumas das escolhas feitas na elaboração da coleção, parece-nos interessante destacar as seguintes:

- *Presentar actividades desafiantes, motivadoras, interesantes y lúdicas;*
- *Trabajar la lengua en uso y el vocabulario en contexto, insertados en los géneros textuales y en los actos de habla;*

- *Utilizar una gran variedad de géneros discursivos presentes en diversas esferas de circulación (periodística, literaria, publicitaria, cotidiana, jurídica, etc.);*
- *Enseñar la lengua extranjera en articulación con otros saberes, como una fuente más de investigación y de construcción de conocimientos, bajo un enfoque interdisciplinario y transversal (ibídem, p. 208).*

Em relação à leitura, os autores apontam que adotam o modelo interativo, relacionado a um enfoque cultural e linguístico, no qual existe uma interação entre o texto e o leitor (isto é, seus conhecimentos prévios e habilidades), de maneira constante e dinâmica. Além disso, na coleção adotam-se perguntas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Há, também, uma subseção intitulada *Tejiendo la comprensión*, na qual “*se propone que el alumno se posicione respecto al texto, lo evalúe críticamente y lo compare con el mundo en que vive. Esta etapa cierra la secuencia didáctica de comprensión lectora al trabajar con los géneros textuales de manera crítica por medio de la literacidad crítica*” (ibidem, p. 215). Merece destaque, ademais, o fato de que o ensino da língua se dá por meio de gêneros autênticos, isto é, a partir de amostras “reais” do idioma.

Por último, parece-nos de suma importância ressaltar que, na apresentação da obra, os autores mencionam o “letramento crítico” e a “autonomia” como um dos princípios teóricos seguidos na elaboração do material, de forma explícita. Assim, de acordo com eles:

No basta leer las líneas del texto (alfabetización) o entre las líneas (literacidad). Es necesario leer especialmente tras las líneas (literacidad crítica), donde se reconocen los juegos de poder y se comprenden cosas no dichas que están en el discurso (CASSANY, 2006). En Lengua Extranjera, especialmente, hay costumbres, hábitos, creencias ajenas que expresan valores culturales distintos y variables. La literacidad crítica, por lo tanto, no significa solamente descodificar algo que se lee o codificar algo para que otros lo hagan. Existe una dimensión sociodiscursiva asociada a esos actos (ibidem, p. 209).

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para a realização do nosso trabalho. Consideramos “metodologia” conforme a explicação de Gerhardt e Souza (2009), que a definem como “o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa” (p. 11) e “o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para [...] se fazer ciência” (p. 12). Apresentamos, assim, o funcionamento da nossa pesquisa científica, que é “o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos” (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009, p. 31). Para uma melhor explicação do funcionamento do trabalho, dividimos este capítulo em 5 seções: “abordagem da pesquisa”, “natureza da pesquisa”, “técnica de análise dos dados qualitativos”, “ficha de análise” e “*corpus* da pesquisa”.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A nossa pesquisa traz uma abordagem majoritariamente qualitativa, já que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001 *apud* SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009, p. 32). Isso significa dizer que não se trata da análise de algo que seja totalmente mensurável ou objetivo, mas sim de aspectos que podem ser vistos a partir de diferentes perspectivas, sob diferentes óticas. No caso desta pesquisa, analisamos as seções de leitura da nossa amostra a partir do levantamento bibliográfico específico por nós acionado, e a partir da nossa interpretação e avaliação das atividades propostas nas coleções que, obviamente, apresenta influências pessoais. Outra característica que nos permite enquadrar a nossa pesquisa em uma abordagem qualitativa é que utilizamos “diferentes fontes de dados comparadas entre si” (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2015, p.113) e interpretamos os resultados “com base na organização e na descrição dos dados pelo pesquisador” (*idem*).

Além disso, “o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58 *apud* SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009, p. 32). Isso significa dizer que analisamos a amostra de nossos dados de forma minuciosa, a partir da bibliografia acionada, a fim de trazer novas informações sobre a abordagem do letramento crítico nos livros didáticos de língua espanhola, examinando de que forma ele pode ser

explorado nessas coleções. As informações que trazemos a partir da análise são inéditas, visto que a Ficha de Avaliação Pedagógica do PNLD não aborda uma seção específica sobre LC. É importante ressaltar, no entanto, que de fato não é uma responsabilidade do Guia dos Livros Didáticos do PNLD abordar essa perspectiva. O que trazemos aqui, então, é uma análise que procura complementar os estudos sobre o programa, sobre LDs e sobre LC.

Também fazemos uso do procedimento quantitativo, após a análise qualitativa, a fim de contabilizar os resultados provenientes dos dados examinados. Essa contagem matemática e concreta nos permite visualizar melhor as conclusões de nosso trabalho e ter uma noção global sobre os achados procedentes de nossa investigação.

3.2 NATUREZA DA PESQUISA

Nossa pesquisa é aplicada, já que procuramos que os nossos resultados e conclusões possam trazer contribuições para a prática de professores em sala de aula, visto que o nosso *corpus* é composto por materiais didáticos que são utilizados em contextos reais e atuais da educação no Brasil. Além disso, como já apontamos na seção anterior, a perspectiva adotada pela bibliografia selecionada e por nós impacta de maneira direta a análise da nossa amostra. Isto é, não se trata de algo inquestionável, mas sim de uma visão local, que pode variar de acordo com diferentes perspectivas.

3.3 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

A nossa análise foi realizada em três fases. A primeira consistiu na leitura inicial dos dois livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015, com o intuito de ter uma visão geral sobre suas características e sobre os tipos de atividades abordadas em cada um, o que permitiu a identificação do problema e a definição da hipótese.

Em seguida, na segunda fase, foi feito o recorte do material, que será mais explorado na seção 3.5 deste capítulo. Depois, na terceira fase, o *corpus* foi organizado em categorias teóricas, a partir do levantamento bibliográfico. Para isso, foi criada uma ficha de análise que aplicamos em cada uma das seções de leitura da nossa amostra, como exemplificamos a seguir, na seção 3.4.

3.4 FICHA DE ANÁLISE

A ficha de análise foi elaborada a partir dos pressupostos trazidos em nosso levantamento bibliográfico, que foram discutidos no capítulo 1, dedicado ao referencial teórico. Para isso, ela foi dividida em três seções diferentes, conforme mostramos a seguir:

3.4.1 Dados sobre o texto

Um dos aspectos que nos pareceu interessante analisar nesta seção foi, primeiramente, a autenticidade do texto principal da seção de leitura; isto é, se trata-se de um texto originalmente veiculado em contextos reais de uso do idioma e não criado especificamente para o ensino da língua estrangeira. A nossa motivação em relação a esse aspecto foi porque os textos autênticos permitem a exploração de alguns elementos – como a utilização do contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo e a análise dos propósitos veiculados neste – que não é proporcionada, da mesma maneira, em textos fictícios.

Além disso, também procuramos definir o gênero discursivo do texto principal da seção de leitura. Como apontamos no capítulo 1, alguns gêneros parecem ser mais “rentáveis” para o trabalho com o LC em sala de aula: um formulário ou uma bula de remédio provavelmente não trarão tantos aspectos que possam ser explorados como um artigo de opinião ou uma letra de música, do ponto de vista discursivo. Justamente por isso também incluímos um campo para indicar qual o assunto do texto, bem como o posicionamento do enunciador sobre aquele assunto. Essas informações serviram para nos dar pistas sobre o trabalho que poderia ou não ser feito nas perguntas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

3.4.2 Contextualização social e histórica

Em um segundo momento, incluímos uma seção de preenchimento relacionada à contextualização social e histórica do texto. Como vimos anteriormente, uma leitura aprofundada não deve estar focada apenas na materialidade linguística; isto é, não se deve considerar o texto como fechado em si mesmo, mas como uma forma de veiculação de posicionamentos ideológicos, por sua vez influenciada pelo contexto de produção – e também de recepção – do texto. Assim, uma de nossas preocupações foi perceber se nos LDs havia indicação da autoria, da fonte, da data e do local de publicação, bem como outras eventuais

informações que pudessem contextualizar o texto sócio-historicamente. Sem esses dados, uma leitura que vise ao LC poderia ser prejudicada, já que se trata de informações que podem levar os alunos a lerem “por trás das linhas”, e não apenas a decodificarem o código linguístico.

3.4.3 Letramento Crítico

Por último, na seção destinada especificamente ao LC, elencamos nove ações que poderiam ser estimuladas nas questões de leitura e que, assim, seriam capazes de contribuir para o desenvolvimento do LC em sala de aula. À medida que fomos fazendo o levantamento bibliográfico listamos as atitudes que os autores acionados – de textos teóricos ou de documentos norteadores da educação – apontaram que um leitor teria que ter, idealmente, para desenvolver o LC. Depois, realizamos a fusão de alguns itens que eram iguais ou muito semelhantes, a fim de condensar a ficha. Além disso, para cada um dos nove critérios da versão final da ficha incluímos alguns subitens, que serviram como guia para entender melhor de que forma cada questão poderia se encaixar nessa categoria.

O primeiro critério que incluímos foi “envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista”. Inúmeros autores, como McLaughlin e DeVogd (2004), Bherman (2006), Cassany e Castellà (2010) e Jordão (2013) abordam a importância da noção de que a verdade é relativa e de que cada pessoa pode ter um ponto de vista sobre determinado assunto, que dependerá de seus valores, crenças, comunidade a que pertence etc. Além disso, nas OCEM (2006), no documento de língua estrangeira, em que o LC é abordado de forma explícita, fala-se sobre o fato de que os significados são construídos de acordo com diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Assim, trazer mais de uma visão sobre um mesmo assunto pode ser uma forma de levar os estudantes a perceberem que o conhecimento não é fixo, imutável, mas que pode variar de acordo com o acionamento de diferentes perspectivas e princípios.

O segundo critério refere-se à identificação de quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas. Essa noção, trazida por autores como McLaughlin e DeVogd (2004) e acionada em documentos norteadores da educação – como o da *Literacy and Numeracy Secretariat*, de Ontario (CANADÁ, 2009) – está relacionada ao item anterior. Se cada texto apresenta uma perspectiva específica e está permeado por valores e crenças, é bem possível que ele acabe representando apenas uma visão, excluindo outras. Assim, fazer com que os alunos percebam quais pontos de vista estão em evidência nos textos e quais estão

apagados leva-os a notar, de uma nova forma, que não existe apenas uma maneira de se posicionar em relação a diversos assuntos ou situações.

O terceiro critério que elencamos foi “tomar ações sociais”, com base em autores como Bherman (2006) e, novamente, em documentos norteadores da educação – como o da *Literacy and Numeracy Secretariat*, de Ontario (CANADÁ, 2009). Levando-se em conta uma perspectiva sociopolítica do LC, é possível pensar que uma leitura mais aprofundada – na qual sejam identificadas vozes silenciadas nos textos e grupos sociais em desvantagem, por exemplo – pode ser uma forma de incentivar os estudantes a tomarem atitudes para mudarem a sua realidade ou a realidade de outros, lutando contra injustiças e transformando relações.

O quarto critério listado foi “refletir sobre as intenções do enunciador”. Ora, se leitores críticos devem ler além do código linguístico, percebendo pontos de vista e ideologias veiculadas nos textos, é indispensável que eles reflitam sobre as escolhas do enunciador – palavras acionadas, recursos estilísticos escolhidos, informações apresentadas etc. – e percebam como essas escolhas representam um posicionamento específico. Essa noção é trazida por Gee (2001) quando propõe a análise crítica do discurso como uma forma de se chegar ao LC. Além disso, autores como Cassany (2006) e McLaughlin e DeVogd (2004) abordam a importância de se atentar para os propósitos do enunciador ao se buscar um trabalho que beneficie essa perspectiva. É importante destacar, no entanto, que os alunos devem ter noção de que não existe uma resposta certa ou fechada quando pensamos sobre as intenções do enunciador; os sentidos são atribuídos, também, no momento da leitura, e podem variar de leitor para leitor.

O quinto item da ficha foi “utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo”. Essa escolha ocorreu devido ao fato de que os textos veiculam ideologias e valores e, assim, não é possível interpretá-los como um objeto isolado, pois esses princípios e pontos de vista dependem do contexto sócio-histórico de produção (quem escreveu o texto, quando, onde, para quem, entre outros), assim como nos mostra Bherman (2006).

O sexto item foi “posicionar-se”, já que espera-se que um leitor crítico não seja alguém que aceita as informações que lê sem questioná-las, mas alguém que consegue assumir uma opinião a partir de uma leitura mais complexa. Essa ideia é trazida também pelo documento da *Literacy and Numeracy Secretariat*, de Ontario (CANADÁ, 2009).

O sétimo item foi “perceber informações implícitas” já que, como vimos, um leitor crítico não se atenta apenas àquilo que está materializado no texto, mas também àquilo que pode ser subentendido a partir de certas escolhas do enunciador. Assim, como nos mostra

Cassany (2006), os alunos devem ser capazes de fazer uma leitura considerando três planos: as linhas, as entrelinhas e por trás das linhas dos textos.

O oitavo critério foi “refletir sobre diferentes culturas”. Na perspectiva do LC é de extrema importância que os leitores percebam que existem diferentes pontos de vista sobre a realidade e que a verdade é relativa. O contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, então, parece ser uma excelente oportunidade para que estudantes percebam que diversas culturas podem enxergar distintos aspectos de formas diferentes e que não existe uma visão superior à outra. Essa noção é trazida, inclusive, nos PCNEMs (BRASIL, 2000).

O nono e último critério, por fim, foi “realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais”. Essa noção é trazida nas OCEM (2006), quando se diz que “nesse trabalho de leitura, que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).

A seguir, como forma de breve exemplificação, retomamos algumas citações e explicações da fundamentação teórica e estabelecemos uma relação com o item correspondente da ficha de análise.

Item da ficha de análise	Referências dos autores acionados na bibliografia
<p>A - Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "A leitura de múltiplos textos encoraja os estudantes a entenderem a autoria como uma atividade situada [...] Ao experimentar diferentes tratamentos sobre o mesmo assunto ou evento, os estudantes começam a reconhecer que o texto não é “verdadeiro” em nenhum sentido absoluto, mas uma única versão retratada pelo autor” (BHERMAN, 2006, p. 493). • “Ler criticamente significa aceitar a relatividade de qualquer interpretação, inclusive da própria” (CASSANY & CASTELLÀ, 2010, p. 362). • “No existe <i>un</i> significado o <i>el</i> significado (la Verdad –en mayúscula–), sino múltiples interpretaciones” (CASSANY, 2006, p. 57, grifos do texto original). • "Temos aqui muitas verdades construídas ideologicamente e partilhadas socialmente. Cada uma dessas verdades é considerada melhor ou pior, superior ou inferior às outras conforme se acionem determinados sistemas de valores, determinadas crenças, determinados procedimentos interpretativos ou visões de mundo (JORDÃO, 2013, p. 76). • “Pensar sobre outras perspectivas e pontos de vistas” (MCLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004, p. 40). • “O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder” (BRASIL, 2006, p. 117).
<p>B - Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Considerar as vozes que estão representadas e as que estão marginalizadas nos textos lidos (MCLAUGHLIN &

estão silenciadas	<p>DeVOOGD, 2004, p. 41).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Eles precisam entender que os textos podem ser alterados para reconhecer ou incluir vozes silenciadas e perspectivas alternativas” (CANADÁ, 2009, p. 3).
C - Tomar ações sociais	<ul style="list-style-type: none"> • “Precisam ser encorajados a avaliar o que é dito e como é dito, para assim desvelar e desafiar suposições e ideias sobre o mundo, responder quando discordarem, e tomarem ações sociais, mesmo que de pequenas formas” (CANADÁ, 2009, p. 3). • “Com o intuito de aplicar suas habilidades de letramento para desafiar estruturas de poder, estudantes podem se engajar em projetos de ações sociais destinados a fazer uma diferença real em suas vidas ou nas de outros” (BHERMAN, 2006, p. 495).
D - Refletir sobre as intenções do enunciador	<ul style="list-style-type: none"> • “Pensar sobre as intenções do autor” (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 41). • “Por trás do texto há um enunciador (individual ou coletivo) e o texto reflete os pontos de vista, a visão de mundo desse enunciador” (CASSANY, 2006 <i>apud</i> COSTA, 2011, p. 72). • “Isso encoraja estudantes a tornarem-se consumidores críticos de textos, que entendem que o sentido está ligado não apenas ao propósito do autor, mas também ao contexto em que um texto é lido e interpretado” (CANADÁ, 2009, p. 3)
E - Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo	<ul style="list-style-type: none"> • “Os alunos podem considerar quem construiu o texto, quando, onde, por que, e os valores em que foi baseado” (BHERMAN, 2006, p. 493).
F - Posicionar-se	<ul style="list-style-type: none"> • “Estudantes precisam tanto o letramento básico quanto o letramento crítico para lidar com as diferentes formas e tipos de textos que os rodeiam, para fazer perguntas, para examinar pontos de vistas (seus e de outros), para se posicionar e para clarear as questões e relações que são importantes para eles e seu futuro” (CANADÁ, 2009, p. 1).
G - Perceber informações implícitas no texto	<ul style="list-style-type: none"> • Uma leitura que seja capaz de contribuir para o LC dos alunos deve incluir os três planos de leitura estabelecidos por Cassany em seu livro <i>Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea</i> (2006): as linhas, as entrelinhas e por trás das linhas. Ler as linhas do texto seria decodificar o código linguístico; ler as entrelinhas estaria relacionado a fazer inferências e interpretar elementos implícitos, como ironias e duplos sentidos; e ler por trás das linhas seria refletir sobre a ideologia veiculada no texto.
H - Refletir sobre diferentes culturas	<ul style="list-style-type: none"> • "Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação" (BRASIL, 2000, p. 30).
I - Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais	<ul style="list-style-type: none"> • "Nesse trabalho de leitura, que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais" (BRASIL, 2006, p. 116).

Tabela 2: Breve relação entre a ficha de análise e a fundamentação teórica acionada nesta pesquisa.

Por último, pareceu-nos interessante selecionar, para cada atividade analisada, o seu tipo, dentre as seguintes alternativas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Consideramos pré-leitura como atividades anteriores à leitura do texto: acionamento de conhecimentos prévios, criação de hipóteses sobre o texto, discussões em grupo sobre o tema a ser abordado, entre outros. Já as questões de leitura, em nossa ficha, se referem àquelas diretamente relacionadas ao texto: localização de informações explícitas ou implícitas, reflexão sobre as palavras ou estratégias utilizadas pelo enunciador, percepção do contexto de produção e circulação, entre outros. Na pós-leitura, finalmente, incluímos aquelas atividades que tivessem como objetivo a reflexão sobre o tema do texto, o contato com outras fontes de informação, a realização de pesquisas para ampliar o assunto, entre outros.

3.4.4 Versão final da ficha

A partir das três seções explicitadas anteriormente – dados sobre o texto, contextualização social e histórica e letramento crítico – chegamos à versão final de nossa ficha de análise, conforme explicitado a seguir:

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção:	Volume:	
Número da unidade/capítulo:	Número das páginas:	
Título da unidade/capítulo:		
1. Dados sobre o texto:		
1.1 É autêntico ?	() sim () não	Obs.:
1.2 Qual é o gênero?		
1.3 Qual é o assunto?		
1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?		
2. Contextualização Social e Histórica		
2.1 Há indicação da autoria do texto?	() sim () não ()N/A	Obs.:
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	() sim () não ()N/A	Obs.:
2.3 Há indicação da data da publicação?	() sim () não ()N/A	Obs.:
2.4 Há indicação do local de publicação?	() sim () não ()N/A	Obs.:
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?	() sim () não ()N/A	Obs.:
3. Letramento crítico		
3.1 Opções de preenchimento		

A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista	I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas		
B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas	I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contrateixos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno		
C. Tomar ações sociais	I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares		
D. Refletir sobre as intenções do enunciador	I. Refletir sobre os propósitos do texto II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito		
E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo	I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está destinado III. Pensar em quem é o leitor real do texto	IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto VI. Pensar no lugar de publicação do texto VII. Pensar no meio de veiculação do texto	
F. Posicionar-se	I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto		
G. Perceber informações implícitas no texto	I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.		
H. Refletir sobre diferentes culturas	I. Conhecer outras formas de encarar a realidade II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras		
I. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais	I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).		
3.2 Análise das atividades: marcar com um X as opções de preenchimento que se aplicam em cada questão			
Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico
		<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):
			<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A

Tabela 3: Versão final da ficha de análise desta pesquisa

Após a definição da versão final da ficha de análise a aplicamos a cada atividade de todas as seções de leitura que compõem o nosso *corpus*, na fase de análise qualitativa. Essa etapa do trabalho também envolveu, além do preenchimento da ficha, a elaboração de comentários explicativos sobre as questões que se aplicaram, bem como sobre aquelas que não consideramos relevantes para o trabalho com o LC em sala de aula. Por último, realizamos a análise quantitativa da pesquisa, de modo a tratar os resultados e interpretar as informações obtidas de forma mais clara e precisa.

3.5 CORPUS DA PESQUISA

Nosso intuito foi fazer uma análise das duas coleções de língua espanhola aprovadas no PNLD de 2015: *Enlaces*, publicada pela editora Macmillan do Brasil e elaborada pelas autoras Jenny Valverde, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Soraia Osman; e *Cercanía Joven*, publicada pela Edições SM e elaborada pelos autores Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia. No momento de aplicação da ficha, então, selecionamos quais capítulos das coleções fariam parte de nosso corpus. Como trata-se de uma análise bastante detalhada, examinar todos os capítulos seria inviável, o que nos levou a colher uma amostra que fosse significativa para ilustrar as obras como um todo. Vale ressaltar que escolher apenas uma das coleções não nos pareceu interessante, pois um de nossos objetivos foi justamente fazer uma comparação entre as duas, além de que abordar ambas pareceu mais justo, visto que não encontramos nenhum critério coerente para escolher apenas uma das duas.

Dessa forma, optamos por fazer um recorte das obras, selecionando a primeira e a última seção de leitura de cada volume. Essa escolha se deu com o intuito de permitir que observássemos se há algum tipo de progressão nas atividades de leitura (em relação ao letramento crítico) ao longo dos livros, considerando o início e o final destes. Ao nosso ver, o LC pode ser desenvolvido nas questões de leitura desde o início do trabalho com a língua estrangeira; no entanto, seria possível que esse trabalho fosse incrementado à medida que os capítulos fossem avançando, considerando a maior complexidade dos textos que podem ser trabalhados quando o aluno já tem um conhecimento mais avançado do idioma, além de uma maior maturidade. Assim, achamos interessante verificar se essa poderia ou não ser uma escolha – mesmo que talvez inconsciente – dos autores das coleções.

Como cada coleção possui 3 volumes, um para cada ano do Ensino Médio, analisamos, ao total, 12 seções de leitura. Além disso, os manuais do professor também fizeram parte do *corpus*, pois utilizamos, para a nossa análise, os gabaritos de respostas e as apresentações das unidades, bem como as orientações e sugestões dadas ao professor para cada unidade analisada nas respectivas coleções. Dessa forma, apresentamos, a seguir, quais capítulos de cada coleção compõem o nosso *corpus* para análise:

Coleção	Volume	Número do Cap.	Título do Capítulo
<i>Cercanía Joven</i>	Volume 1	Unidade 1, Cap. 2	Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!
		Unidade 3, Cap. 5	Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!
	Volume 2	Unidade 1, Cap. 1	Lenguas del mundo: ¿qué idiomas conoces?
		Unidade 3, Cap. 5	Alimentos transgénicos, fast food, comida sana: ¿sí o no?
	Volume 3	Unidade 1, Cap. 2	Información y comunicación: la tecnología también es diversión
		Unidade 3, Cap. 5	Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia
<i>Enlaces</i>	Volume 1	Cap. 1	Conociéndonos en tiempo real
		Cap. 8	¡Qué buena onda!
	Volume 2	Cap. 1	¿Esto o aquello?
		Cap. 8	Propongamos otro cambio
	Volume 3	Cap. 1	Hagamos un trato
		Cap. 8	Tan cerca y tan lejos

Tabela 4: Relação dos capítulos analisados nesta pesquisa referentes às coleções de língua espanhola aprovadas pelo PNLD de 2015

Como apontamos anteriormente, essas seções estão disponíveis, na internet, no seguinte endereço eletrônico: <https://goo.gl/TK0hDR>.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS SEÇÕES DE LEITURA

Nos dedicamos, neste capítulo, a apresentar a análise das seções de leitura que compõem o nosso *corpus*.

4.1 ANÁLISE QUALITATIVA

Nesta seção, apresentamos a ficha referente a cada seção de leitura preenchida, seguida de comentários detalhados sobre as questões que podem contribuir para o desenvolvimento do LC em sala de aula, além de breves ponderações sobre os exercícios que não trazem aportes relacionados a essa perspectiva.

4.1.1 Análise 1 – *Enlaces*: Volume 1, Capítulo 1

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção: <i>Enlaces</i>	Volume: 1	
Número da unidade/capítulo: 1	Número das páginas: 15-17	
Título da unidade/capítulo: <i>Conociéndonos en tiempo real</i>		
1. Dados sobre o texto: “Internet es un mundo impune”		
1.1 É autêntico ?	(X) sim () não	Obs.:
1.2 Qual é o gênero?	Artigo de opinião	
1.3 Qual é o assunto?	A impunidade na internet	
1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?	A impunidade na internet é um problema grave que precisa ser solucionado	
2. Contextualização Social e Histórica		
2.1 Há indicação da autoria do texto?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.3 Há indicação da data da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.: a data está no link do texto apenas.
2.4 Há indicação do local de publicação?	() sim (X) não ()N/A	Obs.: É possível saber que foi na Argentina pelo fato de o jornal ser argentino, mas não sabemos exatamente o local.
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?	() sim (X) não ()N/A	Obs.:
3. Letramento crítico		
3.1 Opções de preenchimento		
A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista	I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas	

B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas	I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contratextos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno	
C. Tomar ações sociais	I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares	
D. Refletir sobre as intenções do enunciador	I. Refletir sobre os propósitos do texto II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito	
E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo	I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está destinado III. Pensar em quem é o leitor real do texto	IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto VI. Pensar no lugar de publicação do texto VII. Pensar no meio de veiculação do texto
F. Posicionar-se	I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto	
G. Perceber informações implícitas no texto	I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.	
H. Refletir sobre diferentes culturas	I. Conhecer outras formas de encarar a realidade II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras	
II. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais	I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).	

3.2 Análise das atividades

Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico	
1	15	<input checked="" type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input checked="" type="checkbox"/> F / Número(s): II <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A
2	15	<input checked="" type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input checked="" type="checkbox"/> A / Número(s): I <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A
3	16	<input checked="" type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
4	16	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
5	17	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
6	17	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
7	17	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s):

		<input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> C / Número(s): <input checked="" type="checkbox"/> D / Número(s): III <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A
8	17	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
9	17	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
10	17	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input checked="" type="checkbox"/> A / Número(s): II <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input checked="" type="checkbox"/> F / Número(s): II <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A

Comentários gerais:

A primeira unidade do volume 1 do livro *Enlaces* intitula-se *Conociéndonos en tiempo real* e o seu objetivo é, conforme explicitado no livro, fornecer subsídios para que os alunos aprendam a: cumprimentar-se e despedir-se; pedir e dar informações pessoais; dizer sua nacionalidade, idade, ocupação e apelido; e elaborar uma apresentação oral. O assunto “internet” perpassa grande parte da unidade e é abordado também na seção de leitura, na qual temos um artigo de opinião veiculado no site do jornal argentino *Clarín*, cujo título é: *Internet es un mundo impune*.

A seção inicia com perguntas de pré-leitura e a primeira traz um fragmento de uma crônica de Mário Prata em que ele afirma o seguinte: “Chat, para quem não sabe, é um lugar onde fica uma porção de chatos, todos com pseudônimos (homem diz que é mulher e mulher vira homem) a te perguntar: você está aí?” (PRATA, 1998 *apud* OSMAN *et al.*, 2013a, p. 15). A partir da leitura do trecho, os alunos devem comentar, entre eles, se concordam ou não com o autor. Para esta atividade, podemos ver que os estudantes são levados a posicionar-se em relação ao tema, o que dá espaço para que façam uma leitura que vá além da mera decodificação do código linguístico. Por outro lado, chama-nos a atenção o fato de que o texto em questão é de 1998 e em nenhum momento os estudantes são levados a perceberem o contexto de produção e de recepção do texto para fazerem as suas interpretações e comentários. Sabemos que nos últimos anos as tecnologias vêm avançando cada vez mais rápido e, principalmente nesse caso, uma citação publicada há mais de quinze anos pode ser empobrecida ao ser lida como se fosse atual, sem se fazer uma comparação

entre o momento em que foi escrita e o momento de leitura. No final dos anos 1990 era muito comum que as pessoas fizessem uso do chat em salas de bate-papo de sites como UOL, o que hoje em dia já não é tão comum. Além disso, o trecho em que o autor destaca que os usuários têm o costume de perguntar “você está aí?” pode estar muito relacionado ao fato de que, na época em que o texto foi escrito, a internet era discada e apresentava uma grande instabilidade, o que trazia vários problemas de conexão para as pessoas. A questão dos pseudônimos também é bastante específica daquela época, já que hoje em dia vivenciamos um período em que as pessoas, em geral, no lugar de se inibirem, são exibicionistas. É claro que ainda são utilizados pseudônimos, mas não é uma prática tão comum nos chats como antigamente. A nosso ver, seria interessante que a leitura considerasse todos esses fatores, a fim de que os alunos não se prendam apenas ao que está escrito, mas também ao contexto sócio-histórico de produção do texto. Por outro lado, o professor, a partir dessa atividade, pode direcionar os alunos para uma leitura desse tipo, apresentando questões explícitas que peçam aos alunos uma leitura que se atente ao contexto de produção da crônica.

Na segunda questão é mostrada uma tirinha do desenhista Tute na qual uma garota está batendo papo com suas amigas na internet e todas as mensagens que ela recebe apresentam conteúdo raso. Na consigna pede-se que os alunos relacionem a tirinha ao trecho da crônica lido na questão anterior. O fato de os alunos terem que comparar dois textos distintos pode contribuir, de certa forma, para o desenvolvimento do letramento crítico, conforme consta em nossa ficha de análise. Por outro lado, é possível notar que a relação estabelecida entre os textos não é muito aprofundada, já que não se discutem quais são as visões dos autores sobre os chats e não se faz uma relação entre os posicionamentos de cada um, que estão fazendo críticas aos chats utilizando argumentos diferentes (um acredita que o chat é um ambiente em que os assuntos não rendem e que as pessoas que participam sempre fingem ser quem não são; o outro acredita que o chat é um lugar para conversas fúteis e sem conteúdo). O fato de que ambos os textos tratam do assunto de forma divertida é o único foco da atividade. De qualquer maneira, a atividade permite que o professor faça perguntas que levem os alunos a refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos utilizados por cada um dos autores para ecoar seu ponto de vista, ou fazer uma comparação entre a data de produção de um e a data de produção do outro, por exemplo.

Após as questões de pré-leitura começam as de leitura. Da terceira até a sexta questão não assinalamos nenhum item em nossa ficha de análise. Cabe ressaltar, no entanto, que na atividade de número 4 os estudantes devem ler o fragmento do artigo de opinião veiculado

no jornal *Clarín* e sublinhar as palavras que não conheçam. Depois, devem considerar o contexto em que aparecem para deduzir seus possíveis significados, discutindo suas hipóteses com os colegas. Apesar de a questão incentivar que os alunos prestem atenção nas palavras utilizadas pelo autor, podemos ver que os estudantes não são levados a refletir sobre as intenções do enunciador ao utilizá-las. Dessa forma, não encontramos nenhuma das opções listadas em nossa ficha de análise nessa atividade. Como alternativa para uma contribuição ao letramento crítico, o professor poderia pedir aos alunos que circulassem as palavras presentes no texto que podem ser consideradas subjetivas por transmitirem uma valorização por parte do enunciador. Por exemplo: por que o enunciador caracterizou como “ambicioso” o projeto MyID, que tem como objetivo criar um certificado de identidade digital? O que a escolha dessa palavra nos mostra sobre o seu ponto de vista? Que palavras poderiam ser utilizadas por um enunciador que tivesse um ponto de vista diferente para caracterizar o mesmo projeto? Perguntas desse tipo poderiam levar os estudantes a realizarem uma leitura mais aprofundada, prestando atenção na intencionalidade das palavras utilizadas e nas informações implícitas no texto. No entanto, é preciso considerar que trata-se do primeiro livro do volume 1, então pode tornar-se difícil um trabalho tão aprofundado.

Outra questão que merece ser comentada é a sétima, na qual os estudantes devem ler um fragmento do texto em que o enunciador diz que as pessoas são julgadas todos os dias “*en un tribunal repleto de jueces, aunque sin testigos ni pruebas*” (CAPURRO, 2009 *apud* OSMAN *et al.*, 2013a, p. 17). Em seguida, eles devem explicar o que o autor entende pelas palavras “tribunal” e “juízes”. Em nossa ficha de análise, assinalamos que esta atividade incentiva os alunos a refletirem sobre as intenções do enunciador, observando que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito. Porém, a resposta esperada pelos autores no Manual do Professor é que “tribunal” refere-se à internet e “juízes” refere-se aos internautas, sem um maior aprofundamento sobre o motivo de as primeiras palavras terem sido utilizadas no lugar das segundas. Essa questão pode ser mais explorada pelo professor se forem feitas perguntas que questionem a razão de o autor ter se referido à internet como tribunal e aos internautas como juízes, o que dá a entender que as pessoas no meio virtual fazem julgamentos constantemente, se sentindo no direito de dizer o que é certo e o que é errado e de “aplicar sentenças”, fazendo críticas e muitas vezes humilhando os outros. O fato de o autor usar essas palavras demonstra que ele acredita que a internet é um ambiente, muitas vezes, cruel e repleto de julgamentos. Assim, a questão

abre espaço para que o professor discuta questões desse tipo com os estudantes, mas não apresenta uma consigna explícita para que isso seja realizado.

Por último, na questão 10, de pós-leitura, é apresentado um trecho do texto em que se diz que “*El anonimato, tan natural como dañino, ha entrado en discusión en el on-line*” (CAPURRO, 2009 *apud* OSMAN *et al.*, 2013, p. 17). Após a leitura do fragmento, os estudantes devem pensar se existem casos em que o anonimato na rede pode ser positivo e, depois, participar de uma discussão com os colegas apresentando a sua opinião. Neste caso, apontamos que a questão permite aos alunos envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista, já que são levados a refletir sobre a própria opinião em comparação com a opinião dos colegas, em uma discussão. Ao mesmo tempo, eles devem posicionar-se em relação ao tema do texto. A questão contribui para que os estudantes percebam que podem existir diferentes opiniões sobre o mesmo assunto e que tudo depende do ponto de vista que se adota. É claro que, como a discussão dependerá do posicionamento dos integrantes de cada turma, é possível que em alguns casos não existam muitas divergências entre as opiniões dos colegas. Além disso, para que eles possam participar de uma discussão sobre o assunto, seria ideal que eles tivessem como *input* a visão de outro autor, já que eles tiveram contato apenas com um ponto de vista, isto é, o que foi veiculado no artigo de opinião lido – que insinua que o anonimato traz apenas perigos e desvantagens aos usuários. Dessa forma, se o professor levasse outro texto sobre o assunto, a discussão poderia ser ainda mais enriquecida.

Em resumo, podemos ver que, das dez questões da seção de leitura do capítulo 1, quatro delas apresentam alguma característica que, a nosso ver, contribui para que o professor possa explorar o letramento crítico com os alunos. Cabe ressaltar que o professor pode utilizar o livro da maneira que melhor lhe convier, suprimindo ou até mesmo acrescentando atividades, como apresentamos nos parágrafos acima. Além disso, destacamos que, dos nove critérios elencados em nossa ficha de análise, três deles puderam ser identificados na seção de leitura, sendo eles os seguintes: envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista, posicionar-se e refletir sobre as intenções do enunciador.

O restante das questões trazidas exploram os seguintes tópicos: respostas pessoais relacionadas ao tema do capítulo (como “você utiliza redes sociais?” e “você já recebeu mensagens de anônimos?”); dedução de significados de palavras; e localização de informações explícitas no texto.

Por último, destacamos que no Manual do Professor, na seção *Sugerencias de trabajo con las unidades* referente a esse capítulo, não é feita nenhuma menção ao letramento crítico e nem é proposta nenhuma atividade complementar que possa contribuir para um trabalho com essa perspectiva.

4.1.2 Análise 2 – Enlaces: Volume 1, Capítulo 8

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção: <i>Enlaces</i>	Volume: 1	
Número da unidade/capítulo: 8	Número das páginas: 133-135	
Título da unidade/capítulo: <i>¡Qué buena onda!</i>		
1. Dados sobre o texto: “Olas de ilusión en El Raval”		
1.1 É autêntico ?	(X) sim () não	Obs.:
1.2 Qual é o gênero?	Artigo (de acordo com o manual do professor)	
1.3 Qual é o assunto?	A criação do Ravalsurf	
1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?	O projeto traz vantagens para os jovens de Barcelona	
2. Contextualização Social e Histórica		
2.1 Há indicação da autoria do texto?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.3 Há indicação da data da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.4 Há indicação do local de publicação?	() sim (X) não ()N/A	Obs.:
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?	() sim (X) não ()N/A	Obs.:
3. Letramento crítico		
3.1 Opções de preenchimento		
A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista	I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas	
B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas	I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contrateixos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno	
C. Tomar ações sociais	I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares	
D. Refletir sobre as intenções do enunciador	I. Refletir sobre os propósitos do texto II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito	
E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir	I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está	IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto

interpretá-lo	destinado III. Pensar em quem é o leitor real do texto	VI. Pensar no lugar de publicação do texto VII. Pensar no meio de veiculação do texto
F. Posicionar-se	I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto	
G. Perceber informações implícitas no texto	I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.	
H. Refletir sobre diferentes culturas	I. Conhecer outras formas de encarar a realidade II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras	
I. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais	I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).	

3.2 Análise das atividades

Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico	
1	133	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2	133	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3	133	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): (X) H / Número(s): II () I / Número (s): () N/A
4.A	135	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.B	135	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.C	135	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.D	135	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.E	135	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.F	135	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A

4.G	135	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input checked="" type="checkbox"/> A / Número(s): III <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A
-----	-----	---	--	---

Comentários gerais:

A unidade 8 do volume 1 do livro *Enlaces* intitula-se *¡Qué buena onda!* e o seu objetivo é, conforme apontado na própria obra, fornecer subsídios para que os alunos aprendam a: expressar gostos e preferências; falar nomes de esportes; falar os meses do ano; e elaborar um guia esportivo. O assunto “esportes” perpassa grande parte da unidade e é abordado também na seção de leitura, na qual temos um artigo veiculado no site da *Migrar*, uma fundação criada pela Cruz Vermelha Espanhola. O título do texto é: *Olas de ilusión en El Raval*.

A seção inicia com três perguntas de pré-leitura, e a terceira delas foi a primeira a ser assinalada em nossa ficha de análise. Na questão 1, são apresentados quatro balões de fala com as declarações de jovens marroquinos que moram no “El Raval”, um bairro de Barcelona. Eles devem dizer, após a leitura, o que todos eles têm em comum (são de Marrocos). Depois, na questão 2, devem completar frases com as opções trazidas em um pequeno quadro, de acordo com as informações trazidas na atividade anterior. Por último, na questão 3, afirma-se que os quatro jovens moravam no mesmo bairro, que foi recuperado devido às Olimpíadas de 1992. Conta-se também que a população do local é bastante diversa, com imigrantes de países como Paquistão e Filipinas. Em seguida, os estudantes devem dizer se esses jovens possuem algo em comum com os jovens brasileiros. Neste caso, assinalamos que o exercício contribui para que os alunos reflitam sobre diferentes culturas, já que devem comparar uma realidade distante com a sua própria realidade. É claro que a resposta pode variar de acordo ao contexto de cada aluno. Ainda assim, essa oportunidade parece interessante para a percepção de que esses jovens marroquinos, que vivem em um contexto totalmente diferente, podem compartilhar várias características com os brasileiros, como gostar de surfar e do gênero musical rap. Também é relevante a questão da imigração, que pode levar os alunos a refletirem sobre o preconceito contra imigrantes, pensando em como é a situação no Brasil, em que não há tanta imigração de pessoas dessa região. Por último, outra relação que pode ser feita entre as duas situações é o fato de as Olimpíadas terem gerado mudanças nas cidades, o que pode ser discutido.

A questão 4, já de leitura, apresenta cinco subquestões de localização de informações explícitas (de A até E): os alunos não são levados a refletir sobre o texto, seja em relação a seu contexto de produção, aos seus propósitos ou às informações implícitas. Também não há atividades que façam com que eles percebam quais vozes estão silenciadas e quais estão sendo privilegiadas no texto, ou atividades que levem os estudantes a mostrarem o seu posicionamento, a tomarem ações sociais ou a terem contato com diferentes pontos de vista.

As letras F e G são questões de pós-leitura. Na primeira delas os estudantes devem formar pequenos grupos e participar de uma breve discussão a partir de algumas perguntas sobre os espaços de prática esportiva disponíveis na cidade deles. A questão é interessante para que os discentes possam relacionar o assunto do texto à sua própria realidade. No entanto, nenhum dos critérios de nossa ficha de análise se aplica nessa atividade. Por último, na questão de letra G, os alunos devem pesquisar na internet (ou em outras fontes) mais informações sobre o projeto “Surfavela”, mencionado no artigo, que deu origem ao filme *Rio Breaks*. Essa atividade pode ser muito interessante para que eles se envolvam com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista, ao procurar outras fontes de informação sobre o assunto. No entanto, as perguntas que eles devem responder a partir da pesquisa são muito específicas e não incentivam o contato com diferentes perspectivas, sendo elas: “¿el proyecto sigue existiendo?; ¿Qué tipo de actividad(es) desarrolla?; ¿Qué propósitos tiene?” (OSMAN *et al.*, 2013a, p. 135). Uma alternativa para desenvolver mais o LC poderia ser pedir para que os discentes procurassem diferentes críticas sobre o filme *Rio Breaks* na internet, levando-os a perceber que a verdade é relativa, já que diferentes pessoas, dependendo de seus gostos e de suas vivências, podem ter opiniões totalmente diferentes sobre a mesma obra.

Em resumo, podemos ver que, das dez questões da seção de leitura da unidade 8, duas delas apresentam alguma característica que pode contribuir, de certa forma, para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos. Dos nove critérios elencados em nossa ficha de análise, os seguintes puderam ser identificados na seção de leitura: envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista e refletir sobre diferentes culturas. O restante das questões trazidas exploram localização de informações explícitas no texto e respostas pessoais sobre sua própria realidade. Além disso, destacamos que no Manual do Professor, na seção *Sugerencias de trabajo con las unidades* referente a esse capítulo, não é feita nenhuma menção ao LC e nem é proposta nenhuma atividade complementar que possa contribuir para um trabalho com essa perspectiva.

4.1.3 Análise 3 – *Enlaces*: Volume 2, Capítulo 1

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção: <i>Enlaces</i>	Volume: 2	
Número da unidade/capítulo: 1	Número das páginas: 13-15	
Título da unidade/capítulo: <i>¿Esto o aquello?</i>		
1. Dados sobre o texto: “ <i>Licenciatura en Ciencias del Ambiente</i> ”		
1.1 É autêntico ?	(X) sim () não	Obs.:
1.2 Qual é o gênero?	Descrição de uma licenciatura	
1.3 Qual é o assunto?	Licenciatura em Ciências Ambientais	
1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?	N/A	
2. Contextualização Social e Histórica		
2.1 Há indicação da autoria do texto?	() sim (X) não ()N/A	Obs.: nesse gênero não é comum mostrar-se a autoria.
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.3 Há indicação da data da publicação?	() sim (X) não ()N/A	Obs.:
2.4 Há indicação do local de publicação?	() sim (X) não ()N/A	Obs.: É possível saber que foi na Argentina pelo fato de a URL ser “.ar”.
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?	() sim (X) não ()N/A	Obs.:
3. Letramento crítico		
3.1 Opções de preenchimento		
A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista	I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas	
B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas	I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contratextos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno	
C. Tomar ações sociais	I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares	
D. Refletir sobre as intenções do enunciador	I. Refletir sobre os propósitos do texto II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito	
E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo	I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está destinado III. Pensar em quem é o leitor real do texto IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto VI. Pensar no lugar de publicação do texto VII. Pensar no meio de veiculação do texto	
F. Posicionar-se	I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto	
G. Perceber informações implícitas no texto	I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.	

H. Refletir sobre diferentes culturas		I. Conhecer outras formas de encarar a realidade	
		II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras	
I. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais		I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).	
3.2 Análise das atividades			
Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico
1	13	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2	13	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3	14	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.A	15	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.B	15	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.C	15	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.D	15	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.E	15	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.F	15	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A

Comentários gerais:

A primeira unidade do volume 2 do livro *Enlaces* intitula-se *¿Esto o aquello?* e o seu objetivo é, conforme apontado na própria obra, fornecer subsídios para que os alunos aprendam a: falar sobre planos e projetos futuros; expressar a intenção ou o desejo de fazer algo; dizer nomes de carreiras universitárias e elaborar um anúncio. O assunto “carreira” perpassa grande parte da unidade e é abordado também na seção de leitura, na qual temos a descrição de uma licenciatura veiculada no site “Pre.universia”, cujo título é: *Licenciatura en Ciencias del Ambiente*.

O gênero selecionado para esta seção de leitura não é um gênero muito “rentável” para o trabalho com o LC, já que o seu objetivo é fornecer informações técnicas sobre uma licenciatura, como perfil do profissional da área, campo ocupacional e campo de inserção no mercado de trabalho. Não existe um autor identificado, pois esse gênero não costuma possuir autoria individual. Além disso, não é tão fácil encontrar um posicionamento ideológico em um texto assim, mesmo que exista. Essa pode ser uma das razões pelas quais nenhum dos itens elencados em nossa ficha de análise se aplica nas questões de pré-leitura, leitura e pós-leitura da seção.

As questões trazidas exploram respostas pessoais dos alunos em relação a expectativas futuras sobre sua carreira, localização de informações explícitas no texto, pesquisas sobre o assunto, leitura de gráficos, entre outras. É necessário ressaltar que a questão 4A pede aos alunos para inferirem o significado da palavra “*egresado*” no texto. Apesar disso, não indicamos que se trata de uma questão que leva os alunos pensarem sobre as intenções do enunciador ao utilizar certas palavras ou a perceberem informações implícitas no texto, pois não parece haver um tom valorativo expressado pelo enunciador ao utilizar esse termo. Como vimos anteriormente, em alguns casos podem ser usadas diferentes palavras para se referir a um mesmo elemento, gerando diferentes valorações, como no exemplo trazido por Cassany (2006), em que ele compara os termos “mulher canadense” e “imigrante”. Porém, por não se tratar de uma situação semelhante, acreditamos que a questão não contribui para o desenvolvimento do LC, apesar de ser muito importante para que os alunos realizem inferências e enriqueçam seu vocabulário.

