



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

REGIANY CRISTINA DOS SANTOS NOGUEIRA

**LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO EM
ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Londrina
2014

REGIANY CRISTINA DOS SANTOS NOGUEIRA

**LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO EM
ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Mateus

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

N778L Nogueira, Regiany Cristina dos Santos.

Leitura crítica e letramento crítico em análise de livro didático de língua espanhola / Regiany Cristina dos Santos Nogueira. – Londrina, 2014.
112 f. : il.

Orientador: Elaine Mateus.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Língua espanhola – Livros didáticos – Teses. 2. Letramento crítico - Teses. 3. Leitores – Reação crítica – Teses. 4. Leitura – Teses. I. Mateus, Elaine. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 806.0:372.41

REGIANY CRISTINA DOS SANTOS NOGUEIRA

**LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO EM ANÁLISE DE
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Mateus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Londrina, 28 de Agosto de 2014.

*À minha mãe Leonice, modelo de fé,
perseverança, dedicação e paciência.*

*A meu esposo Renato, companheiro em
todos os momentos.*

*A José Neto e Geovana, razões do meu
viver.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, alento em todos os momentos;

À minha professora orientadora Prof^a. Dr.^a Elaine Mateus, exemplo profissional. Obrigada pela valiosa orientação, pelo apoio e palavras tão sábias dirigidas a mim ao longo desta pesquisa. Espero retribuir a confiança depositada;

À Prof^a. Dr.^a Simone Reis e ao Prof^o. Dr^o. Francisco Carlos Fogaça por aceitarem compor minha banca de qualificação e de defesa e pelas sugestões e contribuições significativas;

À minha família, pelo apoio incondicional ao longo deste processo de dissertação e de tantos outros. Obrigada por acreditarem em mim e estarem sempre ao meu lado;

Aos professores e colegas do PPGEL pelo enorme aprendizado, apoio e carinho. Agradeço de forma especial à Silvana Salino Lopes, Dani, Fábio e Francieli. Agradeço também à amiga, confidente e psicóloga, Amábile, pela incrível disponibilidade oferecida. Vocês foram simplesmente essenciais;

Agradeço aos meus colegas do grupo de pesquisa, Dri, Lari, Vini, Duda, Josélia, Déborah e Nilcéia. Obrigada pela força, por percorrermos este caminho juntos, nos complementando e nos fortalecendo. Sinto-me privilegiada por fazer parte dessa construção, muito obrigada a todos.

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual posição Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”

Paulo Freire

NOGUEIRA, Regiany Cristina dos Santos. **Leitura crítica e letramento crítica em análise de livro didático de língua espanhola** . 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

RESUMO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo documental, inserida nos pressupostos da teoria crítica, evidenciando, no aspecto antológico, as considerações do realismo histórico, e, no aspecto epistemológico, uma postura subjetivista, orientada por reflexões teóricas sobre concepções de leitura, leitura crítica, letramento e letramento crítico. O objetivo foi investigar, através da análises dos textos e das atividades de leitura de uma coleção de livros didáticos para o ensino de espanhol língua estrangeira, se essas favoreciam a formação do leitor crítico como preconizado nos pressupostos do letramento crítico. Na análise dos dados faço uma análise quantitativa das questões de leitura utilizando a taxonomia de perguntas propostas por Pearson e Johnson (1976), Ricciato (2010) e Suzumura (2011), denominadas questões textualmente explícitas (TE), questões textualmente implícitas (TI) e questões implícitas no script (SI). Desta análise, foram agregados à categoria SI os termos LEC para se referir às questões de leitura iminentes às discussões da Leitura Crítica, e LET para aludir às questões relacionadas às concepções do Letramento Crítico. Faço também, uma análise qualitativa para exemplificar as categorias utilizadas. Como resultado depreendi que a coleção apresenta questões com potencial para favorecer a formação de leitores críticos conscientes de que os textos são discursos ideológicos relacionados às praticas sociais e a leitura uma prática sociointeracional, como demanda a teoria.