Por último, destacamos que no Manual do Professor, na seção *Sugerencias de trabajo con las unidades* referente a esse capítulo, não é feita nenhuma menção ao letramento crítico e nem é proposta nenhuma atividade complementar que possa contribuir para um trabalho com essa perspectiva.

4.1.4 Análise 4 – Enlaces: Volume 2, Capítulo 8

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção: <i>Enlaces</i>	Volume: 2	
Número da unidade/capítulo: 8	Número das páginas: 131-133	
Título da unidade/capítulo: <i>Propongamos otro cambio</i>		
1. Dados sobre o texto: “Para revertir el cambio climático hay que reducir el consumismo”		
1.1 É autêntico ?	(X) sim () não	Obs.:
1.2 Qual é o gênero?	Introdução de entrevista	
1.3 Qual é o assunto?	As mudanças climáticas	
1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?	O alto consumo é uma das principais causa das mudanças climáticas	
2. Contextualização Social e Histórica		
2.1 Há indicação da autoria do texto?	() sim (X) não ()N/A	Obs.: fala-se quem é o entrevistado, mas não é entrevistador.
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.3 Há indicação da data da publicação?	() sim (X) não ()N/A	Obs.:
2.4 Há indicação do local de publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.: É possível saber que foi no México pelo fato de o jornal ser mexicano, mas não sabemos exatamente o local.
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?	() sim (X) não ()N/A	Obs.:
3. Letramento crítico		
3.1 Opções de preenchimento		
A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista	I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas	
B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas	I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contrateixos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno	
C. Tomar ações sociais	I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares	
D. Refletir sobre as intenções do enunciador	I. Refletir sobre os propósitos do texto II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito	
E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo	I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está destinado III. Pensar em quem é o leitor real do texto	IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto VI. Pensar no lugar de publicação do texto VII. Pensar no meio de veiculação do texto
F. Posicionar-se	I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto	
G. Perceber informações implícitas no texto	I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.	

H. Refletir sobre diferentes culturas	I. Conhecer outras formas de encarar a realidade II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras
I. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais	I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).

3.2 Análise das atividades

Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico	
1	131	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2.A	132	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2.B	132	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): (X) G / Número(s): II () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
3.A	133	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3.B	133	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3.C	133	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3.D	133	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3.E	133	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3.F	133	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3.G	133	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A

Comentários gerais:

A última unidade do volume 2 do livro *Enlaces* intitula-se *Propongamos otro cambio* e o seu objetivo é, conforme informado na própria obra, fornecer subsídios para que os alunos aprendam a: falar do futuro; fazer previsões; expressar condições e elaborar um artigo de divulgação científica. O assunto “meio ambiente” perpassa grande parte da unidade e é abordado também na seção de leitura, na qual temos a introdução de uma entrevista veiculada no jornal online *El Universal*, do México, cujo título é: *Para convertir el cambio climático hay que reducir el consumismo*.

O gênero selecionado para esta seção de leitura é um gênero bastante “rentável” para o trabalho com o LC, já que tanto o entrevistador quanto o entrevistado apresentam um ponto de vista sobre o assunto de forma explícita e de forma implícita – por exemplo, com o uso de palavras valorativas como “*abuso de bienes*”, “*uso irracional de los recursos*” e “*sobregirando brutalmente nuestra demanda de recursos*”. Assim, trabalhar com os propósitos do texto seria uma possibilidade nas questões de leitura. Além disso, o próprio assunto tratado no texto permite que sejam analisadas diferentes perspectivas, já que, como apontado na própria entrevista, algumas pessoas (inclusive alguns pesquisadores) negam que a atividade humana tenha impactos nas mudanças climáticas. Assim, seria possível levar os alunos a contrastar diferentes pontos de vista. Também haveria a alternativa de pedir aos alunos que se posicionassem sobre o assunto, ou até mesmo que tomassem ações sociais.

No entanto, apenas a questão 2.B dessa seção, de pré-leitura, se aplica em nossa ficha de análise. Nela, pede-se aos alunos que relacionem o título do texto ao fato de que alguns setores da sociedade negam a existência de mudanças climáticas. Assim, os estudantes são levados a perceber uma informação implícita no texto: algumas companhias negam a existência de problemas climáticos, pois, caso os reconhecessem, perderiam grande parte de seus lucros advindos de práticas prejudiciais ao meio-ambiente. Na primeira resposta do entrevistado ele fala sobre isso, mas não de forma totalmente explícita (“*esa gente está muy mal informada o está defendiendo intereses opuestos a que se tomen medidas para reducir los gases de efecto invernadero*”, p. 132). O restante das questões trazidas explora conhecimento prévio dos alunos sobre desastres naturais, localização de informações explícitas no texto, tópicos gramaticais e discussões sobre as mudanças que podem ser feitas para diminuir o impacto no meio ambiente.

Por último, destacamos que no Manual do Professor, na seção *Sugerencias de trabajo con las unidades* referente a esse capítulo menciona-se que, na questão 2, “o importante é estimular os alunos a que estabeleçam relações entre os temas (mudanças climáticas/consumismo)”. Não é feita nenhuma menção ao letramento crítico e nem é proposta nenhuma atividade complementar que possa contribuir para um trabalho com o essa perspectiva.

4.1.5 Análise 5 – *Enlaces*: Volume 3, Capítulo 1

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção: <i>Enlaces</i>	Volume: 3	
Número da unidade/capítulo: 1	Número das páginas: 13-15	
Título da unidade/capítulo: <i>Hagamos un trato</i>		
1. Dados sobre o texto: “Para ti, amor mío”		
1.1 É autêntico ?	(X) sim () não	Obs.:
1.2 Qual é o gênero?	Poema	
1.3 Qual é o assunto?	Os papéis do homem e da mulher na relação	
1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?	A libertação do papel de submissão designado às mulheres	
2. Contextualização Social e Histórica		
2.1 Há indicação da autoria do texto?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	() sim (X) não ()N/A	Obs.: Sabemos que o poema foi veiculado no livro <i>Paroles</i> , em 2007, mas não sabemos quando foi escrito.
2.3 Há indicação da data da publicação?	() sim (X) não ()N/A	Obs.: Fala-se sobre os anos de vida do autor, mas não de quando o poema foi escrito.
2.4 Há indicação do local de publicação?	() sim (X) não ()N/A	Obs.: É possível pensar que foi na França, pois o autor é francês.
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?	() sim (X) não ()N/A	Obs.:
3. Letramento crítico		
3.1 Opções de preenchimento		
A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista	I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas	
B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas	I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contratextos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno	
C. Tomar ações sociais	I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares	

D. Refletir sobre as intenções do enunciador	I. Refletir sobre os propósitos do texto II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito	
E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo	I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está destinado III. Pensar em quem é o leitor real do texto	IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto VI. Pensar no lugar de publicação do texto VII. Pensar no meio de veiculação do texto
F. Posicionar-se	I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto	
G. Perceber informações implícitas no texto	I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.	
H. Refletir sobre diferentes culturas	I. Conhecer outras formas de encarar a realidade II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras	
I. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais	I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).	

3.2 Análise das atividades

Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico	
1	13	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2	13	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3	13	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.A	14	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.B	14	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.C	14	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	(X) A / Número(s): I () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
5	14	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): (X) G / Número(s): I () H / Número(s): (X) I / Número (s): I () N/A
6	15	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): (X) G / Número(s): I () H / Número(s): (X) I / Número (s): I () N/A
7	15	() Pré-leitura	(X) A / Número(s): I	() F / Número(s):

		(X) Leitura () Pós-leitura	() B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() G / Número(s): () H / Número(s): (X) I / Número (s): I () N/A
8	15	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): (X) D / Número(s): II () E / Número(s):	() F / Número(s): (X) G / Número(s): I () H / Número(s): (X) I / Número (s): I () N/A
9	15	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	(X) A / Número(s): I () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): (X) I / Número (s): I () N/A
10	15	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	(X) A / Número(s): III () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): (X) H / Número(s): II (X) I / Número (s): I () N/A

Comentários gerais:

A primeira unidade do volume 3 do livro *Enlaces* intitula-se *Hagamos un trato* e o seu objetivo é, conforme apontado na própria obra, fornecer subsídios para que os alunos aprendam a: dar conselhos e recomendações; expressar desejo e possibilidade; expressar quantidade ou identidade pouco específica e escrever um comentário em um fórum. Os assuntos “doenças sexualmente transmissíveis” e “violência contra a mulher” perpassam grande parte da unidade e são abordados também na seção de leitura, na qual temos um poema do francês Jacques Prévert, intitulado *Para ti, amor mío*.

No início da seção é apresentado um gráfico do *Estudo multipaís sobre saúde da mulher e violência doméstica* (em tradução livre), publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Em seguida, mostra-se um texto que fala sobre esses dados, explorando, por exemplo, o fato de que 59% das mulheres entrevistadas na Etiópia afirmaram já terem sido vítimas de abuso sexual por parte de seus cônjuges ou companheiros. As primeiras três questões da seção, que são de pré-leitura, pedem que se observe o gráfico e que sejam localizadas algumas informações explícitas.

A primeira questão que se aplica em nossa ficha de análise é a 4.C, de pré-leitura. Após lerem um fragmento do estudo citado anteriormente, fragmento este intitulado *Fatores que protegem a mulher ou a expõem a uma situação de risco* (em tradução livre), eles devem ler o excerto de outro estudo, publicado no site wagggsworld.com. Em seguida, pede-se aos estudantes que sublinhem “*en el texto de la OMS la afirmación que podría funcionar como conclusión para la cita del estudio australiano*” (OSMAN *et al.*, 2013c, p. 14). Dessa forma,

sinalizamos que a atividade leva os alunos a envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista, já que eles devem ler dois textos e colocá-los em diálogo.

Na próxima questão, de número 5, os estudantes devem ler o poema³⁸ de Jacques Prévert e responder quem parece falar no texto e para quem, além de dizer qual vocativo é utilizado para se referir a essa pessoa. Essa questão, a nosso ver, contribui para que os estudantes percebam uma informação implícita no texto: a de que um homem está falando para uma mulher, que seria “o seu amor”. Para chegar à conclusão de que é um homem quem fala, eles precisam realizar inferências a partir de informações trazidas no texto e da discussão que veio sendo feita na seção de pré-leitura, a qual trouxe informações sobre o fato de que grande parte das mulheres sofre violência por parte de quem teoricamente as ama, como no caso do poema, em que o eu lírico compra correntes pesadas para sua amada e a procura em um mercado de escravos. Dessa forma, além de assinalarmos que a questão leva os alunos a realizarem inferências, também apontamos que ela os leva a realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116). Isto é, eles devem refletir sobre as relações sociais que existem entre alguns homens e mulheres (como no caso do poema e como mostrado nos estudos) e quem perde e quem ganha nessas relações – claramente as mulheres perdem, pois sofrem abusos e muitas vezes são tratadas como objetos. Cabe ressaltar, no entanto, que a sugestão de resposta não explora essas questões, pois se limita a dizer que “*alguien que se identifica a través de la primera persona le habla a otro a quien trata de ‘tú’*. Utiliza el vocativo ‘*amor mío*’” (OSMAN *et al.*, 2013c, p. 14).

Na seguinte questão, de número 6, assinalamos as mesmas alternativas da anterior, pois é solicitado aos alunos que prestem atenção nas ações apontadas pelo eu lírico no poema (ir ao mercado para comprar pássaros, depois ir para comprar flores, depois ir para comprar correntes e por último procurar a amada no mercado de escravos) e reflitam novamente sobre quem é o destinatário. Assim, essa atividade contribui no mesmo sentido da de número 5.

Na questão de número 7, é mostrada uma citação de Nina Ferenci, coordenadora da UNOSIDA (em português, UNAIDS), que diz que “*la mujer en muchos países depende económicamente del hombre, y muchas veces eso lleva a una situación donde la mujer tiene*

³⁸ *Para ti, amor mío / Fui al mercado de pájaros / Y compré pájaros / Para ti, / amor mío / Fui al mercado de flores / Y compré flores / Para ti, / amor mío / Fui al mercado de hierros viejos / Y compré cadenas / Pesadas cadenas / Para ti, / amor mío / Después fui al mercado de esclavos / Y te busqué / Pero no te encontré, / amor mío.*

menos posibilidades de negarse a tener una relación sexual” (FERENCI *apud* OSMAN *et al.*, 2013c, p. 15). Depois, pede-se aos alunos que reflitam sobre os papéis para o homem e para a mulher na sociedade e em casal. Dessa forma, assinalamos, mais uma vez, que a atividade leva os estudantes a realizarem análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116). Além disso, apontamos que a atividade os leva a envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista, já que é apresentada mais uma visão sobre o assunto, a partir de outro texto, o que pode enriquecer o entendimento do conteúdo do poema, que fala sobre o abuso das mulheres nos relacionamentos ao se referir às correntes e também ao mercado de escravos.

Na questão seguinte, de número 8, é mostrado um quadro no qual são comparadas as primeiras três estrofes com a última, sendo que os alunos devem preencher as lacunas de algumas frases relativas à quarta estrofe, como quem o eu lírico buscou e a quem pertenceria o que ele buscou se o tivesse encontrado. Assim, eles devem interpretar o poema, entendendo que o eu lírico procurava o “tú” para tomar posse dele. Por fim, eles devem completar as lacunas de uma afirmação apresentada após o quadro: “*En ese camino, la persona amada/el ‘tú’ quedaría en el lugar de un objeto o mercancía para satisfacción del hombre/ ‘yo’ personaje, lo que es coherente con la imagen del ‘mercado de esclavos’*” (OSMAN *et al.*, 2013c, p. 15). Dessa forma, assinalamos que nesta questão os estudantes são levados, de certa forma, a refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso, já que devem prestar atenção ao fato de que nas três primeiras estrofes o eu lírico vai a um mercado e compra um objeto, relacionando isso ao fato de que na quarta estrofe ele também vai ao mercado, mas neste caso procurar a sua amada, como se ela também fosse um objeto. Essa construção é feita a partir de uma técnica estilística, na qual o enunciador começa as estrofes da mesma maneira (*para ti, amor mio / fui al mercado*). Além disso, novamente os estudantes são incentivados a perceber informações implícitas no texto e a realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).

Na questão de número 9, os alunos devem responder à seguinte pergunta: “¿*Cómo relacionarías la imagen de un ‘mercado de esclavos’ con las informaciones dadas por la Organización Mundial de la Salud y el estudio australiano sobre violencia contra la mujer?*” (OSMAN *et al.*, 2013c, p. 15). Neste caso, novamente apontamos que se trata de uma atividade que leva os estudantes a realizarem análises a respeito de quem ganha ou perde em relações sociais (neste caso, de gênero). Além disso, também apontamos que a atividade os

leva a envolver-se com diferentes perspectivas, já que os estudantes devem colocar o poema em diálogo com as informações da OMS, relacionando ambos os textos.

Por fim, na questão 10, os alunos devem dizer se as crianças ou jovens brasileiros compartilham a mesma ideia que os 14% dos entrevistados no estudo australiano – ou seja, a ideia de que “*está bien obligar a una chica a tener sexo con él si ella está coqueteando*” (OSMAN *et al.*, 2013c, p. 14). Além disso, devem falar se as meninas podem dizer “não” a uma relação sexual não desejada, explicando o porquê e dando exemplos a partir do entorno de vivência dos estudantes ou a partir de informações que eles leram ou ouviram. Neste caso, então, assinalamos diversas alternativas de nossa ficha. Primeiramente, esta questão permite que os alunos reflitam sobre a sua própria cultura a partir de outras, já que devem fazer uma comparação ou relação entre a realidade da Austrália e do Brasil. Além disso, eles são incentivados a procurar outras fontes de informação sobre o assunto, desta vez relacionadas a seu país, já que devem dar exemplos a partir de informações que eles podem, por exemplo, procurar na internet ou em outros meios de pesquisa. Ademais, essa atividade oferece subsídios para que eles realizem análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).

Em resumo, podemos ver que, das doze questões da seção de leitura da unidade 1, sete delas apresentam alguma característica que pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, o que equivale a mais da metade das atividades. Esse número nos parece bastante satisfatório, principalmente em comparação às outras unidades da coleção. Além disso, destacamos que, dos nove critérios elencados em nossa ficha de análise, cinco deles puderam ser identificados na seção de leitura, sendo eles os seguintes: envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista; refletir sobre as intenções do enunciador; perceber informações implícitas no texto; refletir sobre diferentes culturas; e realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais. As outras questões pedem a localização de informações explícitas nos textos.

Por último, destacamos que no Manual do Professor, na seção *Sugerencias de trabajo con las unidades* referente a esse capítulo, são fornecidas algumas formas de levar os alunos a realizarem análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (*idem*), como promover “*una conversación sobre la violencia de género, es decir, la agresión específica contra las mujeres y el contexto (social, regional, económico, educativo, etc.) en el que los alumnos creen que es más común*” (OSMAN *et al.*, 2013c, p. 14 do guia didático). Também é

feita referência à necessidade de os alunos realizarem inferências: “*aproveche para evaluar en los alumnos la capacidad de interpretación del texto y de hacer inferencias a partir de géneros poéticos*” (*ibidem*, p. 15 do guia didático).

4.1.6 Análise 6 – Enlaces: Volume 3, Capítulo 8

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção: <i>Enlaces</i>	Volume: 3	
Número da unidade/capítulo: 8	Número das páginas: 131-133	
Título da unidade/capítulo: <i>Tan cerca y tan lejos</i>		
1. Dados sobre o texto: “Protocolo de integración educativa y reconocimiento de certificados, títulos y estudios de nivel primario y medio no técnico entre los Estados partes del MERCOSUR, la República de Bolivia y la República de Chile”		
1.1 É autêntico ?	(X) sim () não	Obs.:
1.2 Qual é o gênero?	Protocolo	
1.3 Qual é o assunto?	Integração educativa	
1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?	A educação é um fator fundamental no cenário dos processos de integração regional	
2. Contextualização Social e Histórica		
2.1 Há indicação da autoria do texto?	() sim () não (X)N/A	Obs.: Este gênero não costuma ter um único autor, nem se explicita.
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	(X) sim (X) não ()N/A	Obs.:
2.3 Há indicação da data da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.: Na questão 3 se diz que foi assinado em 2002.
2.4 Há indicação do local de publicação?	() sim () não (X)N/A	Obs.: Não se pode falar de um único local, pois trata-se de um protocolo que envolve diversos países do Mercosul.
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?	() sim (X) não ()N/A	Obs.:
3. Letramento crítico		
3.1 Opções de preenchimento		
A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista	I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas	
B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas	I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contratextos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno	
C. Tomar ações sociais	I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares	
D. Refletir sobre as intenções do enunciador	I. Refletir sobre os propósitos do texto II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito	
E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir	I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está destinado	IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto VI. Pensar no lugar de publicação do texto

interpretá-lo	III. Pensar em quem é o leitor real do texto	VII. Pensar no meio de veiculação do texto
F. Posicionar-se	I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto	
G. Perceber informações implícitas no texto	I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.	
H. Refletir sobre diferentes culturas	I. Conhecer outras formas de encarar a realidade II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras	
I. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais	I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).	

3.2 Análise das atividades

Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico	
1	131	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2	131	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3.A	131	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3.B	131	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3.C	131	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): (X) G / Número(s): II () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
3.D	131	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.A	133	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.B	133	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.C	133	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4.D	133	() Pré-leitura	() A / Número(s):	() E / Número(s):

		(X) Leitura () Pós-leitura	() B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): (X) N/A
4.E	133	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
5	133	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A

Comentários gerais:

A última unidade do volume 3 do livro *Enlaces* intitula-se *Tan cerca y tan lejos* e o seu objetivo é, conforme consta na obra, fornecer subsídios para que os alunos aprendam a: expressar desejos, sentimentos e opiniões em relação a acontecimentos passados; utilizar conectores do discurso e elaborar um teste temático. O assunto “América Latina” perpassa grande parte da unidade e é abordado também na seção de leitura, na qual temos o trecho de um dos protocolos do Mercosul, assinado em 5 de dezembro de 2002.

A única atividade que se aplica em nossa ficha de análise é a 3.C, de pré-leitura, na qual os alunos devem ler o título do protocolo (*Protocolo de integración educativa y reconocimiento de certificados, títulos y estudios de nivel primario y medio no técnico entre los Estados partes del MERCOSUR, la República de Bolivia y la República de Chile*) e dizer o que entendem por “reconhecimento de certificados”. Isto é, os alunos devem, de certa forma, perceber uma informação que está implícita nesse título: que “*los certificados, títulos y estudios tienen validez en los países que figuran en el protocolo, independientemente de donde sean emitidos o realizados*” (OSMAN *et al.*, 2013c, p. 131).

As outras questões da seção trabalham com localização explícita de informações no texto; pesquisa sobre quais países integram o MERCOSUL; discussões em duplas sobre os motivos que levariam um estudante a mudar de país e sobre o que o protocolo pode acrescentar na vida dos estudantes brasileiros e de outros países que também formem parte dessa organização governamental. Cabe ressaltar que a primeira questão pede aos alunos que infiram o significado das estrelas e da linha que aparecem na logo do MERCOSUL. Apesar de se tratar de uma questão de inferência, não a assinalamos em nossa ficha, pois não está relacionada à percepção de informações implícitas em um texto.

Por último, destacamos que no Manual do Professor, na seção *Sugerencias de trabajo con las unidades* referente a esse capítulo, não é feita nenhuma menção ao letramento crítico e nem é proposta nenhuma atividade complementar que possa contribuir para um trabalho com essa perspectiva.

4.1.7 Análise 7 – *Cercanía Joven*: Volume 1, Unidade 1, Capítulo 2

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção: <i>Cercanía Joven</i>	Volume: 1	
Número da unidade/capítulo: 1/2	Número das páginas: 27-34	
Título da unidade/capítulo: <i>El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i> / <i>Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>		
1. Dados sobre o texto: Cédula de identidade		
1.1 É autêntico ?	(X) sim () não	Obs.: não é possível saber se são cédulas fictícias ou reais, mas parece ser o segundo caso.
1.2 Qual é o gênero?	Cédula de identidade	
1.3 Qual é o assunto?	N/A	
1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?	N/A	
2. Contextualização Social e Histórica		
2.1 Há indicação da autoria do texto?	() sim () não (X)N/A	Obs.: não há autoria em cédulas de identidade.
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	() sim () não (X)N/A	Obs.: há indicação do órgão responsável pela emissão do documento
2.3 Há indicação da data da publicação?	() sim () não (X)N/A	Obs.: há indicação da data de emissão do documento
2.4 Há indicação do local de publicação?	() sim () não (X)N/A	Obs.: há indicação do país responsável pela publicação do documento
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?	() sim (X) não ()N/A	Obs.:
3. Letramento crítico		
3.1 Opções de preenchimento		
A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista	I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas	
B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas	I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contratextos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno	
C. Tomar ações sociais	I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares	
D. Refletir sobre as intenções do enunciador	I. Refletir sobre os propósitos do texto II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito	

E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo	I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está destinado III. Pensar em quem é o leitor real do texto	IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto VI. Pensar no lugar de publicação do texto VII. Pensar no meio de veiculação do texto
F. Posicionar-se	I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto	
G. Perceber informações implícitas no texto	I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.	
H. Refletir sobre diferentes culturas	I. Conhecer outras formas de encarar a realidade II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras	
I. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais	I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).	

3.2 Análise das atividades

Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico	
1	27	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2	27	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3	27	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
1	29	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2	29	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3	29	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
4	30	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
5.A	32	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): (X) G / Número(s): I e II () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
5.B	32	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): (X) D / Número(s): II	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s):

			<input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> N/A
5.C	32	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input checked="" type="checkbox"/> D / Número(s): III <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A
5.D	32	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
5.E	32	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input checked="" type="checkbox"/> G / Número(s): I e II <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A
5.F	32	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
6.A	33	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input checked="" type="checkbox"/> G / Número(s): I <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A
6.B	33	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
6.C	33	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
6.D	34	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input checked="" type="checkbox"/> D / Número(s): I, II e III <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A
6.E	34	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A

Comentários gerais:

A primeira unidade do volume 1 do *Cercañía Joven* intitula-se *El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!* e alguns de seus objetivos são, conforme apontado na obra, que os alunos conheçam os países em que se fala espanhol, reflitam sobre as culturas desses países e usem o vocabulário de nomes, sobrenomes e apelidos. A unidade possui dois capítulos e é no segundo – *Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!* – que

encontramos a seção de leitura. Nesse capítulo são discutidos temas como a importância das carteiras de identidade, as diferenças entre os distintos tipos de documentos e a burocracia encontrada junto a alguns órgãos que emitem essas documentações.

É a partir da questão 5, já de pós-leitura, que são fornecidos maiores subsídios para que o professor possa promover o letramento crítico em sala de aula. Nessa questão é apresentada a letra de uma música do cantor dominicano Juan Luis Guerra intitulada *Visa para un sueño*, na qual se fala sobre a árdua jornada de algumas pessoas para tentarem conseguir um visto estadunidense, a fim de tentar uma vida nova na América do Norte e conquistar melhores condições de vida. Na letra A, os alunos devem responder qual é a razão pela qual o seminarista e o operário desejam ter o visto e aonde eles querem ir. Neste caso, apontamos que a questão leva os alunos a perceberem informações implícitas no texto, já que devem utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas, como o fato de que os personagens da música desejam sair do país para conseguirem realizar os sonhos que eles não conseguem cumprir em sua terra natal, além do fato de que podemos inferir que o destino é os Estados Unidos, já que, ao longo da história, diversas pessoas latino-americanas saíram de seus países – muitas vezes ilegalmente – para procurar trabalho nos EUA. Assim, os alunos não devem apenas decodificar o código linguístico e encontrar informações explícitas no texto, mas também perceber algumas informações implícitas a partir de seus conhecimentos prévios e de algumas pistas deixadas pelo enunciador – como o fato de ele utilizar a palavra “*sueño*” (*Visa para un sueño*), fazendo referência ao “sonho americano”, uma expressão muito utilizada para caracterizar a oportunidade que os Estados Unidos teoricamente oferecem às pessoas de conseguirem oportunidades para ter sucesso na vida.

Na seguinte questão (letra B) os estudantes devem responder que efeito de sentido é provocado pelo uso das expressões “*eran las cinco*”, “*eran las siete*” e “*eran las nueve*”. Em nossa ficha de análise, assinalamos que esta atividade incentiva os alunos a refletirem sobre as intenções do enunciador, já que eles devem prestar atenção nas técnicas e elementos estilísticos usados e no porquê desse uso. O fato de três estrofes começarem com expressões iguais, mas com horários diferentes (05:00h, 06:00h e 07:00h), causa a sensação de passagem do tempo. Essa escolha pela repetição da frase, sempre no início de uma estrofe, é capaz de causar um efeito no leitor; como apontado na sugestão de resposta do manual do professor, as expressões “*denotan la espera angustiante y agotadora para obtener la visa*” (COIMBRA *et al.*, 2013a, p. 32).

Na questão de letra C, os alunos devem reler a segunda estrofe da letra – *eran las siete de la mañana / y uno por uno al matadero / pues cada cual tiene su precio / buscando visa para un sueño* – e responder qual é o significado da palavra *matadero* no contexto da música, dentre as seguintes opções: lugar onde se mata e se desossa o gado; ou órgão público onde se consegue o visto. Em seguida, eles devem responder por que foi utilizada a palavra *matadouro* no lugar de *consulado*. Aqui, os alunos são levados novamente refletir sobre as intenções do enunciador, observando que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito. Neste caso, não se pede que os estudantes busquem a definição que encontraríamos no dicionário da palavra “*matadouro*”, mas sim que eles reflitam sobre a intencionalidade do enunciador ao usar essa palavra para se referir a um *consulado*: o propósito dele é caracterizar o *consulado* como um lugar cruel, rodeado de “*morte*” (os sonhos das pessoas que não conseguem o visto “*morrem*” no *consulado*).

Na letra D da questão 5, pergunta-se se o seminarista e o operário conseguem o visto e pede-se aos alunos que sublinhem o verso que justifica a sua resposta. Neste caso, existe um trecho específico que comprova que os personagens da música não conseguiram o visto, sendo ele “*ya no hay visa para un sueño*”. Já na questão seguinte pergunta-se qual é a saída para aqueles que não conseguem o visto e quais são os riscos que eles correm. Neste caso, não existe uma resposta explícita no texto e, portanto, os estudantes são levados a inferir qual é a alternativa dessas pessoas, a partir dos versos “*Buscando visa, para naufragar / buscando visa, carne de la mar*”, que mostram, de forma implícita, que uma saída para quem tem o visto negado é atravessar o mar de forma ilegal, o que resulta, geralmente, em naufrágios e perda de vidas. Portanto, para esta questão, indicamos que os alunos devem perceber informações implícitas no texto, realizando inferências a partir de certas palavras utilizadas pelo autor (*naufragar, carne da la mar*) e também de seus conhecimentos prévios, já que são bastante noticiados alguns casos em que emigrantes se afogam ao tentar chegar a algum país pelo mar.

Na última questão de pós-leitura – atividade de número 6 – é apresentada uma tirinha em que o Miguelito vai conhecer a nova tartaruga da Mafalda – chamada Democracia – e não consegue vê-la, já que está escondida dentro do casco. Na primeira pergunta, os estudantes devem responder se o menino gostou do nome Burocracia, investigando o significado dessa palavra no dicionário. Para resolver a primeira parte da questão, os alunos devem perceber informações implícitas no texto: em nenhum momento Miguelito diz que não gostou do nome, mas o fato de ele perguntar – mais de uma vez – a razão de Mafalda ter escolhido esse nome, o fato de ele usar expressões como “*pero che*” e o fato de a expressão

no rosto dele ser de desgosto podem mostrar que o garoto não gostou do nome do animal de estimação. Assim, os estudantes são levados a realizar inferências para conseguir interpretar o texto. A segunda parte da questão – procurar a palavra *democracia* no dicionário – é importante para que eles consigam interpretar a tirinha e para que vejam que “burocracia” tem uma conotação negativa, o que pode explicar, também, o fato de o nome da tartaruga não ter agradado ao garoto.

Na letra D dessa mesma questão afirma-se que o desenhista, Quino, faz uma crítica à burocracia nos órgãos de atendimento aos cidadãos. Depois, os alunos devem responder como é construído o humor na tirinha a partir do significado dessa palavra. Assim, assinalamos que o exercício promove a reflexão sobre as intenções do enunciador, já que os estudantes devem analisar de que forma isso é feito. Para tanto, eles devem refletir sobre os propósitos do texto – fazer a crítica à burocracia – e perceber os elementos usados pelo enunciador para isso: a metáfora da tartaruga, cujo nome é burocracia, que fica sempre dentro do casco, não podendo “atender” aos visitantes.

Cabe ressaltar que, para complementar o trabalho que vise ao LC, seria interessante que os alunos fossem levados a estabelecer uma relação entre os textos lidos na pós-leitura: a música do Juan Luis Guerra e a tirinha da Mafalda. Os estudantes poderiam trabalhar com o fato de que ambos os textos fazem uma crítica à burocracia de órgãos de atendimento e que cada um utiliza recursos próprios para fazê-lo, alguns semelhantes e outros diferentes: ambos são trabalhos artísticos, ambos utilizam metáforas, ambos utilizam interjeições etc.; por outro lado, no segundo utiliza-se o humor e no primeiro não, no primeiro utiliza-se a rima e no segundo não etc. Esse tipo de atividade poderia incentivar os alunos a perceberem que os textos são todos estruturados e estilizados para fazer ecoar uma ideologia, conforme nos mostram Rojo e Barbosa (2015). Além disso, nem nas questões referentes à música do Juan Luis Guerra e nem nas questões referentes à tirinha da Mafalda foram feitas perguntas que levassem os estudantes a considerar o contexto de produção dos textos: eles foram escritos em 1996 e 1998, respectivamente, o que poderia ser explorado, já que a coleção foi para as escolas em 2015, quase 20 anos depois – ou seja, poderia ser analisado se a crítica ainda permanece ou não atual. Além disso, a música é de um cantor dominicano e a tirinha é de um desenhista argentino, o que poderia ser colocado em discussão, já que um problema semelhante é denunciado em ambas as obras, mesmo que venham de países diferentes. Outro ponto importante é que na tirinha é criticada a burocracia em geral e na música é criticada a burocracia dos órgãos que concedem o visto para os Estados Unidos, o que

corresponde a uma realidade mais comum na América Central e não tão comum na América do Sul.

Em resumo, podemos ver que, das dezoito questões da seção de leitura da unidade 1, seis delas apresentam alguma característica que, a nosso ver, contribui para que o professor possa explorar o letramento crítico com os alunos. Além disso, é importante destacar que, dos nove critérios elencados em nossa ficha de análise, dois deles puderam ser identificados na seção de leitura, sendo eles os seguintes: refletir sobre as intenções do enunciador e perceber informações implícitas no texto.

O restante das questões trazidas exploram os seguintes tópicos: ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto (como “para que servem os documentos?”, “quais documentos você conhece?” e “é possível viajar para outra cidade ou país sem documentação?”); localização de informações explícitas no texto; pesquisa sobre os países que formam parte do Mercosul; e repostas pessoais sobre a experiência dos alunos (como “você já passou alguma vez por uma situação burocrática referente à documentação?”).

Por último, destacamos que no Manual do Professor, na seção *Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades* referente a esse capítulo, não é feita nenhuma menção ao LC e nem é proposta nenhuma atividade complementar que possa contribuir para um trabalho com essa perspectiva.

4.1.8 Análise 8 – *Cercanía Joven*: Volume 1, Unidade 3, Capítulo 5

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção: <i>Cercanía Joven</i>	Volume: 1	
Número da unidade/capítulo: 3/5	Número das páginas: 114-120	
Título da unidade/capítulo: <i>El mundo es político: ¿que también sea ético!</i> / <i>Discurso: ¿con mis palabras entraré en la historia!</i>		
1. Dados sobre o texto: Discurso de Salvador Allende		
1.1 É autêntico ?	(X) sim () não	Obs.:
1.2 Qual é o gênero?	Discurso Político	
1.3 Qual é o assunto?	A tomada de poder pelas Forças Armadas no Chile em 1973	
1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?	A ilegitimidade do golpe das Forças Armadas no Chile em 1973	
2. Contextualização Social e Histórica		
2.1 Há indicação da autoria do texto?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.3 Há indicação da data da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.4 Há indicação do local de	(X) sim () não ()N/A	Obs.:

publicação?			
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?		(X) sim () não ()N/A	Obs.: A fotografia e o texto introdutório que vem antes do discurso.
3. Letramento crítico			
3.1 Opções de preenchimento			
A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista		I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas	
B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas		I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contratextos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno	
C. Tomar ações sociais		I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares	
D. Refletir sobre as intenções do enunciador		I. Refletir sobre os propósitos do texto II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito	
E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo		I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está destinado III. Pensar em quem é o leitor real do texto	IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto VI. Pensar no lugar de publicação do texto VII. Pensar no meio de veiculação do texto
F. Posicionar-se		I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto	
G. Perceber informações implícitas no texto		I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.	
H. Refletir sobre diferentes culturas		I. Conhecer outras formas de encarar a realidade II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras	
I. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais		I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).	
3.2 Análise das atividades			
Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico
1	115	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2	115	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3	115	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): (X) E / Número(s): I e IV () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
1	118	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A

2	118	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
3	118	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input checked="" type="checkbox"/> D / Número(s): I <input checked="" type="checkbox"/> E / Número(s): I e IV	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A
4	118	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
5	118	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input checked="" type="checkbox"/> D / Número(s): III <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A
6	118	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input checked="" type="checkbox"/> D / Número(s): II <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A
7	119	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input checked="" type="checkbox"/> G / Número(s): I <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input type="checkbox"/> N/A
8	119	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
9	119	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A
10	120	<input type="checkbox"/> Pré-leitura <input type="checkbox"/> Leitura <input checked="" type="checkbox"/> Pós-leitura	<input type="checkbox"/> A / Número(s): <input type="checkbox"/> B / Número(s): <input type="checkbox"/> C / Número(s): <input type="checkbox"/> D / Número(s): <input type="checkbox"/> E / Número(s):	<input type="checkbox"/> F / Número(s): <input type="checkbox"/> G / Número(s): <input type="checkbox"/> H / Número(s): <input type="checkbox"/> I / Número (s): <input checked="" type="checkbox"/> N/A

Comentários gerais:

A última unidade do volume 1 do *Cercanía Joven* intitula-se *El mundo es político: ¡que también sea ético!* e o seu objetivo é, conforme explicitado no livro, que os alunos estudem o período das ditaduras militares, reflitam sobre a importância de lutar por direitos e liberdade, entre outros. A unidade possui dois capítulos e é no primeiro (capítulo 5 – *Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!*) que encontramos a seção de leitura.

Nesse capítulo é abordado o gênero “discurso político” e o principal tema é o golpe militar ocorrido no Chile em 1973.

A primeira atividade que se aplica em nossa ficha de análise é a questão 3, de pré-leitura, na página 115. Nela, os alunos devem ler alguns dados bibliográficos de Salvador Allende e formular hipóteses sobre o tipo de discurso que lerão em seguida, realizado em 11 de setembro de 1973. Assim, eles devem pensar na data do discurso e em quem é o enunciador para saber se ele é de posse, de campanha, de despedida ou de renúncia. Considerando que a data de sua morte foi 1973, os alunos podem inferir que as duas últimas opções são mais prováveis. Essa questão, portanto, leva os estudantes a prestarem atenção ao contexto do discurso, o que pode ajudá-los a interpretar o texto melhor e a vê-lo como um discurso situado sócio-historicamente e não de forma isolada.

Outra atividade que se aplica em nossa ficha de análise é a questão 3, de leitura, na página 118. Os alunos devem responder por que Allende dirige o seu discurso para um determinado grupo mais de uma vez e qual é esse grupo (os trabalhadores). Para responder à pergunta, é necessário considerar o contexto de produção, pensar em quem é o enunciador e em quando o discurso foi realizado. Como os próprios autores do livro apontam na sugestão de resposta, Allende foi um líder do Partido Socialista e postulava uma sociedade mais justa e democrática, sendo que os trabalhadores eram o seu principal público. Assim, não é possível fazer uma leitura que não considere o enunciador e o contexto histórico para responder essa questão. Além disso, eles são levados a pensar sobre as intenções do Allende: o fato de ele mencionar os trabalhadores com frequência demonstra uma preocupação com a classe do proletariado, e pode inclusive gerar uma impressão de que ele é bondoso e de que se preocupa com a população menos favorecida, por exemplo.

Na atividade 5, os alunos devem dizer qual é o significado da palavra “autodesignar” e qual é o significado que ela adquire no texto. Dessa forma, eles são levados a perceber que o uso dessa palavra teve um propósito específico pelo enunciador, que, conforme apontam os autores do livro na sugestão de resposta, “*expresa la contrariedad de Allende ante la presencia del almirante Merino en el comando de la armada chilena que, según afirma, era ilegítima*” (COIMBRA *et al.*, 2013a, p. 118). Assim, os estudantes podem refletir sobre o fato de que as palavras não são selecionadas por acaso e que elas carregam valores e intenções: o fato de ele usar essa palavra mostra a ilegitimidade dessa designação e demonstra, inclusive, rejeição.

Da mesma forma, na questão seguinte, de número 6, eles devem dizer qual adjetivo Allende utiliza para caracterizar o general Mendoza e inferir o seu significado. Mais uma

vez, os estudantes precisam prestar atenção nas palavras que o enunciador usa e inferir o seu significado naquele contexto, acionando, para isso, outras informações trazidas em seu discurso. A palavra “*rastrero*”, então, conforme os autores do livro afirmam, “*significa vil, despreciable. Como fue una persona que traicionó a Allende, probablemente, los alumnos inferirán adjetivos negativos. La idea es construir el significado a partir del contexto*” (*idem*, ênfase do texto original).

Na questão 7, é solicitado aos alunos que percebam informações implícitas no texto: eles devem responder de que forma Allende mostra, indiretamente, que as Forças Armadas organizaram um golpe contra o seu governo. Isto é, os alunos são incentivados a ler as entrelinhas do texto, a perceber que existem formas de expressar sentidos sem usar palavras explícitas, a realizar uma leitura mais aprofundada e menos “ingênuas”, refletindo sobre a escolha de certas palavras. Quando o político diz que as Forças Armadas “romperam a sua tradição”, então, ele está falando do golpe de uma maneira sutil.

Em resumo, podemos ver que, das treze questões da seção de leitura do capítulo 5, cinco delas apresentam alguma característica que, a nosso ver, contribui para que o professor possa explorar o letramento crítico com os alunos. Além disso, cabe ressaltar que dos nove critérios elencados em nossa ficha de análise, três deles puderam ser identificados na seção de leitura, sendo eles: refletir sobre as intenções do enunciador, utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo e perceber informações implícitas no texto.

Outro ponto que merece destaque é que, ao contrário da ficha de análise do capítulo 1 do mesmo volume, nenhuma questão levou os alunos a envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista. Como o tema do capítulo (o golpe militar chileno de 1973) é bastante controverso – no sentido de que existem distintos pontos de vista e posicionamentos políticos sobre o assunto – seria interessante que os estudantes tivessem contato com diferentes visões sobre o mesmo fato. Ademais, nas questões 9 e 10 são trazidos dois textos muito ricos que abordam o tema: o relato de um jornalista que trabalhava na rádio Magallanes no dia 11 de setembro de 1973 e uma notícia sobre a perícia que concluiu que a causa da morte de Allende foi suicídio. No entanto, são feitas perguntas apenas de localização de informações explícitas no texto.

O restante das questões trazidas exploram os seguintes tópicos: observação de imagens; formulação de hipóteses sobre situações mostradas em imagens; ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto (como “você já escutou um discurso alguma vez?”);

compreensão global do texto (“de que tipo é o discurso de Allende?”); e localização de informações explícitas no texto.

Por último, destacamos que no Manual do Professor, na seção *Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades* referente a esse capítulo, não é feita nenhuma menção ao letramento crítico e nem é proposta nenhuma atividade complementar que possa contribuir para um trabalho com essa perspectiva.

4.1.9 Análise 9 – *Cercanía Joven*: Volume 2, Unidade 1, Capítulo 1

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção: <i>Cercanía Joven</i>	Volume: 2	
Número da unidade/capítulo: 1/1	Número das páginas: 12-19	
Título da unidade/capítulo: <i>Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad? / Lenguas del mundo: ¿qué idiomas conoces?</i>		
1. Dados sobre o texto: “Tan cerca y tan lejos del Brasil, Paraguay es un país fascinante”.		
1.1 É autêntico ?	(X) sim () não	Obs.:
1.2 Qual é o gênero?	Reportagem	
1.3 Qual é o assunto?	O Paraguai além da fronteira	
1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?	O Paraguai não se constitui apenas da fronteira e dos estereótipos conhecidos pelos brasileiros.	
2. Contextualização Social e Histórica		
2.1 Há indicação da autoria do texto?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.3 Há indicação da data da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.4 Há indicação do local de publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?	() sim (X) não ()N/A	Obs.:
3. Letramento crítico		
3.1 Opções de preenchimento		
A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista	I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas	
B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas	I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contratextos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno	
C. Tomar ações sociais	I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares	
D. Refletir sobre as intenções do	I. Refletir sobre os propósitos do texto	

enunciador	II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito
E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo	I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está destinado III. Pensar em quem é o leitor real do texto IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto VI. Pensar no lugar de publicação do texto VII. Pensar no meio de veiculação do texto
F. Posicionar-se	I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto
G. Perceber informações implícitas no texto	I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.
H. Refletir sobre diferentes culturas	I. Conhecer outras formas de encarar a realidade II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras
I. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais	I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).

3.2 Análise das atividades

Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico	
1	12	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2	12	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
1	17	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): (X) E / Número(s): I, IV, VI, VII	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
2	17	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3	17	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): (X) H / Número(s): II () I / Número (s): () N/A
4.A	17	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): (X) D / Número(s): III (X) E / Número(s): I, II, VI, VII	() F / Número(s): (X) G / Número(s): II () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
4.B	18	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): (X) D / Número(s): II (X) E / Número(s): I, II, VI, VII	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
5	18	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): (X) E / Número(s): I, II, VI, VII	() F / Número(s): (X) G / Número(s): II () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
6	18	() Pré-leitura (X) Leitura	() A / Número(s): () B / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s):

		() Pós-leitura	() C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
7	19	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): (X) D / Número(s): I () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
8	19	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
9	19	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
10	19	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	(X) F / Número(s): II () G / Número(s): (X) H / Número(s): I e II () I / Número (s): () N/A

Comentários gerais:

A primeira unidade do volume 2 do *Cercanía Joven* intitula-se *Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?* e o seu objetivo é, conforme explicitado no livro, que os alunos conheçam um pouco da pluralidade linguística dos países nos quais se fala espanhol, reflitam sobre o preconceito linguístico, entre outros. A unidade possui dois capítulos e é no primeiro (capítulo 1 – *Lenguas del mundo: ¿qué idiomas conoces?*) que encontramos a seção de leitura. Nesse capítulo é abordado o gênero “reportagem” e o principal tema é o Paraguai e suas riquezas culturais, linguísticas, geográficas etc.

A primeira atividade que se aplica em nossa ficha de análise é a questão 1, de leitura, na página 17. Nela, pede-se aos alunos que preencham uma tabela com algumas informações da reportagem. Apesar de se tratar de uma questão de localização de informações explícitas no texto, o fato de eles terem que perceber alguns dados específicos – como a jornalista que fez a reportagem, a data de publicação do texto e o jornal em que foi publicado – é uma forma de fazer com que utilizem o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo, o que será útil em algumas das próximas questões.

Na atividade 3, os alunos devem responder se na região onde eles moram fala-se outra língua além do português. Apesar de não abordar-se de forma explícita, aqui os alunos podem fazer uma comparação entre a situação das línguas indígenas no Brasil e a do guarani no Paraguai, que é bastante diferente. Como visto na reportagem, o guarani, além de ser uma

língua oficial, é um símbolo nacional e possui certo prestígio entre os paraguaios, já que, como Santiago González aponta, “*es el idioma de las emociones, del afecto, de la poesía, lo usamos para hablar de cosas personales*” (CAPRIGLIONE, 2011 *apud* COIMBRA *et al.*, 2013b, p. 14). As línguas indígenas no Brasil, por outro lado, são, de certa forma, marginalizadas e, além disso, são faladas apenas em regiões específicas do país e ignoradas pela maior parte dos brasileiros. Dessa forma, assinalamos que essa atividade oferece subsídios para que os estudantes possam refletir sobre sua própria cultura a partir de outras.

Na questão de número 4, no item A, os alunos devem responder qual crítica está sendo feita no título “*Descubra el ‘verdadero’ Paraguay en paseos más allá de la frontera*”. Neste caso, os estudantes são levados a observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito, além de serem levados a utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto. Como os autores do livro apontam na sugestão de resposta, “*se critica la visión prejuiciosa de que el Paraguay no es más que un lugar para los pacotilleros (sacoleiros) y que no hay nada que hacer allá sino comprar cosas baratas y falsificadas*” (COIMBRA *et al.*, 2013b, p. 17). Isto é, quando a autora utiliza a palavra “verdadero”, está subentendido que a visão que os brasileiros têm em relação ao Paraguai não condiz com a realidade, já que é uma visão preconceituosa e estereotipada. Além disso, é preciso que os leitores observem o contexto de produção do texto para entender essa informação, que está implícita no texto; ou seja, se eles não souberem da “fama” que o Paraguai tem no Brasil, de ser um lugar apenas de comercialização de produtos piratas e uma periferia, eles não entenderão a crítica que está sendo feita ao utilizar a palavra “verdadero”. Além disso, eles devem também considerar quem é o enunciador e o receptor da mensagem original: ambos brasileiros. Isso faz toda a diferença na hora de interpretar o texto, já que está sendo criticada uma visão que pessoas do Brasil têm sobre o Paraguai. No item B da mesma questão, por sua vez, os alunos devem responder por que essa palavra, então, está entre aspas. Assim, eles devem novamente refletir sobre as intenções do enunciador, mas desta vez sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso. Como colocam os autores da obra na sugestão de resposta:

En el reportaje se hace ilusión a los estereotipos corrientes en Brasil y sobre la venta de mercancías falsificadas en el Paraguay, que empeñan la imagen real de ese país. Asimismo, las comillas refuerzan lo auténtico del Paraguay frente a esa visión equivocada y limitadora tan presente entre los brasileños (ibidem, p. 18).

Na questão de número 5, também de leitura, os estudantes são levados a perceber a ideologia que circula, implicitamente, no texto. No próprio enunciado da atividade aponta-se

o fato de que o preconceito contra o Paraguai está tão enraizado no Brasil que, mesmo que na reportagem se faça uma crítica a esse preconceito, ainda é usada uma expressão tipicamente preconceituosa. A partir disso, os alunos devem identificar que expressão é essa e explicar o motivo pelo qual ela não deveria ter sido utilizada na reportagem. Dessa forma, quando a autora diz que “nem parece o Paraguai”, podemos perceber, nas entrelinhas, que ela acredita que esse país tem muitas características negativas e que as características positivas nem parecem pertencer a este. Como os autores indicam na sugestão de resposta, a expressão dá a entender que seria “prácticamente imposible que ese país pudiese tener buenos restaurantes, hoteles y medios de transporte, lo que no es cierto” (*idem*). Assim, eles são levados a perceber informações implícitas no texto e, para isso, devem utilizar o contexto de produção e recepção do texto.

Na questão 7, os alunos são incentivados a refletir sobre a forma com que o enunciador pode tentar convencer o seu leitor, já que eles devem explicar por que o editor Franco Maria Ricci, mencionado na reportagem, relaciona o comandante Solano López e os paraguaios aos historiadores antigos Tito Livio e Plutarco. Ao longo da reportagem, a enunciativa aponta características e dados do Paraguai com o objetivo de mostrar que o país é muito mais rico do que os brasileiros pensam e que pode ser muito explorado não só em relação ao turismo, mas também à sua história, cultura etc. Ao mencionar o comentário de Ricci – de que os paraguaios “*tienen merecido, sin duda, los colores de un Plutarco y de un Tito Livio: la periferia en que vivieron, en cambio, les valió nuestro olvido absoluto*” (RICCI, 1984/CAPRIGLIONE, 2011 *apud* COIMBRA *et al.*, 2013b, p. 14) – o texto tem o propósito, então, de mostrar que a história e cultura do Paraguai merecem muito mais valor e prestígio do que, de fato, obtêm. Assim, como afirmam os autores na sugestão de resposta:

*La Guerra de Paraguay merecía ser destacada por los grandes historiadores del mundo. Sin embargo, la condición de nación periférica del Paraguay, injustamente, hace que su historia no cobre relieve en el panorama mundial y caiga en el “olvido”. Es importante explicarles que a los alumnos el concepto **periferia**, que significa no estar en el centro político y económico mundial. Se hacen innumerables críticas a ese concepto dual, a partir de las expresiones **países centrales** (desarrollados, ricos, primer mundo) y **países periféricos** (subdesarrollados, pobres, tercer mundo) (COIMBRA *et al.*, 2013b, p. 19, ênfase do original).*

Por último, na questão 10, apontamos que a atividade incentiva os estudantes a conhecerem outras culturas e outras formas de encarar a realidade, já que são levados a reverem preconceitos e a pensarem mais sobre os estereótipos relacionados ao Paraguai no Brasil. Além disso, eles devem se posicionar sobre o tema. Ao terem que refletir sobre a sua própria visão em relação ao Paraguai antes e depois de lerem a reportagem, os leitores são

incentivados a pensarem sobre outros pontos de vista, a encararem a realidade de outra forma. Conforme apontado pelos autores do *Cercanía Joven*:

Lamentablemente, Paraguay, debido a un gran desconocimiento, no goza de mucho prestigio entre los brasileños, que muchas veces lo asocian solamente a la piratería y al comercio de mercancías de mala calidad. Esta actividad proporciona a los alumnos elementos que les permiten romper los estereotipos hacia el Paraguay y su gente. Aunque Paraguay esté cerca de Brasil, con regiones de frontera, a la vez está lejos, ya que muchos brasileños desconocen lo bueno y lo bello de ese país. (idem)

Em resumo, podemos ver que, das treze questões da seção de leitura do capítulo 1, sete delas apresentam alguma característica que, a nosso ver, contribui para que o professor possa explorar o LC com os alunos. Além disso, cabe ressaltar que dos nove critérios elencados em nossa ficha de análise, quatro deles puderam ser identificados na seção de leitura, sendo eles: refletir sobre as intenções do enunciador, utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo, perceber informações implícitas no texto e refletir sobre diferentes culturas.

O restante das questões trazidas exploram os seguintes tópicos: identificação de país no mapa; ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto (“o que você sabe em relação ao Paraguai e sua gente?”); e localização de informações explícitas no texto.

Por último, destacamos que no Manual do Professor, na seção *Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades* referente a esse capítulo, não é feita nenhuma menção explícita a essa perspectiva educacional. Por outro lado, são fornecidas algumas informações que podem ajudar os alunos a explorarem o capítulo e, principalmente, a conhecerem outras culturas – desenvolvendo outras formas de encarar a realidade e refletindo sobre a sua própria cultura – já que é mostrado um texto complementar sobre o bilinguismo no Paraguai e informações sobre o que é uma língua oficial.

4.1.10 Análise 10 – *Cercanía Joven*: Volume 2, Unidade 3, Capítulo 5

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção: <i>Cercanía Joven</i>	Volume: 2	
Número da unidade/capítulo: 3/5	Número das páginas: 114-118	
Título da unidade/capítulo: <i>Sabores y olores: ¿comes bien? / Alimentos transgênicos, fast food, comida sana: ¿sí o no?</i>		
1. Dados sobre o texto: “Los transgênicos no admiten generalizaciones”.		
1.1 É autêntico ?	(X) sim () não	Obs.:
1.2 Qual é o gênero?	Artigo de opinião	
1.3 Qual é o assunto?	Transgênicos	
1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?	É preciso parar de fazer generalizações em relação aos transgênicos, pois muitas vezes eles trazem vantagens.	

2. Contextualização Social e Histórica			
2.1 Há indicação da autoria do texto?	(X) sim () não ()N/A	Obs.: além de se falar quem é a autora, conta-se quem ela é: coordenadora de Biotecnologia do Colégio de Ciências Biológicas e Ambientais.	
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:	
2.3 Há indicação da data da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:	
2.4 Há indicação do local de publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:	
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?	() sim (X) não ()N/A	Obs.:	
3. Letramento crítico			
3.1 Opções de preenchimento			
A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista	I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas		
B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas	I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contratextos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno		
C. Tomar ações sociais	I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares		
D. Refletir sobre as intenções do enunciador	I. Refletir sobre os propósitos do texto II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito		
E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo	I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está destinado III. Pensar em quem é o leitor real do texto IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto VI. Pensar no lugar de publicação do texto VII. Pensar no meio de veiculação do texto		
F. Posicionar-se	I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto		
G. Perceber informações implícitas no texto	I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.		
H. Refletir sobre diferentes culturas	I. Conhecer outras formas de encarar a realidade II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras		
I. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais	I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).		
3.2 Análise das atividades			
Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico
1	114	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2	114	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s):

			() E / Número(s):	(X) N/A
10	118	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	(X) F / Número(s): II () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A

Comentários gerais:

A última unidade do volume 2 do *Cercanía Joven* intitula-se *Sabores y olores: ¿comes bien?* e o seu objetivo é, conforme explicitado no livro, que os alunos reflitam sobre os transgênicos, a alimentação e a fome, entre outros. A unidade possui dois capítulos e é no primeiro (capítulo 5 - *Alimentos transgénicos, fast food, comida sana: ¿sí o no?*) que encontramos a seção de leitura. Nesse capítulo é abordado o gênero “artigo de opinião” e o principal tema é a discussão sobre a proibição de transgênicos no Equador.

A primeira atividade que se aplica em nossa ficha de análise é a questão 5, de pré-leitura, na página 115. Nela, pede-se aos alunos que digam o que pode significar “não admitir generalizações” no título do texto (“*Los transgénicos no admiten generalizaciones*”). Neste caso, assinalamos que a questão leva os alunos a utilizarem o contexto para entender informações que não estão explícitas. Isto é, os estudantes devem refletir sobre o porquê do uso da expressão “não admitir generalizações” e sobre o que isso significa. Em outras palavras, sabemos que a mídia geralmente critica o uso de transgênicos e ressalta principalmente os seus aspectos negativos. Dessa forma, se a enunciadora diz que não devem ser feitas generalizações, está implícito, de certa forma, que ela é contra a proibição total dos transgênicos. Apesar de a sugestão de resposta não mencionar esse fato, optamos por considerar que essa atividade incentiva os alunos a lerem as entrelinhas do título do texto, mesmo antes de sua leitura.

Já na atividade 2, de leitura, na página 117, pergunta-se quem é a articulista, e se ela é a uma pessoa comum ou uma experta em biotecnologia. Essa pergunta, a nosso ver, leva os alunos a prestarem atenção em quem está falando e no fato de que essa pessoa está se posicionando a partir de seus interesses e de sua ideologia. Isto é, os estudantes podem, nessa atividade, refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos e perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita. Pelo fato de a autora trabalhar em uma área relacionada ao desenvolvimento de transgênicos, espera-se que ela se mostre a favor da legalização, pois para ela é interessante que o país permita o comércio desse tipo de alimento. Por outro lado, se o articulista fosse um profissional da saúde, por exemplo, seu

posicionamento poderia ser diferente. A questão, por outro lado, não apresenta subsídios suficientes para que os alunos cheguem a essa interpretação, apenas dá uma abertura para que essa discussão possa ocorrer.

A última questão que se aplica em nossa ficha de análise é a atividade 10, na página 118, na qual os estudantes devem se posicionar em relação ao conteúdo do texto, falando se estão a favor ou em contra das investigações sobre os transgênicos. Essa atividade leva os alunos a considerarem os argumentos favoráveis e contrários para chegar a seu próprio posicionamento. No entanto, seria ideal que outros pontos de vista fossem apresentados para que eles pudessem se posicionar, já que, mesmo que a autora apresente argumentos dos dois lados, ela acaba incentivando os leitores a considerarem mais o seu ponto de vista.

O gênero selecionado para esta seção de leitura é um gênero bastante “rentável” para o trabalho com o LC, já que o autor apresenta o seu posicionamento sobre um tema bastante polêmico e atual. Por isso, o número de questões que permitem algum trabalho com o LC em sala de aula (3 de 15) parece-nos inferior ao esperado. Além disso, destacamos que, dos nove critérios elencados em nossa ficha de análise, quatro deles puderam ser identificados na seção de leitura, sendo eles os seguintes: identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas; utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo; posicionar-se; e perceber informações implícitas no texto.

O restante das questões trazidas exploram os seguintes tópicos: ativação de conhecimentos prévios sobre o que são os transgênicos; análise de imagens; indicação de alguns gêneros que são argumentativos; interpretação global do texto (“qual é o objetivo principal do texto?”); exploração de vocabulário (“o que significa a expressão ‘*a cabalidad*’?”); classificação de argumentos entre as seguintes opções: a favor e em contra; e localização de informações explícitas no texto.

Por último, destacamos que no Manual do Professor, na seção *Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades* referente a esse capítulo, não é feita nenhuma menção ao letramento crítico e nem é proposta nenhuma atividade complementar que possa contribuir para um trabalho com essa perspectiva.

4.1.11 Análise 11 – *Cercanía Joven*: Volume 3, Unidade 1, Capítulo 2

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção: <i>Cercanía Joven</i>	Volume: 3	
Número da unidade/capítulo: 1/2	Número das páginas: 26-31	
Título da unidade/capítulo: <i>Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos / Información y comunicación: la tecnología también es diversión</i>		
1. Dados sobre o texto: “Videojuegos: ¿adicción o afición?”.		
1.1 É autêntico ?	(X) sim () não	Obs.:
1.2 Qual é o gênero?	Editorial	
1.3 Qual é o assunto?	Efeitos positivos e negativos dos videogames.	
1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?	Os videogames não são um perigo público.	
2. Contextualização Social e Histórica		
2.1 Há indicação da autoria do texto?	(X) sim () não ()N/A	Obs.: além de se falar quem é a autora, conta-se quem ela é: diretora do periódico eletrônico <i>La Flecha</i> .
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.3 Há indicação da data da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.4 Há indicação do local de publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?	(X) sim () não ()N/A	Obs.: traz informações adicionais sobre o jornal <i>La Flecha</i> .
3. Letramento crítico		
3.1 Opções de preenchimento		
A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista	I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas	
B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas	I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contratextos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno	
C. Tomar ações sociais	I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares	
D. Refletir sobre as intenções do enunciador	I. Refletir sobre os propósitos do texto II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito	
E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo	I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está destinado III. Pensar em quem é o leitor real do texto IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto VI. Pensar no lugar de publicação do texto VII. Pensar no meio de veiculação do texto	
F. Posicionar-se	I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto	
G. Perceber informações implícitas no texto	I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.	
H. Refletir sobre diferentes culturas	I. Conhecer outras formas de encarar a realidade	

		II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras	
I. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais		I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).	
3.2 Análise das atividades			
Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico
1	26	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2	26	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): (X) D / Número(s): II () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
3.A	26	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
3.B	26	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
1	28	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): (X) N/A
2.A	28	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	(X) A / Número(s): II () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
2.B	28	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	(X) A / Número(s): II () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
2.C	29	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	(X) A / Número(s): II () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): () I / Número (s): () N/A
2.D	29	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	(X) A / Número(s): II () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): (X) E / Número(s): I e VII () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): (X) I / Número (s): I () N/A
2.E	29	() Pré-leitura (X) Leitura () Pós-leitura	(X) A / Número(s): II () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): (X) E / Número(s): I e VII () F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): (X) I / Número (s): I () N/A
2.F	29	() Pré-leitura (X) Leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () F / Número(s): () G / Número(s):

		(X) Pós-leitura	() C / Número(s):	() H / Número(s):
			() D / Número(s):	() I / Número (s):
			() E / Número(s):	(X) N/A

Comentários gerais:

A primeira unidade do volume 3 do *Cercanía Joven* intitula-se *Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos* e o seu objetivo é, conforme explicitado no livro, que os alunos reflitam sobre o papel das tecnologias nas sociedades atuais, estudem a função de adjetivos em editoriais, entre outros. A unidade possui dois capítulos e é no segundo (capítulo 2 - *Información y comunicación: la tecnología también es diversión*) que encontramos a seção de leitura. Nesse capítulo é abordado o gênero “editorial” e o principal tema é a discussão sobre os aspectos negativos e positivos dos videogames.

A primeira atividade que se aplica em nossa ficha de análise é a questão 2, de pré-leitura, cuja consigna é a seguinte:

En las revistas y periódicos aparecen imágenes (fotografías, gráficos, mapas, caricaturas...) que ilustran los textos de opinión y contribuyen a defender un punto de vista. Observa estas dos imágenes. ¿Cómo se representa en ellas a los aficionados a los videojuegos? ¿Te parece que lo retratan de forma positiva? Explícalo con base en tu análisis sobre las fotos (COIMBRA et al., 2013c, p. 26).

Apesar de essa questão não trazer imagens que estejam especificamente no texto que será lido na seção, ela leva os estudantes a pensarem nas estratégias que enunciadores podem utilizar para defender o seu ponto de vista, neste caso com o uso de fotos. Dessa forma, a atividade contribui para que os alunos tenham uma visão mais crítica em relação às imagens que são veiculadas nos textos, percebendo que a escolha por certo tipo de ilustração ou retrato tem o propósito de contribuir para validar a opinião do enunciador. Assim, as duas fotografias que devem ser analisadas levam a uma reflexão sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso. Na primeira imagem, por exemplo, vemos um casal feliz, jogando videogames juntos. Na segunda, por outro lado, mostra-se um homem com uma manete na mão e uma expressão facial que demonstra que ele está bastante compenetrado no jogo, além de uma mulher ao seu lado olhando com desânimo ou desgosto para a câmera, como se não estivesse aguentando mais essa situação. Dessa forma, cada uma dessas imagens poderia contribuir para reforçar um ponto de vista específico: ou que os videogames são algo mais positivo do que negativo, ou o contrário.

A próxima questão que se aplica em nossa ficha de análise é a de número 2, de leitura, na página 28. Na consigna, aponta-se que Sarah Romero, a diretora do jornal, apresenta pontos de vistas variados em seu editorial para formular a sua própria opinião. A partir disso, os estudantes devem, nas primeiras cinco letras dessa atividade, apontar quais são as opiniões de distintas pessoas/instituições sobre o assunto: os psicólogos, os meios de comunicação de massa, os produtores de videogames, a autora do editorial e o jornal *La Flecha*. Apesar de, a princípio, parecer tratar-se de questões de localização de informações explícitas no texto, podemos perceber que esses exercícios levam os alunos a envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista. Além disso, especificamente nas letras D e E, em que se pergunta o que defende a autora do texto e qual é a opinião geral do jornal, assinalamos que são fornecidos subsídios para a reflexão sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos e sobre quem se beneficia se essa mensagem é aceita. Isso porque, como os próprios autores do livro apontam na sugestão de resposta, “*la autora es portavoz de una revista de ciencia y tecnología, por eso, defiende la necesidad de ver también el lado positivo de los videojuegos*” (COIMBRA *et al.*, 2013c, p. 29). Para fazer isso, é claro, deve ser considerado o contexto de produção do texto, tanto em relação a quem é o autor quanto em relação ao meio de veiculação do editorial. Assim, os alunos são levados a perceber que, tanto para a autora quanto para o jornal como um todo, é interessante que os videogames sejam bem vistos, já que se trata de uma publicação que fala sobre tecnologias, incluindo os próprios jogos virtuais. Em relação às letras F e G dessa mesma questão, apontamos que estas contribuem para que o estudantes se posicionem em relação ao tema do texto, já que na primeira devem dizer se acham que o vício tecnológico da moda continua sendo os videogames e, na segunda, com qual das diferentes opiniões se identificam mais.

A questão 4.B também contribui, a nosso ver, para o desenvolvimento do LC em sala de aula, já que os alunos devem se posicionar em relação ao argumento apontado no texto de que pessoas jovens que costumam passar muitas horas jogando videogame tendem a se tornar viciadas em jogos de cassino. Assim, os estudantes devem desenvolver uma visão crítica sobre a argumentação apresentada no texto, a partir do trabalho de leitura que veio sendo realizado nas questões anteriores.

Mais adiante, assinalamos que as letras D e E da questão 5, de pós-leitura, levam os alunos a refletirem sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso, já que, após lerem um infográfico sobre a história dos videogames, eles devem responder às seguintes perguntas: “*¿Qué papel cumplen los elementos visuales en la infografía?*” e

“¿Qué características tiene el apartado de la infografía dedicado a los videojuegos de guerra? ¿Por qué?”. Isto é, mais uma vez os estudantes são levados a prestar atenção aos elementos estilísticos (neste caso, visuais) que contribuem para a construção de sentido no texto. Os alunos devem ter uma visão crítica sobre a intencionalidade do criador do infográfico ao utilizar uma cor escura e sombria no fragmento que trata sobre os jogos de guerra, por exemplo, além de desenhos obscuros, como o de uma caveira. Como apontam os autores na sugestão de resposta da questão E: “*esas características buscan indicar que los videojuegos dedicados a la guerra son violentos y deben estar restringidos a los adultos*” (COIMBRA *et al.*, 2013c, p. 31).

Por último, na letra G da questão 5, os alunos devem se posicionar novamente sobre o tema do texto, já que pergunta-se o que eles pensam sobre o jogos de guerra e se eles acham que são uma influência negativa para os jogadores.

Em resumo, podemos ver que, das 23 questões da seção de leitura, 12 delas possuem pelo menos algum característica que contribui para o desenvolvimento do letramento crítico em sala de aula. Além disso, destacamos que, dos nove critérios elencados em nossa ficha de análise, cinco deles puderam ser identificados na seção de leitura, sendo eles os seguintes: envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista; refletir sobre as intenções do enunciador; utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo e posicionar-se.

Por último, destacamos que no Manual do Professor, na seção *Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades* referente a esse capítulo, fala-se que o objetivo dessa seção é “*identificar y analizar los argumentos usados por la autora para defender su punto de vista y/o el punto de vista del medio de circulación del texto*” (COIMBRA *et al.*, 2013c, p. 223), o que condiz com o critério D de nossa ficha de análise (refletir sobre as intenções do enunciador).

4.1.12 Análise 12 – *Cercanía Joven*: Volume 3, Unidade 3, Capítulo 5

DADOS DO CAPÍTULO		
Coleção: <i>Cercanía Joven</i>	Volume: 3	
Número da unidade/capítulo: 3/5	Número das páginas: 114-124	
Título da unidade/capítulo: <i>Sexualidad en discusión: diálogo y (auto)conocimiento / Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia.</i>		
1. Dados sobre o texto: “Juguetes: más sexistas, imposible”.		
1.1 É autêntico ?	(X) sim () não	Obs.:
1.2 Qual é o gênero?	Crônica jornalística	
1.3 Qual é o assunto?	Brinquedos para meninos e meninas.	

1.4 Qual é o posicionamento do enunciador?	As publicidades de brinquedos ainda têm um enfoque sexista.		
2. Contextualização Social e Histórica			
2.1 Há indicação da autoria do texto?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:	
2.2 Há indicação da fonte da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:	
2.3 Há indicação da data da publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.: Podemos saber o ano pelo endereço do link: 2003.	
2.4 Há indicação do local de publicação?	(X) sim () não ()N/A	Obs.:	
2.5 Há outras informações que permitam contextualizar o texto sócio-historicamente?	(X) sim () não ()N/A	Obs.: traz informações adicionais sobre o jornal El Mundo.	
3. Letramento crítico			
3.1 Opções de preenchimento			
A. Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista	I. Ler múltiplos textos e colocar diversos textos em diálogo II. Ler/ouvir/discutir diferentes pontos de vista III. Procurar outras fontes de informação sobre o assunto IV. Examinar as origens e as implicações de seus posicionamentos e dos de outras pessoas		
B. Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas	I. Ler a partir de uma perspectiva resistente II. Produzir contratextos ou contranarrativas III. Perguntar-se que estilos de vida, valores e pontos de vista são apresentados ou foram omitidos IV. Refletir sobre quais são os interesses que estão sendo favorecidos / perguntar-se quem se beneficia se essa “mensagem” é aceita e quem pode ser prejudicado V. Pensar sobre quais são as visões dominantes, qual é a razão disso e que impacto isso tem na visão do aluno		
C. Tomar ações sociais	I. Fazer campanhas de conscientização II. Participar de ONGs III. Desenvolver projetos extraescolares		
D. Refletir sobre as intenções do enunciador	I. Refletir sobre os propósitos do texto II. Refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso III. Observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito		
E. Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo	I. Pensar em quem é o enunciador II. Pensar em quem é o leitor a que o texto está destinado III. Pensar em quem é o leitor real do texto IV. Pensar na data de publicação do texto V. Pensar na data de leitura do texto VI. Pensar no lugar de publicação do texto VII. Pensar no meio de veiculação do texto		
F. Posicionar-se	I. A respeito da construção do texto II. A respeito do conteúdo do texto		
G. Perceber informações implícitas no texto	I. Realizar inferências a partir de informações trazidas no texto. II. Utilizar o contexto para entender informações que não estão explícitas no texto.		
H. Refletir sobre diferentes culturas	I. Conhecer outras formas de encarar a realidade II. Refletir sobre sua própria cultura a partir de outras		
I. Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais	I. Realizar análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).		
3.2 Análise das atividades			
Número da atividade	Página da atividade	Atividade de	Letramento crítico
1	114	(X) Pré-leitura () Leitura () Pós-leitura	(X) A / Número(s): I () F / Número(s): () B / Número(s): () G / Número(s): I () C / Número(s): () H / Número(s): () D / Número(s): (X) I / Número (s): I () E / Número(s): () N/A
2.A	115	(X) Pré-leitura () Leitura	() A / Número(s): () F / Número(s): () B / Número(s): (X) G / Número(s): O

		(X) Pós-leitura	() C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() H / Número(s): (X) I / Número(s): I () N/A
12	124	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): () H / Número(s): (X) I / Número(s): I () N/A
13	124	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	() F / Número(s): () G / Número(s): (X) H / Número(s): II (X) I / Número(s): I () N/A
14	124	() Pré-leitura () Leitura (X) Pós-leitura	() A / Número(s): () B / Número(s): () C / Número(s): () D / Número(s): () E / Número(s):	(X) F / Número(s): II () G / Número(s): () H / Número(s): (X) I / Número(s): I () N/A

Comentários gerais:

A última unidade do volume 3 do *Cercanía Joven* intitula-se *Sexualidad en discusión: diálogo y (auto)conocimiento* e o seu objetivo é, conforme explicitado no livro, que os alunos reflitam sobre a autoestima, o respeito e a sexualidade e aprendam vocabulário específico de brinquedos, partes do corpo e doenças de transmissão sexual, entre outros. A unidade possui dois capítulos e é no primeiro (capítulo 5 - *Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia*) que encontramos a seção de leitura. Nesse capítulo é abordado o gênero “crônica jornalística” e o principal tema é o enfoque sexista das publicidades de brinquedos.

A primeira atividade que se aplica em nossa ficha de análise é a questão número 1, de pré-leitura. Nela, os alunos devem ler três charges distintas sobre o Dia Internacional da Mulher, descrevê-las e responder quais estereótipos e preconceitos se destacam nelas. Assim, primeiramente apontamos que o exercício incentiva a leitura de múltiplos textos, já que pede-se a análise de três vinhetas diferentes sobre o mesmo tema, as quais devem ser colocadas em diálogo (pois as críticas se complementam). Além disso, os estudantes são levados a perceber informações implícitas no texto, pois os estereótipos e preconceitos não são criticados de forma explícita nas charges, mas sim de forma implícita, inclusive com o uso das imagens (as expressões dos personagens, as ações que eles estão praticando, os objetos que eles possuem em mãos, o ambiente em que se encontram etc.). Essa mesma questão também contribui para a realização de indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais, pois o fato de os alunos terem que perceber as críticas veiculadas nos textos

os leva a notarem (e até questionarem) as diferenças de gênero que prejudicam as mulheres no Brasil e em outros países, como o fato de elas desenvolverem, geralmente, mais atividades do que os homens, principalmente em relação aos cuidados da casa.

Na questão seguinte, de número 2, há outra vinheta sobre o mesmo tema. Nas letras A e B pede-se, respectivamente, que seja explicada qual é a crítica feita pelo autor e qual relação o menino da charge estabelece entre seus exercícios e sua rotina familiar. Em ambos os casos assinalamos, novamente, que os estudantes são levados a perceber informações implícitas no texto, já que, assim como nas outras vinhetas, a crítica feita pelo autor não está explícita, mas é construída a partir dos diálogos e das imagens apresentadas. Além disso, essa mesma questão também contribui para a realização de indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais, pois na vinheta é feita uma crítica ao fato de que as mulheres, em geral, realizam inúmeras tarefas em casa, simultaneamente, enquanto os homens não participam das atividades do lar.

Na questão de número 3, ainda de pré-leitura, os estudantes são informados sobre o fato de que lerão um texto intitulado “*Juguetes: más sexistas imposible*”. Depois, são mostradas duas fotos: na primeira, uma menina brinca com uma cozinha de mentira e um menino brinca com um carro de brinquedo; na segunda, um menino e uma menina brincam de casinha. Na primeira pergunta, eles devem inferir o significado da palavra “*juguete*” (brinquedo). Em seguida, nas letras B e C, eles devem responder o que é, na opinião deles, um brinquedo sexista, e falar em que situações das fotos os brinquedos podem ser considerados sexistas. Nestes casos, apontamos que as atividades contribuem para que os alunos se posicionem, desde já, sobre o tema que será tratado no texto, refletindo sobre os estereótipos relacionados a gênero que alguns brinquedos apresentam e pensando sobre a importância de que as crianças sejam tratadas de forma igual. Dessa forma, novamente assinalamos que as questões contribuem para a realização de indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais.

Já após a leitura do texto, na questão 3.A, os estudantes devem responder qual pode ser o objetivo das letras maiúsculas da palavra “*PERIODISTA*”, no subtítulo do texto, escolhendo entre duas opções. Assim, assinalamos que se trata de um exercício que permite a reflexão sobre as técnicas e elementos estilísticos usados, já que eles devem notar que o uso de maiúsculas tem como objetivo “*evidenciar las implicaciones personales y afectivas de la cronista ante el tema del texto que firma*” (COIMBRA *et al.*, 2013c, p. 119). Já na letra B, eles devem dizer o que significa “comprobar algo con estupor”, o que, a nosso ver, contribui para que os estudantes observem que a escolha de palavras específicas para a

construção do texto tem um propósito. Isto é, ao dizer que ela comprovou, com estupor, que a distribuição de papéis ainda permanece igual a antigamente, a jornalista tem o propósito de mostrar que ela não concorda com essa distribuição de papéis e que isso não deveria ser assim.

Na questão 5 é apresentado um folheto em que aparecem em duas jaulas um homem e uma mulher: a mulher, loira, de vestido e salto alto, carrega um bebê; o homem, com roupa de guerra, carrega uma arma. No meio dos desenhos aparece isto escrito: “*Por un juguete no sexista*”. Depois, pede-se aos alunos que façam uma leitura intertextual, relacionando o folheto a um fragmento da crônica lida. Assim, assinalamos que a atividade leva os alunos a colocarem distintos textos em diálogo. Eles devem responder, na letra A, quais estereótipos e papéis sexistas os meios de comunicação incentivam e, depois, na letra B, dizer por que a mulher e o homem aparecem em jaulas na imagem. Dessa forma, mais uma vez apontamos que os alunos têm a oportunidade de refletir sobre as relações entre gêneros diferentes e sobre problemas que advêm disso. Ademais, especificamente na letra B, assinalamos que os estudantes são levados a perceber informações implícitas, tanto com o uso da imagem, quanto com o conhecimento sobre o contexto que a nossa sociedade vive em relação aos brinquedos sexistas (o que, inclusive, pode ser feito a partir de toda a contextualização feita nas questões anteriores). Como os próprios autores da obra apontam na sugestão de resposta, “*la imagen muestra a niños presos en las jaulas de los estereotipos [...]. Las jaulas significan que tanto las niñas como los niños son prisioneros de los roles sociales que deben cumplir. Se hace una crítica a ese modelo*” (COIMBRA *et al.*, 2013c, p. 120).

Na questão 7 mostra-se um fragmento do texto e, na letra A, pergunta-se o que significa educar as crianças em igualdade. Não se trata de uma informação totalmente explícita no texto, porém, nas entrelinhas, é possível perceber que, para a enunciativa, os garotos e garotas devem brincar com o que eles tiverem vontade, sem que sejam impostos brinquedos específicos de acordo com o sexo/gênero a que pertencem. Assim, acreditamos que se trata de uma atividade que incentiva a percepção de informações implícitas, além de tratar, novamente, sobre a questão das relações entre diferentes gêneros.

Em seguida, na questão 8, de pós-leitura, mostra-se o fragmento de um livro de Michel Puech e Brigitte Labbe, intitulado “*Los chicos y las chicas*”. Na letra A os alunos devem dizer se já vivenciaram alguma situação como as relatadas no texto – por exemplo: alguém dizer para um menino não chorar, pois ele é homem, ou dizer para um garoto que gosta de dança que isso é coisa de garotas. Na letra B, pergunta-se o que eles opinam sobre algumas situações relatadas, como o fato de Pedro querer ser dançarino e Carmen querer

lutar boxe. Dessa forma, em relação a ambos os exercícios apontamos que os estudantes são incentivados a realizar análises sobre diferenças de gênero. Na letra B, além disso, eles também são levados a se posicionar sobre o texto, dando a sua opinião sobre o tema.

Na questão seguinte, de número 9, mostra-se um comentário de um blog, em que o usuário faz uma crítica sobre os termos “*chicazo*” y “*nenaza*”, ambos utilizados no texto anterior. Depois, os estudantes devem assinalar se cada um desses termos foi utilizado de forma depreciativa ou afetiva no texto da questão anterior. A palavra “*nenaza*”, no caso, foi utilizada de forma pejorativa, para ofender a homens que possuem características femininas. A palavra “*chicazo*”, por outro lado, foi utilizada de forma positiva, para fazer um elogio a mulheres que possuem características geralmente encontradas em homens. Assim, fica claro que existe uma ideia, em nossa sociedade, de que os homens são superiores às mulheres: chamar um homem de mulher é uma ofensa, mas chamar uma mulher de homem é sinal de admiração. Assim, marcamos que a questão, mais uma vez, contribui para a realização de análises sobre diferenças de gênero. Essa reflexão, no entanto, é feita a partir de uma leitura nas entrelinhas, pois em nenhum momento os autores dizem se esses termos são positivos ou negativos: os alunos devem perceber isso a partir do contexto e das informações trazidas em ambos os textos. Além disso, assinalamos que a questão permite aos alunos que reflitam sobre o fato de as palavras utilizadas demonstrarem uma intenção veiculada no texto.

A seguinte questão, de número 10, divide-se em duas perguntas: na primeira, os estudantes devem responder se todos os meninos gostam de futebol e se todas as meninas gostam de dança, refletindo sobre esse estereótipo tão comum em nossa sociedade. Na segunda, eles devem dizer por que acham que vários pais não gostam que seus filhos brinquem com brinquedos que são considerados, por muita gente, como sendo do sexo oposto. Em ambos os casos podemos dizer que o exercício contribui para a realização de análises sobre diferenças de gênero, o que leva os alunos a desconstruírem estereótipos e preconceitos.

O mesmo ocorre na questão seguinte, de número 11, na qual apresenta-se um pequeno texto³⁹ que fala sobre diferenças e igualdades entre gêneros. Os estudantes devem dizer, na letra A, que conexão pode ser estabelecida entre os termos “diferenças”, “desigualdades” e os papéis relacionados a gênero e sexo. Já na letra B eles devem dizer se acham que a

³⁹ “*Todas y todos. Diferentes, pero iguales. Iguales pero diferentes. Todas/os iguales, todas/os diferentes. Diferencias si, desigualdades no*” (COIMBRA et al., 2013c, p. 123).

distribuição de papéis entre os gêneros masculino e feminino mudou nos últimos tempos ou permanece semelhante a antigamente, posicionando-se sobre o tema em questão.

A realização de análises sobre diferenças de gênero também é propiciada na questão seguinte, de número 12, na qual os alunos devem contar se a família deles trata os homens e mulheres com igualdade ou se é mais sexista. Já a questão seguinte, de número 13, contribui, além disso, para que os alunos reflitam sobre a sua própria cultura a partir de outras, já que pergunta-se onde pode ser verificada a questão do “sexismo” no Brasil, além das publicidades. Como ao longo do capítulo são trazidos vários textos de diversos países de fala hispânica, é interessante que os alunos estabeleçam relações entre essas culturas e a própria, fazendo comparações e reflexões a partir de distintas visões.

Por último, na questão 14, os estudantes devem dizer se eles acreditam ou não que a igualdade entre homens e mulheres deve ser garantida, explicando o porquê. Assim, eles devem se posicionar sobre o tema que permeia todos os textos dessa seção, fazendo, novamente, reflexões sobre as relações entre gêneros diferentes na sociedade atual em que vivem e em outras sociedades exploradas ao longo do capítulo.

Em resumo, podemos ver que, das 29 questões da seção de leitura, 21 delas possuem pelo menos alguma característica que contribui para o desenvolvimento do letramento crítico em sala de aula, o que corresponde à maior porcentagem de todos os capítulos analisados, das duas coleções. Além disso, destacamos que, dos nove critérios elencados em nossa ficha de análise, seis deles puderam ser identificados na seção de leitura, sendo os seguintes: envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista; refletir sobre as intenções do enunciador; posicionar-se; perceber informações implícitas no texto; realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais; e refletir sobre diferentes culturas. O restante das atividades explora os seguintes tópicos: respostas pessoais dos alunos sobre suas experiências (como “e na sua casa? As tarefas domésticas são compartilhadas entre todos?”); inferência de vocabulário (como “o que significa em português a palavra ‘juguete?’”); abordagem das características dos gêneros “crônica” e “anúncio”; compreensão global do texto (“qual é o tema central da crônica?”); e localização de informações explícitas no texto.

Por último, destacamos que no Manual do Professor, na seção *Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades* referente a esse capítulo, sugere-se que os alunos criem hipóteses, antes da leitura, sobre o posicionamento que a enunciativa apresentará na crônica jornalística, o que pode incentivá-los a prestarem atenção nas estratégias e nos argumentos utilizados pela jornalista para convencer os leitores sobre o seu ponto de vista. Também

sugere-se que seja feita uma comparação entre o contexto espanhol e o brasileiro ao ler o texto principal da seção, o que pode contribuir para que os alunos reflitam sobre sua cultura a partir de outra. Além disso, afirma-se que “*es muy importante discutir cómo las imágenes se construyen socialmente*” (COIMBRA *et al.*, 2013c, p. 235), o que corrobora com o item I da nossa ficha de análise.

4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA

Após nossa análise qualitativa, fizemos uma contagem dos dados obtidos e geramos gráficos numéricos que podem nos auxiliar a chegar a conclusões relevantes sobre o nosso trabalho. É importante ressaltar que as atividades que tiveram pelo menos um dos nove critérios de nossa ficha assinalados foram consideradas como atividades que podem contribuir para o LC. A seguir, apresentamos esses resultados e tecemos breves comentários sobre o que podemos extrair desta análise quantitativa.

4.2.1 Porcentagem de questões que podem contribuir para o Letramento Crítico por capítulo

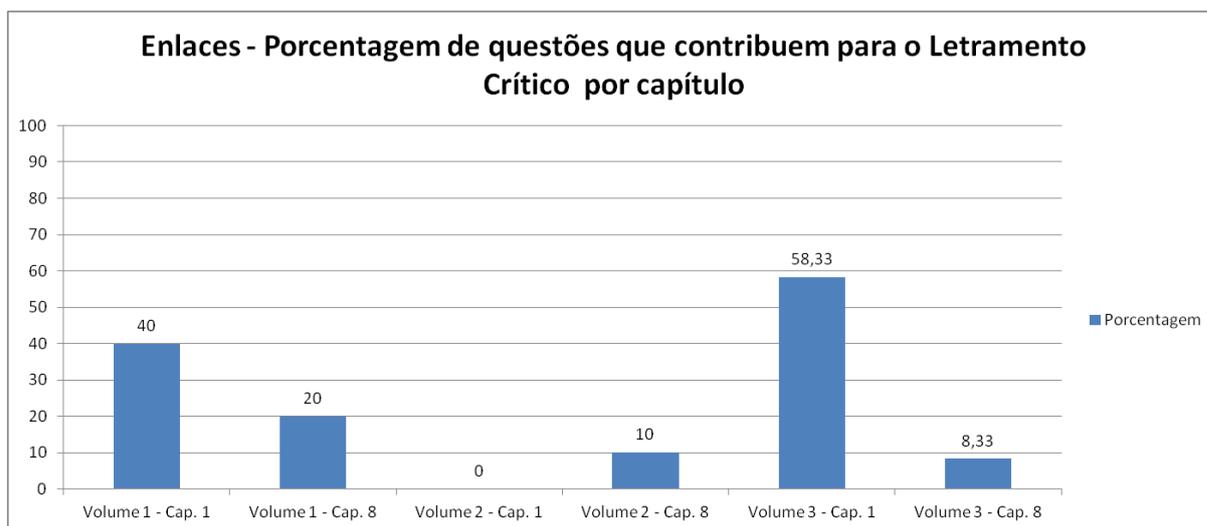


Gráfico 1: *Enlaces* - Porcentagem de questões que podem contribuir para o Letramento Crítico por capítulo

O primeiro gráfico que geramos mostra a porcentagem de questões que podem contribuir para o LC por capítulo na coleção *Enlaces*, considerando a amostragem selecionada. Como podemos ver, o primeiro capítulo do volume 3 é aquele que possui uma maior taxa de atividades que se aplica em nossa ficha de análise. De 100% das questões da

seção de leitura desse capítulo, 58,33% possuem pelo menos alguma característica que está em consonância com um – ou mais – dos nove critérios elencados na ficha. No primeiro capítulo do volume 1, se encontra a segunda seção de leitura com mais atividades que propiciam o trabalho com o LC em sala de aula: 40% delas se enquadram em pelo menos um dos itens de nossa ficha. Por outro lado, os outros 4 capítulos analisados atingiram um percentual igual ou inferior a 20%, sendo que o primeiro capítulo do volume 2 não teve sequer uma questão que pudesse ser considerada, de acordo com a nossa metodologia, como uma atividade que contribui para que o professor leve seus alunos a realizarem uma leitura crítica do texto.

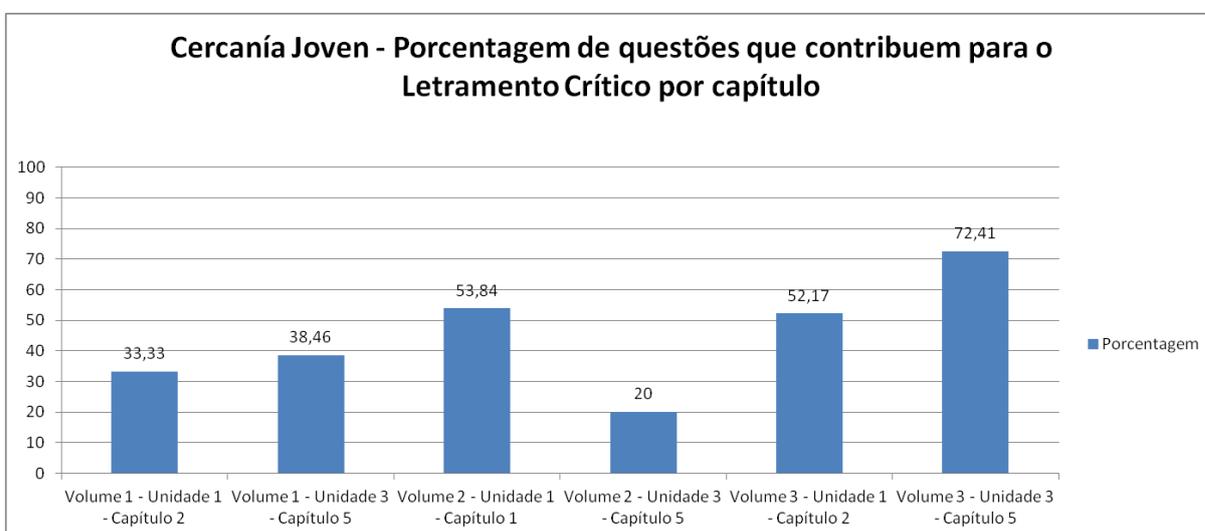


Gráfico 2: *Cercanía Joven* - Porcentagem de questões que podem contribuir para o Letramento Crítico por capítulo

O segundo gráfico que geramos mostra a porcentagem de questões que podem contribuir para o LC por capítulo na coleção *Cercanía Joven*, considerando a amostragem selecionada. Como podemos ver, o último capítulo do volume 3 é aquele que possui uma maior taxa de atividades que se aplica em nossa ficha de análise. De 100% das questões da seção de leitura desse capítulo, 72,41% possuem pelo menos alguma característica que está em consonância com um – ou mais – dos nove critérios elencados na ficha. No primeiro capítulo do volume 2 se encontra a segunda seção de leitura com mais atividades que propiciam o trabalho com o LC em sala de aula: 53,84% delas se enquadram em pelo menos um dos itens de nossa ficha. É importante destacar que os outros 4 capítulos analisados atingiram um percentual igual ou superior a 20%, o que pode demonstrar que essa coleção apresenta uma maior constância no que se refere à possibilidade de explorar o LC nas questões da seção de leitura, em comparação à outra que foi analisada.