Palavras-chave: Leitura crítica. Letramento crítico. Livro didático de Espanhol.

NOGUEIRA, Regiany Cristina dos Santos. **Critical reading and critical literacy of spanish language textbook**. 2014. 112 p. Dissertation(Master's Degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina,2014.

ABSTRACT

This research has a documentary kind of qualitative nature, inserted on the assumption of critical theory, showing the historical realism considerations on the anthological aspect, and a subjectivist position on the epistemological aspect, guided by theoretical reflections about reading conceptions, critical reading, literacy and critical literacy. The purpose was to investigate, through an analysis of the texts, and reading activities of a spanish language textbook collection used for the teaching of foreigner Spanish language, if these benefited the critical reader formation, as the critical literacy assumptions lead. On data evaluation I make a quantitative analysis on reading issues using a questions taxonomy proposed by Pearson e Johnson (1976), Ricciato (2010) e Suzumura (2011), named Textually Explicit Issues (TE), Textually Implied Issues (TI) and Implied on the Script Issues (SI). From this analysis, the LEC terms were aggregated to SI to refer to reading issues imminent to the critical reading discussions, and LET to allude to issues related with the conceptions of Critical Literacy. I make a qualitative analysis too, to exemplify the categories employed. As a result I surmised that the collection reports issues with potential to benefit the critical readers formation concious that the texts are ideological discourses related to social practises and reading is a socio-interational, as demand the theory.

Keywords: Critical reading. Critical literacy. Spanish Textbook.

NOGUEIRA, Regiany Cristina dos Santos. **La lectura crítica y el letramiento crítico en el análisis de libros de texto de lengua española**. 2014. 112 f. Tesis (Maestría en Estudios del lenguaje) - Universidad Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

RESUMEN

Esta investigación es cualitativa, del tipo documental, inserida en los presupuestos de la teoría crítica, que muestra, en el aspecto antológico, las consideraciones del realismo histórico, y, en el aspecto epistemológico, un enfoque subjetivista, guiados por reflexiones teóricas sobre los conceptos de lectura, lectura crítica y letramiento crítico. El objetivo fue investigar, a través del análisis de los textos y de las actividades de lectura de una colección de libros de texto para la enseñanza de español lengua extranjera, si éstas favorecían la formación del lector crítico como se recomienda en los presupuestos del letramiento crítico. Al mirar los datos hizo un análisis cuantitativo de las preguntas de lectura utilizando la taxonomía de las preguntas propuestas por Pearson y Johnson (1976), Ricciato (2010) y Suzumura (2011), llamada preguntas textualmente explícitas (TE), preguntas textualmente implícitas (TI) y las preguntas implícitas en el *script* (SI). A partir de este análisis, fue añadido a la categoría SI los términos LEC para referirse a preguntas de lectura inminentes de las discusiones de lectura crítica, y LET para referirse a preguntas relacionadas con las concepciones del letramiento crítico. Hizo también, un análisis cualitativo para ilustrar las categorías utilizadas. Como resultado muestro que la colección presenta preguntas con potencial para estimular la formación de lectores críticos conscientes de que los textos son discursos ideológicos relacionados con las prácticas sociales y la lectura es una práctica sociointeraccional, como demanda la teoría.