4.2.2 Porcentagem de questões que podem contribuir para o Letramento Crítico por volume

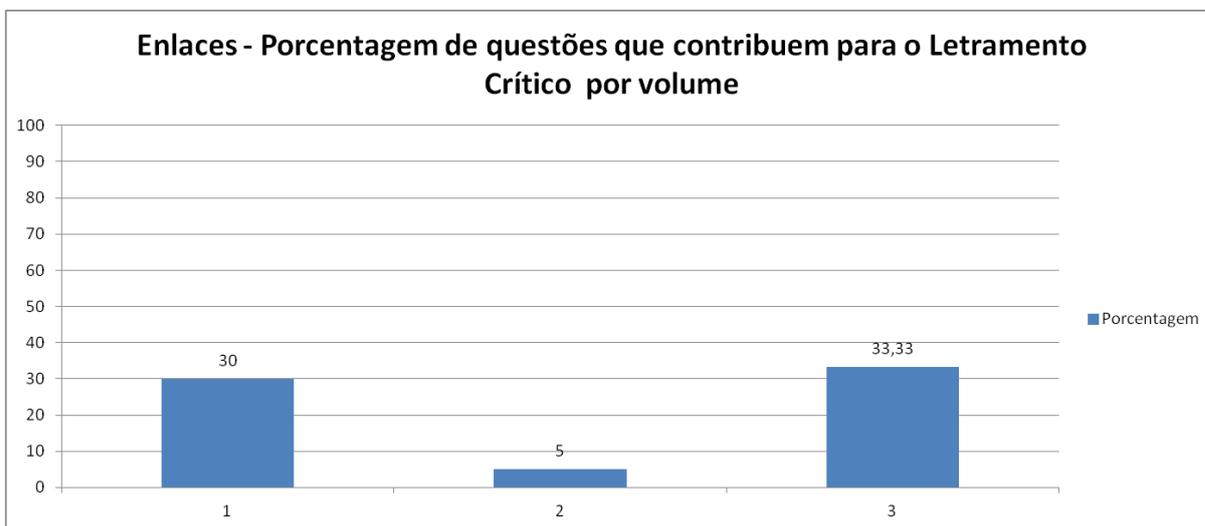


Gráfico 3: *Enlaces* – Porcentagem de questões que podem contribuir para o Letramento Crítico por volume

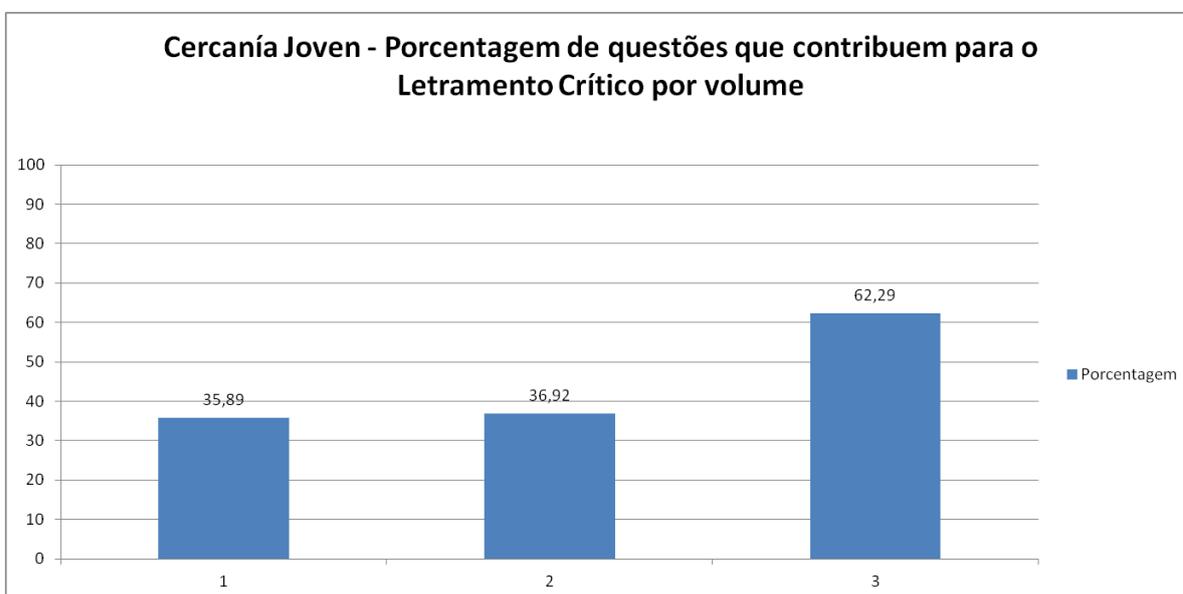


Gráfico 4: *Cercanía Joven* – Porcentagem de questões que podem contribuir para o Letramento Crítico por volume

Após fazer a contagem referente à porcentagem de questões que podem contribuir para o LC por capítulo, fizemos o mesmo cômputo, porém por volume. Essa decisão ocorreu porque desejamos verificar se houve algum tipo de progressão na coleção, considerando a nossa ficha de análise. A nosso ver, o LC pode ser desenvolvido nas questões de leitura desde o início do trabalho com a língua estrangeira; no entanto, seria possível que esse trabalho

fosse incrementado à medida que os capítulos fossem avançando, tendo em vista a maior complexidade dos textos que podem ser trabalhados quando o aluno já tem um conhecimento mais avançado do idioma, além de uma maior maturidade.

No caso do *Enlaces*, essa progressão não foi identificada: o terceiro volume é o que possui uma maior porcentagem de questões que podem contribuir para o desenvolvimento do LC dos alunos, com um valor equivalente a 33,33%. Em segundo lugar encontra-se o primeiro volume, com um valor equivalente a 30%. Por último, encontra-se o segundo volume, com um valor equivalente a apenas 5%. No caso do *Cercanía Joven*, por outro lado, essa progressão foi identificada: o terceiro volume é o que possui uma maior porcentagem de questões que podem contribuir para o desenvolvimento do LC dos alunos, com um valor equivalente a 62,29%. Em segundo lugar encontra-se o segundo volume, com um valor equivalente a 36,92%. Por último, encontra-se o primeiro volume, com um valor equivalente a 35,89%.

4.2.3 Comparação entre as duas coleções – Porcentagem geral de questões que podem contribuir para o LC

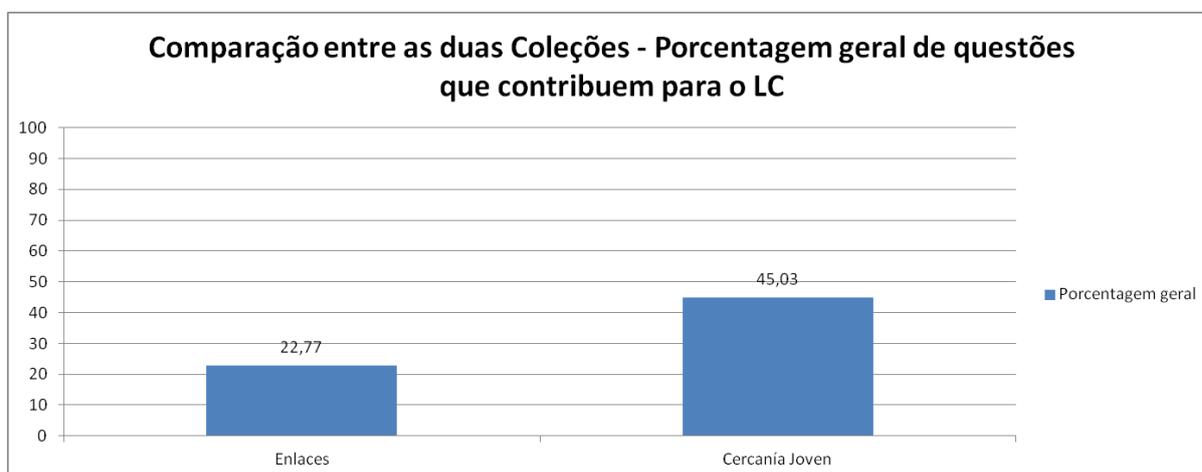


Gráfico 5: Comparação entre as duas coleções – Porcentagem geral de questões que podem contribuir para o LC

Um dos nossos objetivos ao fazer as análises das duas coleções foi realizar uma comparação entre ambas, examinando se alguma delas possui uma maior preocupação em oferecer questões de leitura que possam propiciar um trabalho com o LC em sala de aula. Assim, ao fazer a contagem geral das duas coleções, foi possível chegar à conclusão de que o LD *Cercanía Joven* possui uma maior taxa de atividades que se aplicam em nossa ficha de análise, considerando a amostragem selecionada, atingindo um valor de 45,03%. Esse valor,

no *Enlaces*, é de 22,77%. É preciso ter em mente, no entanto, que em nossa pesquisa fizemos um recorte dos livros; portanto, seria necessário analisar todas as unidades para se chegar a uma conclusão mais assertiva e ter uma visão mais minuciosa do trabalho feito em todas as unidades. Além disso, cabe ressaltar que no *Cercanía Joven*, no manual do professor, o LC é mencionado de forma explícita como um dos fundamentos teórico-metodológicos da coleção, o que não ocorre no *Enlaces*. Assim, era de se esperar que nessa obra identificássemos mais questões que podem contribuir para o desenvolvimento dessa perspectiva em sala de aula.

4.2.4 Comparação entre as duas coleções – Número total de questões que podem contribuir para o LC

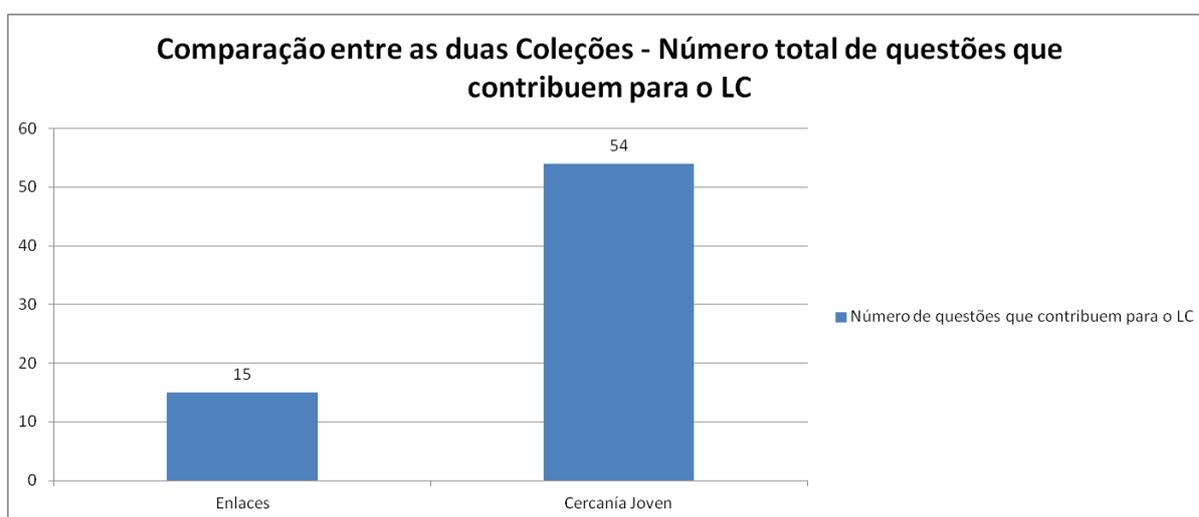
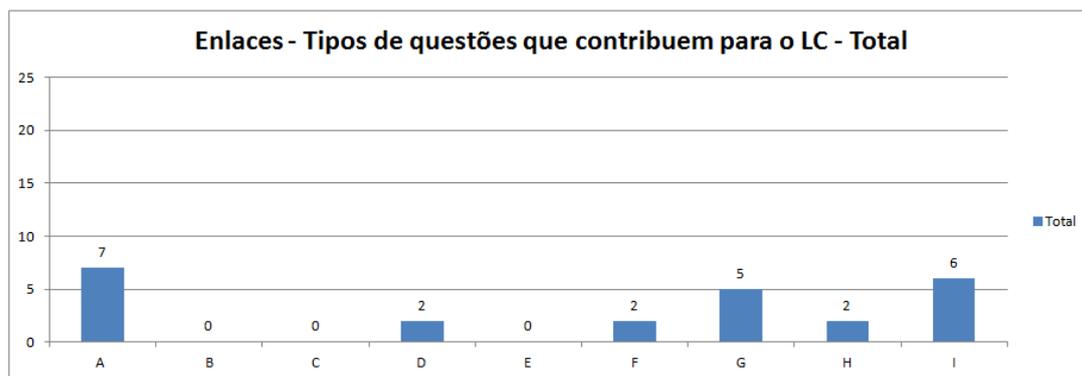


Gráfico 6: Comparação entre as duas coleções – Número total de questões que podem contribuir para o LC

Após fazer uma comparação entre as duas coleções considerando a porcentagem de questões que podem contribuir para o desenvolvimento do LC dos alunos, fizemos uma comparação semelhante, mas desta vez tendo em vista o número total de questões. Neste caso, calculamos o valor bruto de atividades que se aplicaram em nossa ficha de análise, a fim de constatar qual livro apresenta mais possibilidades de trabalhar com essa perspectiva em sala de aula. Os resultados mostraram que, no *Enlaces*, na amostra analisada, 15 questões possuem pelo menos alguma característica que está em consonância com um – ou mais – dos nove critérios elencados na ficha. No *Cercanía Joven*, por outro lado, esse número sobe para 54 questões. É importante destacar que a estrutura de cada um dos livros influencia nesse resultado, visto que o *Cercanía Joven* possui uma seção de leitura maior, com mais atividades. Ainda assim, o próprio fato de esse número de atividades ser maior pode retratar

uma maior possibilidade de trabalhar a leitura dos textos de forma mais aprofundada, em comparação ao *Enlaces*.

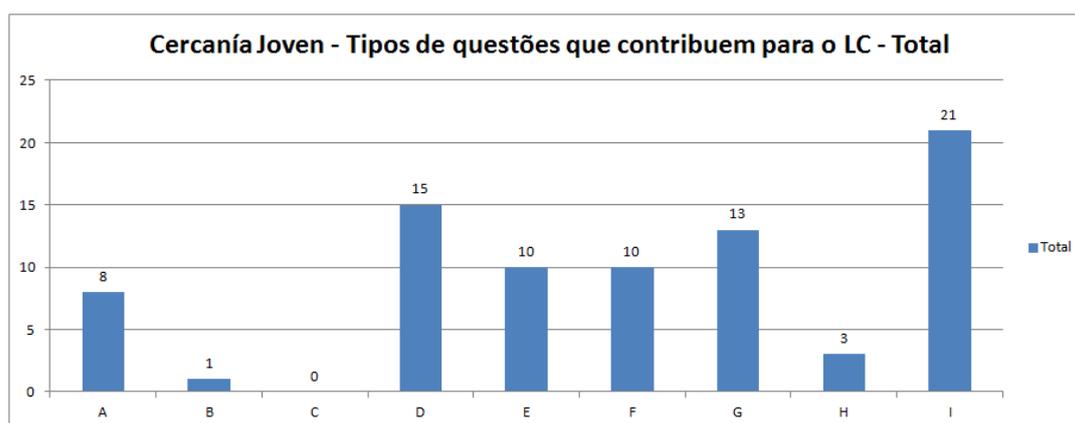
4.2.5 Tipos de questões que podem contribuir para o LC – Total



Legenda:

- A - Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista
- B - Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas
- C - Tomar ações sociais
- D - Refletir sobre as intenções do enunciador
- E - Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo
- F - Posicionar-se
- G - Perceber informações implícitas no texto
- H - Refletir sobre diferentes culturas
- I - Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais

Gráfico 7: *Enlaces* – Tipos de questões que podem contribuir para o LC – Total



Legenda:

- A - Envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista
- B - Identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas
- C - Tomar ações sociais
- D - Refletir sobre as intenções do enunciador
- E - Utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo
- F - Posicionar-se
- G - Perceber informações implícitas no texto
- H - Refletir sobre diferentes culturas
- I - Realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais

Gráfico 8: *Cercanía Joven* – Tipos de questões que podem contribuir para o LC – Total

Um dos nossos maiores objetivos, ao realizar a análise, foi conseguir informações sobre os tipos de questões que mais aparecem nos LDs, de acordo com a nossa ficha, e sobre quais ainda precisam ser mais desenvolvidos. Esses dados são relevantes para serem considerados na elaboração de futuras coleções de língua espanhola e também para que os próprios professores que atuam em sala de aula saibam o que o LD já abrange e o que é preciso trazer para as aulas a partir de propostas complementares, caso queiram aprofundar a leitura voltada para o LC.

No caso do *Enlaces*, os itens A, I e G foram os que mais apareceram, nessa ordem, sendo, respectivamente: envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista; realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais; e perceber informações implícitas no texto. Por outro lado, os itens D, F e H apareceram muito pouco, sendo, respectivamente: refletir sobre as intenções do enunciador; posicionar-se; e refletir sobre diferentes culturas. Por último, os itens B, C e E não apareceram sequer uma vez, sendo, respectivamente: identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas; tomar ações sociais; e utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo.

Já no caso do *Cercanía Joven*, os itens I, D e G foram os que mais apareceram, nessa ordem, sendo, respectivamente: realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais; refletir sobre as intenções do enunciador; e perceber informações implícitas no texto. Os itens E, F e A apareceram menos que os três citados anteriormente, mas ainda de forma significativa, sendo, respectivamente: utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo; posicionar-se; e envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista. Os itens H e B apareceram muito pouco, sendo, respectivamente: refletir sobre diferentes culturas e identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas. Por último, o item C não apareceu sequer uma vez, sendo: tomar ações sociais.

Primeiramente, cabe ressaltar que em nenhuma das seções de leitura das amostras das duas coleções os alunos foram levados a tomar ações sociais. No entanto, isso pode ter ocorrido em alguma das outras seções dos LDs, como na seção de escrita (em que eles podem, por exemplo, redigir um panfleto para conscientização sobre algum tema explorado nos textos lidos). Assim, a falta de questões desse tipo nos parece esperada e, por isso, não merece alarme.

Os itens H (refletir sobre diferentes culturas) e B (identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas) não receberam destaque em nenhuma das duas coleções. Pelo fato de estarmos tratando com o ensino de língua estrangeira, era de se esperar que mais questões fizessem os alunos refletirem sobre os pontos de vista de sua própria cultura, contrapostos aos pontos de vista de outra. Além disso, a identificação das vozes representadas ou silenciadas nos textos é de extrema importância para que os alunos façam uma leitura mais aprofundada e reflitam sobre as relações de poder e sobre os propósitos veiculados em um texto, levando-os a notar que geralmente existe uma ideologia por trás das palavras. Assim, caso os professores queiram proporcionar uma experiência de leitura mais rica e que contribua para desenvolver o LC, é necessário procurar formas de suprir lacunas encontradas nas atividades.

No caso específico do *Enlaces*, os alunos são pouco incentivados a refletir sobre as intenções do enunciador, a posicionar-se ou a utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo. Dessa forma, mais uma vez vemos como solução a atuação do professor, que pode levar atividades para complementar o trabalho oferecido pelo LD.

4.2.6 Porcentagem de textos autênticos nos capítulos

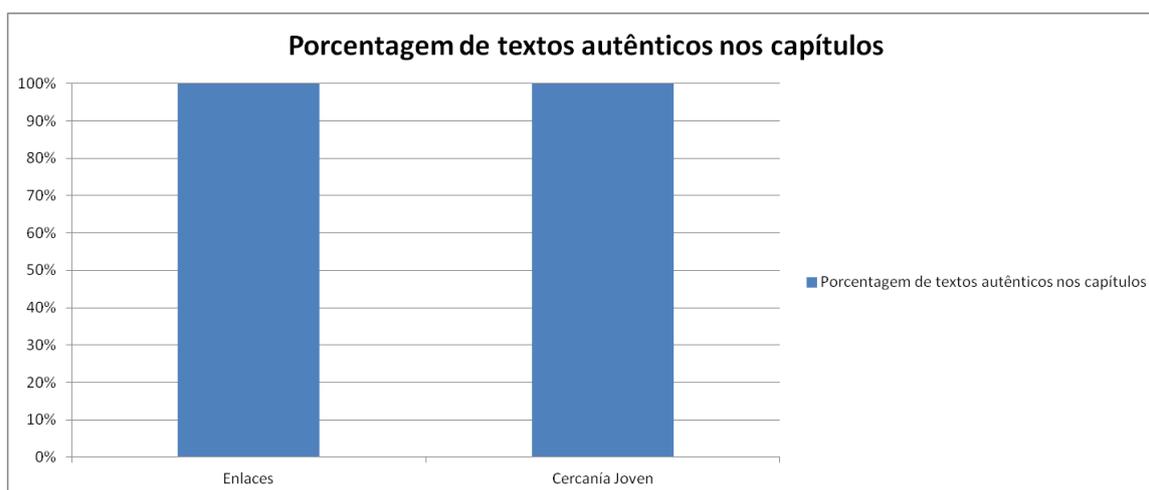


Gráfico 9: Porcentagem de textos autênticos nos capítulos

Como já apontamos anteriormente, um dos aspectos que nos pareceu interessante analisar foi a autenticidade do texto principal da seção de leitura; isto é, se trata-se de um texto originalmente veiculado em contextos reais de uso do idioma e não criado especificamente para o ensino da língua estrangeira. A nossa motivação em relação a esse

aspecto foi porque os textos autênticos permitem a exploração de alguns elementos – como a utilização do contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo e a análise dos propósitos veiculados neste – que não é proporcionada, da mesma maneira, em textos fictícios. Após analisar todas as seções de leitura do nosso corpus, pudemos perceber que, em 100% dos casos, em ambas as coleções, os textos principais da seção foram autênticos. No entanto, cabe ressaltar que no primeiro capítulo analisado do *Cercanía Joven*, há cédulas de identidade que parecem ser autênticas, porém não há informações que nos permitam verificar se de fato são reais ou se, por questões de proteção de identidade, elas foram modificadas. De qualquer forma, vemos o fato de os textos serem autênticos como um ponto positivo de ambas as coleções, que já contribui para que possa ser desenvolvido um trabalho que vise ao LC dos alunos, mesmo que de forma complementar, pelo professor.

Além disso, é importante destacar que a maioria dos gêneros dos textos principais das seções de leitura são “rentáveis” para um trabalho com o texto desde o ponto de vista discursivo. No *Enlaces*, foram abordados os seguintes: artigo de opinião, artigo, descrição de uma licenciatura em um website, introdução de entrevista, poema e protocolo. No *Cercanía Joven*, foram os seguintes: cédula de identidade, discurso político, reportagem, artigo de opinião, editorial e crônica jornalística. A descrição de uma licenciatura em um *website*, o protocolo e as cédulas de identidade são os que, a nosso ver, menos propiciam um trabalho que vise ao LC. No entanto, cabe ressaltar que existem outros textos que são vistos ao longo das seções de leitura e que podem contribuir para esse trabalho em sala de aula.

4.3 PRINCIPAIS CONCLUSÕES DAS ANÁLISES QUALITATIVA E QUANTITATIVA

Após a apresentação das nossas análises, apresentamos algumas conclusões, de forma resumida, que merecem destaque:

- No *Enlaces*, 4 dos 6 capítulos analisados apresentam uma porcentagem igual ou inferior a 20% de questões que podem contribuir para o desenvolvimento do LC. No *Cercanía Joven*, nenhum dos capítulos analisados apresenta uma porcentagem inferior a esse mesmo valor.
- No *Enlaces*, o capítulo que mais possui questões que contribuem para o desenvolvimento do LC é o Cap. 1 do volume 3, representando uma porcentagem

igual a 58,33%. No *Cercanía Joven*, o capítulo que mais possui questões que contribuem para o desenvolvimento do LC é o último capítulo do volume 3, representando uma porcentagem igual a 72,41%.

- No *Enlaces*, não foi identificada uma progressão entre os volumes. O volume que possui a maior porcentagem de questões que contribuem para o desenvolvimento do LC é o terceiro, seguido do primeiro e, por último, o segundo. No *Cercanía Joven*, foi identificada uma progressão entre os volumes. O volume que possui a maior porcentagem de questões que contribuem para o desenvolvimento do LC é o terceiro, seguido do segundo e, por último, o primeiro.
- Ao comparar a porcentagem das duas versões considerando toda a amostra, temos a informação de que, das questões analisadas no *Enlaces*, 22,77% delas possuem pelo menos uma característica que contribui para o desenvolvimento do LC. No *Cercanía Joven*, essa porcentagem é de 45,03%.
- Ao comparar o número de questões das duas versões considerando toda a amostra, temos a informação de que, no *Enlaces*, na amostragem analisada, há 15 questões que possuem pelo menos uma característica que contribui para o desenvolvimento do LC. No *Cercanía Joven*, esse número sobe para 54.
- No *Enlaces*, o tipo de questão que mais apareceu foi de tipo A (envolver-se com diferentes perspectivas, considerando distintos pontos de vista), tendo aparecido em 7 atividades. Os que menos apareceram foram os de tipo B, C e E (identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas; tomar ações sociais; utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo), não tendo aparecido em nenhuma atividade. No *Cercanía Joven*, o tipo de questão que mais apareceu foi de tipo I (realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais), tendo aparecido em 21 atividades. O que menos apareceu foi o de tipo C (tomar ações sociais) não tendo aparecido em nenhuma atividade.

4.4 A SEÇÃO DE LEITURA COM MAIS QUESTÕES QUE CONTRIBUEM PARA DESENVOLVER O LC DOS ALUNOS

Uma pergunta que nos fizemos com frequência ao longo de toda nossa análise foi a seguinte: “como seria uma seção de leitura ideal que pudesse contribuir para o desenvolvimento do LC em sala de aula?”. Ora, se estamos fazendo uma avaliação desse tipo, seria coerente apresentar uma espécie de “modelo” enquadrado de forma efetiva em nossa ficha de análise, como exemplificação do que poderia ser abordado em um LD para dar conta dos conceitos trazidos pelos autores cujos estudos contemplam essa perspectiva. Evidentemente, não esperamos encontrar nos LDs analisados essa “seção de leitura ideal”, até porque não é esse o objetivo das coleções e nem é um pré-requisito obrigatório do edital do PNLD que os livros procurem alcançar esse ideal. No entanto, com o intuito de ilustrar os pressupostos destacados nos levantamento bibliográfico, seria interessante apresentar, aqui, exemplos de atividades que contribuíssem para os alunos realizarem as 9 ações elencadas em nossa metodologia.

Ao terminar a nossa análise qualitativa, no entanto, percebemos que o último capítulo do *Cercanía Joven – Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia* – se aproximou bastante daquilo que poderíamos esperar encontrar em uma seção de leitura que contribuísse para o LC dos estudantes – de acordo com a nossa ficha de análise – podendo funcionar como um exemplo de trabalho a ser seguido. Como mostramos anteriormente, das 29 questões da seção de leitura, 21 delas possuem pelo menos alguma característica que contribui para o desenvolvimento do LC em sala de aula, o que corresponde à maior porcentagem de todos os capítulos analisados, das duas coleções. Além disso, destacamos que, dos nove critérios elencados em nossa ficha de análise, seis deles puderam ser identificados na seção de leitura. Os critérios que não apareceram foram os seguintes: tomar ações sociais, identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas e utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo.

O primeiro critério que não apareceu – tomar ações sociais – não foi identificado em nenhuma das seções de leitura das duas coleções. Assim como já falamos aqui, essa ausência é esperada, pois isso pode ter ocorrido em alguma das outras seções dos LDs, como naquelas dedicadas à escrita. Tomar ações sociais é algo que não está diretamente relacionado com a leitura em si, mas que pode ser um resultado das reflexões feitas a partir de uma leitura crítica. Uma atividade que poderia ser proposta neste caso em que o tema principal é o sexismo nos brinquedos, por exemplo, seria que os alunos preparassem, em grupos, pequenas palestras de

conscientização sobre o assunto a serem ministradas para outras turmas da escola, como em salas do ensino fundamental. Tendo em vista que os alunos dessa faixa etária são aqueles que mais consomem esse tipo de mercadorias, conscientizá-los sobre o sexismo que existe na divisão entre brinquedos para garotos e para garotas seria uma forma de contribuir para uma possível transformação social, empoderando meninos e meninas e levando-os a ter um olhar mais crítico sobre estereótipos implícitos na divisão de brinquedos e tornando-os consumidores mais conscientes desse tipo de produto.

O segundo critério que não apareceu – identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas – poderia ter sido explorado com a inclusão de atividades que levassem os alunos a refletirem sobre o fato de que os textos trazidos no capítulo – a crônica jornalística, o folheto, o relato e o comentário de blog – representam as vozes daqueles que estão contra a divisão dos brinquedos entre “feminino” e “masculino”. Não há um texto que traga o posicionamento de alguém que acredita que essa divisão entre os brinquedos deveria, de fato, ocorrer. Um exercício que perguntasse aos alunos que tipo de opinião é priorizada nos textos lidos e qual opinião não está representada em nenhum dos autores poderia levá-los a perceber que não existe uma única visão sobre o assunto e que o posicionamento em relação a essa problemática pode variar de acordo com os valores e crenças de diferentes pessoas. Ao acessarmos um texto na internet intitulado “¿Por qué está mal que mi hijo juegue con muñecas?”⁴⁰, por exemplo, podemos ver na seção de comentários distintos pontos de vista sobre esse mesmo assunto.

Já em relação ao último critério que não apareceu – utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo –, poderia haver atividades que levassem os alunos a refletir, por exemplo, sobre o fato de a autora da crônica jornalística ser uma mulher. Será que esse fato pode contribuir, de alguma forma, para a sua opinião sobre o assunto? Qual pode ser a relação entre o gênero da jornalista, o fato de as mulheres serem as mais prejudicadas com os brinquedos sexistas e a opinião que ela explicita em seu texto? É claro que não existe uma resposta fechada ou correta para responder a perguntas desse tipo; no entanto, refletir sobre isso já seria uma forma de levar os estudantes a realizarem uma leitura além da materialidade textual, considerando também aquilo que está por trás do texto. Outro exemplo seria refletir sobre o fato de o jornal em que a crônica foi veiculada ser espanhol. Em outros países, como Arábia Saudita, Índia e Líbano, será que um texto semelhante a esse seria

⁴⁰ Disponível em: <<http://espanol.babycenter.com/blog/mamas/por-que-esta-mal-que-mi-hijo-juegue-con-munecas/>>. Acesso em 22 out. 2016.

publicado? Os leitores reagiriam bem a uma publicação assim? Por quê? Perguntas desse tipo poderiam mostrar que, apesar de a crônica jornalística trazer uma visão sensata sobre o assunto, ainda existem muitas visões sexistas em diferentes contextos.

Nosso intuito ao sugerir essas possíveis atividades não é fazer uma crítica à seção de leitura do último capítulo do *Cercanía Joven*. Pelo contrário, as questões trazidas parecem-nos altamente adequadas, estando em consonância com as características relacionadas ao LC vistas na seção do referencial teórico. Trazemos essas sugestões de complementação como uma forma de mostrar que o professor pode adequar o trabalho com o LD e explorar o LC a partir dos instrumentos já disponíveis na coleção, quando os textos e os assuntos trazidos são “rentáveis” para um trabalho que abranja essa perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da nossa pesquisa procuramos verificar de que forma o letramento crítico (LC) pode ser abordado nos livros didáticos (LD) de língua espanhola que são utilizados nas escolas públicas atualmente a partir de sua aprovação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Antes de tudo, sentimos a necessidade de reforçar, mais uma vez, que no edital do programa o LC não é abordado de forma explícita e que, portanto, as coleções não possuem a obrigação de apresentar um trabalho que esteja em consonância direta com essa perspectiva. Além disso, nosso intuito não é fazer uma crítica às obras aprovadas e muito menos ao PNLD. Pelo contrário, o que buscamos aqui é trazer uma análise que possa contribuir para os estudos relacionados ao próprio programa e à elaboração das coleções, considerando sua grande relevância no contexto brasileiro educacional atual. Assim, a partir da noção de que é necessário formar leitores críticos, trazida no edital de 2015, e a partir da importância dos estudos teóricos relacionados ao LC em contextos acadêmicos atuais, procuramos fazer uma análise de como as obras *Enlaces* e *Cercanía Joven* podem contribuir com essa perspectiva educacional nas seções de leitura.

A primeira consideração que deve ser feita é o avanço que podemos identificar nas questões analisadas, considerando as coleções aprovadas no programa anterior. Em um estudo que já mencionamos anteriormente, Costa (2011) se dedicou a analisar as atividades de leitura dos LDs de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2012 e constatou, nas obras analisadas, “o apagamento do texto, pois não importa quem o escreveu, onde, quando, para quem e por que; importa o que é dito (sobre o tema), mas não como é dito e por quê” (p. 70-71). Em nossa pesquisa, por outro lado, pudemos constatar uma realidade diferente, mesmo tendo feito um recorte das coleções e analisado apenas 6 unidades de cada obra. No *Cercanía Joven*, na amostra analisada, identificamos 9 questões que levam os alunos a “utilizar o contexto de produção e recepção do texto para conseguir interpretá-lo”. Além disso, também detectamos, nesse mesmo corpus, 13 atividades que levam os alunos a “refletir sobre as intenções do enunciador”, isto é: a refletir sobre os propósitos do texto; a refletir sobre as técnicas e elementos estilísticos usados e o porquê desse uso; ou a observar que a escolha de palavras específicas para a construção do texto tem um propósito. No *Enlaces*, identificamos também 2 atividades que trabalham a partir dessa estratégia, na amostra selecionada. Isso significa dizer que as questões, nessas obras, não se preocupam apenas em explorar o tema trazido na leitura, como acontecia anteriormente, mas também em levar os estudantes a

perceberem como esse tema é abordado no texto e quais são as razões por trás dessa abordagem.

No entanto, cabe ressaltar que a metodologia de análise do estudo de Costa (2011) não foi a mesma que utilizamos em nossa pesquisa e, portanto, não é o nosso objetivo realizar uma comparação direta entre as coleções aprovadas em 2012 e em 2015. Ainda assim, parece-nos interessante fazer uma ponte entre as considerações feitas no artigo de Costa (2011) e os dados encontrados em nossa pesquisa, já que essa comparação pode fornecer pistas sobre o fato de que houve certo aprimoramento nas seções de leitura das coleções de língua espanhola, considerando a perspectiva do LC. Esse aprimoramento, em um primeiro instante, pode parecer óbvio, pois espera-se que de um ano para o outro haja uma evolução nas atividades propostas nos LDs. Por outro lado, sabemos que nem sempre isso ocorre, pois são vários os critérios elencados no edital e, ademais, cada coleção pode ter um foco maior em determinadas seções ou habilidades linguísticas (fala, audição, leitura e escrita). Assim, poderia ser o caso de as propostas de leitura não apresentarem grandes mudanças, mas outras atividades, como as de escrita, serem mais aprofundadas nas obras mais recentes. Portanto, essa conclusão parece-nos relevante, pois demonstra uma progressão na noção daquilo que as atividades de leitura podem explorar, dando uma maior importância aos propósitos do texto, ao contexto sócio-histórico, à identificação de informações implícitas, entre outros.

Outro ponto importante é que na nossa pesquisa nos dedicamos a avaliar aquilo que as coleções trazem e não aquilo que é feito, de fato, na sala de aula. Sabemos que os contextos da escola pública são variados e que, principalmente no caso da língua estrangeira, muitas vezes os professores precisam fazer recortes das obras didáticas, selecionando aquilo que parece se enquadrar melhor nas necessidades tanto dos alunos quanto do professor. Como nos mostra Sarmiento (2016), com base em Lamberts (2015), o professor pode adaptar o material didático da forma que melhor lhe convier, realizando distintas ações, como adicionar materiais, omitir seções, realizar modificações, alterar a ordem de conteúdos ou atividades, substituir questões, simplificar tarefas, entre outros. Isto é, “não há obrigatoriedade de utilizar todas as unidades, ou todas as atividades dentro de uma unidade e nem mesmo de utilizar as unidades ou atividades na ordem prevista pelos autores. É o livro que deve servir aos alunos e professores e não o contrário” (SARMENTO, 2016, p. 29). Assim, ainda são necessárias pesquisas que foquem o seu olhar na prática docente e na análise do que ocorre em distintas realidades e contextos educacionais a partir do uso do livro didático. Um dos problemas que podem ser tratados em investigações desse tipo é a aplicabilidade das questões que

contribuem para o LC em sala de aula, já que muitas vezes os professores consideram os conteúdos muito complexos ou difíceis para os estudantes (SILVA; SARMENTO, 2015 *apud* SARMENTO, 2016).

Com a nossa dissertação, então, buscamos primeiramente contribuir com os estudos dedicados às obras aprovadas pelo PNLD, a fim de colaborar com pesquisas relacionadas ao programa, que ainda são escassas, conforme apontado por Daher, Freitas e Sant'Anna (2013). Além disso, procuramos suprir a necessidade de mais investigações que se dediquem ao ensino de espanhol como língua estrangeira, que ainda são muito poucas se comparadas às do inglês (PARAQUETT, 2009), a outra LEM contemplada PNLD. Acreditamos que o nosso referencial teórico e a nossa metodologia podem contribuir para futuras análises que se concentrem na perspectiva do LC ou na avaliação materiais didáticos, seja para trabalhar com futuras edições do PNLD ou com as coleções de outras disciplinas que também explorem a leitura em sala de aula, a qual “torna-se uma excelente oportunidade para conhecer e contrastar diferentes pontos de vista, expandindo assim as possibilidades de construção de sentidos” (COSTA, 2011, p. 73).

É indispensável destacar, também, a necessidade de procurar desenvolver o LC com os alunos em sala de aula considerando o contexto em que nos encontramos na atualidade. Em um estudo realizado em 2014 pelo Survey Monkey constatou-se que os brasileiros são os que passam mais horas, diariamente, utilizando redes sociais, ficando à frente de países como Rússia, Estados Unidos e Japão⁴¹. O amplo acesso dos jovens à internet faz com que se encontrem diariamente com inúmeras informações, distintos gêneros discursivos e incontáveis pontos de vista. Além disso, muitos dos dados divulgados na web são falsos ou distorcidos, considerando-se também o fato de que qualquer usuário pode publicar e/ou divulgar textos no universo online. O grande fluxo de informações com o qual os jovens se deparam exige uma formação que lhes permita ser críticos em vários sentidos: sabendo distinguir um texto confiável de um não confiável, pensando em seu propósito, nos interesses que são veiculados ali, nas vozes que estão silenciadas, no que é dito de forma explícita e de forma implícita, na influência do contexto sócio-histórico de produção e recepção sobre aquilo que se diz etc. Outro fator a ser considerado é o contexto político polarizado em que o país se encontra no momento, o que exige ainda mais que os jovens desenvolvam habilidades que lhes permitam interpretar os textos de forma ativa e não como meros consumidores de informações

⁴¹ Informações disponíveis em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/07/brasil- lideram-ranking-de-horas-gastas-em-redes-sociais-diz-estudo.html>. Acesso em 04 Set. 2016.

“inquestionáveis”. Essa forma, acreditamos, é a mais eficiente para evitar a manipulação midiática em um momento em que existem vários interesses em confronto na nossa sociedade.

Pretendemos, então, dar continuidade aos estudos sobre LC em nosso doutorado, com uma maior inclinação para a prática docente em sala de aula. Nosso intuito é contribuir com a área de Linguística Aplicada e pensar em formas de levar os alunos a serem leitores mais críticos para lidarem com os diversos textos que fazem parte do seu dia a dia, algo que parece-nos uma grande necessidade no contexto brasileiro atual. Dessa forma, acreditamos que o referencial teórico e a metodologia da nossa dissertação podem ser expandidos para gerar novos estudos, colaborando com as pesquisas relacionadas aos letramentos. Ainda existem muitas questões referentes ao LC e aos LDs que podem ser exploradas, principalmente no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Assim, deixamos uma abertura para a ampliação do tema, que pode ser desenvolvido, evidentemente, a partir de diversas perspectivas e sob diferentes óticas.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V.; BARKER, L.; NEWELL-JONES, K. *Critical Literacy in Global Citizenship Education*. Open Spaces for Dialogue and Enquiry Methodology. 2006. Disponível em: <[http://www.academia.edu/194048/Critical Literacy in Global Citizenship Education 2006](http://www.academia.edu/194048/Critical_Literacy_in_Global_Citizenship_Education_2006)> Acesso em 13 nov. 2016.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979], p. 261-306.

BATISTA, A. A. G.; LUGLI, R.; RIBEIRO, V. Centralização e padronização dos currículos: posições e tomadas de posição. *Reunião Nacional da ANPEd*, 2015. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/9b0c06_9d12802dc9f34e53a836f8dd5344961e.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BEHRMAN, L. Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of adolescent and adult literacy*. p. 490-498, 2006.

BRASIL (1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. (2005). *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 87-156. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. (2013a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 07 jan. 2016.

_____ (2013b). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2015 – Ensino Médio*. Disponível em <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 06 jul. 2015.

_____ (2014). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015*. Disponível em <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>> Acesso em: 13 nov. 2016.

_____ (2016). Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Proposta Preliminar. Segunda Versão. Revista. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 23 mai. 2016.

CANADÁ (2009). Ontario Ministry of Education. Critical Literacy. In: *Capacity Building Series*. Disponível em: <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/capacityBuilding.html>> Acesso em: 23 de maio de 2016.

CASSANY, D. *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 (org). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. Aproximación a la literacidad crítica. *Dossiê: Letramentos em Contextos Educativos*, vol. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/ISSN%200102-5473/showToc>> Acesso em: 08 jul. 2015.

CASTELL, S.; LUKE, A.; McLENNAN, D. On defining literacy. In: De CASTELL, S.; LUKE, A.; McLENNAN, D. (Eds.). *Literacy, society and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 3-14.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.; DAMICO, J. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*. 2001. Disponível em: <https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/L501/Unit%201%20Definitions/Cervetti,%20et.%20al%20_2001_.docx>. Acesso em: 13 nov. 2016.

CODEGLIA, A. F. Letramento Crítico e Ensino de Língua Espanhola: Analisando Atividades de Leitura do Livro Didático *Cercanía Joven*. *Porto das Letras*, vol 1, nº 2, p. 22-45, 2015. Disponível em: <<http://revista.uft.edu.br/index.php/portodasletras/article/view/1863/8627>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

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

_____. *Cercanía Joven. Manual do Professor*. São Paulo: Edições SM, 2013b, Vol. 2.

_____. *Cercanía Joven. Manual do Professor*. São Paulo: Edições SM, 2013c, Vol. 3.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COSTA, E. G. M. Gêneros discursivos e leitura em língua estrangeira. *Revista do Gel*. v. 5, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/122/102>>. Acesso em 23 de maio de 2016.

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

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.

FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, vol 5, n. 7, p. 7-16. 1990.

GEE, J. Orality and Literacy: From the Savage Mind to Ways With Words. *Tesol Quarterly*, vol 20, p. 719-746, 1986. In: ZAVALA, V; 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.

_____. Critical Literacy as Critical Discourse Analysis. *Critical Literacy Task Force meeting*. 2001. Disponível em: <<http://jamespaulgee.com/geeim/pdfs/Critical%20Literacy%20as%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

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.

GERHARDT, T. E; RAMOS, I. C. A; RIQUINHO, D. L; SANTOS, D. L. Aspectos Teóricos e Conceituais. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora. 2009. p. 11-29.

IYER, R. Negotiating critical, postcritical literacy: the problematic of text analysis. *Literacy*, v. 41, n. 3, p. 161-168, 2007. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9345.2007.00451.x/epdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. 2 ed. Berkshire: Open University Press, 2008[2006].

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982010000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 06 jul. 2015.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L, BONINI, A, MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, 1996.

NORTON, B. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007. Disponível em: <<http://www.criticalliteracyjournal.org/cljournalissue1volume1.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

OSMAN, S. A.; ELIAS, N.; MERINERO, S. I.; REIS, P. M.; VALVERDE, J. Enlaces – Español para jóvenes brasileños. Manual do Professor. Cotia, SP: Macmillan, 2013a, Vol. 1.

_____. Enlaces – Español para jóvenes brasileños. Manual do Professor. Cotia, SP: Macmillan, 2013b, Vol. 2.

_____. Enlaces – Español para jóvenes brasileños. Manual do Professor. Cotia, SP: Macmillan, 2013c, Vol. 3.

PARQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n° 38, p. 123-137, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>> Acesso em: 14 set. 2015.

Portal da BNCC. Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Governo Federal do Brasil. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: 08 set. 2016.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P 95-121.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SARMENTO, S. ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 20-31, 2016.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora. 2009. p. 31-41.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. P. 63-82.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>>. Acesso em: 11 set. 2015.

SOUZA, L. M. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, vol. 1, p. 128-140.

STEVENS, L; BEAN. T. *Critical literacy: context, research and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks, California: Sage, 2007.

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

_____. What is new in new literacies? *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

_____. Introduction: The New Literacy Studies. In: STREET, B (ed). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 1-29. In: ZAVALA, V; 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.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol. 7, n. 16, p. 117-144, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71>>. Acesso em: 25 set. 2015.

ZAVALA, V; 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

Anexo 1: Leitura Crítica X Letramento Crítico

Traditional Reading	Critical Reading	Critical Literacy
<p>Types of questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Does the text represent the truth? ☉ Is it fact or opinion? ☉ Is it biased or neutral? ☉ Is it well-written/clear? ☉ Who is the author and what level of authority/legitimacy does he/she represent? ☉ What does the author say? 	<p>Types of questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ What is the context? ☉ To whom is the text addressed? ☉ What is the intention of the author? ☉ What is the position of the author (his/her political agenda)? ☉ What is the author trying to say and how is he/she trying to convince/manipulate the reader? ☉ What claims are not substantiated? ☉ Why has the text been written in this way? 	<p>Types of questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ How can this statement be interpreted differently in different contexts? ☉ What could be the assumptions behind the statements? What are the implications of these assumptions? ☉ What could be shaping the author's understanding of reality? ☉ Who decides (what is real, can be known or needs to be done) in this context? In whose name and for whose benefit? ☉ What are the limitations and contradictions of this perspective? ☉ Whose interests could be represented in this statement?
<p>Focus: content, authority and legitimacy of the speaker and the text.</p>	<p>Focus: context, intentions, style of communication.</p>	<p>Focus: assumptions, knowledge production, power, representation and implications.</p>
<p>Strategy: de-codification</p>	<p>Strategy: interpretation</p>	<p>Strategy: critique</p>
<p>Aim: to develop an understanding of the content and/or to establish the truth-value of the text.</p>	<p>Aim: to develop critical reflection (ability to perceive intentions and reasons).</p>	<p>Aim: to develop reflexivity (ability to perceive how assumptions are constructed).</p>
<p>Language: is fixed, transparent and gives us access to reality.</p>	<p>Language: is fixed and translates reality.</p>	<p>Language: is ideological and constructs reality.</p>
<p>Reality: exists and is easily accessed through sensory perceptions and objective thinking.</p>	<p>Reality: exists and is accessible, but it is often translated into false representations.</p>	<p>Reality: exists, but is inaccessible (in absolute terms) – we have only partial interpretations constructed in language.</p>
<p>Knowledge: universal, cumulative, linear, right vs wrong, fact vs opinion, neutral vs biased.</p>	<p>Knowledge: false versus true interpretation of reality.</p>	<p>Knowledge: always partial, context dependent (contingent), complex and dynamic.</p>

Adapted and expanded from: Gina CERVETTI, Michael J. PARDALES, James S. DAMICO, A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy, www.readingonline.com, 2001

Fonte: ANDREOTTI, V.; BARKER, L.; NEWELL-JONES, K. *Critical Literacy in Global Citizenship Education*. Open Spaces for Dialogue and Enquiry Methodology. 2006. Disponível em:

<http://www.academia.edu/194048/Critical_Literacy_in_Global_Citizenship_Education_2006> Acesso em 13 nov. 2016.

Anexo 2: Ficha de Avaliação Pedagógica do PNLD 2015

CONTEÚDOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

A ficha utilizada para a avaliação teve como objetivos reunir critérios gerais e específicos e garantir aos avaliadores um instrumento que permitisse o registro de suas observações sobre cada volume do Livro do Aluno, do Manual do Professor, do CD em áudio e do Livro Digital.

Para contemplar todos os critérios comuns e específicos do Edital do PNLD 2015, a ficha de avaliação organizava-se em duas partes: a Parte A refere-se às questões relacionadas aos critérios teórico-metodológicos comuns e específicos de Língua Estrangeira Moderna; a Parte B, aos critérios comuns relativos ao respeito à legislação, diretrizes e normas oficiais relativas ao ensino médio e à observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. A Parte A compunha-se de 58 questões organizadas em nove blocos: I. Projeto gráfico-editorial; II. Textos; III. Compreensão leitora; IV. Produção escrita; V. Oralidade; VI. Elementos linguísticos; VII. Atividades; VIII. Manual do Professor; IX. Conjunto. A parte B era composta de quatro questões relativas aos critérios legais, éticos e democráticos.

FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

PARTE A: CRITÉRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS GERAIS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

BLOCO I - COM RELAÇÃO AO PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL, A COLEÇÃO:

1. **Apresenta uma organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da sua proposta didático-pedagógica?**
2. **Existe, nos volumes impressos, legibilidade gráfica adequada a alunos do Ensino Médio do ponto de vista do/a/s:**
 - 2.1. desenhos?
 - 2.2. tamanho das letras?
 - 2.3. espaçamento entre letras, palavras e linhas?
 - 2.4. formato, dimensão e disposição dos textos na página?
 - 2.5. impressão do texto principal em preto?
 - 2.6. títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis?
 - 2.7. impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página?
3. **Apresenta:**
Livros impressos:
 - 3.1. sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos e que permita a rápida localização das informações?

- 3.2. indicação de leituras complementares?
- 3.3. referências bibliográficas?
- 3.4. identificação visual, mesmo que iconográfica, dos OEDs presentes no livro digital?

Livros digitais:

- 3.1. índice de referência dos OEDs?
- 3.2. acesso aos OEDs tanto pelo índice de referência como também pelos ícones nas páginas em que são referidos?

4. Apresenta ilustrações com:

- 4.1. créditos?
- 4.2. clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidos?
- 4.3. títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas?
- 4.4. respeito às proporções entre objetos ou seres representados no caso de possuir caráter científico?
- 4.5. legendas, escalas, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço?
- 4.6. adequação às finalidades para as quais foram utilizadas?
- 4.7. clareza e precisão?
- 4.8. reprodução adequada da diversidade étnica, cultural e social da população brasileira?
- 4.9. reprodução da diversidade étnica, cultural e social das comunidades, regiões e países onde a língua estrangeira é falada?

BLOCO II - COM RELAÇÃO AOS TEXTOS, A COLEÇÃO:

5. Aborda temas adequados ao ensino médio?

6. Contempla variedade de:

- gêneros verbais?
- gêneros não verbais?
- gêneros verbo-visuais?

7. Inclui um conjunto que circula no mundo social, oriundo de diferentes esferas e suportes?

8. Reúne um conjunto representativo das diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?

9. Contribui para a compreensão da diversidade (cultural, social, étnica, etária e de gênero) como inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam?

10. Expõe elementos de contextualização social e histórica, de modo que se possam compreender suas condições de produção e circulação?

BLOCO III - NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO LEITORA, A COLEÇÃO:

11. Contempla uma efetiva interação texto-leitor por meio de propostas de:
- pré-leitura?
 - leitura?
 - pós-leitura?
12. Explora diversos tipos de estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras? Em caso positivo, especifique quais e indique se há um desequilíbrio no emprego das estratégias.
13. Propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da reflexão crítica?

BLOCO IV - NO QUE SE REFERE À PRODUÇÃO ESCRITA, A COLEÇÃO:

14. Promove atividades que consideram a escrita como processo de interação, com a definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivo)?
15. Reúne um conjunto representativo das diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?
16. Contém atividades que promovem o processo de reescrita do próprio texto?

BLOCO V - NO QUE SE REFERE À ORALIDADE, A COLEÇÃO:

17. Contém, em materiais gravados, produções características da oralidade?
18. Propõe atividades de compreensão:
- intensiva (sons, palavras, sentenças)?
 - extensiva (compreensão global)?
 - seletiva (compreensão pontual)?
19. Permite o acesso a diferentes pronúncias e prosódias?
20. Propõe práticas que possibilitam aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?

21. Contém atividades relativas a diferentes situações de comunicação, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio?

BLOCO VI - NO QUE SE REFERE AOS ELEMENTOS LINGUÍSTICOS, A COLEÇÃO:

22. Propõe a sistematização de conhecimentos a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira?
23. Apresenta conceitos e informações de modo correto, contextualizado e atualizado?
22. Propõe a sistematização de conhecimentos a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira?
23. Apresenta conceitos e informações de modo correto, contextualizado e atualizado?

BLOCO VII - COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES, A COLEÇÃO:

24. Desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira?
25. Explora o uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence?
26. Cria inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos estudantes em sua comunidade como agentes de transformações?
27. Articula diferentes disciplinas, promovendo atividades que levem a novas formas de integração, especialmente entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento, aprofundando as possibilidades de abordagem e compreensão de questões relevantes para o alunado do ensino médio?
28. Vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira?
- tuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento, aprofundando as possibilidades de abordagem e compreensão de questões relevantes para o alunado do ensino médio?
28. Vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira?
29. Promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico para buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?

BLOCO VIII - NO QUE SE REFERE AO MANUAL DO PROFESSOR, A COLEÇÃO:

31. Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica?
32. Expõe os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta didático-pedagógica, tanto no que diz respeito aos estudos de linguagem quanto ao ensino de línguas estrangeiras, indicando claramente a articulação entre os diferentes modelos teórico-metodológicos, caso recorra a mais de um deles?
33. Relaciona a proposta didático-pedagógica aos principais documentos públicos nacionais que orientam e norteiam o ensino médio?
34. Descreve a sua organização geral, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles?
35. Apresenta o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados?
36. Sugere respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira?
37. Explicita as estratégias utilizadas para possibilitar a progressão em direção a aprendizagens de maior complexidade?
38. Explicita, como elemento norteador da sua proposta, a contextualização como indispensável para a constituição das diversas práticas pedagógicas oferecidas ao professor?
39. Explicita claramente a perspectiva interdisciplinar explorada pela obra, bem como indica orientação teórico-metodológica e formas individuais e coletivas de planejar, desenvolver e avaliar projetos interdisciplinares?
40. Discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar?
41. Propicia a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor, a interação com os demais profissionais da escola, a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, valorizando os saberes advindos da experiência do professor e explicitando a indissociabilidade entre saberes teóricos e saberes práticos?

- 42. Inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua?
- 43. Oferece textos de aprofundamento e referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes etc) que apoiem as atividades propostas no livro do aluno?
- 44. Apresenta atividades complementares às do livro do aluno para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros, suportes, contextos de circulação?
- 45. Apresenta orientações quanto ao uso didático dos recursos multimídias (OEDs), mostrando sua relevância no desenvolvimento das atividades pedagógicas a que estão relacionados?

BLOCO IX: NO QUE SE REFERE AO SEU CONJUNTO, A COLEÇÃO:

- 46. Apresenta coerência entre sua fundamentação e o que é proposto no livro do aluno?
- 47. Organiza-se de forma a viabilizar a progressão da aprendizagem?
- 48. Prioriza a leitura e a produção escrita no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino médio?
- 49. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais?
- 50. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?
- 51. Discute relações de intertextualidade?
- 52. Oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas?
- 53. Apresenta de modo correto, contextualizado e atualizado, conceitos, princípios, informações e procedimentos, seja em textos, atividades, ilustrações ou imagens?

54. Articula os conteúdos de língua estrangeira com a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, estabelecendo conexões também com as demais áreas e com a realidade?
55. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio?
56. Permite a efetivação autônoma e suficiente da proposta didático-pedagógica da obra, independentemente dos livros digitais?
57. Articula os OEDs aos temas, textos e atividades previstos na coleção impressa, apresentando material pertinente e adequado às estratégias pedagógicas do conjunto?
58. É isenta de erros e inadequações no uso da língua estrangeira?

PARTE B: CRITÉRIOS LEGAIS, ÉTICOS E DEMOCRÁTICOS

A COLEÇÃO:

1. Atende à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio?
2. **É isenta de estereótipos e preconceitos?**
Caso a resposta acima seja negativa, marque a natureza do preconceito ou estereótipo apresentado:
 - socioeconômico
 - regional
 - étnico-racial
 - cultural
 - de gênero
 - de orientação sexual
 - de idade
 - de linguagem
 - outras formas de discriminação ou de violação de direitos
3. **É isenta de doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?**
4. **É isenta de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais?**

Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!

> Lectura

> Almacén de ideas

1. ¿Para qué sirven los documentos personales?

Para certificar la identidad, nacionalidad, edad, filiación y sexo de alguien.

2. ¿Cuáles de estos documentos extranjeros conoces? Señálalos. **Respuestas personales**

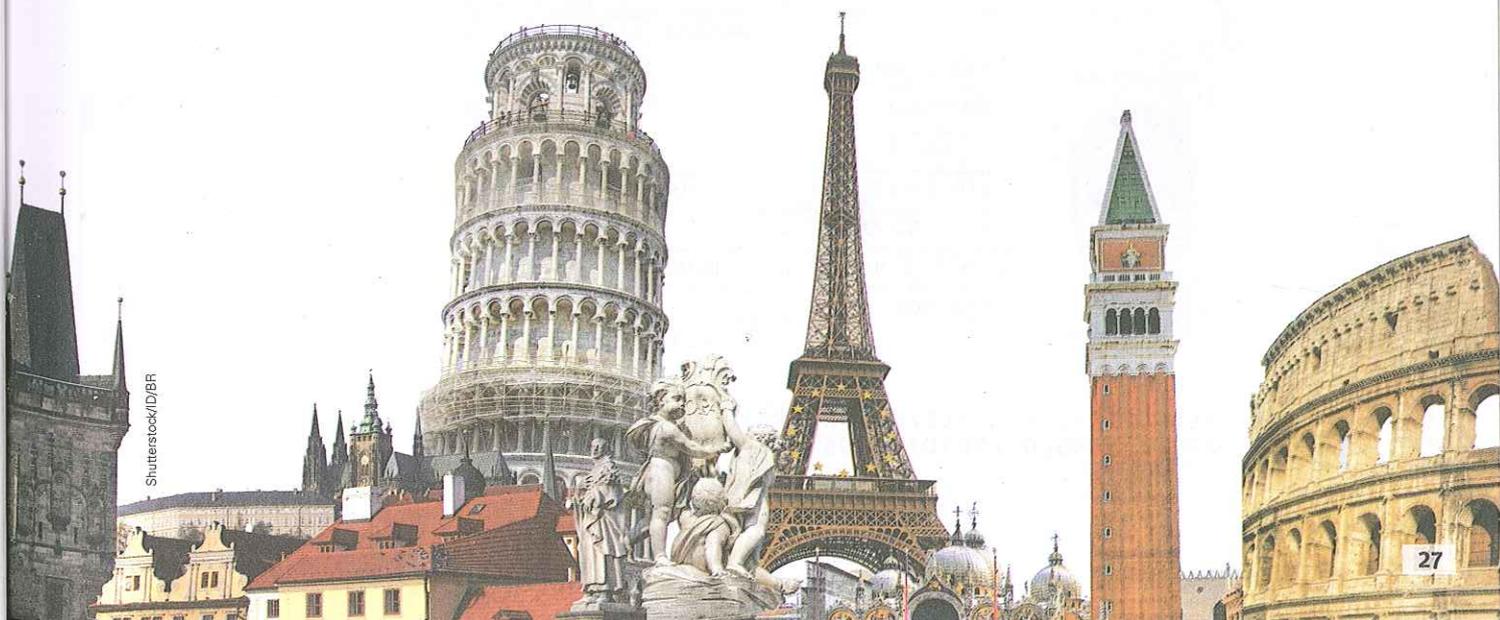
- () DNI (Documento Nacional de Identidad), tarjeta, cédula o carné de identidad nacional
- () NIF (Número de Identificación Fiscal de Personas Físicas)
- () Certificado, acta o partida de nacimiento
- () Licencia de conducir, tarjeta o carné de conducir, permiso de manejar
- () Pasaporte
- () Visa o visado
- () Cédula del elector o credencial para votar
- () Partida de matrimonio

3. ¿Se puede salir de casa o viajar a otra ciudad o país sin documentación? ¿Por qué?

No, pues vas a necesitar los documentos para mostrárselos a alguna autoridad cuando tengas que

identificarte. → Sería así por irro? E em caso de accidentes?

- **Género textual:** Identidad/Pasaporte/Visa
- **Objetivo de lectura:** Identificar los datos personales que se piden en los documentos
- **Tema:** Los viajes de paseo y de inmigración



> Tejiendo la comprensión

1. ¿Qué datos se encuentran en los documentos? Complétalos en la tabla. Los que no figuren, déjalos en blanco.

L. I. I.

Documentos	I. Cédula de Identidad (Chile)	II. Visa (Estados Unidos)	III. Pasaporte (Colombia)
Nombre	Bruno	Felicia	Juan Pablo
Apellidos	Faligot	Villar Romero	Pérez González
Fecha de nacimiento	9/9/1979	5/5/1981	01/01/1975
País de nacionalidad	Chile	México	Colombia
Lugar de nacimiento	—	—	Bogotá
Destino	—	Estados Unidos	—
Sexo	Masculino	Femenino	Masculino
Número del documento	16.666.789-H	D108191	A0123456
Fecha de expedición	3/11/2009	7/8/2008	15/7/2010
Fecha de vencimiento	9/9/2019	6/8/2018	15/7/2020

2. De los documentos leídos, ¿cuál es específico para identificación en el país de nacimiento?

C.P.

La cédula de identidad.

3. De los documentos leídos, ¿cuál se usa para viajar a otra ciudad o país?

C.P.

Todos, dependiendo del país. En los países de Mercosur, por ejemplo, la cédula de identidad es suficiente para entrar. En Estados Unidos se necesitan pasaporte y visa. En algunos países de Europa solo se necesita el pasaporte.

Es frecuente que en español el primer apellido sea el paterno y el segundo, el materno. En algunas culturas, es común que las mujeres cambien sus apellidos y adopten el del marido. En Brasil, actualmente, el marido también puede adoptar el apellido de su esposa.

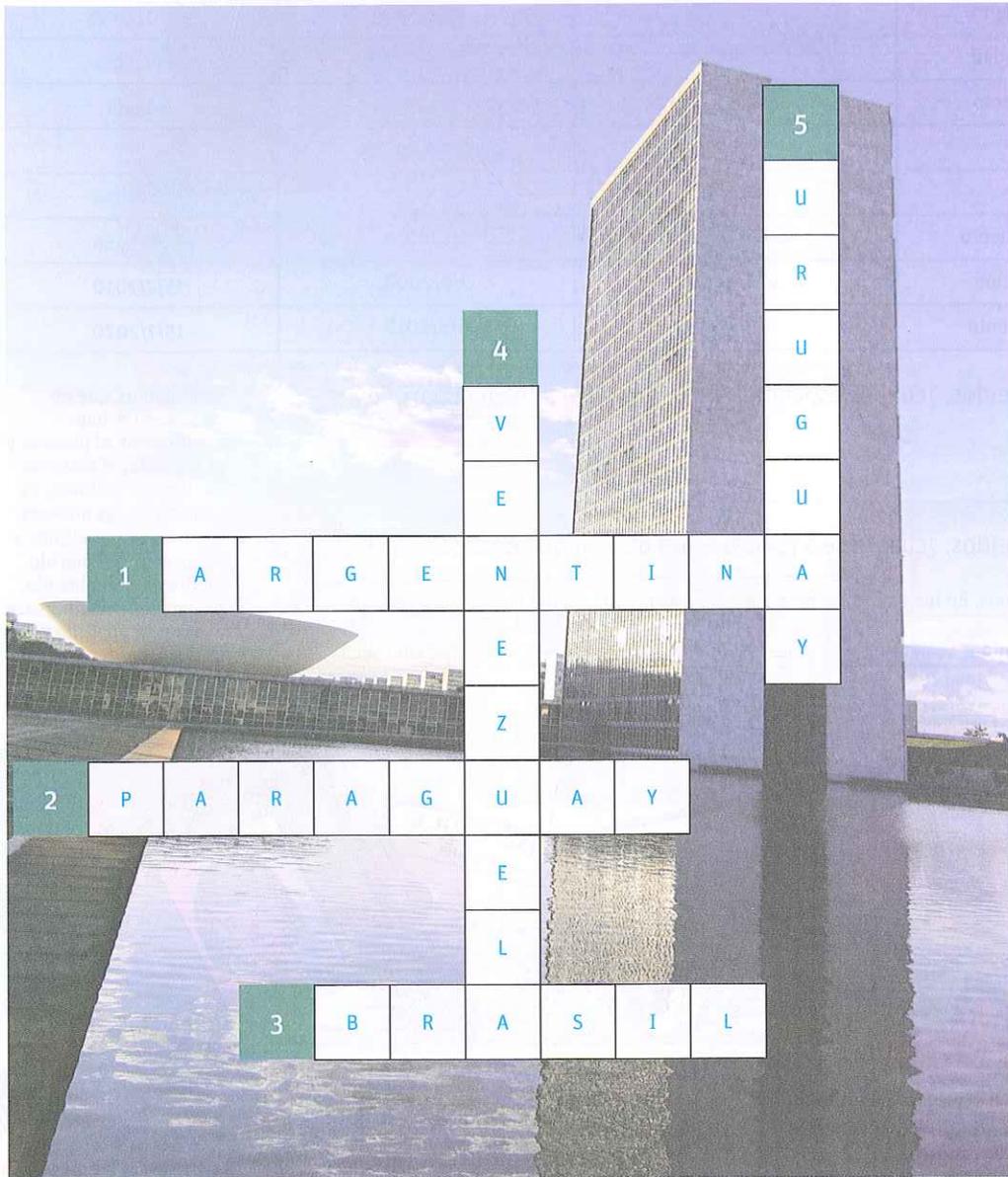


El español alrededor del mundo

La cédula de identidad tiene otros nombres dependiendo del país. En Argentina, España y Perú se llama Documento Nacional de Identidad (DNI); en Bolivia, Costa Rica, Nicaragua, Uruguay y Venezuela reciben el nombre de Cédula de Identidad (CI); en Chile, además de cédula, también se lo conoce como Carnet o Carné de Identidad (CI). En Colombia y Ecuador se utiliza la denominación Cédula de Ciudadanía (CC); en El Salvador, Documento Único de Identidad (DUI); en Guatemala, Documento Personal de Identificación (DPI); en Panamá, Cédula de Identidad Personal (CIP), y en el Paraguay, Cédula de Identidad Civil. En Honduras se lo conoce simplemente como Tarjeta de Identidad, mientras que en México recibe un nombre muy distinto al de los demás países, Clave Única de Registro de Población (CURP), y en la República Dominicana se llama Cédula de Identidad y Electoral (CIE), porque también sirve para votar.

4. Para entrar en algún país del Mercosur, no es necesario obtener una visa ni llevar el pasaporte. ¿Sabes qué países forman parte de ese bloque económico actualmente? Investiga y completa el crucigrama. Como pistas te damos los nombres de sus capitales:

- | Horizontales | Verticales |
|-----------------|---------------|
| 1. Buenos Aires | 4. Caracas |
| 2. Asunción | 5. Montevideo |
| 3. Brasilia | |



Shutterstock.com/ID/BR

1 ■ El mundo hispanohablante: ¡viva la pluraridad!

A quien no lo sepa

La palabra Mercosur significa Mercado Común del Sur. **Mercado**, porque es un sistema que permite la libre compra y venta de servicios, bienes, capital, manos de obra y tecnología; **Común**, porque es la unión de varios mercados en uno solo; **Sur** porque los países que son miembros se encuentran en América del Sur.

5.  4 Escucha la siguiente canción cuyo título es “Visa para un sueño”, de Juan Luis

 Guerra. Luego, haz las actividades que se te proponen:

Visa para un sueño

Eran las cinco de la mañana
un seminarista, un obrero
con mil papeles de solvencia
que no les dan para ser sinceros

Eran las siete de la mañana
y uno por uno al matadero
pues cada cual tiene su precio
buscando visa para un sueño

El sol quemándoles la entraña, ¡uf!
un formulario de consuelo
con una foto dos por cuatro
que se derrite en el silencio

Eran las nueve de la mañana
Santo Domingo, ocho de enero
con la paciencia que se acaba
pues ya no hay visa para un sueño

¡Oh! oh...
Buscando visa para un sueño
buscando visa para un sueño
Buscando visa de cemento y cal
y en el asfalto quién me va a encontrar

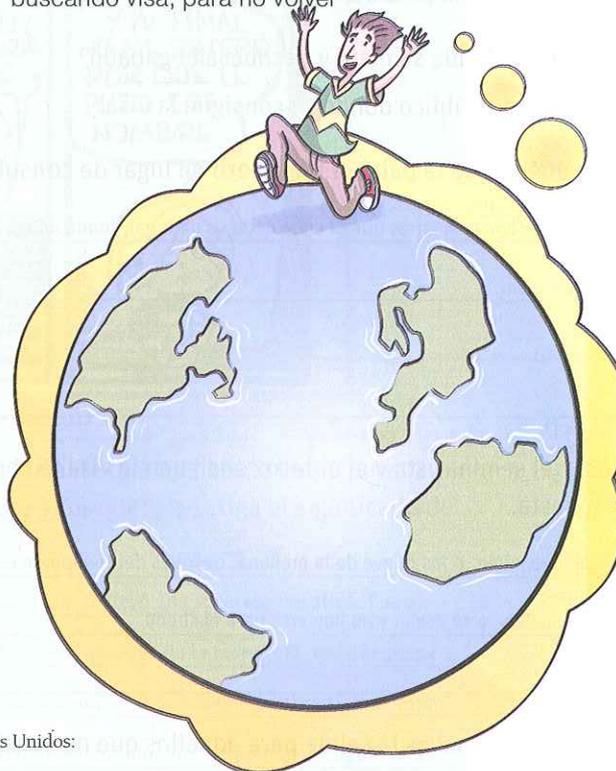
Buscando visa para un sueño ¡oh!
buscando visa para un sueño
Buscando visa, la razón de ser
buscando visa para no volver

GUERRA, Juan Luis. Visa para un sueño. Grandes éxitos. Estados Unidos:
Karen Records, 1996.

Buscando visa para un sueño ¡oh!
buscando visa para un sueño

Buscando visa, la necesidad
buscando visa, qué rabia me da
buscando visa, golpe de poder
buscando visa, qué más puedo hacer

Buscando visa, para naufragar
buscando visa, carne de la mar
buscando visa, la razón de ser
buscando visa, para no volver



Estudio M/ID/BR

Juan Luis Guerra (1957) es un cantautor, y productor dominicano, considerado uno de los principales íconos de la música latina. Es un artista que no se limita a un solo estilo musical y forman parte de su repertorio el merengue, la bachata y la salsa, entre otros estilos.



Kena Betancur/Zuma Press/
Glow Images

El dominicano Juan Luis Guerra en 2012.

- L.I.I
- a) En la canción, el seminarista y el obrero buscan la visa. ¿Para qué la quieren?
¿Adónde sueñan ir?

La quieren para salir del país e intentar una vida de sueños en otro lugar. En la letra no se especifica el lugar, pero se puede inferir que es Estados Unidos, pues históricamente muchos hispanos han salido de sus países, muchas veces de manera ilegal (atravesando el mar, el desierto...) para trabajar en ese país.

- I
- b) ¿Qué efecto de sentido provoca el uso de las expresiones “Eran las cinco”, “Eran las siete” y “Eran las nueve” en la canción?

Denotan la espera angustiante y agotadora para obtener la visa.

- c) Relee la segunda estrofa y contesta:

I. ¿Qué significa la palabra **matadero** en el contexto en la canción?

I

() Lugar donde se mata y deshuesa el ganado.

(x) Órgano público donde se consigue la visa.

II. ¿Por qué se usó la palabra **matadero** en lugar de **consulado**?

I

Porque el objetivo es mostrar que el consulado es un lugar donde mueren los sueños de los que no obtienen la visa.

- d) Al final, ¿el seminarista y el obrero consiguen la visa? Subraya el verso que justifica tu respuesta.

L.I.I

No. No la consiguen. A las nueve de la mañana, después del tiempo de espera, con los documentos en manos, la paciencia se acaba y no hay visa para el sueño.

- I
- e) En la canción, ¿cuál es la salida para aquellos que no consiguen la visa? ¿Qué riesgos hay?

Atravesar el mar de forma ilegal. Se puede naufragar y morir, convertirse en “carne de la mar”.

- f) ¿Conoces a personas que salieron de Brasil y necesitaron “una visa para un sueño”?

R.P.

Respuesta personal.

Lee la siguiente historieta sobre Burocracia, la mascota tortuga de Mafalda:



Quino. Toda Mafalda. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1993, p. 380.

QUINO. Toda Mafalda. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, (1998) p. 380.

→ faltan explicar quem e' Mafalda

- a) En la primera **viñeta**, Miguelito le pregunta a Mafalda qué nombre le había puesto a la tortuga. ¿A él le gustó el nombre Burocracia? ¿Por qué? Investiga el significado de esta palabra y explica tu respuesta.

L. E. I.

No le gustó, pues su expresión en la segunda viñeta denota que se llevó una sorpresa negativa. Cuando se lo pregunta a Mafalda, tiene una expresión de felicidad, pero después de la respuesta, en la segunda viñeta, quiere saber por qué le puso ese nombre. Burocracia significa "normas que administran de forma ineficiente algún órgano público o empresa". Es conveniente que los alumnos se fijen en el significado de esta palabra a la hora de interpretar la situación.

- b) En la segunda viñeta, Mafalda le contesta a Miguelito que la tortuga está encerrada. ¿Qué elemento visual comprueba eso?

Encerrado
La tortuga está encerrada, es decir, con la cabeza para dentro de su casco. *L. E. E.*

- c) Al final, Miguelito no se enteró del nombre de la tortuga de Mafalda. ¿Por qué?

→ ele não soube o porque do nome
Por la burocracia a la hora de descubrir el nombre: ya estaba encerrado el horario de atención, había que volver al día siguiente y no se sabía a qué hora.

5

Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!

- **Género textual:**
Discurso político
- **Objetivo de lectura:**
Identificar a quiénes se dirige Allende
- **Tema:** Dictadura chilena

> Lectura

> Almacén de ideas

1. Observa la foto de tres famosos políticos de Latinoamérica que gobernaron sus países en épocas distintas e históricamente recientes:



Arquivo do jornal Folha de S. Paulo/Folhapress

Lula, en São Bernardo do Campo
Brasil, 13 de mayo de 1979
Presidente de Brasil (2003-2011)

*Ainda não
eram presidentes*

EFE/Gamma



Fidel Castro, en el campamento militar de Columbia,
Cuba, 8 de enero de 1959
Presidente de Cuba (1976-2008)



Argentina Presidency/Reuters/Latinstock

Cristina Kirchner, en Rosario,
Argentina, 27 de febrero de 2012
Presidenta de Argentina (2007-2015)

3 ■ El mundo es político: ¡que también sea ético!

a) ¿Qué objeto aparece cerca de la boca de cada político? ¿Qué hacen en el momento de la foto?

Micrófonos. El objetivo es verificar si los alumnos saben leer fotografías, si observan

que los políticos están discursando, hablándole al pueblo en plazas públicas o

a otros políticos con los que trabajan, con uniforme militar, en mangas de camisa o

vestidos de noche, además de los elementos que la componen, sus colores y el foco.

b) ¿Dónde crees que están estos políticos?

Tanto Lula como Fidel Castro están en espacios abiertos, hablándole al pueblo,

mientras que Cristina Kirchner está en un ambiente cerrado, con otros políticos, vestidos con

trajes. Es importante que los estudiantes se fijen en las informaciones de los pies de foto, para

que se den cuenta de que la de Lula y la de Fidel son anteriores al período en el que llegaron a

presidentes en sus países, cuando el brasileño era sindicalista y el cubano, guerrillero.

2. ¿Has escuchado un discurso alguna vez? ¿De qué tipo? ¿Dónde? ¿En la tele? ¿En la radio? ¿En las plazas? ¿En la cámara de diputados? Cuéntales a todos esta experiencia.

Respuesta personal. El objetivo es observar qué conocimientos previos y del mundo tienen los alumnos sobre el género textual discurso”.

3. Vas a leer el discurso que pronunció en 1973 el entonces presidente de Chile, Salvador Allende, el día que instituyó en el país una dictadura militar. ¿Lo conoces? Lee sus informaciones biográficas:

Christian Belpaire/Camera Press/
Other Images



Salvador Allende (1908-1973) fue un político socialista chileno. Gobernó su país entre el 4 de noviembre de 1970 y el 11 de septiembre de 1973.

¿Sabías que existen varios tipos de discurso político? Formula hipótesis: ¿qué tipo de discurso crees que hizo Allende el día 11 de septiembre de 1973 en el Palacio de la Moneda, en Santiago de Chile?

- a) Discurso de posesión. c) Discurso de despedida.
b) Discurso de campaña. d) Discurso de renuncia.

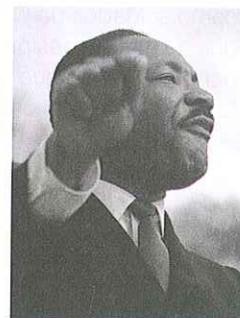
El objetivo de este ejercicio es hacer que los alumnos formulen hipótesis sobre lo que leerán. No hay una respuesta correcta en este momento. Sin embargo, los alumnos tienen informaciones sobre algunas fechas que los orientan. No se puede afirmar que sea un discurso de posesión, por ejemplo, pues él muere en 1973.

A quien no lo sepa

En la historia, hay algunos discursos muy famosos: Simón Bolívar, en diciembre de 1830, proclama la libertad en Colombia; Martin Luther King, en agosto de 1963, en Estados Unidos, entró para la historia con la frase “Yo tengo un sueño...”; Fidel Castro tiene la fama de pronunciar los más largos discurso de la historia. En 1968, habló durante 12 horas.



Simón Bolívar



Martin Luther King

> Red (con)textual

Salvador Allende se dirige a determinados grupos en su discurso en Radio Magallanes, el 11 de septiembre de 1973. Tu objetivo de lectura es encerrar en un círculo en el texto a quiénes Allende dirige la palabra.

9:10 a.m. Radio Magallanes

Esta será seguramente la última oportunidad en que me pueda dirigir a ustedes. La Fuerza Aérea ha bombardeado las torres de radio Portales y radio Magallanes. Mis palabras no tienen amargura sino decepción, y serán ellas el castigo moral para los que han traicionado su juramento que hicieron como soldados de Chile, comandantes en jefe titulares... El almirante Merino, que se ha autodesignado comandante de la Armada... Más el señor Mendoza, general rastreador que solo ayer manifestara su fidelidad y lealtad al gobierno, también se ha denominado director general de carabineros.

Ante estos hechos, solo me cabe decirles a los trabajadores: ¡Yo no voy a renunciar!

Colocado en un tránsito histórico, pagaré con mi vida la lealtad al pueblo. Y les digo que tengo la certeza de que la semilla que entregáramos a la conciencia digna de miles y miles de chilenos, no podrá ser segada definitivamente.

Tienen la fuerza, podrán avasallarnos, pero no se detienen los procesos sociales ni con el crimen ni con la fuerza. La historia es nuestra y la hacen los pueblos.

Trabajadores de mi patria: quiero agradecerles la lealtad que siempre tuvieron, la confianza que depositaron en un hombre que solo fue intérprete de grandes anhelos de justicia, que empeñó su palabra en que respetaría la Constitución y la Ley, y así lo hizo. En este momento definitivo, el último tal vez en que yo pueda dirigirme a ustedes, quiero que aprovechen la lección: el capital foráneo, el imperialismo, unidos a la reacción crearon el clima para que las Fuerzas Armadas rompieran su tradición, la que les enseñara el general Schneider y reafirmara el comandante Araya, víctimas del mismo sector social que hoy estará en sus casas, esperando reconquistar el poder por mano ajena, para seguir defendiendo sus granjerías y sus privilegios.



Shutterstock.com/DIBR



Luis Orlando Lagos Vázquez/The Dmitri Balthramants Collection/Corbis/Latinstock

Salvador Allende el 11 de septiembre de 1973.

Me dirijo sobre todo a la modesta **mujer** de nuestra tierra, a la **campesina** que creyó en nosotros, a la **obrera** que trabajó más, a la **madre** que supo de nuestra preocupación por los niños. Me dirijo a los **profesionales** de la patria, a los profesionales patriotas, a los que desde hace días estuvieron trabajando contra la **sedición** auspiciada por los colegios profesionales, colegios clase para defender también las ventajas que una sociedad capitalista les da a unos pocos.

Me dirijo a la **juventud**, a aquellos que cantaron, que entregaron su alegría y su espíritu de lucha. Me dirijo al **hombre** de Chile, al **obrero** al **campesino** al **intelectual** a **aquellos que serán perseguidos**. Porque en nuestro país el fascismo ya estuvo hace muchas horas presente, en los atentados terroristas, volando los **puentes**, cortando la línea férrea, destruyendo los oleoductos y los gaseoductos, frente al silencio de los que tenían la obligación de custodiar los bienes del Estado... La historia los **juzgará**.

Seguramente, Radio Magallanes será acallada y el metal tranquilo de mi voz ya no llegará a ustedes. No importa; me seguirán oyendo. Siempre estaré junto a ustedes. Por lo menos mi recuerdo será el de un hombre digno, que fue leal a la lealtad del pueblo. El pueblo debe defenderse, pero no sacrificarse; el pueblo no debe dejarse arrasar ni acribillar, pero tampoco puede entregarse.

Trabajadores de mi patria: tengo fe en Chile y su destino. Superarán otros hombres este momento gris y amargo donde la traición pretende imponerse. Sigán ustedes sabiendo que mucho más temprano que tarde de nuevo abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre para construir una sociedad mejor.

¡Viva Chile!

¡Viva el pueblo!

¡Vivan los trabajadores!

Estas son mis últimas palabras. Tengo la certeza de que mi sacrificio no será en vano, tengo la certeza de que, por lo menos, habrá una lección moral que castigará la felonía, la cobardía y la traición.

Disponible en: <<http://elperiodistaonline.cl/la-voz-de/admin/un-recuento-oportuno-los-ultimos-discursos-que-allende-nunca-pronuncio/>>. Acceso el 20 de septiembre de 2012.

VOCABULARIO DE APOYO

Armada: conjunto de las fuerzas navales de una nación.

Campesina(o): persona que trabaja en el campo, en la zona rural.

Carabinero: policía, en Chile. Lleva este nombre debido a que los soldados usaban la carabina, que es una forma de fusil o rifle, arma larga de fuego.

Felonía: deslealtad, acción fea.



> Tejiendo la comprensión

1. ¡A chequear las hipótesis! ¿De qué tipo es el discurso de Allende?

Aunque Allende esté saliendo del poder, su discurso no es de renuncia, como él incluso afirma "¡No voy a renunciar!". Es un discurso de despedida, pues se ve obligado, por el golpe y las Fuerzas Armadas, a dejar su cargo. No se puede decir que sea un discurso de posesión, pues el inicio de su gobierno fue en 1970. Tampoco es de campaña, pues en sus palabras no propone acciones para su gobierno.

2. Relaciona las columnas. De un lado a quiénes se dirige Allende. Del otro, qué significa cada grupo para el presidente chileno.

El objetivo de esta actividad es verificar si los alumnos cumplieron con el objetivo de lectura, además de saber si pueden comprender las especificidades de cada grupo. Es importante volver sobre cada párrafo y buscar las informaciones sobre cada uno.

(I) Trabajadores	(V) Quienes serán perseguidos.
(II) Mujeres	(IV) Los que tienen espíritu de lucha.
(III) Profesionales	(I) Los que le tuvieron lealtad y confianza.
(IV) Juventud	(II) Quienes creyeron en las palabras de Allende. <i>en el gobierno</i>
(V) Hombres	(III) Quienes trabajaron en contra de los colegios capitalistas.

3. En el discurso, Allende dirige sus palabras a determinado grupo más de una vez. ¿Por qué crees que lo hace? ¿Qué grupo es ese?

Allende se refiere a los trabajadores varias veces en su discurso. Allende fue líder del Partido Socialista y postulaba una sociedad más justa y democrática. Los trabajadores eran el gran público de su discurso, que incluye a los hombres, obreros, campesinos, intelectuales, jóvenes, mujeres que buscaban condiciones mejores de trabajo.

4. ¿Qué sentimiento expresa Allende al pronunciar su discurso respecto al almirante Merino y al general Mendoza? ¿Qué acontecimientos menciona para justificarlo?

Allende expresa su decepción porque, según afirma, el almirante Merino y "el señor" Mendoza, dos hombres que deberían haber honrado el juramento que hicieron como soldados de Chile, lo rompieron al designarse a sí mismos comandante de la Armada, el primero, y director general de carabineros, el segundo.

5. ¿Qué significa la palabra autodesignar en el primer párrafo del discurso? ¿Qué sentido adquiere en el texto?

Significa "designarse a sí mismo". Expresa la contrariedad de Allende ante la presencia del almirante Merino en el comando de la armada chilena que, según afirma, era ilegítima.

6. Allende, al hablar del general Mendoza, usa un adjetivo para calificarlo. ¿Qué adjetivo es ese? Infiere su significado.

Rastrero. Significa vil, despreciable. Como fue una persona que traicionó a Allende, probablemente, los alumnos inferirán adjetivos negativos. La idea es construir el significado a partir del contexto.

7. Allende no afirma de manera directa que las Fuerzas Armadas armaron un golpe contra su gobierno. ¿Qué palabras utiliza para ello?

Allende dice que las Fuerzas Armadas "rompieron su tradición": "(...) el clima para que las Fuerzas Armadas rompieran su tradición (...)".

8. El texto que leíste es la transcripción del discurso de Allende. ¿A través de qué medio de comunicación hizo Allende su discurso?

Allende pronunció su discurso de despedida por Radio Magallanes. Se puede escuchar el discurso en <<http://www.ciudadseva.com/textos/otros/ultimodi.htm>>. Acceso el 13 de diciembre de 2012.

9. Lee una parte del testimonio de Hernán Barahona, destacado periodista chileno que trabajaba en Radio Magallanes el 11 de septiembre de 1973, día del golpe. Fue él quien rescató la cinta magnetofónica con la última alocución del presidente Salvador Allende:

Cómo se salvaron las últimas palabras de Allende

[...]

Después, Allende volvió a hablar, por segunda vez. A nosotros nos llamaban, nos amenazaban con que nos iban a silenciar. Nosotros decíamos: "Radio Magallanes transmitirá hasta el final"... qué sé yo. Todo era muy nervioso para nosotros. Teníamos la idea de que nos allanarían y que nos matarían. Así estaba el clima. Cerca de La Moneda, escuchábamos los bombardeos, los vuelos rasantes, todo. Seguimos en eso hasta que, finalmente, nos silenciaron. Antes, nos interfirieron. Logramos transmitir las últimas palabras de Allende. Nos mantuvimos al aire. Los golpistas bombardearon las plantas transmisoras y no sé por qué nosotros quedamos para el final. Otros dicen que se equivocaron y creyendo haber bombardeado la nuestra, bombardearon otras. Ocurrió que fuimos la última radio en permanecer al aire.

Eso nos permitió transmitir el último discurso, con Radio Magallanes interferida, técnicamente muy descompuesta. Por eso la calidad de la grabación no es muy buena, pero así salíamos al aire en ese momento. Allende dijo sus últimas palabras y estuvimos un ratito más al aire, bombardearon la planta transmisora y se acabó... [...]

Disponible en: <http://www.archivochile.com/Experiencias/exp_popu/EXPpopulares0012.pdf>. Acceso el 18 de junio de 2012.



El Palacio de La Moneda bombardeado el 11 de septiembre de 1973.

- a) Según las palabras de Hernán, ¿cuál era el clima en Radio Magallanes?

El clima era de tensión. Todos allí estaban nerviosos, pues creían que los matarían.

- b) ¿De qué manera Radio Magallanes logró transmitir el discurso de Allende hasta el final?

Es porque fue la última radio en ser bombardeada y permaneció en el aire pese a las amenazas que sufría.

10. Lee la siguiente noticia del periódico chileno *El Mercurio*, publicada el 19 de julio de 2011:

Emol
Martes, 19 de julio de 2011, 11:39

SML confirma versión oficial: Expresidente Salvador Allende se suicidó

Este martes la entidad legista entregó al ministro en visita Mario Carroza la conclusión de las pericias realizadas tras la exhumación del cuerpo del Mandatario.

Santiago – Tras dos meses de realización de diversas pericias, el equipo multidisciplinario del Servicio Médico Legal (SML) y de científicos extranjeros llegaron a una única e **irrefutable** conclusión: el expresidente Salvador Allende Gossens se suicidó al interior del palacio de La Moneda el 11 de septiembre de 1973.

El informe fue entregado al ministro en visita Mario Carroza, que indaga las circunstancias del deceso, y también a la familia del extinto líder de la UP. Ellos se manifestaron muy agradecidos por el trabajo de los expertos el cual calificaron de "muy riguroso".

El análisis determina que la causa de muerte del Presidente Allende fue "lesión **perforante** de la cabeza por proyectil de arma de fuego de alta velocidad a contacto", lo que en medicina legal puede ser atribuible al suicidio.

La senadora Isabel Allende expresó que esta situación les da tranquilidad, al saber que su padre se quitó la vida y que no hubo intervención de terceros como sostenían algunas versiones. Junto con ello profundizó sus críticas a TVN respecto a un capítulo de Informe Especial en el cual se sembraban dudas respecto a la versión oficial sobre la muerte del Mandatario.

"La conclusión es la que la familia Allende tenía, es decir el Presidente Allende el 11 de septiembre de 1973 ante las circunstancias extremas que vivió tomó la decisión de quitarse la vida, antes de ser humillado o vivir cualquier otra situación", dijo la parlamentaria. [...]

Disponble en: <www.emol.com/noticias/nacional/2011/07/19/493382/sml-confirma-version-oficial-ex-presidente-salvador-allende-se-suicidio.html>. Acceso el 18 de junio de 2012.



Salvador Allende.

a) ¿Qué noticia el periódico chileno?

El periódico noticia que el expresidente Allende se suicidó.

b) ¿Por qué la familia de Allende defiende la versión suicidio y de cierta manera prefiere que haya sido así?

Porque ante las circunstancias extremas de la época, su destino sería la humillación y otras situaciones.

Se debe discutir con los alumnos cuáles podrían ser esas situaciones: tortura, prisión, asesinato, por

ejemplo, como ocurrió en el período posterior al golpe militar.

Lenguas del mundo: ¿qué idiomas conoces?

- Género textual: Reportaje
- Objetivo de lectura: Explicar por qué el país del reportaje está al mismo tiempo cerca y lejos de Brasil
- Tema: Turismo

> Lectura

> Almacén de ideas

1. A continuación vas a leer un artículo sobre el Paraguay. Observa el mapa de América del Sur y señálalo.



João Vileque A. Moreira/DBR

2. El objetivo es saber qué conocimientos de mundo y previo tienen los alumnos sobre el Paraguay y su gente. Es necesario fijarse en las respuestas de los alumnos y problematizarlas. Desgraciadamente, en Brasil hay muchos prejuicios y estereotipos hacia el Paraguay, como si en ese país solo hubiera pacotilleros (*sacoleiros*) y mercancías falsificadas. Es interesante hacer que el alumno reflexione sobre los prejuicios y estereotipos hacia Brasil, como, por ejemplo, la idea de que aquí solo hay fútbol y carnaval. También se puede hablar de los tópicos y prejuicios hacia las personas de determinados estados: los *baianos* son perezosos, los de Minas son "*da roça*"... Es muy peligroso generalizar y se debe hacer una crítica vehemente frente a ese tipo de discurso.

1 ■ Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?

Fuente: Atlas geográfico escolar. 5 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 41.

2. ¿Qué sabes acerca de ese país y de su gente?

Respuesta personal.

► Red (con)textual

Lee este reportaje y contesta: ¿por qué ese país tan cerca geográficamente está tan lejos de Brasil? Los alumnos discutirán esta cuestión al final de la sección *Tejiendo la comprensión*.

http://www.paraguay.com/especiales/-tan-cerca-y-tan-lejos-del-brasil-paraguay-es-un-pais-fascinante-74414

PARAGUAY.com 25 de Agosto, 2011 | Especiales Cómo nos ven afuera

“Tan cerca y tan lejos del Brasil, Paraguay es un país fascinante”

Así se relató desde el periódico brasileño *Folha de S. Paulo*, en una serie de reportajes publicados este jueves en el que invitan a visitar el Paraguay más allá de la frontera.



Fiesta patronal en la ciudad de Quiindy.

La periodista del *Folha* Laura Capriglione visitó el Paraguay como enviada especial del periódico *Folha de S. Paulo* para realizar una serie de reportajes sobre nuestro país.

“El visitante que afine sus oídos se podrá sorprender por una voz diferente en las calles, que no es el español. Este pedazo de tierra confinada en el centro del continente americano ha logrado mantener viva la lengua guaraní, y establecerlo como un símbolo nacional”, menciona una parte de este reportaje, coincidentemente publicado en el Día de la Lengua Guaraní.

A continuación, transcribimos al castellano los reportajes de *Folha de S. Paulo*.

A quien no lo sepa

En español, se puede usar tanto **brasileiro** como **brasileño** para designar a la persona que nace en Brasil. El gentilicio *brasileiro*, proveniente de la palabra portuguesa *brasileiro*, tiene un amplio uso en países que hacen frontera con Brasil, como Argentina, Bolivia y Perú.

Descubra el "verdadero" Paraguay en paseos más allá de la frontera

El frenesí de compras en Ciudad del Este, los innumerables *sacoleiros* subiendo y bajando, las calles llenas de vendedores ambulantes, las grandes bolsas llenas de artículos de marca (o falsificados).

Escenas como estas, repetidas una y mil veces, **han firmado** la convicción de que el Paraguay es solo eso. Pero solo una vez, trate de reservar tres días para un viaje un poquito más allá de la frontera.

Ahí es donde está lo mejor del país: los ríos caudalosos con saltos vertiginosos, las reservas forestales de la selva virgen, las monumentales **ruinas** de las misiones jesuitas, y de Asunción, con los recuerdos, muchos recuerdos, sobre la Guerra de la Triple Alianza, la guerra que Brasil, Argentina y Uruguay lucharon contra el país (1864-1870).

El visitante que afine sus oídos se podrá sorprender por una voz diferente en las calles, que no es el español. Este pedazo de tierra confinada en el centro del continente americano **ha logrado** mantener viva la lengua guaraní, y establecerlo como un símbolo nacional.

Fue así también en el interior (del Estado) de Sao Paulo hasta mediados del siglo XVIII, cuando el gobierno portugués prohibió la lengua materna con la imposición de solo el lusitano. Para nosotros, eran solo palabras y nombres de calles, fósiles sin origen ni porqué. Itaquí M'Boi Mirim, Mogi Guaçu.

En Paraguay, el guaraní es hablado por los dos fabricantes de chipas (tipo de pan con queso y **harina de maíz**, delicia que cuesta 0,80 centavos de Real), en el Yacht Club de Asunción, la capital paraguaya. Santiago González, político y criador de **ganado** explica: "El guaraní es el idioma de las emociones, del afecto, de la poesía, lo usamos para hablar de cosas personales. El español es de los asuntos públicos, para los negocios."

Asunción dista dos horas en avión desde Sao Paulo. Tiene precios muy atractivos como consecuencia de la ínfima **carga tributaria** (no hay impuesto a la **renta** en el país), hoteles de lujo, centros comerciales, restaurantes *gourmet* y muchas **camionetas**. Ni parece el Paraguay.

El país sigue estando en el último lugar de clasificación en el Índice de Desarrollo Humano de América del Sur, pero las exportaciones de soja impulsaron el PIB, que creció a tasas chinas: el 15,3% en 2010. Ya se pueden ver algunas señales externas de riqueza.

En Asunción también está el Panteón de los Héroes de la Guerra, el Palacio de Gobierno, mandado a construir por el presidente Francisco Solano López, la Avenida Mariscal López, el Shopping Mariscal López –todo evocando a la "Guerra Grande" de América del Sur–.

Según el historiador Carlos Guilherme Mota, "el Paraguay tenía en el comienzo de la guerra cerca de 800 000 habitantes. Aproximadamente 600 000 murieron, quedando menos de 200 000, de los cuales solo 15 000 fueron hombres y, de estos, aproximadamente 2/3 tenían menos de diez años de **edad**".

Trauma nacional

El editor italiano Franco Maria Ricci, en su libro *Cándido López – Imágenes de la Guerra del Paraguay* (1984), acerca del pintor de aquellos campos de batalla, quedó sorprendido con la manera en que los paraguayos defendieron su país (hasta casi el último hombre), **bajo** el comando de Solano López: "Tienen merecido, sin **duda**, los colores de un Plutarco y de un Tito Livio: la periferia en que vivieron, en cambio, les valió nuestro **olvido** absoluto."

El olvido comienza en el Brasil. Humaitá, Tuiuti, Cerro Corá, Paysandú, Riachuelo, los nombres de las batallas, se congeló en las placas de calles y plazas. En Paraguay, los gentiles anfitriones tratan de **recordar** a los brasileños de todo aquel horror.

“Las misiones del Paraguay invitan a los turistas a un paseo meditativo”

La guía avisa: “Es un paseo de meditación”. A pie, ella se va en silencio en la noche de luna llena y las estrellas, hacia las ruinas que poco a poco se van iluminando. Estamos en la misión jesuítica La Santísima Trinidad del Paraná, conjunto barroco esculpido en piedra basáltica cerca de Encarnación al sur de Paraguay.



Mariene Bergamo/Fotopress

Las ruinas de la misión jesuítica de la Santísima Trinidad.

Allí, los religiosos de la Compañía de Jesús coordinaron a partir de 1706 la construcción en piedra, arcilla y fe de utopía tropical. Iba a ser una especie de paraíso en la tierra habitada por los indios guaraníes evangelizados.

Voces grabadas de mujeres y niños, el canto de pájaros y música enseñada por los jesuitas a los indios se elevan de las paredes como fantasmagoría.

La guía avanza en la nave de una iglesia destechada, camina en los pasillos de la residencia de los indígenas, divididos en casas unifamiliares para evitar la poligamia, llega a la torre de vigilancia, donde estaba el campanario. Más de 4 000 almas vivían allí en el auge del proyecto.

De las 30 misiones que los jesuitas instalaron en América, las ruinas de siete, entre las mejores conservadas, se encuentran en Paraguay. Eran lugares de trabajo pesado, pero también de música (los jesuitas exaltaron el talento musical de los nativos, a quienes enseñaron canto, violín y flauta), el arte de la escultura, la pintura, la lutería.

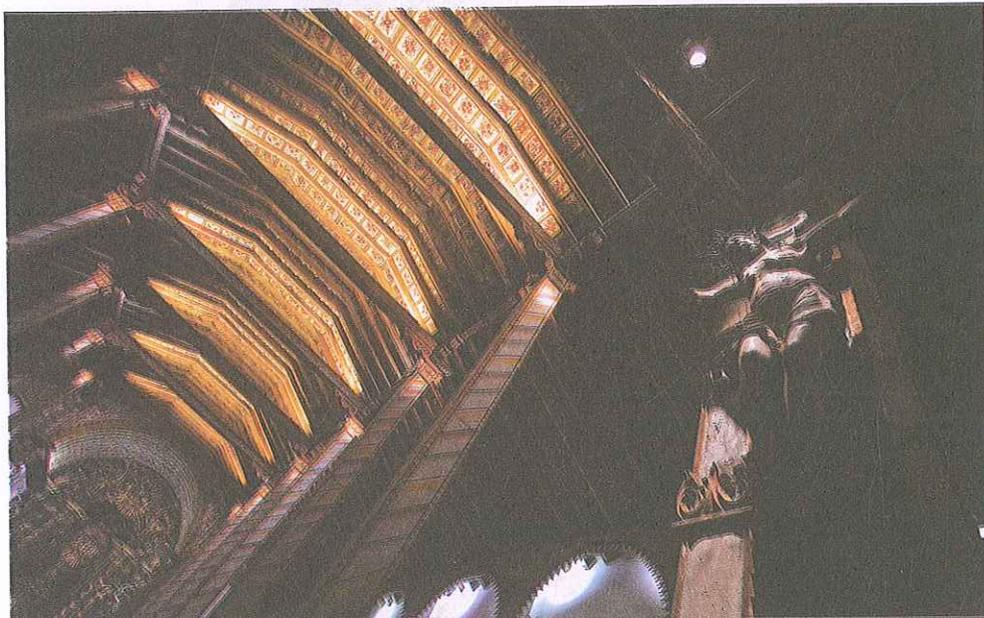
El paseo meditativo a través de las ruinas de la misión de la Santísima Trinidad del Paraná se detiene por un momento: es el momento en el que el guía explica por qué los indios libres y seminómadas aceptaron vivir bajo el yugo de la espiritualidad católica, los golpes de campanas de la iglesia que señalaban la hora de ir al trabajo, el tiempo para rezar, la hora de ir a dormir. ¿Por qué renunciar a la poligamia y sus dioses? ¿Por qué adhirieron a la idea de pecado, que no tenían? “Huían de las tribus enemigas, pero también de los bandeirantes paulistas, que los cazaban para esclavizarlos.”

Todo terminó en 1768, cuando la Compañía fue expulsada de las colonias. Sin jesuitas, los indígenas recuperaron el inalienable derecho de volver a ser esclavizados. O casi.

Edificada en 1755, Iglesia de Paraguay refleja mezcla de culturas

No había un crucifijo en la iglesia franciscana de San Buenaventura en Yaguarón, a 48 km de Asunción. Allá arriba, en el altar mayor, una rara imagen de un Dios con barba con los pómulos salientes como el biotipo indígena, y un triángulo en la cabeza, representando la Santísima Trinidad.

“Los indígenas tenían una sensibilidad exacerbada hacia la imagen de un Dios torturado y muerto en la cruz. Le tenían miedo”, explica la profesora Lilian Molinas. El crucifijo entró en la iglesia casi un siglo después de ser inaugurada.



Marlene Bergamo/Folhapress

El interior de la iglesia franciscana de Yaguarón.

La iglesia comenzó a ser construida en 1755, y terminó en 1772. Refleja los ideales franciscanos: la simplicidad exterior y la riqueza en el interior. Vista desde afuera, es simple: en lugar de las piedras de arenisca basálticas típicas de las misiones jesuíticas, las paredes son de tierra apisonada, posee techo a dos aguas, como la que los indios tenían en las casas comunales de sus aldeas.

La invisible complejidad de la obra, sin embargo, está en su tamaño. Para garantizar el soporte, los sacerdotes inventaron una forma de apegarse al piso con trozos de ipê previamente talladas, manteniendo las raíces de los árboles, como se ve en las obras de restauración.

Por dentro, el San Buenaventura es coloridísimo –los sacerdotes incentivaron a los indios a utilizar colorantes naturales empleados en la pintura corporal. También fueron capaces de retratar los elementos de la flora, como la flor de mburukuja (maracujá – fruta de la pasión). Y si los indios todavía dudaban de que la iglesia era de ellos, se les permitió a cada uno de los constructores que pintasen un ángel con alas. El resultado está por encima del altar: una legión de seres celestiales de caras distintas, pero todas tienen facciones guaraníes.

Disponible en: <<http://www.paraguay.com/especiales/-tan-cerca-y-tan-lejos-del-brasil-paraguay-es-un-pais-fascinante-74414>>. Acceso el 12 de septiembre de 2012.

VOCABULARIO DE APOYO

Tasas chinas: tasa alta de crecimiento del Producto Interior Bruto (PIB).

Destechada: sin techo.

Yugo: dominio.

Alas: órganos que los pájaros usan para volar.

A quien no lo sepa

Si quieres leer reportajes, noticias y textos de opinión, además de otros textos de temáticas distintas e informaciones sobre Paraguay, accede a <www.paraguay.com>, un periódico de Asunción, capital de ese país.

> Tejiendo la comprensión

1. Encuentra algunas informaciones en el reportaje y completa la tabla a continuación:

Nombre del periódico electrónico paraguayo	paraguay.com
Sección del periódico en la que se publicó el reportaje	Especiales
Nombre del periódico brasileño que publicó originalmente el reportaje	Folha de S.Paulo
Periodista que hizo el reportaje	Laura Capriglione
Fecha de publicación del reportaje	25 de agosto de 2011
Celebración que coincidía con el día de publicación del reportaje	Día de la Lengua Guaraní

2. En el reportaje se explica que hay dos lenguas oficiales en el Paraguay. Contesta según el texto:

a) ¿Qué lenguas son oficiales en ese país?

El español y el guaraní.

b) ¿En qué momentos se usa el idioma guaraní?

Según Santiago González, político paraguayo y creador de ganado, se usa en casa, con la familia y los amigos. Se usa "para hablar de cosas personales".

c) ¿Cuándo se usa el español?

Según Santiago González, se usa en los negocios, en asuntos públicos.

3. En Brasil, la lengua portuguesa es la lengua oficial. Sin embargo, en algunas regiones, por motivos diversos, se hablan también otras lenguas. ¿Eso pasa contigo? Además del portugués, ¿se hablan otras lenguas en tu región?

En regiones de frontera, en áreas quilombolas o indígenas, en regiones que mantuvieron las costumbres de los inmigrantes, además del portugués, se hablan también otros idiomas no oficiales en Brasil.

4. Una de las partes del reportaje se intitula "Descubra el 'verdadero' Paraguay en paseos más allá de la frontera".

a) ¿Qué crítica se plantea en esa parte del reportaje?

Se critica la visión prejuiciosa de que el Paraguay no es más que un lugar para los pacotilleros

(sacoleiros) y que no hay nada que hacer allá sino comprar cosas baratas y falsificadas.

2a. Sobre el uso de los dos idiomas, véanse más detalles en la sección *Desarrollo de las unidades y sugerencia de actividades*.

2c. Es importante explicarles a los alumnos que la cultura paraguaya es resultado del encuentro de dos grupos étnicos muy distintos: americano (guaraní) y europeo (español). En el sitio electrónico del Portal Guaraní, hay más informaciones sobre la cuestión lingüística de Paraguay (<<http://www.portalguarani.com>>). Más detalles en la sección *Desarrollo de las unidades y sugerencia de actividades*.

3. Para más detalles, véase la sección *Desarrollo de las unidades y sugerencia de actividades*.

b) ¿Por qué la palabra **verdadero** está entre comillas?

En el reportaje se hace alusión a los estereotipos corrientes en Brasil sobre la venta de mercancías

falsificadas en el Paraguay, que empañan la imagen real de ese país. Asimismo, las comillas refuerzan lo

auténtico del Paraguay frente a esa visión equivocada y limitadora tan presente entre los brasileños.

5. Infelizmente, la cuestión del prejuicio hacia Paraguay en Brasil está muy arraigada. Aunque el reportaje haga una crítica a eso, **todavía** usa, en el lenguaje, una expresión típicamente prejuiciosa. Relee el reportaje, identifícala y explica por qué no deberían emplearla.

La expresión prejuiciosa es "Ni parece el Paraguay", como si fuera prácticamente imposible que ese país

pudiese tener buenos restaurantes, hoteles y medios de transporte, lo que no es cierto.

6. En el reportaje se menciona un hecho histórico que marcó Paraguay como un trauma nacional y que retrató Cándido López en estos cuadros:



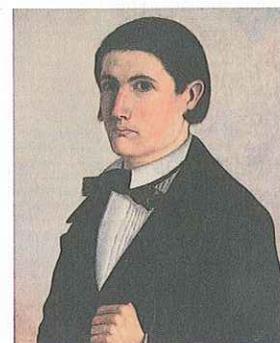
Coleção particular. Fotografia: ID/BR

La Batalla de Tuiuti (detalle), de Cándido López, 1866. Óleo sobre lienzo.



Album/DEAG/DAGLI ORTI/Latinstock

La Batalla de Curupayti, de Cándido López, 1893. Óleo sobre lienzo.



National Museum of Fine Arts in Buenos Aires, Argentina/D/BR

Autorretrato, de Cándido López, 1858. Óleo sobre cartón, 61 cm x 42,5 cm.

Cándido López (Buenos Aires, 1840-Baradero, 1902). Pintor argentino. Retratista en su primera época (*Autorretrato*, 1858, *Retrato del general Mitre*, 1862), pasó a pintar paisajes y batallas, tras combatir en la guerra con Paraguay. En sus cuadros reflejó el paisaje argentino con amplias visiones panorámicas, lujo de detalles y vibrante colorido.

Disponible en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lopez_candido.htm>. Acceso el 23 de octubre de 2012.

a) ¿De qué evento histórico se trata? ¿Cuándo ocurrió? ¿Quiénes participaron en él?

La guerra del Paraguay o Guerra de la Triple Alianza (1864-1870), en la que Brasil, Argentina y Uruguay

lucharon contra Paraguay.

b) ¿Qué nombres de batallas de ese suceso se ven en las **calles** y plazas de todo Brasil?

Humaitá, Tuiuti, Cerro Corá, Paysandú, Riachuelo, etc.

7. En el reportaje, se hace mención a un comentario del editor italiano Franco Maria Ricci:

El editor italiano Franco Maria Ricci, en su libro *Cándido López – Imágenes de la Guerra del Paraguay* (1984), acerca del pintor de aquellos campos de batalla, quedó sorprendido con la manera en que los paraguayos defendieron su país (hasta casi el último hombre), bajo el comando de Solano López: "Tienen merecido, sin duda, los colores de un Plutarco y de un Tito Livio: la periferia en que vivieron, en cambio, les valió nuestro olvido absoluto".

¿Por qué el editor relaciona al comandante Solano López y los paraguayos con los historiadores antiguos Tito Livio y Plutarco? Investiga quiénes fueron estas figuras históricas.

8. En el título de la última parte del reportaje se afirma que la iglesia del Paraguay refleja la mezcla de culturas. ¿Qué culturas se mezclan? Entresaca por lo menos una parte en que se compruebe dicha mezcla.

Se mezclan las culturas europea, cristiana, y la indígena. "[...] una rara imagen de un Dios con barba con los pómulos salientes como el biotipo indígena, y un triángulo en la cabeza, representando la Santísima Trinidad."

9.  Escucha ahora a la periodista Laura Capriglione hablando sobre su trabajo en Paraguay. ¿Qué cosas le llamaron la atención? Si en tu escuela hay acceso a internet, puedes ver su declaración en: <<http://www.youtube.com/watch?v=amDZ7jwLjsU>> (acceso el 21 de noviembre de 2012).

La lengua guaraní, los siete conjuntos de ruinas, las misiones jesuíticas, la Guerra del Paraguay, la usina de Itaipú y el espectáculo de luz y sonido que hay en los diques.

10. Antes de leer el reportaje, contestaste a la pregunta sobre lo que sabías acerca del Paraguay y su gente. Ahora reflexiona: ¿crees que los brasileños, de manera **general**, tienen una buena imagen del Paraguay? ¿Ha cambiado en algo lo que pensabas sobre ese país?

Respuesta personal. Lamentablemente, Paraguay, debido a un gran desconocimiento, no goza de mucho prestigio entre los brasileños, que muchas veces lo asocian solamente a la piratería y al comercio de mercancías de mala calidad. Esta actividad proporciona a los alumnos elementos que les permiten romper los estereotipos hacia el Paraguay y su gente. Aunque Paraguay esté cerca de Brasil, con regiones de frontera, a la vez está lejos, ya que muchos brasileños desconocen lo bueno y lo bello de ese país.

Tito Livio fue un famoso historiador romano y Plutarco un famoso historiador griego. Ambos trataron con maestría en sus obras, entre otros asuntos, sobre las épicas guerras de la Roma y de la Grecia antiguas. La figura histórica de Solano López y de su lucha junto a los paraguayos, según el editor, era digna de ser retratada por el lenguaje épico de historiadores importantes como Tito Livio y Plutarco, esto es, la Guerra de Paraguay merecía ser destacada por los grandes historiadores del mundo. Sin embargo, la condición de nación periférica del Paraguay, injustamente, hace que su historia no cobre relieve en el panorama mundial y caiga en el "olvido". Es importante explicarles a los alumnos el concepto de **periferia**, que significa no estar en el centro político y económico mundial. Se hacen innumerables críticas a ese concepto dual, a partir de las expresiones **países centrales** (desarrollados, ricos, primer mundo) y **países periféricos** (subdesarrollados, pobres, tercer mundo).

Gramática en uso

Elementos cohesivos: los pronombres personales, los posesivos y los demostrativos

1. En un texto, para evitar la repetición de nombres (sustantivos), se pueden usar algunos elementos cohesivos. Vuelve a leer el reportaje y señala la palabra o la idea de cada palabra destacada:
- a) "La periodista del *Folha* Laura Capriglione visitó el Paraguay como enviada especial del periódico *Folha de S. Paulo* para realizar una serie de reportajes sobre **nuestro** país."
() el país de los brasileños (**x**) el país de los paraguayos
- b) "El visitante que afine **sus** oídos se podrá sorprender por una voz diferente en las calles, que no es el español."
(**x**) los oídos del visitante () los oídos de los lectores

Alimentos transgénicos, fast food, comida sana: ¿sí o no?

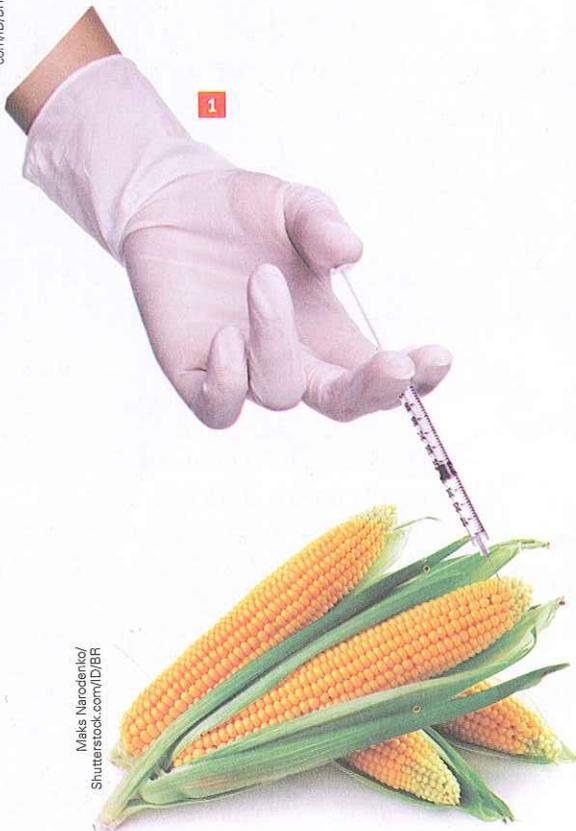
- Género textual: Artículo de opinión
- Objetivo de lectura: Identificar si se está a favor o en contra de algo
- Tema: Transgénicos

> Lectura

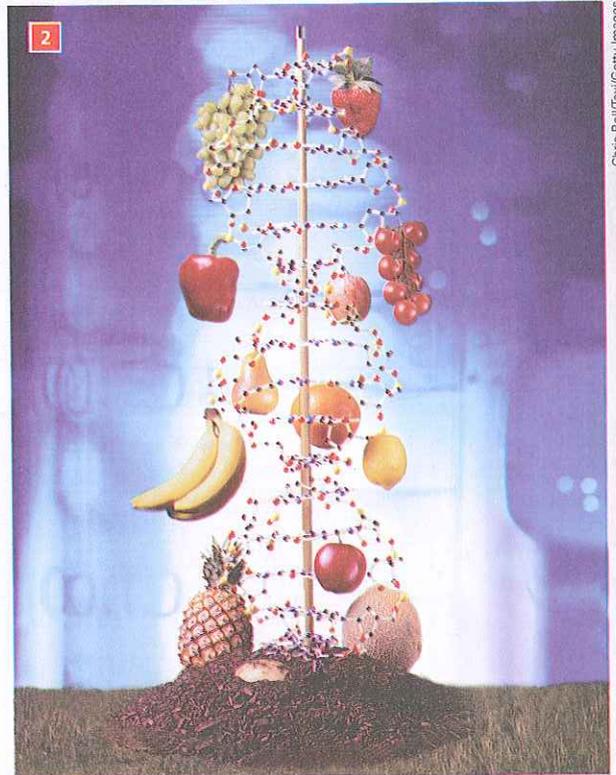
> Almacén de ideas

1. ¿Sabes qué significa la palabra **transgénico**? Señala la respuesta correcta:
 - () Parte de la biología que estudia las **leyes** de la herencia.
 - (**x**) Algo que ha sido alterado genéticamente.
 - () Ciencia que trata de los seres vivos y los estudia.
2. Observa las imágenes a continuación:

Artemisphoto/Shutterstock.com/ID/BR



Maks Narodenko/Shutterstock.com/ID/BR



Chris Bell/Taxi/Getty Images

¿Por qué se puede afirmar que las imágenes representan alimentos transgénicos?

En 1, se observa a alguien inyectarle algo al tomate con una jeringuilla; en 2, hay una imagen

que remite al ADN. Tanto la jeringuilla como el ADN son representativos de aquello que se modifica genéticamente.

3. ¿Sabes para qué sirven los alimentos transgénicos? ¿Por qué se plantea la idea de cultivar alimentos transgénicos si existen los no transgénicos?

Posibles respuestas: aumentar la producción, solucionar el problema del hambre, crear alimentos más resistentes a plagas, entre otros.

4. La temática de los transgénicos es muy polémica: algunos están a favor, mientras que otros están en contra. En muchos géneros textuales se exponen los puntos de vista de alguien sobre una cuestión problemática.

a) Señala los géneros que son de por sí argumentativos:

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> noticia | <input checked="" type="checkbox"/> editorial | <input type="checkbox"/> nota |
| <input checked="" type="checkbox"/> artículo de opinión | <input checked="" type="checkbox"/> propaganda | <input checked="" type="checkbox"/> carta del lector |
| <input type="checkbox"/> mapa | <input type="checkbox"/> receta de cocina | <input type="checkbox"/> salmos |

b) ¿Qué otros temas consideras polémicos? Cítalos.

Sugerencia de respuestas: el aborto, la legalización de la marihuana, la pena capital, la opción religiosa...

5. El título del artículo de opinión que leerás se titula "Los transgénicos no admiten generalizaciones". ¿Qué puede significar 'no admitir generalizaciones'?

Los alumnos formularán hipótesis sobre el significado del verbo admitir y su negación y el sustantivo generalizaciones. Se espera que observen que generalizar, en el contexto de un texto argumentativo, significa sacar una conclusión general sin argumentos. A rasgos generales, el tema de los transgénicos no se puede abordar someramente, sin una discusión consistente, por lo que "no admite generalizaciones".

A quien no lo sepa

- Artículo de opinión, editorial y carta del lector no son lo mismo. El editorial es un texto en las primeras páginas de un periódico o revista que expresa la posición del periódico acerca de los hechos publicados. Marca la posición del periódico frente a los principales hechos del momento. Carta del lector es un texto que los lectores de un periódico escriben para opinar sobre alguna materia. No se contrata a un profesional para que opine como ocurre con el artículo de opinión.
- A las personas que expresan su opinión en los medios de comunicación se les llama columnistas. En el mundo hispánico hay columnistas muy conocidos que escriben semanalmente o mensualmente para periódicos conceptuados. Rosa Montero y Juan José Millás escriben para el periódico español *El País*; Beatriz Sarlo escribe para el periódico argentino *La Nación*; Alberto Aguilar y Maricarmen Cortés escriben para el periódico mexicano *El Universal*; Eduardo Lores y Francisco Miró Quisada escriben para el periódico peruano *El Comercio*.

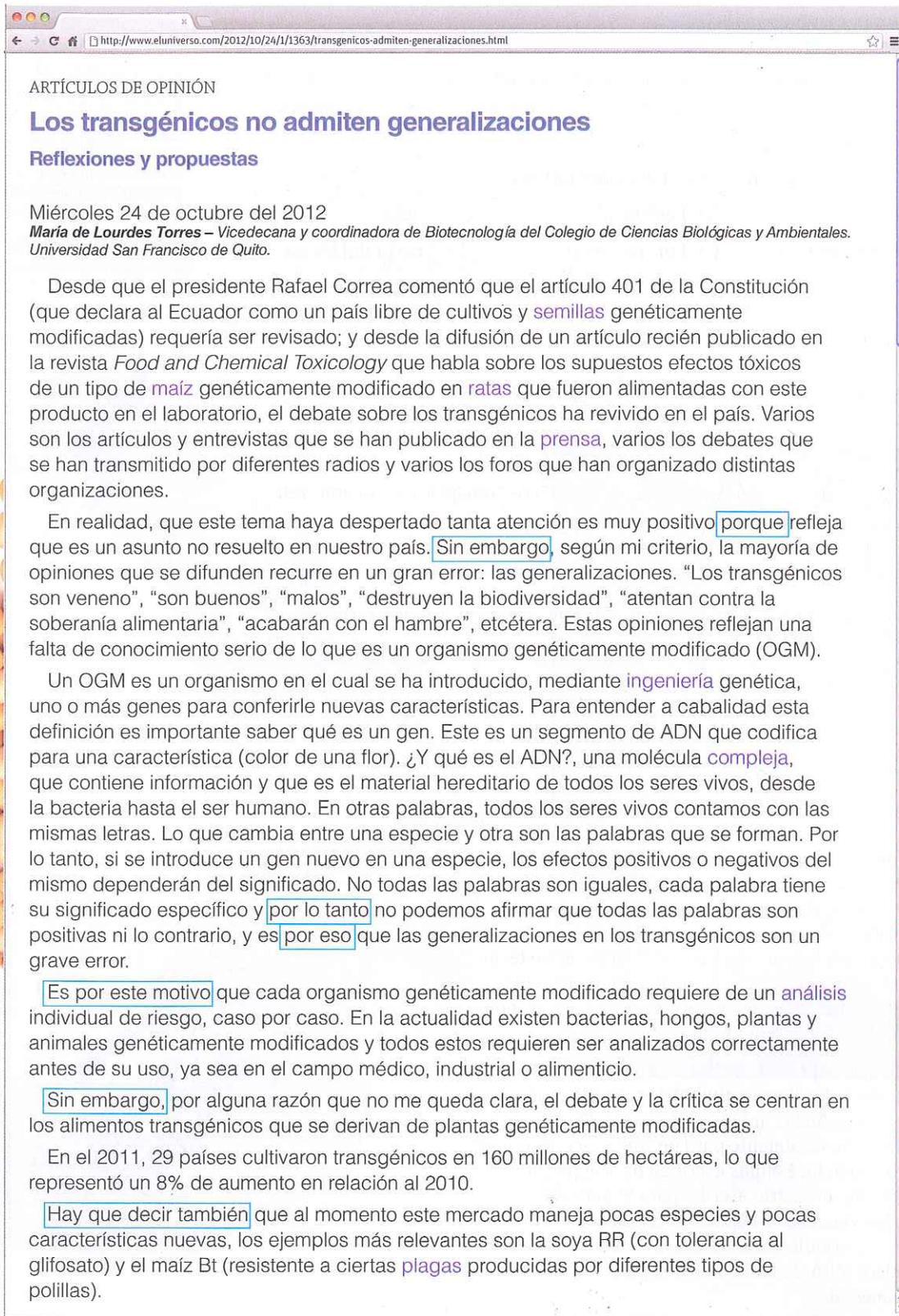
Se espera saber qué conocimientos previos los alumnos tienen sobre géneros del tipo argumentativo. Probablemente han estudiado alguna vez en Lengua Portuguesa esos géneros textuales.

Shutterstock.com/ID/BR



> Red (con)textual

Lee el artículo de opinión de María de Lourdes Torres, columnista del periódico *El Universal*, de Quito, Ecuador. Tu objetivo de lectura es identificar si ella está a favor o en contra de los transgénicos.



ARTÍCULOS DE OPINIÓN

Los transgénicos no admiten generalizaciones

Reflexiones y propuestas

Miércoles 24 de octubre del 2012
María de Lourdes Torres – Vicedecana y coordinadora de Biotecnología del Colegio de Ciencias Biológicas y Ambientales. Universidad San Francisco de Quito.

Desde que el presidente Rafael Correa comentó que el artículo 401 de la Constitución (que declara al Ecuador como un país libre de cultivos y **semillas** genéticamente modificadas) requería ser revisado; y desde la difusión de un artículo recién publicado en la revista *Food and Chemical Toxicology* que habla sobre los supuestos efectos tóxicos de un tipo de **maíz** genéticamente modificado en **ratas** que fueron alimentadas con este producto en el laboratorio, el debate sobre los transgénicos ha revivido en el país. Varios son los artículos y entrevistas que se han publicado en la **prensa**, varios los debates que se han transmitido por diferentes radios y varios los foros que han organizado distintas organizaciones.

En realidad, que este tema haya despertado tanta atención es muy positivo **porque** refleja que es un asunto no resuelto en nuestro país. **Sin embargo**, según mi criterio, la mayoría de opiniones que se difunden recurre en un gran error: las generalizaciones. “Los transgénicos son veneno”, “son buenos”, “malos”, “destruyen la biodiversidad”, “atentan contra la soberanía alimentaria”, “acabarán con el hambre”, etcétera. Estas opiniones reflejan una falta de conocimiento serio de lo que es un organismo genéticamente modificado (OGM).

Un OGM es un organismo en el cual se ha introducido, mediante **ingeniería** genética, uno o más genes para conferirle nuevas características. Para entender a cabalidad esta definición es importante saber qué es un gen. Este es un segmento de ADN que codifica para una característica (color de una flor). ¿Y qué es el ADN?, una molécula **compleja**, que contiene información y que es el material hereditario de todos los seres vivos, desde la bacteria hasta el ser humano. En otras palabras, todos los seres vivos contamos con las mismas letras. Lo que cambia entre una especie y otra son las palabras que se forman. Por lo tanto, si se introduce un gen nuevo en una especie, los efectos positivos o negativos del mismo dependerán del significado. No todas las palabras son iguales, cada palabra tiene su significado específico y **por lo tanto** no podemos afirmar que todas las palabras son positivas ni lo contrario, y es **por eso** que las generalizaciones en los transgénicos son un grave error.

Es por este motivo que cada organismo genéticamente modificado requiere de un **análisis** individual de riesgo, caso por caso. En la actualidad existen bacterias, hongos, plantas y animales genéticamente modificados y todos estos requieren ser analizados correctamente antes de su uso, ya sea en el campo médico, industrial o alimenticio.

Sin embargo, por alguna razón que no me queda clara, el debate y la crítica se centran en los alimentos transgénicos que se derivan de plantas genéticamente modificadas.

En el 2011, 29 países cultivaron transgénicos en 160 millones de hectáreas, lo que representó un 8% de aumento en relación al 2010.

Hay que decir también que al momento este mercado maneja pocas especies y pocas características nuevas, los ejemplos más relevantes son la soya RR (con tolerancia al glifosato) y el maíz Bt (resistente a ciertas **plagas** producidas por diferentes tipos de polillas).

Hongo: tipo de ser vivo de reproducción generalmente asexual que suele ser parásito.

Glifosato: tipo de herbicida.

Polillas: nombre común de diversas especies de insectos lepidópteros nocturnos de pequeño tamaño.

Fréjol: lo mismo que judía, poroto, frijol o alubia en otras variedades del español.

Pero no hay que olvidar que en muchísimos laboratorios alrededor del mundo hay desarrollos interesantísimos que van más allá de estos ejemplos y que representan iniciativas de grupos de investigación que no solo pertenecen a las grandes transnacionales.

Por citar solo uno, en pocos meses se comercializará en Brasil una variedad de fréjol genéticamente modificada, desarrollada íntegramente por una institución pública, en una variedad agrícola de interés para agricultores brasileños y con beneficios claros para el productor y el consumidor. Esta nueva variedad contribuye a la soberanía alimentaria de Brasil, no la destruye.

Entonces, no dejemos que fotografías de ratas con tumores, dibujos de plantas con modificaciones malévolas, afirmaciones alarmistas y extremistas sin sustento invadan nuestra inteligencia e imaginación.

Es hora de que el Ecuador trate este tema de forma seria, que digamos NO a la desinformación que consigue atemorizarnos, que nos liberemos de los criterios radicales y que construyamos un verdadero sistema nacional de bioseguridad. Sistema que asegure que si consumimos o utilizamos un OGM, este haya sido analizado correctamente, que no permita la entrada de OGM que no satisfagan nuestros intereses y que viabilice la investigación en este campo a nivel nacional.

Pero esto no se alcanza incorporando artículos aislados en diferentes cuerpos legales, incluyendo nuestra Constitución, sino siendo capaces de establecer un diálogo constructivo entre todos los sectores involucrados en esta temática.

No dejemos que la falta de claridad siga guiando este tema en el Ecuador. Seamos nosotros, los ciudadanos, quienes demandamos de las autoridades no seguir postergando las acciones que conduzcan al manejo informado y seguro de este tema.

Disponible en: <<http://www.eluniverso.com/2012/10/24/1/1363/transgenicos-admiten-generalizaciones.html>>. Acceso el 7 de diciembre de 2012.

> Tejiendo la comprensión

1. Según la autora, ¿por qué el debate sobre los transgénicos ha revivido en Ecuador?

Por dos motivos: (1) el presidente Rafael Correa comentó que el artículo 401 de la Constitución ecuatoriana (que declara al Ecuador como un país libre de cultivos y semillas genéticamente modificadas) requería ser revisado; (2) la difusión de un artículo recién publicado en la revista *Food and Chemical Toxicology*, que habla sobre los supuestos efectos tóxicos de un tipo de maíz genéticamente modificado en ratas que fueron alimentadas con este producto en el laboratorio.

2. ¿Quién es la articulista? ¿Es una persona común o una experta en biotecnología?

Su nombre es María de Lourdes Torres. Es vicedecana y coordinadora de Biotecnología del Colegio de Ciencias Biológicas y Ambientales.

3. ¿Cuál es el objetivo principal del texto?

- () difundir los peligros de los transgénicos ya que destruyen la biodiversidad y actúan como veneno en el organismo humano.
- () defender la necesidad de que un país sea libre para cultivar los transgénicos y usarlos con el fin de acabar con el hambre en el mundo.
- (x) sostener que las generalizaciones sobre los transgénicos son un gran error, puesto que estas opiniones reflejan la falta de conocimiento serio sobre el asunto.

4. ¿Qué es un organismo genéticamente modificado (OGM)?

Según el texto, "un OGM es un organismo en el cual se ha introducido, mediante ingeniería genética, uno o más genes para conferirle nuevas características".

5. En "Para entender a cabalidad esta definición es importante saber qué es un gen", ¿qué significa la expresión "a cabalidad"?

Perfectamente, precisamente.

6. Según la autora, ¿por qué no se debe generalizar diciendo que los transgénicos son buenos o son malos?

Porque "cada organismo genéticamente modificado requiere de un análisis individual de riesgo" y "todos estos requieren ser analizados correctamente antes de su uso".

7. ¿Dónde podemos encontrar organismos genéticamente modificados?

En el campo médico, industrial o alimenticio.

8. Para la articulista, ¿cómo debe actuar su país, Ecuador, respecto a la ingeniería genética?

Para ella, Ecuador debe ~~dejar~~ no a la desinformación y construir un verdadero sistema nacional de bioseguridad.

9. Se pueden entrever en el texto argumentos a favor y en contra de los transgénicos. Ordénalos en el cuadro.

"destruyen la biodiversidad" – "atentan contra la soberanía alimentaria" –
 "fotografías de ratas con tumores" – "contribuye a la soberanía alimentaria" –
 "acabarán con el hambre" – "dibujos de plantas con modificaciones malévolas" –
 "un país debe ser libre para investigar y cultivar los transgénicos" –
 "beneficios claros para el productor y el consumidor"

Argumentos a favor de los transgénicos	Argumentos en contra de los transgénicos
"acabarán con el hambre"	"destruyen la biodiversidad"
"contribuye a la soberanía alimentaria"	"atentan contra la soberanía alimentaria"
"un país debe ser libre para investigar y cultivar los transgénicos"	"fotografías de ratas con tumores"
"beneficios claros para el productor y el consumidor"	"dibujos de plantas con modificaciones malévolas"

10. ¿Qué piensas tú sobre este tema? ¿Estás a favor o en contra de las investigaciones sobre los transgénicos? ¿Por qué?

Respuestas personales

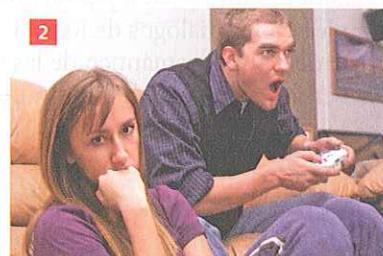
- **Género textual:** Editorial
- **Objetivo de lectura:** Identificar y analizar los argumentos usados para defender el punto de vista del autor y/o del medio de circulación del texto
- **Tema:** Los jóvenes y los videojuegos

> Lectura

> Almacén de ideas

1. ¿Sabes qué es el editorial de un periódico o de una revista? Según tus conocimientos previos, señala la respuesta más adecuada.
 - (X) Texto relacionado con la actualidad que presenta la opinión general de algunas publicaciones, como periódicos y revistas impresos o virtuales.
 - () Ensayo largo, que trata de hechos polémicos divulgados en la actualidad, y que presenta el punto de vista específico de su autor acerca de los temas abordados.
2. En las revistas y periódicos aparecen imágenes (fotografías, gráficos, mapas, caricaturas...) que ilustran los textos de opinión y contribuyen a defender un punto de vista. Observa estas dos imágenes. ¿Cómo se representa en ellas a los aficionados a los videojuegos? ¿Te parece que los retratan de forma positiva? Explícalo con base en tu análisis de las fotos.

2. La imagen 1 representa a los jugadores de forma positiva, pues hay dos personas sonriendo al jugar. La imagen 2 presenta un jugador adicto que no deja de jugar ni siquiera para tomar algo. Esta imagen presenta, aunque de manera sutil y hasta bien humorada, a un joven adicto.



3. Este editorial está firmado por Sarah Romero, la directora de la publicación. No obstante, es conveniente comentar que no siempre los editoriales llevan firma, puesto que representan la opinión que vehicula el equipo de una publicación.

3. Vas a leer un editorial publicado en el diario de ciencia y tecnología *La Flecha*, intitulado "Videojuegos, ¿adicción o afición?", escrito por la directora Sarah Romero. Pero antes, haz estas actividades:

- a) Charla con un compañero(a) sobre este tema y escribe las posibles características de un adicto y de un aficionado a los videojuegos en la tabla a continuación. ¿Qué diferencias hay entre uno y otro?

Adicto a los videojuegos	Aficionado a los videojuegos
Possible respuestas: Se pasa muchas horas al día jugando; no hace otra cosa que jugar al videojuego.	Possible respuestas: Le encantan los videojuegos. Los conoce. Está informado sobre ese tema. Los juega, pero sin dejar de hacer otras actividades.

- b) ¿Te consideras un adicto o un aficionado a los videojuegos?

Respuesta personal. Es importante verificar el tiempo que se pasa uno delante de la pantalla de los videojuegos para saber si es un posible adicto a los videojuegos.

> Red (con)textual

¡A leer el editorial! Tu objetivo de lectura es identificar los variados puntos de vista explicitados por la directora del periódico electrónico *La Flecha*.



www.laflecha.net/editorial/2003-49

Videojuegos, ¿adicción o afición?

Primero fue la adicción a la televisión. Con la irrupción masiva de la informática en los hogares, aparecieron nuevas modalidades adictivas. La que parece estar más de moda últimamente es la adicción a los videojuegos, un fenómeno extensible ya no solo a los niños, sino a toda la sociedad al completo. Pero... ¿qué hay de realidad o ficción en todo esto? ¿Estamos hablando de una auténtica adicción o de grandes aficionados a los videojuegos?

01 Dic. 2003 | Sarah Romero

Quién le iba a decir a Nolan Bushnell cuando diseñó allá por el año 1971 el primer juego electrónico con un éxito sin igual, el Ping Pong, que veinte o treinta años después, tacharían a los videojuegos de fomentar la violencia, el carácter huraño, la falta de autoestima, la depresión, y otorgándole el tratamiento de ciberpatología de la nueva sociedad de la información.

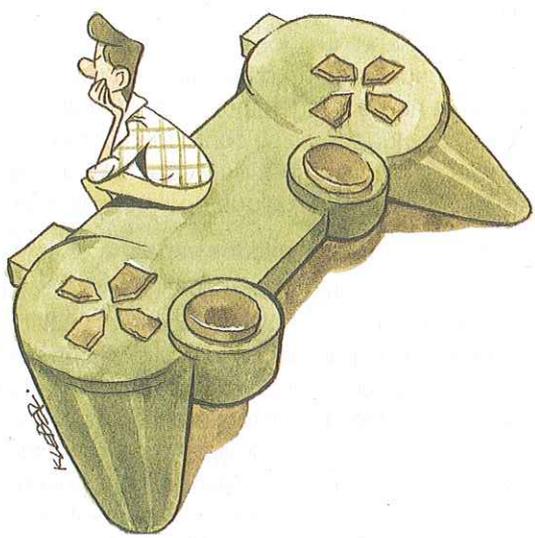
Pero, ¿cuál es la verdad sobre esta "adicción" a los videojuegos?

Pues depende a quién le preguntemos. Si preguntamos a un psicólogo especialista, lo más lógico es que nos conteste que los videojuegos son un peligro para la sociedad que puede derivar en una posterior ludopatía, asegurando que quienes de jóvenes pasan horas y horas delante de sus ordenadores o consolas, de mayores, lo harán delante de las máquinas tragaperras. Si todavía no hubiésemos quedado convencidos con la contestación de psicólogo, este nos alertaría además de que muchos de los comportamientos agresivos y descontrolados que se dan entre los jóvenes son provocados por los videojuegos. Y que en algunos casos, estos jóvenes pueden llegar a convertirse en auténticos psicópatas.

Esto enlaza perfectamente con la imagen que nos ofrecen los medios de comunicación de masas. ¿Cómo nos presentan a los jugadores? Son difíciles de olvidar aquellas imágenes en televisión en las que se presentaba al Joven Que Asesinó A Sus Padres Con Una Katana porque pensaba que se trataba del héroe de Final Fantasy VII. O también aquellas otras de los chicos norteamericanos que realizaron una horrible matanza en Colorado, asegurando y recalcando, como en el caso de la Katana, que ambos, Eric Harris y Dylan Klebold, eran fervientes seguidores del archiconocido juego Doom. Está claro que sucesos como estos, de los que los medios se han encargado de difundir, a su manera, eso sí, han ensuciado la imagen de los videojuegos y de sus aficionados, y provocando un rechazo social de facto ante cualquier asunto relacionado con este tema.

Los efectos positivos de los videojuegos

Por otro lado, nos encontramos aquellas personas que creemos en el videojuego como afición y no como un peligro público. Le pese a quien le pese, existen muchas personas que defienden los efectos positivos que producen los videojuegos. Una de esas iniciativas la conformó el proyecto Games To Teach del MIT (Massachusetts Institute of Technology), patrocinado por el gigante Microsoft. Este programa, de los juegos a la enseñanza, investigaba la forma de incorporar la tecnología de los juegos a la educación, al colegio.



Kleber Sales/CB/D.A. Press

www.laflecha.net/editorial/2003-49

Durante este estudio, se llegó a la conclusión de que algunos juegos agudizan el pensamiento crítico, mejoran las habilidades sociales y aumentan la capacidad empática de los jugadores (a través de la elección del sexo opuesto como género del personaje, por ejemplo).

Pero esto no acaba aquí. Hace pocos meses la revista Nature sacaba a relucir un estudio que impactó con un gesto de impresión entre los detractores de los juegos y con un asentimiento de conformidad entre la comunidad de jugadores. El estudio de Nature revelaba que "los individuos que emplean con frecuencia los videojuegos, tienen más capacidad de concentración que el resto". Después de dedicar horas a controlar a nuestros enemigos en la pantalla y creando estrategias para lograr la victoria, "los jugadores se conforman como unos maestros procesando muchas informaciones al mismo tiempo y además son capaces de cubrir un ángulo visual mucho más amplio que los que dedican sus momentos de ocio a otras actividades".

Sobre ciberpatologías y miedos varios

Llegados a este punto, la idea de que los juegos tienen el poder de arruinar la vida de una persona se torna bastante absurda. La afición a los videojuegos hay que tratarla como lo que es, un pasatiempo de ocio, y la premeditada intención de la sociedad de tacharla como una ciberpatología no es sino la preocupación y el temor de que la tecnología tenga más poder que ellos; un miedo que los deja indefensos y que lleva a la revelación, como un escudo ante lo desconocido. De modo que, simplemente habría que recordar, y hacerlo más a menudo, que solo se trata de un juego.

ROMERO, Sarah. Videojuegos, ¿adicción o afición? *La Flecha*, 1 de diciembre de 2003. Disponible en: <www.laflecha.net/editorial/2003-49>. Acceso el 28 de enero de 2013.

VOCABULARIO DE APOYO

- Detractores:** maldicientes, que difaman.
- Huraño:** que se esconde.
- Sucesos:** acontecimientos, cosas que suceden.
- Tragaperras:** máquinas de juegos que funciona introduciendo monedas.

A quien no lo sepa

En las páginas *web* hay muchos periódicos y revistas digitales sobre ciencia y tecnología. El periódico electrónico español *La Flecha* está formado por jóvenes **periodistas**, informáticos y apasionados por lo científico-tecnológico. Comenzó su andadura por la red en 2003. Está disponible en <www.laflecha.net> (acceso el 24 de enero de 2013). Su objetivo es "convertirse en referente para todas aquellas personas que desean mantenerse informados puntualmente de todo lo que acontece y rodea al apasionante mundo de las nuevas tecnologías. Una publicación pensada para la gente interesada en la más rabiosa actualidad tecnológica".

> Tejiendo la comprensión

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La autora defiende el lado positivo de los juegos que colaboran con la enseñanza-aprendizaje, "agudizan el pensamiento crítico, mejoran las habilidades sociales y aumentan la capacidad empática de los jugadores (a través de la elección del sexo opuesto como género del personaje, por ejemplo)". La autora

es portavoz de una revista de ciencia y tecnología, por eso, defiende la necesidad de ver también el lado positivo de los videojuegos.

e) ¿Cuál es la opinión general del diario *La Flecha*? ¿Por qué?

Es la misma opinión de la autora del editorial. El editorial representa la opinión oficial de un soporte (periódico o revista).

f) El editorial se publicó en 2003 y afirma que: "Primero fue la adicción a la televisión. Con la irrupción masiva de la informática en los hogares, aparecieron nuevas modalidades adictivas. La que parece estar más de moda últimamente, es la adicción a los videojuegos; un fenómeno extensible ya no solo a los niños, sino a toda la sociedad al completo". ¿Crees que actualmente la adicción tecnológica de moda siguen siendo los videojuegos? ¿Por qué?

Respuesta personal. El alumno puede contestar que sí, pero también puede contestar que son las redes sociales, los tocadores de música MP4 (u otro que esté en el mercado).

g) ¿Cuál es tu opinión acerca de los videojuegos? Tras leer esas diferentes opiniones, ¿con cuál(es) te identificas más?

Respuestas personales. Se espera que los alumnos reflexionen sobre cuáles son los peligros y cuáles son las ventajas de los videojuegos y que los alumnos noten que ser adicto a algo es negativo (en portugués, adicción quiere decir *vício*), mientras que ser aficionado a algo es natural, ya que cada uno tiene sus gustos y hobbies.

3. Según la autora, ¿de qué manera los medios de comunicación de masa ensucian la imagen de los videojuegos?

A partir de las imágenes que presentan en sus periódicos relacionando algunos jóvenes asesinos con adictos a videojuegos: "Joven Que Asesinó A Sus Padres Con Una Katana porque pensaba que se trataba del héroe de Final Fantasy VII"; "chicos norteamericanos que realizaron una horrible matanza en Colorado, asegurando y recalcando, como en el caso de la Katana, que ambos, Eric Harris y Dylan Klebold, eran fervientes seguidores del archiconocido juego Doom".

4. Según el editorial, hay psicólogos que piensan que "quienes de jóvenes pasan horas y horas delante de sus ordenadores o consolas, de mayores, lo harán delante de las máquinas **tragaperras**".

a) ¿Qué son máquinas tragaperras? Utiliza un diccionario y reflexiona sobre por qué se establece esta analogía.

Son máquinas de juegos que funcionan con monedas. Se consideran juegos adictivos.

b) ¿Te parece una preocupación o argumento válido contra los videojuegos?

Respuesta personal.



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

Evolución tecnológica

LOS VIDEOJUEGOS

Don't watch television tonight, play it! (No veas televisión esta noche, ¡juega con ella!). Este era el eslogan de Atari para representar la interacción entre humanos y máquinas a finales de los años setenta. Esta interacción viene ampliándose a ojos vistas desde entonces, así que echémosle un **vistazo**.



Zern Liaw/
Shutterstock.com/D/BR

1958

Willian Higinbotham
Crea *Tennis for Two*, que simulaba un partido de tenis



Zern Liaw/
Shutterstock.com/D/BR
BR: MEGA - Museum of Electronic Games & Art/D/BR

1962

Steve Russell MIT
Crea el juego *Space War*

1972

Nolan Bushnell y Ted Dabney
Creadores del juego *PONG* y de Atari

1974

Ocurre el debut de Nintendo en el mundo de los videojuegos

1975

Llega al mercado *Atari - PONG*

1976

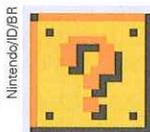
Nolan Bushnell vende Atari a Werner Communication

1977

Surge la consola *Atari 2600*

Ralph Baer

Crea la *MagnaVox Odyssey*, la primera que se podía conectar al televisor de casa
Steve Jobs y Steve Wozniack fundan Apple después de trabajar en Atari



Nintendo/D/BR

1978

Toshihiro Nisinkado
Crea el famoso juego *Space Invader*, que tuvo gran éxito en Japón



Namco/D/BR

1982

Pac-Man
Gran fenómeno mediático, *Pac-Man*, creado por Toru Iwatani, conquista a los fans del mundo entero

1983

La profusión de juegos malos generan una crisis en la industria



Nintendo/D/BR

1947

Thomas T. Goldsmith y Estle Ray Mann crearon un sistema electrónico para simular el lanzamiento de misiles

1978

Atari elabora para el departamento de estado de los EE.UU. *BattleZone*, un simulador de combate

2002

Se creó *American's Army*, cuya finalidad era reclutar personas para el ejército de los EE.UU. Integraba diversas habilidades consideradas esenciales en los aspirantes



Nintendo/D/BR

1984

Alex Pajitnov crea *Tetris*, una de las grandes contribuciones rusas al mundo de los videojuegos

NES

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

Principios de los 90

El aumento de los bits aumenta la calidad de los gráficos, de las imágenes en tres dimensiones, del sonido y de las animaciones. Sega y Nintendo disputan mercado: Sega es la primera en lanzar una consola de 16 bits, *Sega Saturn*. Un año después Nintendo lanza *Super Nintendo*. Pocos años después, Sony entra en la disputa y lanza *Play Station* en Japón, con tecnología CD-ROM

1994

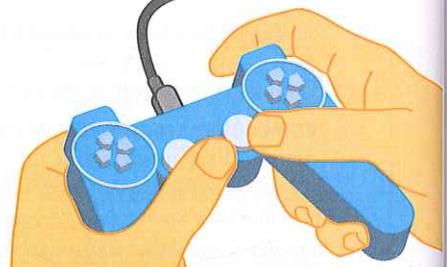
Joseph Lieberman, senador estadounidense, establece mecanismos que limitan el uso de la violencia en los juegos electrónicos por medio de la ESRB (*Entertainment Software Rating Board*)

Principios de los años 2000

Surge la innovadora consola *Xbox*, de Microsoft

2006

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



Fuentes: Revista *Forbes*. Disponible en: <<http://www.forbes.com/pictures/lmm45fhh/nolan-bushnell-is-the-inventor-of-pong-the-founder-of-atari-and-widely-considered-the-father-of-electronic-gaming/>>; Wikipedia <www.wikipedia.org/>; Propaganda televisiva de Atari. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=1-_jox00lc>; Infográfico. Disponible en: <http://2.bp.blogspot.com/_elCTBiaZCVQ/Toz_VjVmwcl/AAAAAAAAADRQ/aWS_SZSIsU/s1600/historia-de-los-videojuegos-en-infografia.jpg>. Accesos el 12 de junio de 2013.

- a) A qué se refiere la frase “¡Esta noche no veas televisión, juega con ella!”?

Al surgimiento de los videojuegos.

- b) Según los datos presentados en la infografía, ¿cuándo surgieron los primeros juegos por televisión?

Surgieron en la década de 1950.

c) ¿Qué significa la expresión “interacción entre humanos y máquinas”?

Significa que el hombre puede actuar no solo como observador, sino también como agente que pone en movimiento las imágenes de la pantalla del televisor.

d) ¿Qué papel cumplen los elementos visuales de la infografía?

Ilustrar los videojuegos, sus modalidades, su parte física, la manera como solían aparecer en la pantalla de la televisión (con movimientos que simulaban la caminata, los saltos y los pasajes de etapa). El

infográfico trae también el dibujo de algunos personajes famosos de los videojuegos (tales como Pac Man, Mario Bros).

e) ¿Qué características tiene el apartado de la infografía dedicado a los videojuegos de guerra? ¿Por qué?

Está en una columna alejada del conjunto mayor de la infografía y presenta un color oscuro y sombrío.

Esas características buscan indicar que los videojuegos dedicados a la guerra son violentos y deben estar restringidos a los adultos.

f) La infografía finaliza su línea del tiempo en el año 2006, con la invención de la consola Nintendo Wii. ¿Cómo introducirías nuevas invenciones? Investiga qué otras consolas surgieron tras ese año.

Según la revista de cultura Ñ (http://edant.revistaenle.clarin.com/notas/2009/04/03/_-01890705.htm), en 2007, se lanzó Halo 3. En 2008, una serie de juegos para la Playstation 3 incorpora la tecnología

Bluray y Atari lanza Alone in the dark. En el sitio web <http://timerime.com/es/linea_de_tiempo/464090/Consolas+videojuegos/> se puede observar una línea del tiempo de las consolas videojuegos.

g) ¿Qué opinas de los videojuegos que tienen como temática la guerra? ¿Crees que son una influencia negativa para los jugadores?

Respuestas personales.

h) ¿Has jugado alguna vez alguno de los citados en la infografía? ¿Cuál? ¿Te gustó? ¿Qué otros personajes famosos de los videojuegos agregarías a este infográfico?

Respuestas personales.

Vocabulario en contexto

En el editorial, aparecen dos palabras del campo semántico de las enfermedades. Investiga el significado de las dos:

a) ¿Qué es ciberpatología?

Es un término que designa patologías generadas por cuestiones referentes al mundo virtual, como el sobreuso de internet, la adicción a los videojuegos, etc.

b) ¿Qué es ludopatía?

Significa adicción a los videojuegos y juegos de azar.

Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia

- **Género textual:** Crónica periodística
- **Objetivo de lectura:** Comprender y averiguar por qué se considera la crónica periodística "periodismo literario" y observar los puntos de vista de la autora acerca del tema
- **Tema:** Educación no sexista

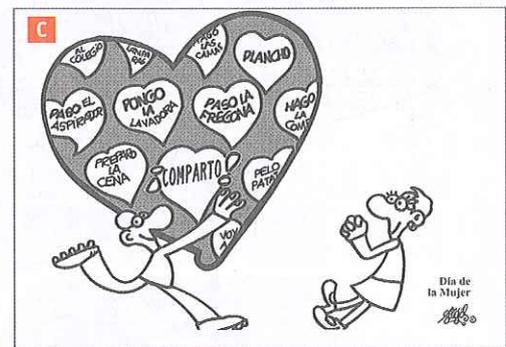
> Lectura

> Almacén de ideas

1. Lee las siguientes viñetas sobre el Día Internacional de la Mujer. Descríbelas y contesta: ¿qué estereotipos y prejuicios se critican en ellas?



Imágenes: Forgesy <http://www.forges.com/>



Disponibles en: <http://www.forges.com>. Acceso el 20 de junio de 2013.

Se critica la visión machista que divide los sexos femenino y masculino por medio de papeles inmutables, prejuiciosos y estereotipados sobre cómo deben ser, portarse y actuar el hombre y la mujer. En la letra A, se ilustran los diversos quehaceres del ama de casa. La letra B le presenta al lector una cuestión bien actual: aunque existan acciones que promueven la valoración femenina (en el caso de la viñeta, es el Día Internacional de la Mujer), la mayoría de las veces, la mujer sigue siendo quien hace las tareas domésticas (tales como, en la viñeta, la limpieza de la pintura que manchó el suelo). La letra C muestra que el mejor regalo de día de la mujer que cumple la jornada laboral en casa es la división igualitaria y justa de las tareas.

2. Ahora, observa otra viñeta y contesta:



Fero/C. Da Col

Disponible en <http://www.faro.info/imagenes/CHISTES/WChmes02?Acudits2006/060717.Papa.no.ayuda.jpg>. Acceso el 21 de junio de 2013.

a) ¿Qué crítica plantea el viñetista?

La viñeta critica el escaso compromiso de muchos padres en las tareas hogareñas, denuncia que son las madres las que normalmente se encargan de la crianza de los hijos, su educación escolar y doméstica.

b) ¿Qué relación establece el chico entre sus ejercicios escolares y su cotidiano familiar?

El niño (quien dice que el padre no puede ser el sujeto de la frase "yo ayudo") expresa en las entrelíneas que nota claramente esa situación desigual en su familia.

c) Y en tu casa, ¿se comparten las tareas domésticas entre todos? ¿Crees que todas las personas de la casa deben realizar por igual las tareas domésticas? ¿Por qué?

Respuestas personales. Se pretende concienciar a los estudiantes de que la realización del trabajo doméstico debe ser papel de todos los que conviven en un hogar, sean estos mujeres u hombres.

3. Las viñetas que leíste anteriormente critican la educación sexista. Vas a leer un texto cuyo título es "Juguetes: más sexistas, imposible".

a) Mira las fotos e infiere: ¿qué significa en portugués la palabra juguete? OK

Significa brinquedo.

b) En tu opinión, ¿qué sería un juguete sexista? OK

Se espera que los alumnos perciban que un juguete sexista es aquel que no favorece la posibilidad de crecer en igualdad y sin estereotipos de género.

c) ¿En qué situaciones los juguetes de las fotos pueden ser considerados sexistas? ¿Por qué?

Los juguetes son sexistas cuando infunden en los niños y en las niñas la creencia de que existen papeles estandarizados, esto es, actividades destinadas solo al hombre y otras destinadas solo a la mujer.



OK



Disponible en: <http://estilodevida.elpais.com/uy/wp-content/uploads/2010/11/juguetessexistas480-300x175.jpg>. Acceso el 10 de abril de 2013.

Disponible en: <http://estilodevida.elpais.com/uy/wp-content/uploads/2010/11/juguetessexistas480-300x175.jpg>. Acceso el 10 de abril de 2013.

Se introduce el texto con una narrativa de las circunstancias en que se ha escrito la crónica con un tono bastante personal: el personaje principal es la propia periodista autora de la crónica, describiendo su estupor e indignación frente al tema que va a tratar en el texto y, a la vez, contextualizando para el lector de qué manera surgió su necesidad de escribir sobre el tema "juguete sexista".

► Red (con)textual

Lee esta crónica periodística y contesta: ¿qué elementos en el texto te ayudan a explicar por qué se puede considerar el género crónica "periodismo literario"?

PUBLICIDAD / COMO SI FUERA AYER

Juguetes: más sexistas, imposible

LA PERIODISTA se sienta el miércoles frente al televisor pensando que los **anuncios** de regalos para los pequeños habrían evolucionado, como ha sucedido en la sociedad. Y comprueba, con estupor, la misma distribución de roles

SILVIA NIETO

En un encantador anuncio navideño de la tienda barcelonesa Almacenes Alemanes, fechado en 1935, aparecen dibujados niños y niñas que interactúan con diferentes juguetes. Ellos blanden espadas, conducen coches y construyen mecanos. Uno, **disfrazado** de indio, monta a lomos de su padre, que le hace de caballo. En cuanto a las niñas, varias transportan **muñecos** entre los brazos, una empuja un cochecito de bebé y otra cocina castañas. Incluso hay una que sirve un cóctel a un niño disfrazado de cazador. Pues bien: la (mala) noticia es que el actual panorama no es muy distinto. Los fabricantes de juguetes y sus respectivas agencias de publicidad siguen empeñados en utilizar la diferencia de género como **herramienta** de venta a toda costa, tal que si el tiempo se hubiese detenido para ellos en 1935.

La última en alertar de la situación ha sido la Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (CEACCU): "Sobre el género, persiste en las campañas promocionales la narración sexista: a pesar de que preferentemente el protagonista es mixto, la publicidad de juguetes en su conjunto reproduce un discurso sexista".

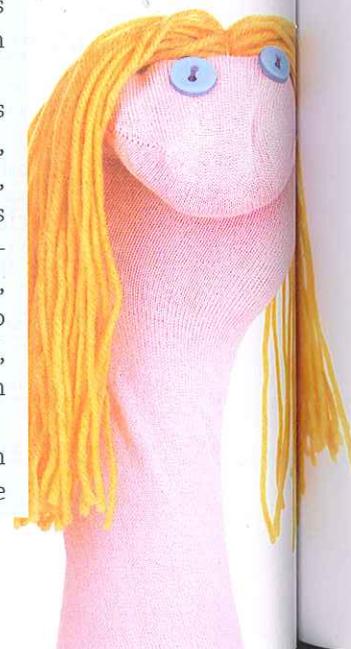
Un niño español ve una media de 49 anuncios al día (cifra que aumenta extraordinariamente en el periodo cercano a la Navidad, con sesiones de más de 20 anuncios seguidos en cada pausa entre programas). Según Norminanda Montoya Vilar, profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona y autora de la investigación *El papel de la voz en la publicidad audiovisual dirigida a los niños*, el bombardeo publicitario es especialmente crítico en la etapa que va desde los cuatro hasta los siete años, cuando la personalidad no está definida y resulta más influenciable. Según estudios realizados por el especialista en psicología infantil Kenneth O'Bryan, los anuncios se convierten en un eficaz instrumento de enseñanza para grabar cualquier idea relativamente simple en la mente infantil. Y en ese mundo de las ideas están integradas las actitudes y los valores. Así, la publicidad de juguetes ejerce un poderoso influjo sobre la descripción que el niño se hace de su sexo y del contrario.

El lenguaje no es un vehículo menos poderoso para estos prejuicios. El de los anuncios para niñas es eminentemente **cursi**, con superabundancia de diminutivos (pastelitos, casita, perrito, dedito...) y expresiones de ternura (te quiero tanto, necesitaba mi amor...), mientras que en los dirigidos a los varones los rasgos dominantes son los aumentativos (acción sin límites, las posturas más **arriesgadas**...) y la utilización de expresiones ligadas a la competitividad (tú tienes el poder, acabar con tu máximo oponente...). Además, mientras en los primeros predominan las voces suaves femeninas, en los segundos lo hacen las masculinas de tono autoritario (tipo Constantino Romero). "La voz masculina", indica Montoya Vilar, "representa la autoridad y el refuerzo de la autoridad, reflejado en una voz adulta, es muy importante para los niños a la hora de decidir".

Las representaciones del universo adulto propias de cada género tampoco se quedan mancas en lo que a enfoque sexista se refiere. Mientras Action Man (el héroe más grande



Imágenes: Shutterstock.com/ID/BR



de todos los tiempos) lucha en las calles contra el Doctor X, Barbie lava a su perrito o prepara “pastelitos y gelatina” en su cocina mágica. Un mundo bipolar cuyos extremos son aparentemente irreconciliables (a pesar de que hoy, defenestrado Ken, Action Man se configure como la mejor opción posible para Barbie) cuyos límites, para ellas, se quedan entre los muros del hogar, y, para ellos... **inalcanzables**, porque el universo lúdico de los varones es un auténtico macrocosmos donde abundan los mundos fantásticos (Bionicle, Alien Attack, Castillo de Crayskull...).

Cuando la muñeca no está en la cocina, aparece convertida en todo un objeto sexual. Así, las Bratz, con los labios y ojos pintados y “tan atrevidas como tú”, prometen a sus compradoras brillar “en la pista y por la noche”. Eso sí: como buen objeto, la niña-mujer persiste en su ancestral actitud pasiva. Y como muestra, un botón. Hasbro invita a jugar a Línea Directa así: “Descubre quién te va a pedir salir, adivina quién es el chico misterioso y organiza la fiesta más divertida”. Además, se incide en un característico patrón comunicativo femenino, el de la ocultación: “Cuéntale tus secretos a tus amigas”.

No se trata de adoptar una postura integrista, falsamente progre y obligar a que los niños jueguen con Barbie Sirenas y las niñas con Hulk (a menos que quieran, claro). De hecho, el problema no está tanto en los juguetes en sí mismos, como en la forma en



Jaime D Traves/DK Stock/Corbis/Lainstock

Scalextric.

que la publicidad encaminada a promocionarlos orienta su uso a solo uno de ambos géneros. El marketing infantil es una disciplina muy desarrollada (empresas como Ericsson tienen departamentos específicos para la investigación de nuevos productos dirigidos exclusivamente a niños) que a veces roza lo maquiavélico. La industria juguetera apuesta por la diferenciación de género porque así su *target* (público objetivo) está mucho más definido, lo que evita el riesgo de diluir el mensaje. No debemos olvidar que la publicidad no transforma la realidad, sino que se hace eco de ella. Según Raúl Peralba, presidente de la empresa de *marketing* Positioning System, “la industria juguetera se enfrenta a un dilema: quienes compran los juguetes no son los niños, sino sus padres, y lo que quieren estos es que sus hijos tengan actitudes de adulto, las que ellos consideran aceptables. Solo una empresa arriesgada, capaz de superar los prejuicios y los estereotipos, podría vencer este escollo. ¿Cómo? Con responsabilidad social y pensando primero en el niño, en qué le divierte (y no, como se hace ahora, en el margen comercial y en convencer al padre)”. Afortunadamente, la sociedad se mueve y algunos fabricantes son conscientes de ello. Como Scalextric (Tecni Toys), en cuyo nuevo anuncio aparecen un niño y una niña jugando con idénticas actitudes. ¿Por qué esta apuesta? La propia experiencia de Peralba da respuesta: “Tengo cuatro hijas y todas han jugado con coches por la sencilla razón de que a mí me gustan mucho y eso se transmite”.

Y si Tecni Toys lo ha hecho, ¿por qué no MB (Action Man) o Mattel (Barbie)? Es sencillo: quienes compran los juguetes, los adultos, no estarían muy de acuerdo con tamaña liberalización de las costumbres. La mitad de los padres, según las encuestas, creen que hay juguetes propios de niño y juguetes propios de niña.

Disponible en: <<http://www.elmundo.es/cronica/2003/424/1070273711.html>>. Acceso el 7 de abril de 2013.

A quien no lo sepa

El periódico electrónico español *elmundo.es* es de publicación diaria y presenta informaciones sobre España, principalmente Madrid, Andalucía, Baleares, Barcelona, Castilla y León, Comunidad Valenciana y País Vasco. Se puede informarse sobre deporte, economía, cultura, ciencia, salud, tecnología, entre otras temáticas.

VOCABULARIO DE APOYO

Progre: forma reducida de “progresista”.

Escollo: obstáculo.

> Tejiendo la comprensión

1. Observa:

1a. Se refiere a la acepción "Artículo periodístico o información radiofónica o televisiva sobre temas de actualidad". Se puede explicar que las crónicas periodísticas son la narración de una noticia en la que se incorporan elementos de valoración e interpretación. Se acerca al lenguaje literario, tiene como temas de

crónica

(Del lat. *chronica*, y este del gr. *χρονικά* [βιβλία], [libros] en que se refieren los sucesos por orden del tiempo).

- 1 f. Historia en que se observa el orden de los tiempos.
- 2 f. Artículo periodístico o información radiofónica o televisiva sobre temas de actualidad.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

crónico, ca.

(Del lat. *chronicus*, y este del gr. *χρονικός*).

- 1 adj. Dicho de una enfermedad: larga.
- 2 adj. Dicho de una dolencia: habitual.
- 3 adj. Dicho de un vicio: inveterado.
- 4 adj. Que viene de tiempo atrás.
- 5 m. crónica.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

escritura el registro de lo circunstancial, de lo cotidiano, con tono más personal, íntimo, confidencial y mayor libertad expresiva en el uso del lenguaje, hasta el punto de el cronista desarrollar un estilo propio y personal. El tiempo es la principal dimensión que encierra el concepto de crónica: su abordaje observa un sentido temporal en el relato, que no necesariamente es lineal, pero que está íntimamente conectado con un orden cronológico, aun cuando no se relate en un orden secuencial estricto. Es un género híbrido, que agrega rasgos de los géneros informativos, argumentativos, interpretativos y narrativos.

a) ¿Cuál de las acepciones de **crónica** clasifica mejor el texto que acabas de leer?

b) Se dice que la crónica es "periodismo literario", "vivir en voz alta y por escrito", "una visión más profunda y personal de las noticias", "contar un acontecimiento de interés general, de acuerdo con un orden temporal, que no necesariamente es lineal", etc. Señala con una cruz los elementos que definen ese género periodístico:

- () Las crónicas se destinan a un público muy restringido.
- (X) Las crónicas se destinan a un público amplio.
- (X) Es un género híbrido, que **agrega** rasgos de los géneros informativos, argumentativos, interpretativos y narrativos.
- () Es un discurso con características totalmente propias, que no agrega rasgos de ningún otro género discursivo.
- (X) La crónica presenta cierta continuidad y determinada periodicidad, ya sea por la recurrencia de crónicas de un mismo periodista que la firma o por la temática que trata.
- () La crónica está **aislada** del cotidiano, es un texto con relación estrictamente atemporal.

A quien no lo sepa

La crónica no nace con el periodismo, sino que este aprovecha una tradición literaria e histórica de largo y espléndido desarrollo para adaptarla a las páginas de la prensa. En las primeras décadas del siglo XIX, los periodistas denominaban crónica a cualquier noticia y los historiadores así eran llamados desde la Edad Media. Cuando el periodismo se convierte justamente en periódico, el antiguo cronista, recolector de 'aquello que pasó', se convierte en periodista.

De su origen histórico-literario hereda la crónica periodística atributos que le permiten recrear la realidad sin violar la veracidad de los hechos. Es un género literario en virtud del cual el cronista relata hechos históricos, según un orden temporal, y añade que se narra algo al propio tiempo que se juzga lo narrado, y es un género periodístico porque es eminentemente informativa. El objetivo principal de la crónica es iluminar determinado hecho o acontecimiento sin acudir a una argumentación rigurosa, formal, directa, sino mediante la descripción de la realidad misma, de alguna pincelada valorativa y del manejo de factores de tipo emocional.

Fuente: RODRIGUEZ BETANCOURT, Miriam. La crónica periodística: un género tan polémico como imprescindible. *La Jiribilla*, La Habana, Cuba, 2011. Disponible en: <http://www.lajiribilla.cu/2011/n527_06/527_31.html>. Acceso el 7 de abril de 2013.

2. ¿Cuál es el tema central de la crónica de Silvia Neto?

La publicidad de los juguetes sexistas.

3. El texto empieza con el siguiente enunciado: "LA PERIODISTA se sienta el miércoles frente al televisor pensando que los anuncios de regalos para los pequeños habrían evolucionado, como ha sucedido en la sociedad. Y comprueba, con estupor, la misma distribución de roles".

a) Reflexiona: ¿cuál puede ser el objetivo de las mayúsculas en "LA PERIODISTA"?

() Evidenciar las implicaciones personales y afectivas de la cronista ante el tema del texto que firma.

() Identificar el carácter objetivo, impersonal y argumentativo de la autora ante el texto y al tema tratado.

b) ¿Qué viene a ser "comprobar algo con estupor"?

Averiguar y corroborar la veracidad de un hecho que se creía cambiado, diferente y sentir asombro, sorpresa, estupefacción ante el análisis de la realidad.

c) ¿Qué significa la expresión "distribución de roles"?

Compartir y desempeñar papeles preestablecidos, conductas y actividades.

4. La cronista cita anuncios publicitarios ubicados en diferentes épocas cronológicas: ¿qué relación establece Silvia Neto entre los dos anuncios? ¿Qué hecho le causa estupor y sorpresa?

En 1935: "Ellos blanden espadas, conducen coches y construyen mecanos. Uno, disfrazado de indio, monta a lomos de su padre, que le hace de caballo. En cuanto a las niñas, varias transportan muñecos entre los brazos, una empuja un cochecito de bebé y otra cocina castañas. Incluso hay una que sirve un cóctel a un niño disfrazado de cazador."

Actualmente: "Mientras Action Man (el héroe más grande de todos los tiempos) lucha en las calles contra el Doctor X, Barbie lava a su perrito o prepara 'pastelitos y gelatina' en su cocina mágica". "Cuando la muñeca no está en la cocina, aparece convertida en todo un objeto sexual. Así, las Bratz, con los labios y ojos pintados y 'tan atrevidas como tú', prometen a sus compradoras brillar 'en la pista y por la noche'."

A pesar del paso del tiempo, los anuncios de juguetes infantiles siguen siendo sexistas: venden la imagen de que la violencia y la aventura les toca a los niños y ser ama de casa y aferrarse a la belleza sexualmente estereotipada a las niñas.

5. Lee el siguiente fragmento de la crónica y haz una lectura intertextual con el folleto a continuación:

Según estudios realizados por el especialista en psicología infantil Kenneth O' Bryan, los anuncios se convierten en un eficaz instrumento de enseñanza para grabar cualquier idea relativamente simple en la mente infantil. Y en ese mundo de las ideas están integradas las actitudes y los valores. Así, la publicidad de juguetes ejerce un poderoso influjo sobre la descripción que el niño se hace de su sexo y del contrario.



Junta de Castilla y León <http://www.jcyl.es/>

Disponible en: <http://jcyl.es/web/jcyl/Familia/es/Plantilla100Detalle/1246988963464/_/1284249062581/Comunicacion>. Acceso el 21 de junio de 2013.

- a) ¿Qué papeles sexistas y características estereotipadas se **pregonan** en los medios de comunicación (gran parte de la publicidad de juguetes, ciertos dibujos animados, muchas telenovelas, canciones, películas y algunos libros infantojuveniles) de “cómo son o deben ser” los hombres y las mujeres?

Las publicidades de juguetes siguen con la idea prejuiciosa de que la mujer es el ama de casa, la cuidadora de niños, la que cocina, busca cuidar excesivamente la apariencia (en detrimento de la inteligencia) y de que el hombre es el que trabaja fuera de casa, proveedor de la familia, el que se ocupa de las guerras y luchas, entre otras cosas.

- b) ¿Por qué tanto la mujer como el hombre aparecen en jaulas?

La imagen muestra a niños presos en las jaulas de los estereotipos: la niña es la que debe jugar con las muñecas y el niño debe jugar con las armas. Las jaulas significan que tanto las niñas como los niños son prisioneros de los roles sociales que deben cumplir. Se hace una crítica a ese modelo.

6. En la crónica, se hace una crítica a los mensajes sexistas publicitarios. A partir de lo que leíste y de tus conocimientos de mundo, insiere lo que caracteriza un anuncio de juguetes para niños y para niñas:

lenguaje de aumentativos – color predominantemente rosa – escenas de acción y aventura – lenguaje de diminutivos – expresiones de autoridad y competición – expresiones de ternura

Para niños: lenguaje de aumentativos, escenas de acción y aventura, expresiones de autoridad y competición

Para niñas: lenguaje de diminutivos, color predominantemente rosa, expresiones de ternura

I

C.P.
I.I

7. La cronista afirma que: "No se trata de adoptar una postura integrista, falsamente progre y obligar a que los niños jueguen con Barbie Sirenas y las niñas con Hulk (a menos que quieran, claro)". En ese sentido:

a) ¿Qué significa educar a las niñas y a los niños en igualdad?

Sugerencia: Significa garantizar una igualdad de derechos en el universo lúdico de los juguetes y no imponer patrones estereotipados como siendo los únicos posibles. Es importante que los alumnos expresen sus opiniones de forma crítica, a fin de romper prejuicios y estereotipos.

b) ¿Qué tipo de productos los educadores (familia y escuela) y la sociedad en general deberían valorar y exigir a los medios de comunicación?

Los medios de comunicación deberían contribuir a una educación no sexista, para que niños y niñas tengan las mismas oportunidades, condiciones y formas de trato, sin dejar a un lado las particularidades de cada uno(a) de ellos(as).

8. Lee la narración de algunas situaciones en que se evidencian la presencia y la enseñanza de valores sexistas.

Se oyen gritos en el parque: un niño y una niña se han caído de una rueda que iba toda velocidad. Felizmente, ninguno ha resultado herido, pero se han hecho daño al caer al suelo. El padre de la niña corre a levantarla, la consuela y saca unos pañuelos de papel para limpiarle las lágrimas. El padre del chico lo coge en sus brazos, le hace una carantoña, lo abraza y le dice: ¡vamos, no llores como una niña, que tú eres un chico!

Carmen quiere hacer boxeo tailandés: su madre le dice que eso es cosa de chicos. Pedro baila claqué, ¡le encanta! sus amigos le dicen que es una nenaza, que la danza es cosa de chicas. María está en un equipo de fútbol femenino, juega muy bien y mete muchos goles; sus amigos dicen que es un verdadero chico. A David le encanta peinar a las muñecas de su hermana: a su padre no le gusta demasiado, y David se ha dado cuenta de que cada vez que lo hace, su padre le propone jugar al scalextric para que deje de jugar a las muñecas...

Fuente: LABRIÉ, Brigitte; PUECH, Michel. Los chicos y las chicas. Disponible en: <<http://sinalefa2.wordpress.com/about/educar-en-valores-la-igualdad-de-genero/>>. Acceso el 5 de abril de 2013.

Ahora, contesta:

a) ¿Has presenciado situaciones como esas relatadas anteriormente? Cuéntales alguna a tus compañeros.

Respuesta personal. El objetivo es hacer que los estudiantes analicen las situaciones donde existe prejuicio o discriminación basada en el sexo o género. El sexismo actúa como ideología condicionante de las ideas que se difunden sobre los hombres y las mujeres.

b) ¿Qué opinas de lo que desea hacer Carmen? ¿Qué piensas sobre la opinión de su madre? ¿Te parece incorrecto que Pedro quiera ser bailarín? ¿Crees que debe persistir en su sueño?

Estas preguntas tienen como objetivo generar reflexión en los estudiantes, que deben percibir la aceptación de una educación sexista que se manifiesta como el establecimiento de una jerarquía sexual que, bajo argumentos pseudocientíficos-biológicos, oculta pensamientos tradicionales y prejuiciosos.

9. Los amigos de Pedro le dicen que es una “nenaza” porque le gusta el baile y los amigos de María le dicen “chicazo” por ser buena futbolista. Lee el siguiente comentario entresacado de un *blog* sobre los términos “nenaza” y “chicazo”:

MIÉRCOLES, 3 DE DICIEMBRE DE 2008

Chicazos y nenazas

La mayoría de mis amigas son de las que dicen que toda su infancia han sido un poco “chicazos”; que preferían los juegos de chicos a las muñecas y que incluso a lo largo de la vida han tenido más amigos chicos que chicas. Yo también soy así; probablemente haberme criado entre tres hermanos lo explique en parte.

Pero lo que a mí me resulta curioso es que decimos que hemos sido “chicazos” con el pecho henchido de orgullo... ¿¡Orgullo por qué?! ¡Ellos no estarían orgullosos de haber sido un poco “nenazas”! Parece que a algunas tías nos han hecho creer que ellos son mejores que nosotras y que ser como ellos mola. Nos han hecho creer desde pequeñas que las tías son unas débiles, unas cursis y unas dóciles, y aunque somos una de ellas y no cumplimos el estereotipo, en vez de cuestionarlo, seguimos creyéndonos el cuento, pensando que debemos de ser la excepción; como no somos sensibleras y sumisas, y somos más independientes, debemos de ser un poco “como un chico”.

Disponible en: <<http://cotidianas-laura.blogspot.com.br/2008/12/chicazos-y-nenazas.html>>. Acceso el 5 de abril de 2013.

Recuerda el relato de los gustos de Pedro y María: “Pedro baila claqué, ¡le encanta! sus amigos le dicen que es una nenaza, que la danza es cosa de chicas. María está en un equipo de fútbol femenino, juega muy bien y mete muchos goles, sus amigos dicen que es un verdadero chicazo”. Ahora, señala la respuesta que se acerca al sentido dado por los amigos de Pedro y de María a los vocablos **nenaza** y **chicazo**.

En el contexto de Pedro, el término **nenaza** se usa de forma:

- I
- (X) despectiva (para describir a un hombre a quien se considera, ofensivamente, “afeminado”, con rasgos y actitudes de nena).
 - () afectiva (para elogiar al otro por sus características amables y sensibles).

En el contexto de María, el término **chicazo** se usa de forma:

- (X) afectiva (para elogiar a la mujer por sus habilidades físicas y/o intelectuales semejantes a las que generalmente se atribuyen a los hombres).
- () despectiva (para referirse discriminatoriamente a una mujer que se juzga dueña de rasgos físicos y comportamentales masculinos).

10. ¿Conoces chicas a quienes les gusta ver, jugar o ser **hinchas** de fútbol y chicos a los que les gusta bailar?

a) ¿A todos los muchachos les gusta el fútbol? ¿A todas las muchachas les gusta la danza?

O.P. Las actividades tienen como objetivo desmontar los tópicos que se pueden tener sobre gustos y disgustos basados en los roles de género.

A quien no lo sepa

Existen diferencias entre lo que suele llamarse "roles sexuales" y lo que se dice "roles de género". "Los roles sexuales se refieren a los comportamientos que están determinados por el sexo biológico de cada individuo (como menstruación, erección, orgasmo, embarazo, lactancia, etc.). Los roles de género son expectativas socialmente creadas sobre el comportamiento masculino y femenino: los hombres no lloran y las mujeres son más sensibles, etc."

Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~11700949/Coeducacion/Documentos/Roles_masc_feme.pdf>. Acceso el 8 de abril de 2013.



Disponible en: <<http://generoyeducacion.blogspot.com.br/2011/04/los-estereotipos-sexistas.html>>. Acceso el 21 de junio de 2013.

Disponible en: <<http://generoyeducacion.blogspot.com.br/2011/04/los-estereotipos-sexistas.html>>. Acceso el 21 de junio de 2013.

- b) Al padre de David no le gusta demasiado que el niño peine las muñecas de la hermanita. ¿Por qué muchas madres y padres tienen miedo de que sus hijas jueguen a la pelota o al cochecito y de que sus hijos jueguen con niñas de casita o con muñecas?

O.P.

Probablemente por miedo a que sus hijas e hijos no sigan los patrones determinados socialmente, como roles de sexo y roles de género, muchas familias siguen reproduciendo desde la niñez los roles sexistas que posteriormente se trasladarán a la vida adulta. Las madres y los padres deberían sensibilizarse sobre la importancia de una educación no sexista, en que niños y niñas sean verdaderamente libres para elegir con qué jugar, para, con eso, exigir de los medios de comunicación una reflexión sobre el contenido sexista y violento de muchos dibujos animados, películas, músicas, juegos y juguetes. Se debe contribuir al desarrollo de actitudes y comportamientos de cooperación y respeto a las diferencias y relaciones de igualdad de derechos entre niñas y niños.

11. Observa:

"Todas y todos. Diferentes, pero iguales. Iguales pero diferentes. Todas/os iguales, todas/os diferentes. Diferencias sí, desigualdades no."

- a) ¿Qué conexión se puede establecer entre estas expresiones, los roles de género y los roles de sexo?

Respuesta personal. Sugerencia: Los hombres y mujeres deben ser iguales en lo que respecta a los derechos y deberes (tienen ciudadanía), son iguales por ser humanos, etc. Son diferentes en las características físicas, en el tiempo de madurez, etc.

O.P.

- b) En la sociedad actual, ¿crees que todavía persisten los prejuicios que desean perpetrar la división entre los roles tradicionalmente atribuidos a las mujeres y otros defendidos como exclusivos de los hombres? Esto es, ¿ha cambiado totalmente la "distribución de roles" entre los géneros femenino y masculino?

Los alumnos deben notar que desgraciadamente, a pesar de los cambios históricos y sociales, todavía sigue existiendo la imposición de estereotipos de géneros.

O.P.

A quien no lo sepa

Para saber más sobre educación sexista y no sexista puedes acceder a la campaña *Éranse muchas veces: jugar, contar, crecer*, del Ministerio de Educación de España, donde se afirma: "Los juegos, los juguetes y los cuentos son herramientas, medios para conocer el mundo pero también para recrearlo, conformarlo, y cambiarlo. Muchos juguetes, y la gran mayoría de sus anuncios, presentan una sociedad desigual, caduca, patriarcal, irresponsable con el entorno. Y no muestran la sociedad que podemos crear, ni la que estamos construyendo, donde mujeres y hombres estamos en el camino de la igualdad".

Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=q1w9zWSDeiY#>. Acceso el 8 de abril de 2013.



Disponible en: <<http://www.capellarevista.com/equidad-de-genero>>. Acceso el 20 de junio de 2013.

Nano/Disponible en: <<http://www.capellarevista.com/equidad-de-genero>>. Acceso el 20 de junio de 2013.

12. ¿Cómo actúa tu familia frente a la educación sexista: está a favor o en contra de la igualdad de derechos entre géneros? Esto es, ¿en tu hogar prevalece la equidad o la inequidad entre mujeres y hombres?

O.P. Se espera que las alumnas y los alumnos reconozcan si en su hogar existe inequidad de género.

13. La cuestión del sexismo en el Brasil actual no está presente solamente en la publicidad. ¿Dónde más se la verifica?

C.P. En Brasil hay todavía varios ejemplos de actitudes sexistas: la publicidad (principalmente las de coches y de cerveza), las telenovelas y los programas mediáticos que divulgan ideas sexistas y machistas (las ideas erróneas y discriminatorias de que los hombres no lloran, de que traicionar es aceptable cuando lo hace el hombre, pero no la mujer; los prejuicios respecto a la capacidad laboral femenina, con ideas machistas de que las mujeres son frágiles, de que todas ellas gastan mucho, dependen económicamente de los hombres y hablan demasiado, etc.).

14. ¿Crees que la igualdad de derechos entre mujeres y hombres debe ser defendida y garantizada? ¿Por qué?

O.P. Es importante averiguar si los alumnos y las alumnas se dan cuenta de que la equidad de género es un valor que debe ser defendido, ya que implica: garantizar el cumplimiento de derechos y deberes; combatir el prejuicio y la violencia de género; favorecer la convivencia rica, sana, feliz entre mujeres y hombres. Para profundizar en los temas de esta unidad, el profesor puede consultar los sitios <<http://www.educandoenigualdad.com/>>, <<http://www.aulainter-cultural.org/noracismoynosexismo/>> y <<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?rubrique186>> (accesos el 21 de mayo de 2013).

Gramática en uso

Sufijos diminutivos y aumentativos

1. Según la autora de la crónica:

El lenguaje no es un vehículo menos poderoso para estos prejuicios. El de los anuncios para niñas es eminentemente cursi, con superabundancia de **diminutivos** (pastelitos, casita, perrito, dedito...) y expresiones de ternura (te quiero tanto, necesitaba mi amor...), mientras que en los dirigidos a los varones los rasgos dominantes son los **aumentativos** (acción sin límites, las posturas más arriesgadas...) y la utilización de expresiones ligadas a la competitividad (tú tienes el poder, acabar con tu máximo oponente...).

- a) Observa los anuncios de juguetes a continuación. En su lenguaje, ¿hay superabundancia de diminutivos o aumentativos? Aporta ejemplos.



Muñequitas Nica Llorona

Juega a ser mamá con Nica Llorona. Si le quitas el **chupete** llora como un bebé de verdad. Si tiene hambre, ponle su **babero** y dale el **biberón**. Cuando le acuestas cierra los ojitos.

Disponible en: <<http://juguetos.com/es/productos/nica-llorona>>. Acceso el 8 de abril de 2013.

El sufijo **-ito** se escribe con una sola letra **t**. Sin embargo, aquí forma parte del nombre del producto.

Disponible en: <http://holacaracola.es/catalog/product_info.php?products_id=4132>. Acceso el 10 de abril de 2013.



Nancy de compras con su hermanita

De compras con su hermanita Lesly, Nancy va a la tienda a comprar lo necesario para la bebé. Vestida con **legging** de color plata, jersey rosa, **bufanda**, manguitos, **diadema**, botas y bolso, empuja del carrito de compra con asiento para bebés.

Disponible en: <http://holacaracola.es/catalog/product_info.php?products_id=4132>. Acceso el 8 de abril de 2013.

¡Y no solo esto!

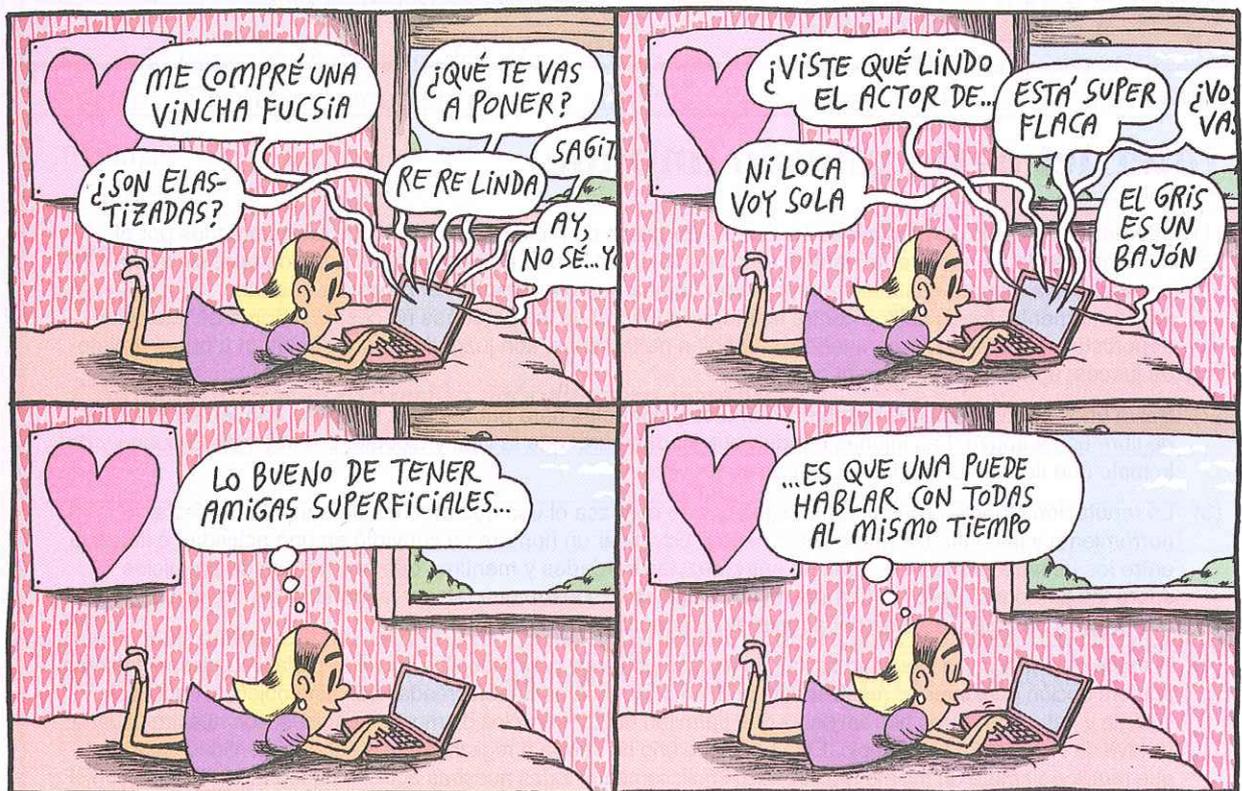
1. Lee el fragmento de una crónica de Mário Prata, escritor brasileño. ¿Estás de acuerdo con él? Coméntalo con el grupo.

Chat, pra quem não sabe, é um lugar onde fica uma porção de chatos, todos com pseudônimos (homem diz que é mulher e mulher vira homem) a te perguntar: você está aí?

Mateus Banti

Chats e chatos pela Internet, de Mário Prata (São Paulo: O Estado de S. Paulo, 2 de diciembre de 1998).

2. Lee la tira completa. Luego señala la afirmación que te parezca más adecuada si relacionamos la tira con la definición de "chat" de Mário Prata.



Extraído de <www.tutehumor.com.ar>. Acceso el 18 de octubre de 2012.

- a La definición está anticuada: las personas ya no usan seudónimos en internet.
- b La tira sugiere que el chat suele ser artificial porque te permite hablar con varios a la vez.
- c Ambos textos tratan de forma irónica y divertida el uso del chat.

3. Lee las preguntas y marca con X si SÍ o NO.

Pre-lectura

	SÍ	NO
a ¿Utilizas redes sociales?		
b ¿Ya has recibido mensajes de anónimos?		
c ¿Conoces a personas que usan perfiles falsos?		
d ¿Conoces a gente que haya sido insultada en la red?		
e ¿Conoces a personas cuyos nombres, fotos, datos, etc., hayan sido utilizados de manera inadecuada en la red?		

4. Lee el fragmento del artículo de Pablo Capurro sobre la impunidad en internet y subraya las palabras que no conozcas. Luego fíjate en el contexto donde aparecen y deduce sus posibles significados. Comparte tus hipótesis con un/a compañero/a.

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://edant.clarin.com/diario/2009/04/08/opinion/o-01893489.htm>. The page header includes a navigation menu with 'Home', 'Opinión', 'Política', 'Mundo', 'Sociedad', 'Ciudades', 'Deportes', and 'Cartas'. The main title is 'Internet es un mundo impune' by Pablo Capurro. The article contains five numbered paragraphs discussing internet anonymity, reputation, and digital identity.

OPINIÓN >

Internet es un mundo impune

Por: Pablo Capurro

- Internet es el medio de comunicación con mayor grado de impunidad entre todos los inventados por el hombre. Desde su nacimiento, la web se convirtió en un centro de operaciones para los que, sin sufrir consecuencia alguna, ensucian la reputación de una persona, insultan al prójimo y engañan constantemente. Estos delitos contra la integridad moral de las personas no cesan. Actores de televisión, deportistas, periodistas, empresarios, y también no famosos, son juzgados día a día en un tribunal repleto de jueces, aunque sin testigos ni pruebas.
- Salvo unos pocos sitios que establecen límites y controles para publicar, los sistemas son, en su mayoría, de libre uso y abuso. Las injurias quedan publicadas para toda la vida y Google, promotor de lo bueno y de lo malo que tiene Internet, las indexa en su servicio.
- La reputación Google preocupa a cualquiera que conozca el uso que muchas personas dan a esta herramienta y la confianza que ellas le tienen. Googlear un nombre se convirtió en una actividad extendida entre los usuarios de la web, y allí se entremezclan verdades y mentiras que nos cargan de prejuicios sobre las personas. Pero los tiempos están cambiando. Desde que falsear la identidad en Internet se convirtió en un delito, el tema del anonimato comenzó a ser motivo de análisis.
- El manejo de una única identidad digital, un registro universal para todos los servicios de la web, despunta como primera opción para intentar resolver este problema. Aunque no fueron creadas con este objetivo, Facebook, Google y Yahoo! lanzaron herramientas que permiten utilizar servicios de muchas páginas, con nuestro usuario y clave de Facebook, por ejemplo. Esto hace que uno no vuelva a registrarse, a crear otra identidad web, sino que reutilice siempre un mismo registro. Así, implícitamente, todas nuestras acciones quedan registradas con el mismo usuario.
- Otros sugieren el registro y el control de las direcciones IP (Protocolo de Internet). Y aparecen proyectos ambiciosos como el de MyID.is, que busca crear un certificado de identidad digital. El problema despierta grandes diferencias y controversias entre los usuarios, y también entre los estudiosos del mundo digital y de su costado legal. El anonimato, tan natural como dañino, ha entrado en discusión en el *on-line*.

Mateus Banti

Adaptado de <www.clarin.com>. Acceso el 19 de octubre de 2012.

5. ¿Qué información contiene cada párrafo del texto? Completa el cuadro con sus respectivos números.

PÁRRAFO	INFORMACIÓN
3	Dice que "googlear" un nombre se convirtió en una actividad extendida entre los internautas.
1	Informa qué tipo de ocupación tienen las personas que sufren por la impunidad en la red.
4	Propone la primera salida para el problema del anonimato en internet.
2	Sostiene que las injurias no se borran en la red.
5	Afirma que no hay consenso entre usuarios y estudiosos del mundo digital.

6. El párrafo 1 expone los principales delitos contra la integridad moral de las personas. ¿Cuáles son?

Ensuciar la reputación de una persona, insultar al prójimo y engañar constantemente.

7. En el fragmento "son juzgados día a día en un tribunal repleto de jueces, aunque sin testigos ni pruebas", ¿qué entiende el autor por las palabras "tribunal" y "jueces"?

Tribunal:

internet

Jueces:

internautas

→ procurar ma Rao

8. ¿Cómo definirías la expresión "googlear un nombre"?

Respuesta posible: buscar un nombre en un sitio de búsquedas muy conocido.

9. ¿Conoces casos en los que haya habido consecuencias negativas para quien ha creado un perfil falso, insultado o utilizado datos e imágenes de manera inadecuada?

Respuesta personal.

10. "El anonimato, tan natural como dañino, ha entrado en discusión en el *on-line*". ¿Se te ocurren casos en los que el anonimato en la red puede ser positivo? Participa de esta discusión y comparte tu opinión con tus compañeros. Respuesta personal.

¡Y no solo esto!

1. Lee las declaraciones de estos jóvenes que pertenecen a un mismo grupo y señala qué característica tienen en común.

- Son surfistas profesionales.
 Son de Marruecos.
 Hace más de un año que practican el surf.

Practico el surf desde hace 1 año y medio. Me gusta mucho el Ravalsurf. Tengo muchas ganas de seguir mejorando.
 (Othmane Belbaita, 16 años, marroquí)

Me llamo Yassín Berroho y soy de Marruecos; tengo 17 años. Llevo poco tiempo haciendo surf. Me gusta cantar *hip-hop* y jugar al fútbol.

Soy Mohamed Zainoune, soy de Marruecos y tengo 18 años. Llevo 2 años en Barcelona. Hace 1 mes que hago surf y me gusta mucho; y también me gusta cantar rap.

Llevo 6 meses haciendo surf y la playa que más me gusta es la de Montgat.
 (Hicham El Abdi, 17 años, marroquí)

2. Lee las declaraciones una vez más y completa las frases con el contenido del recuadro.

cantar *hip-hop* cantar rap el Ravalsurf hacer surf jugar al fútbol la playa de Montgat

- a A Othmane Belbaita le gusta el Ravalsurf.
 b A Yassín Berroho le gusta cantar hip-hop y jugar al fútbol.
 c A Hicham El Abdi le gusta la playa de Montgat.
 d A Mohamed Zainoune le gusta hacer surf y cantar rap.

3. Othmane, Yassín, Hicham y Mohamed vivían en El Raval, un barrio de Barcelona recuperado con motivo de las Olimpiadas de 1992. La localidad tiene una población diversa, en la que hay inmigrantes de Pakistán, Filipinas y del Magreb. ¿Comparten algo estos jóvenes con los jóvenes brasileños?

Respuesta personal. Profesor/a, para facilitarles las respuestas a los alumnos, pídale que observen los gustos y preferencias expresadas por los chicos en las actividades anteriores.

4. En 1998, jóvenes y educadores de la Asociación para Jóvenes TEB, de Barcelona, viajaron a Brasil para el 5.º Encuentro de Meninos e Meninas de Rua, en Río de Janeiro, donde conocieron un proyecto brasileño que les inspiró para crear el Ravalsurf. El siguiente artículo recupera datos importantes sobre los primeros años del proyecto. Léelo y haz las actividades de la página siguiente.



Olas de ilusión en El Raval
Dani Vilaró (23/11/2005)

- (1) Ravalsurf es una iniciativa social que acerca el mundo del surf a jóvenes de este barrio de Barcelona. El contacto con la naturaleza y los talleres de reparación y reciclaje de tablas son partes esenciales del proyecto.
- (2) En El Raval de Barcelona no hay playa, si bien está cerca. Eso fue lo que animó en 1999 a la Asociación para Jóvenes TEB, que trabaja desde hace años para evitar la exclusión social de los jóvenes del barrio, a lanzar un nuevo proyecto: Ravalsurf. Creado por los propios chavales, está inspirado en un proyecto similar llevado a cabo en Río de Janeiro: Surfavela.
- (3) En Brasil, el deporte del surf se convierte en una alternativa a la violencia y al tráfico de drogas que rodea a los jóvenes de las favelas. Con la práctica del deporte, se construyen también lazos sociales y puentes entre los chicos de las favelas y los de clase media que se encuentran en los clubes de surf.
- (4) “Las playas de la ciudad son el gran espacio democratizador de Río y de Brasil, el sitio donde pobres y ricos, blancos y negros, pueden interactuar y romper las barreras habituales de incompreensión mutua”, explica Vanderlei Paiva Gonçalves, creador de Surfavela.
- (5) Eso también pasa en Barcelona. Basta con pasearse por las playas de la ciudad catalana un domingo cualquiera para ser consciente de este rasgo igualador: autóctonos, inmigrantes, turistas, ricos, pobres, familias enteras... compartiendo espacio.
[...]
- (6) Hamza, de 16 años y nacido en Marruecos, muestra orgulloso su tabla 6.7 de color amarillo chillón y no duda en mostrar su preferencia por algunas de las playas que ya le han visto surfear: “Mis preferidas son la de Montgat, la Barceloneta y Bogatell”, explica. Este contacto directo con el mar es una parte destacada del proyecto.
- (7) Ravalsurf se propone abordar también temas medioambientales y de respeto al entorno y a la naturaleza. Así, los sábados alternan salidas a las playas con un taller de reciclaje que es básico para el desarrollo del proyecto: casi todo el material que utilizan los chicos –tablas, trajes de neopreno– proviene de donaciones de otros surfistas.
- (8) A veces este material llega deteriorado y se ven en la necesidad de repararlo para poder utilizarlo. Sin ser especialistas en reparación de materiales de surf, consiguen reparar tablas que prácticamente daban por perdidas, que estaban rotas o llegaban sin quilla [...].
- (9) Pero no acaba ahí la cosa: los jóvenes también se encargan de la actualización del sitio web de Ravalsurf y elaboran programas de radio que se cuelgan en internet. “Siempre intentamos que nuestro proyecto sea educativo. Principalmente, nuestros objetivos son favorecer el respeto y la solidaridad, potenciar el trabajo en equipo, saber escuchar, el respeto por el entorno...”, explican desde TEB.

Olas en la playa

- (10) Es la parte más atractiva del proyecto y lo que todos los chicos están esperando. Sin duda, lo que prefieren Ahmed, Hamza, Marouan o Matías es salir al mar para surfear. Las salidas funcionan de manera intercalada los sábados con los talleres, y el ambiente es totalmente festivo entre los chicos. Con la llegada del frío, cuando las playas se vacían de gente, el tiempo empeora y llegan los temporales, empieza la temporada de surf en el Mediterráneo. Seguro que no será nada raro a partir de ahora encontrarse a algunos de los chicos de Ravalsurf, a Hamza o a Matías, cogiendo olas en la costa de Barcelona. Ilusión no les falta.

Adaptado de <www.migrar.org>. Acceso el 5 de noviembre de 2012.

- a** ¿Cuáles son los principales aspectos presentados en el primer párrafo de “Olas de ilusión en El Raval”?

El contacto de los jóvenes con el surf y con la naturaleza, además de su participación en los talleres de reparación y reciclaje de tablas.

- b** En el segundo párrafo del texto, la palabra *chavales* funciona como sinónimo de jóvenes.

- c** Relaciona los párrafos con su contenido.

CONTENIDO	PÁRRAFO(S)
La experiencia brasileña del proyecto Surfavela.	2 y 3
Las playas de Río de Janeiro y Barcelona.	4 y 5
Lo que hacen los chicos los sábados que tienen para surfear.	7, 8 y 9
El origen de las tablas y trajes de neopreno que usan los chicos.	7
Lo que prefieren los chicos.	10

- d** ¿Qué tienen en común las playas de Río de Janeiro y Barcelona, según el texto?

Son un espacio democratizador, donde diferentes tipos de personas pueden interactuar y romper barreras.

- e** La iniciativa barcelonesa ha servido de ejemplo para otras ciudades españolas. En Andalucía se creó la Asociación Andaluza de Surf para la Defensa del Litoral, y uno de sus principales objetivos coincide con la propuesta de Ravalsurf que aparece en el párrafo 7 del texto. ¿Cuál es? Para contestar la pregunta, fíjate también en el nombre de la asociación.

Trabajar con el tema del medioambiente y el respeto al entorno y a la naturaleza.

- f** En pequeños grupos, comenten cuáles son los espacios de práctica deportiva en su ciudad. Para ello, consideren las siguientes preguntas: *Respuestas personales.*

- ▶ ¿Dónde están o dónde podrían estar?
- ▶ Si los hay: ¿son democráticos como se dice que son las playas de Río de Janeiro y Barcelona? ¿Por qué?
- ▶ Si no los hay: ¿qué importancia podrían tener para los jóvenes de su edad? ¿De qué forma los proyectos Surfavela y Ravalsurf podrían servir como modelo? ¿Por qué?

- g** Surfavela fue tema de dos reportajes de la revista brasileña *Trip* (uno se publicó en 1987 y otro en 2009, cuando el proyecto pasó a llamarse Favela Surf Clube) y también inspiró la producción del documental *Río Breaks*. En parejas, busquen más información en la web o en otras fuentes y compartan con el grupo las respuestas a las preguntas:

- ▶ ¿El proyecto sigue existiendo?
- ▶ ¿Qué tipo de actividad(es) desarrolla?
- ▶ ¿Qué propósitos tiene?

¡Y no solo esto!

1. ¿Ya has pensado qué carrera vas a estudiar? Si todavía no lo tienes claro, lee los pasos que algunos especialistas normalmente sugieren y bázate en las siguientes preguntas para reflexionar sobre el tema. Anota las respuestas en tu cuaderno. *Respuestas personales.*

Primer paso

Conócete a ti mismo. (Se dice que esta sentencia figuraba en la puerta del templo de Apolo en Delfos, en la Grecia antigua).



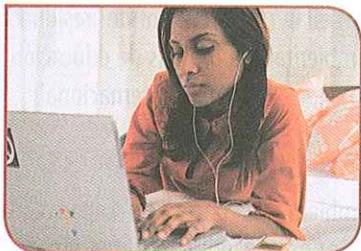
Mateus Banti

frase en griego antiguo

- ¿Qué te gusta hacer?
- ¿Qué no te gusta hacer?
- ¿Dónde te gustaría trabajar?
- ¿Cuáles son tus habilidades e intereses?
- ¿Cuáles son tus debilidades o los aspectos en que puedes mejorar?
- Si ya trabajas, ¿te gustaría seguir en tu área? ¿Por qué?

Segundo paso

Infórmate.

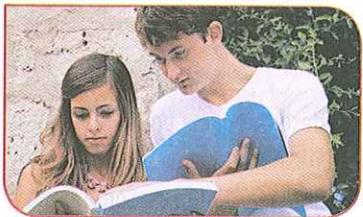


Jupiterimages/Thinkstock

- ¿Conoces algo de la carrera que piensas estudiar?
- ¿Conoces la oferta y la demanda del mercado?
- ¿Cuáles son las carreras con más inserción en el mercado?
- ¿Dónde puedes estudiar? ¿En un centro de formación técnica, en un instituto profesional, en una universidad?

Tercer paso

Selecciona y analiza.



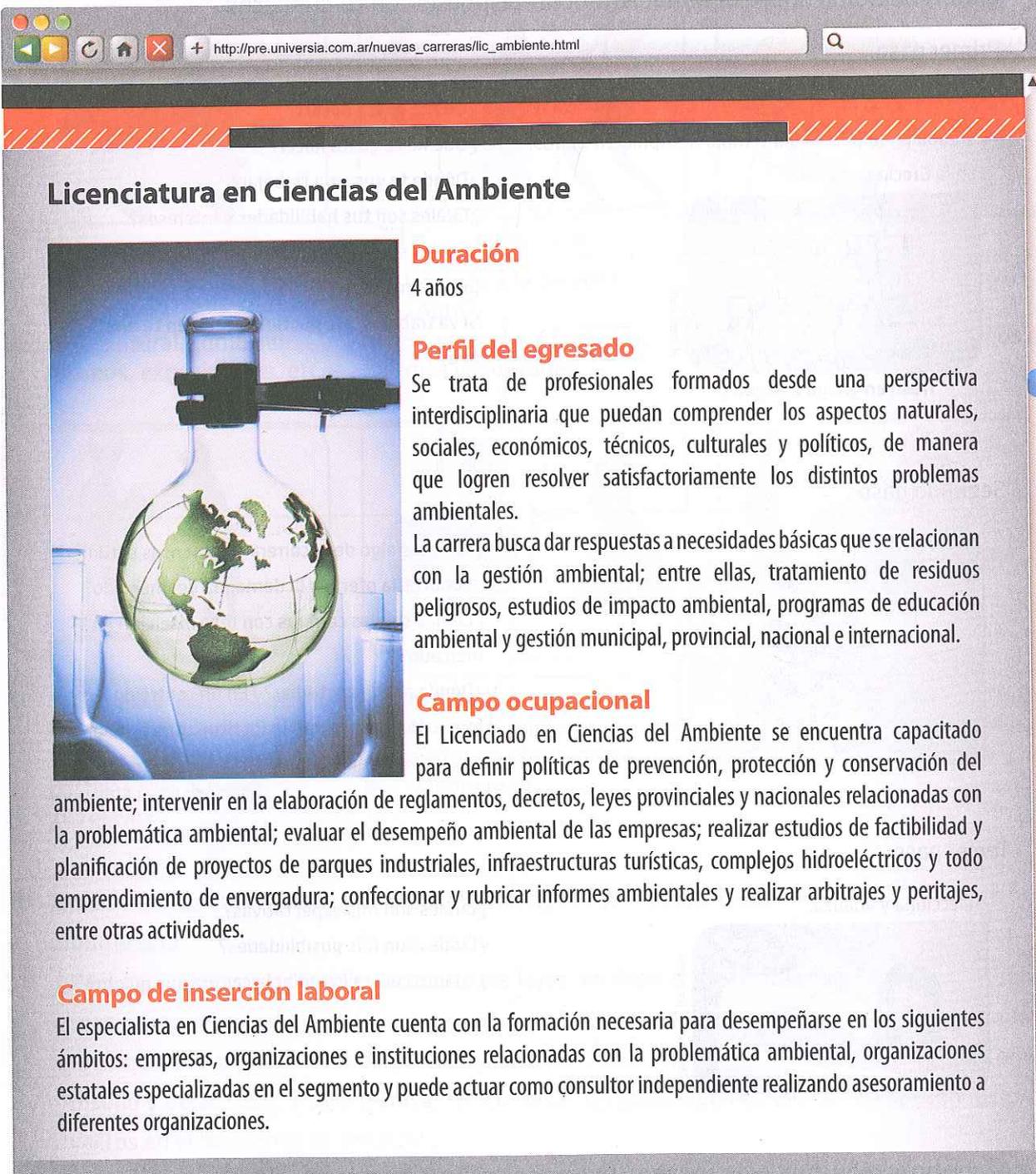
iStockphoto/Thinkstock

- ¿Cuáles son mis expectativas?
- ¿Cuáles son mis posibilidades?
- ¿Cuánto cuesta estudiar la carrera que quiero?

2. A continuación haz esas mismas preguntas a un/a compañero/a. Luego comenta los resultados con el grupo.

3. Hay varias formas de saber más sobre las carreras; por ejemplo, consultando catálogos, libros o sitios de las instituciones que las ofrecen. Lee los subtítulos de la descripción de la licenciatura en Ciencias del Ambiente. ¿A qué paso de la página anterior se refieren las informaciones dadas?

Al segundo paso: "Infórmate".



Licenciatura en Ciencias del Ambiente

Duración
4 años

Perfil del egresado
Se trata de profesionales formados desde una perspectiva interdisciplinaria que puedan comprender los aspectos naturales, sociales, económicos, técnicos, culturales y políticos, de manera que logren resolver satisfactoriamente los distintos problemas ambientales.
La carrera busca dar respuestas a necesidades básicas que se relacionan con la gestión ambiental; entre ellas, tratamiento de residuos peligrosos, estudios de impacto ambiental, programas de educación ambiental y gestión municipal, provincial, nacional e internacional.

Campo ocupacional
El Licenciado en Ciencias del Ambiente se encuentra capacitado para definir políticas de prevención, protección y conservación del ambiente; intervenir en la elaboración de reglamentos, decretos, leyes provinciales y nacionales relacionadas con la problemática ambiental; evaluar el desempeño ambiental de las empresas; realizar estudios de factibilidad y planificación de proyectos de parques industriales, infraestructuras turísticas, complejos hidroeléctricos y todo emprendimiento de envergadura; confeccionar y rubricar informes ambientales y realizar arbitrajes y peritajes, entre otras actividades.

Campo de inserción laboral
El especialista en Ciencias del Ambiente cuenta con la formación necesaria para desempeñarse en los siguientes ámbitos: empresas, organizaciones e instituciones relacionadas con la problemática ambiental, organizaciones estatales especializadas en el segmento y puede actuar como consultor independiente realizando asesoramiento a diferentes organizaciones.

Arte: Mateus Banti; Foto: Robert George Young/Getty Images

Extraído de <<http://pre.universia.com.ar>>. Acceso el 6 de diciembre de 2012.

4. Lee ahora la descripción completa de la carrera y luego contesta las preguntas.
- a Si consideramos las informaciones encontradas en el "Perfil del egresado", ¿qué significa la palabra *egresado*?
- Egresado es una persona graduada en una carrera.*
- b ¿Qué conocimientos se requieren para ser un licenciado en Ciencias del Ambiente?
- Conocimiento de los aspectos naturales, sociales, económicos, técnicos, culturales y políticos de las cuestiones ambientales.*
- c Señala la opción que, según el texto, NO forma parte de las actividades del licenciado en Ciencias del Ambiente.
- Analizar las prácticas ambientales de las empresas.
- Participar en la elaboración de reglamentos, leyes y decretos relacionados con el medioambiente.
- Estudiar las posibilidades de impacto ambiental en la implantación de industrias y proyectos turísticos.
- Determinar formas de prevenir, proteger y conservar el medioambiente.
- Escribir y firmar informes sobre las causas del calentamiento global.
- d Leyendo las informaciones del "Campo de inserción laboral", ¿se puede decir que Brasil ofrece oportunidades de inserción laboral en Ciencias del Ambiente? Consulta la oferta de trabajo en *sites* o periódicos y comparte las informaciones con tus compañeros. *Respuesta personal.*
- e Observa ahora los datos divulgados por el Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) en el 2011. Si consideramos la relación de *admitidos* y *desligados* del año 2010, ¿qué sector de actividad presenta un aumento cinco veces mayor en relación al año 2004?
- La construcción civil.*

Movimentação ⁽¹⁾ de pessoal nos setores de atividade Brasil 2004-2010							TABELA 53
Setores de atividade	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Extrativa mineral	10.337	9.530	12.052	9.762	8.671	2.036	16.343
Indústria de transformação	504.610	177.548	250.239	394.584	178.675	10.865	485.028
Serviços industriais de utilidade pública	4.566	13.533	7.369	7.752	7.965	4.984	17.854
Construção civil	50.763	85.053	85.796	176.755	197.868	177.185	254.178
Comércio	403.940	389.815	336.794	405.091	382.218	297.157	519.613
Serviços	470.123	569.705	521.609	587.103	648.259	500.177	864.250
Administração pública	-382	21.599	8.253	15.252	10.316	18.075	5.627
Agropecuária, extrativa vegetal, caça e pesca	79.274	-12.878	6.574	21.093	18.232	-15.369	-25.946
Ignorados	45	76	-	-	-	-	-
TOTAL	1.523.276	1.253.981	1.228.686	1.617.392	1.452.204	995.110	2.136.947

Fonte: MTE, Caged
 Elaboração: DIEESE
 Nota: (1) Saldo entre admitidos e desligados
 Obs.: Dados referentes aos trabalhadores com vínculo empregatício com base na CLT

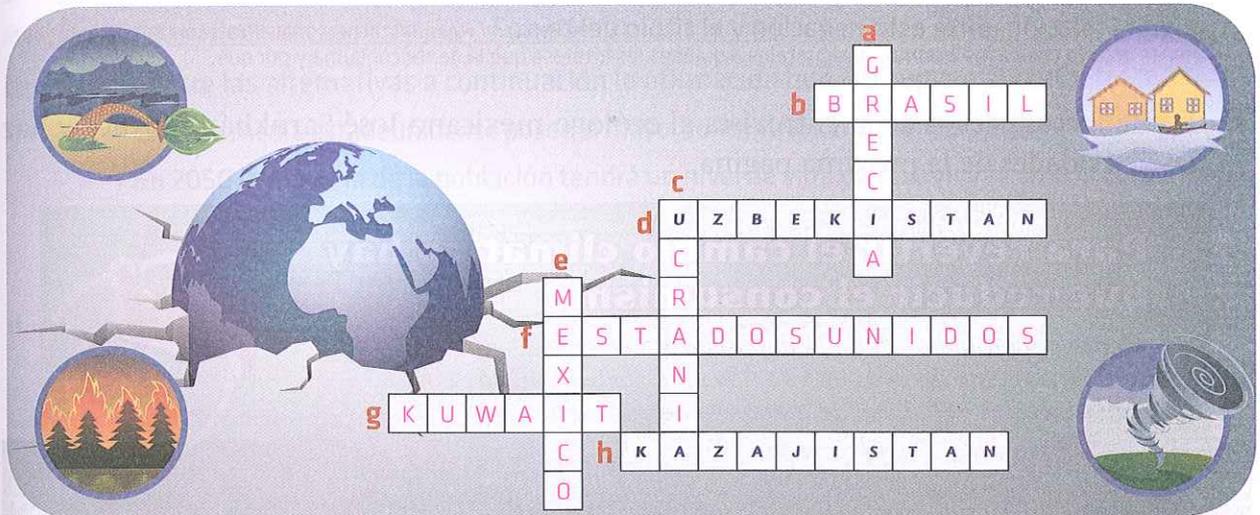
Reprodução

Extraído de <www.dieese.org>. Acceso el 7 de diciembre de 2012.

- f ¿Qué papel tendría el licenciado en Ciencias del Ambiente en el sector de la respuesta anterior?
- Respuesta posible: evaluar el impacto ambiental de las construcciones.*

¡Y no solo esto!

1. Te proponemos un desafío. ¿En qué países sucedieron los desastres ambientales y naturales que aparecen abajo? Comenta con un/a compañero/a y completa el crucigrama.



- a** En agosto de 2007 un gran incendio que comenzó en el Peloponeso se propagó por grandes extensiones por la acción del viento y de las altas temperaturas. Las ruinas olímpicas, donde se celebraron los primeros juegos olímpicos de la historia, se lograron salvar gracias a la acción de hidroaviones, vehículos cisterna y decenas de bomberos.
- b** Durante tres meses seguidos un tercio del estado de Santa Catarina estuvo bajo la acción de las lluvias. Las tormentas empezaron en noviembre de 2008 y provocaron la muerte de un centenar de personas y 78 mil quedaron sin casa.
- c** El 26 de abril de 1986, en la antigua URSS, se produjo uno de los mayores accidentes nucleares. La explosión de uno de los reactores de la planta nuclear de la ciudad de Chernóbil provocó la liberación de material radioactivo equivalente a 400 veces la contaminación de la bomba de Hiroshima.
- d/h** En la década de 1960, el gobierno de la antigua URSS construyó un canal para irrigar los campos de algodón. En consecuencia, a lo largo de 50 años, el mar de Aral (en aquella época el cuarto mayor lago del mundo) se redujo a un 70% de su volumen de agua.
- e** En 2006 el huracán Stan causó inundaciones en los estados de Chiapas, Oaxaca y Veracruz. Se cree que el desastre hubiera sido menor si no fuera por la devastación de los bosques y selvas de la región.
- f** En agosto de 2005, el huracán Katrina causó la muerte de 1836 personas. Produjo daños materiales y grandes inundaciones en Florida, Luisiana y Misisipi.
- g** En 1991, tras la invasión del país, las fuerzas armadas iraquíes destruyeron la infraestructura petrolera local y provocaron el mayor derrame de petróleo de la historia.

2. Fíjate en el título del texto que vas a leer en la actividad 3: “Para revertir el cambio climático hay que reducir el consumismo”. Ahora comenta las siguientes preguntas con un/a compañero/a:
- De acuerdo con el título, ¿qué es necesario para reducir el cambio climático? *Reducir el consumismo.*
 - Algunos sectores de la sociedad niegan la existencia del cambio climático. ¿Te parece que hay alguna relación entre esta negación y el título del texto? *Respuesta personal. Profesor/a, si la pregunta no les resulta clara a los alumnos, pregúnteles a quiénes les interesa que la gente consuma y por qué.*
3. Lee la introducción de la entrevista al ecólogo mexicano José Sarukhán Kérmez y haz las actividades de la próxima página.

Para revertir el cambio climático hay que reducir el consumismo

Atender el problema del calentamiento atmosférico es cambiar el comportamiento de cada uno de nosotros, darnos cuenta de las consecuencias del abuso de bienes y energía, alerta.



¿Cuántos planetas Tierra se necesitan para que todas las personas en el mundo tengan el nivel de vida de un estadounidense de clase media? El doctor José Sarukhán Kérmez lanza la pregunta a un auditorio de estudiantes universitarios. La respuesta provoca caras de asombro: se necesitan tres planetas Tierra [...] para que los 6 mil 800 millones de seres humanos que hay en el universo puedan tener comida, por lo menos, tres veces al día.

En el 2050 se espera que existan 9 mil millones de personas. Para que todas tengan un nivel de vida digno, sin lujos, se necesitarían los recursos naturales de cuatro a seis planetas. Pero si esas personas quisieran vivir como un estadounidense de clase media, entonces serían ocho planetas. [...]

Desde hace ya algunos años, José Sarukhán recorre auditorios dando conferencias, hablando de los problemas que como ecólogo le preocupan: la deforestación, el uso irracional de los recursos naturales, la pérdida de biodiversidad, la degradación de los ecosistemas y el cambio climático.

Todos esos problemas ambientales tienen, en cierta forma, una causa: “Estamos demandando y consumiendo más de lo que el planeta Tierra puede producir y absorber. Estamos sobregirando brutalmente nuestra demanda de recursos y energía”.

En entrevista, el exrector de la UNAM dice que la situación de crisis que vive la Tierra y las desigualdades que hay en el mundo deberían llevar a los seres humanos a tener una nueva ética sobre la relación que se tiene con el planeta, con el entorno ambiental y con los miembros de la misma especie.

¿Qué piensa de aquellos que niegan el cambio climático?

Hay suficiente información que nos da certidumbre de que el cambio climático es un problema derivado de la actividad humana. Hay gente que piensa que no; esa gente o está muy mal informada o está defendiendo intereses opuestos a que se tomen medidas para reducir los gases de efecto invernadero. El cambio climático es una realidad y entre más rápido lo aceptemos, más rápido vamos a actuar y menos costoso va a ser.

[...]

- a Muchas veces, para empezar una explicación, se propone una pregunta. ¿Cuál es la que plantea José Sarukhán Kérmez a los estudiantes universitarios?

“¿Cuántos planetas Tierra se necesitan para que todas las personas en el mundo tengan el nivel de vida de un estadounidense de clase media?”

- b ¿Cuál es la causa principal del cambio climático, según él?

Se demanda y se consume mucho más que lo que el planeta puede producir.

- c Señala entre las alternativas a continuación la afirmación que NO sugiere el texto.

- La clase media estadounidense posee la mayor concentración de bienes de consumo del planeta.
- En 2050 la mayoría de la población tendrá un nivel de vida digno y vivirá como la clase media.
- Los problemas ambientales tienen como causa la demanda y el consumo exagerados.
- Hay mucha desigualdad y muchas personas no pueden comer tres veces al día.

- d Algunos de los hechos citados en la actividad 1 de la página 131 pueden figurar como ejemplos de los problemas tratados por José Sarukhán Kérmez. Consúltalos de nuevo y completa el cuadro con las informaciones que faltan.

PROBLEMAS	CUÁNDO	HECHOS
la degradación de los ecosistemas	década de 1960	la construcción del canal para irrigar los campos de algodón en la antigua URSS
el cambio climático	2008	las tormentas de Santa Catarina
	2006	el huracán Stan en México
	2005	el huracán Katrina en EE. UU.

- e Busca en el texto de la página anterior la pregunta que hace el entrevistador. Teniéndola en cuenta, encierra en un círculo la palabra adecuada en la afirmación siguiente, según el tipo de tratamiento utilizado.

El tratamiento del entrevistador es más **formal** / **informal**, pues trata al interlocutor de **tú** / **vos** / **usted**. Lo podemos comprobar en el verbo **“piensa”** / **“niegan”**.

- f ¿Cómo explica el ecólogo lo de la gente que niega el cambio climático? ¿Cómo lo ve?

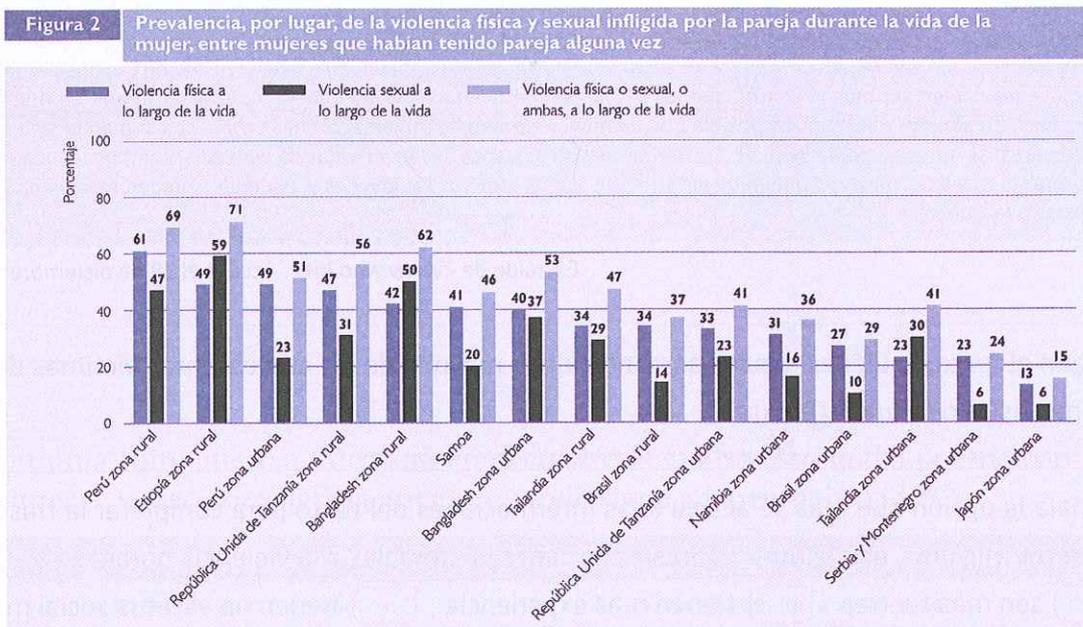
Cree que son ignorantes o que defienden intereses de gente que se opone a la reducción de gases de efecto invernadero.

- g El ecólogo recomienda que se cambien algunos hábitos de consumo para disminuir el impacto en el medioambiente. En parejas, comenten: ¿qué hábitos de consumo creen que puede cambiar la población en general? ¿Qué hábitos cambiarían ustedes?

Respuestas personales.

¡Y no solo esto!

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



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

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

Por regla general, el porcentaje de mujeres que declararon haber sido víctimas de abusos sexuales por parte de su pareja oscilaba entre el 6% en Japón, Serbia y Montenegro, y el 59% en Etiopía, si bien el porcentaje registrado en la mayoría de los entornos se situaba entre el 10% y el 50%. La proporción de mujeres que habían sido coaccionadas a tener relaciones sexuales oscilaba entre el 4% en Serbia y Montenegro y el 46% en los entornos provinciales de Bangladesh y Etiopía. Cerca del 33% de las mujeres etíopes habían sido coaccionadas físicamente por su pareja a tener relaciones sexuales en contra de su voluntad en los últimos 12 meses previos a la entrevista. Este alto porcentaje de sexo forzado es especialmente alarmante a la luz de la epidemia de SIDA y de la dificultad que tienen muchas mujeres para protegerse de la infección por el VIH.

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

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

La infección por el VIH.

4. Lee otro fragmento del estudio titulado “Factores que protegen a la mujer o la exponen a una situación de riesgo”, y haz las actividades.

Edad

Las mujeres más jóvenes, sobre todo con edades comprendidas entre 15 y 19 años, son las que tenían más riesgo de ser objeto de violencia física o sexual, o ambas, por su pareja en todos los entornos, excepto en Japón y Etiopía. Por ejemplo, en el entorno urbano de Bangladesh, el 48% de las mujeres de entre 15 y 19 años declaró haber sufrido violencia física o sexual, o ambas, a manos de sus parejas en los últimos 12 meses, frente al 10% de las mujeres de entre 45 y 49 años. En el entorno urbano de Perú, la diferencia era del 41% entre las mujeres de entre 15 y 19 años, frente al 8% de las que tenían entre 45 y 49 años. Este patrón puede reflejar, en parte, el hecho de que los hombres más jóvenes suelen ser más violentos que los mayores y de que la violencia suele empezar temprano en muchas relaciones. En algunos entornos, es posible que un mayor número de mujeres jóvenes viviera con su pareja sin estar casada, y estas mujeres, por lo general, presentan mayores riesgos de ser víctimas de violencia. También en algunos entornos, las mujeres mayores tienen un estatus social más alto que las jóvenes y, por ende, pueden ser menos vulnerables a la violencia.

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

- a Según el texto, ¿quiénes son los agresores de la mayoría de las adolescentes víctimas de agresiones físicas o sexuales? ¿Por qué?

Los hombres más jóvenes, porque suelen ser más violentos que los mayores.

- b Señala la opción que más se acerca a las informaciones del texto para completar la frase: “Las mujeres mayores, en algunos lugares, son menos vulnerables a la violencia porque...”.

son más fuertes tienen más experiencia tienen un estatus social más alto

- c Un estudio publicado en el sitio web <www.wagggsworld.org> reveló que “en Australia casi 1 de cada 7 niños (14 por ciento) cree que ‘está bien obligar a una chica a tener sexo con él si ella está coqueteando’, y casi 1 de cada 3 (32 por ciento) cree que ‘la mayoría de la violencia física ocurre porque una de las partes la provocó’. Subraya en el texto de la OMS la afirmación que podría funcionar como conclusión para la cita del estudio australiano.

5. Lee el poema del francés Jacques Prévert (1900-1977). ¿Quién parece hablarle a quién en el poema? ¿Con qué vocativo se dirige el yo poético a esa persona?

Alguien que se identifica a través de la primera persona le habla a otro a quien trata de “tú”. Utiliza el vocativo “amor mío”.

<p>Para ti, amor mío (de Jacques Prévert)</p>	<p>Para ti, amor mío Fui al mercado de pájaros Y compré pájaros Para ti, amor mío Fui al mercado de flores Y compré flores Para ti,</p>	<p>amor mío Fui al mercado de hierros viejos Y compré cadenas Pesadas cadenas Para ti, amor mío Después fui al mercado de esclavos Y te busqué Pero no te encontré, amor mío.</p>
--	---	---

Extraído y traducido de *Paroles*, de Jacques Prévert (París, Gallimard, 2007).

6. En el original en francés, las marcas de género del poema dejan claro que el “yo” es representado como masculino y el “tú”, como femenino. Hay cuatro estrofas en el poema; cada una presenta una misma secuencia de acciones del personaje representado por el yo poético. ¿Qué acciones son esas y quién es su destinatario en las tres primeras estrofas?

En los tres segmentos el “yo” dice haber ido a un mercado a comprar algo, y el destinatario de las tres primeras es la persona amada (“para ti, amor mío”).

7. “La mujer en muchos países depende económicamente del hombre, y muchas veces eso lleva a una situación donde la mujer tiene menos posibilidades de negarse a tener una relación sexual”, dijo Nina Ferenci, coordinadora de la ONUSIDA, en 2004. A partir de esta cita y de la respuesta anterior, reflexionen sobre papeles para el hombre y para la mujer en la sociedad y en la pareja.

Según el texto, el papel del hombre parece ser el de proveer; la mujer estaría en una situación de dependencia económica que la puede obligar a hacer cosas que no quiere.

8. Con un/a compañero/a, compara en el cuadro la cuarta estrofa del poema con las tres primeras. Luego completa la afirmación que sigue a partir del cuadro.

LAS 3 PRIMERAS ESTROFAS	LA 4.ª Y ÚLTIMA ESTROFA
El “yo” dice haber ido a un mercado.	El “yo” dice haber ido a un mercado.
Compró un objeto (pájaro, flor, cadenas).	Buscó <u>al “tú”, su “amor”</u> .
El objeto es para su “amor”.	Si hubiera encontrado lo que buscaba, sería para <u>el “yo”, para sí mismo</u> .

En ese camino, la persona amada/el “tú” quedaría en el lugar de un objeto o mercancía para satisfacción del hombre/“yo” personaje, lo que es coherente con la imagen del “mercado de esclavos”.

9. ¿Cómo relacionarías la imagen de un “mercado de esclavos” con las informaciones dadas por la Organización Mundial de la Salud y el estudio australiano sobre violencia contra la mujer?

La mujer pierde su libertad y su propio cuerpo es sometido. La dependencia puede limitar la libertad de decir “no”, por ejemplo.

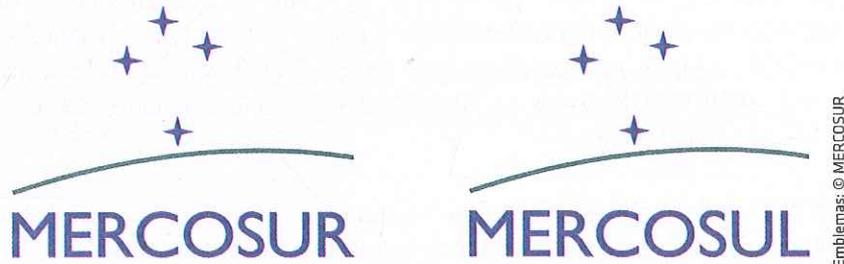
10. ¿Comparten los niños o jóvenes brasileños la misma idea que el 14% del estudio australiano? ¿Las jóvenes o niñas pueden decir NO a una relación sexual no deseada? ¿Por qué? Da ejemplos de tu entorno o a partir de informaciones leídas u oídas.

Respuesta personal. Profesor/a, con el resto de la pregunta se busca que los alumnos expongan situaciones que conocen a través de los medios de comunicación o de su entorno, por lo cual las respuestas pueden variar mucho.

¡Y no solo esto!

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

Las estrellas representan la constelación Cruz del Sur y la línea, el horizonte.



2. Completa la información con las palabras adecuadas.

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

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

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

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

- a ¿Qué actividad intenta promover la integración?
La actividad educativa.
- b ¿A qué niveles de escolaridad corresponde el protocolo?
Nivel primario y medio no técnico.
- c ¿Qué entiendes por reconocimiento de certificados?
Respuesta posible: los certificados, títulos y estudios tienen validez en los países que figuran en el protocolo, independientemente de donde sean emitidos o realizados.
- d ¿Qué tipo de estudio no tiene reconocimiento?
Hay restricción en cuanto a los estudios medios técnicos.

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



- (1) Los gobiernos de la República Argentina, de la República Federativa del Brasil, de la República del Paraguay y de la República Oriental del Uruguay, Estados Partes del MERCOSUR, de la República de Bolivia y de la República de Chile, Estados Asociados del MERCOSUR, todos en adelante denominados “Estados Partes” para los efectos del presente Protocolo.
- (2) EN VIRTUD de los principios y objetivos enunciados en el Tratado de Asunción, firmado el veintiséis de marzo de mil novecientos noventa y uno, entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay y del Protocolo de Ouro Preto, firmado el diecisiete de diciembre de mil novecientos noventa y cuatro, por estos mismos Estados;
- (3) CONSCIENTES de que la Educación es un actor fundamental en el escenario de los procesos de integración regional;
- (4) PREVIENDO que los sistemas educativos deben dar respuesta a los desafíos planteados por las transformaciones productivas, los avances científicos y técnicos y la consolidación de la democracia en un contexto de creciente integración entre los países de la región;
- (5) ANIMADOS por la convicción de que resulta fundamental promover el desarrollo cultural por medio de un proceso de integración armónico y dinámico, tendiente a facilitar la circulación del conocimiento entre los países integrantes del MERCOSUR y Estados Asociados;
- (6) INSPIRADOS por la voluntad de consolidar los factores comunes de la identidad, la historia y el patrimonio cultural de los pueblos;
- (7) CONSIDERANDO la necesidad de llegar a un acuerdo común en lo relativo al reconocimiento y equiparación de los estudios primarios y medios no técnicos, cursados en cualquiera de los cuatro países integrantes del MERCOSUR y en los dos Estados Asociados, específicamente en lo que concierne a su validez académica. [...]

Arte: Mateus Banti; Emblemas: © MERCOSUR

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



Para conocer el texto completo del protocolo, consulta la página web <www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/95000-99999/96593/norma.htm>.

- a** La redacción del protocolo es del 12 de julio de 2004. Si puedes, consulta <www.mercosur.int> para conocer los países que actualmente componen el MERCOSUR.
 Profesor/a, la respuesta va a depender de cuándo sea la consulta. Bolivia está en proceso de adhesión al MERCOSUR y, en julio de 2012, se decretó oficialmente la suspensión de Paraguay, que se mantuvo durante todo el período de producción de esta colección.
- b** Los párrafos, a partir del segundo, son introducidos con palabras en mayúsculas, que en algunos casos indican el contenido tratado. Relaciona cada palabra con el contenido del párrafo.
- (1) EN VIRTUD 2 Reconoce la educación como eje de la integración regional.
 (2) CONSCIENTES 3 Presenta la justificación del protocolo.
 (3) CONSIDERANDO 1 Informa acciones anteriores de las que derivan el protocolo.
- c** Según el protocolo, ¿cómo la educación puede ayudar a vencer los desafíos del proceso de integración regional?
 La educación puede dar respuesta a los desafíos de las transformaciones productivas, los avances científicos y técnicos y la consolidación de la democracia en un contexto de creciente integración entre los países de la región.
- d** Lee el Artículo Primero del protocolo y contesta: ¿qué le permite a un estudiante brasileño de primaria o de secundaria no técnica?
 Le permite tener sus estudios de primaria o secundaria no técnicos reconocidos en cualquier Estado Parte.

Artículo Primero

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

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

- e** Ahora lee el Artículo Segundo. ¿De qué forma este artículo ayuda a un/a estudiante que cambia de país?
 Reconoce los estudios que haya hecho en su país de origen y que los pueda completar en el nuevo país.

Artículo Segundo

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

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

- 5.** Comenten en parejas y luego compartan su opinión sobre las siguientes preguntas. *Respuestas personales.*
- a** ¿Qué motivos llevarían a un/a estudiante a cambiar de país?
- b** ¿Qué puede aportar el protocolo en la vida de los estudiantes brasileños y de los demás países que componen el MERCOSUR?