Palabras clave: Lectura crítica. Letramiento crítico. Libros de Texto de Lengua Española.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	– Coleções escolhidas.....	51
Figura 1	– <i>Para leer y reaccionar</i>	53
Figura 2	– <i>Para leer y reflexionar</i>	54
Gráfico 2	– Gêneros Textuais na Coleção	56
Gráfico 3	– <i>Leer y reaccionar – Libro 1</i>	59
Gráfico 4	– <i>Leer y reaccionar – Libro 2</i>	60
Gráfico 5	– <i>Leer y reaccionar – Libro 3</i>	60
Gráfico 6	– <i>Leer y reaccionar – Coleção</i>	61
Gráfico 7	– <i>Leer y reflexionar – Libro 1</i>	62
Gráfico 8	– <i>Leer y reflexionar – Libro 2</i>	62
Gráfico 9	– <i>Leer y reflexionar – Libro 3</i>	63
Gráfico 10	– <i>Leer y reflexionar – Coleção</i>	63
Gráfico 11	– <i>Leer y reaccionar – Libro 1</i>	65
Gráfico 12	– <i>Leer y reflexionar – Libro 2</i>	66
Gráfico 13	– <i>Leer y reaccionar – Libro 3</i>	66
Gráfico 14	– <i>Leer y reaccionar – Coleção</i>	67
Gráfico 15	– <i>Leer y reflexionar – Libro 1</i>	68
Gráfico 16	– <i>Leer y reflexionar – Libro 2</i>	69
Gráfico 17	– <i>Leer y reflexionar – Libro 3</i>	69
Gráfico 18	– <i>Leer y reflexionar – Coleção</i>	69
Figura 3	– <i>Como hacer una hoja de vida</i>	71
Figura 4	– Questões cap. 2	71
Figura 5	– <i>Los internautas le preguntan a Santi Santamaría</i>	73
Figura 6	– Questões cap. 5	74
Figura 7	– <i>Viajes</i>	75
Figura 8	– Questões cap. 1	76
Figura 9	– <i>Para trotamundos</i>	77
Figura 10	– Questões cap. 3	78
Figura 11	– <i>El falso sordomudo</i>	79
Figura 12	– Questões cap. 2	80
Figura 13	– <i>Crónica de la ciudad de Manágua</i>	80
Figura 14	– Questões cap. 6	81

Figura 15 – <i>Las poderosas sutilezas de tú y usted</i>	82
Figura 16 – Questões cap. 2	83
Figura 17 – <i>El derecho a la comida</i>	84
Figura 18 – Questões cap. 5	85
Figura 19 – <i>Ciudad y ciudadanos del siglo XXI</i>	86
Figura 20 – Questões cap. 1	88
Figura 21 – <i>Decálogo del viajero responsable</i>	89
Figura 22 – Questões cap. 6	90
Figura 23 – <i>La crónica verde</i>	91
Figura 24 – Questões cap. 7	91
Figura 25 – <i>El cine, nuestro maestro emocional</i>	92
Figura 26 – Questões cap. 6	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Diferenças entre leitura e letramento crítico	37
Tabela 2 – Tipologia de questões, quantidade e porcentagem	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NBR	Norma Brasileira
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PL	Projeto de Lei
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
SI	Implícita no <i>script</i>
TE	Textualmente explícita
TI	Textualmente implícita
USAID	Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL	17
2.2	O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO BRASILEIRO	22
2.3	O PNLD DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	25
2.4	ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DO LIVRO DIDÁTICO	28
2.5	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)	29
2.6	AS OCEM	31
2.7	CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA, LEITURA CRÍTICA, LETRAMENTO CRÍTICO	33
2.7.1	Leitura	34
2.7.2	Leitura Crítica	36
2.7.3	Letramento Crítico	38
2.7.4	Pesquisas em Letramento Crítico	47
2.8	TAXONOMIA DE PERGUNTAS	43
2.9	OS GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	44
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	48
3.2	TIPO DE PESQUISA	49
3.3	OBJETIVOS DA PESQUISA	49
3.4	METODOLOGIA DE COLETA	50
3.4.1	<i>Corpus</i>	51
4	TIPOS PREDOMINANTES DE PERGUNTAS DE COMPREENSÃO LEITORA	58
4.1.1	<i>Para leer y reaccionar</i>	59
4.1.2	<i>Para leer y reflexionar</i>	61
4.2	PERGUNTAS DO TIPO SI-LEC E SI-LET	64
4.3	CONCEPÇÕES DE LEITURA(S) E DE LETRAMENTO(S)	70
4.3.1	<i>Para leer y reaccionar</i>	70
4.3.2	<i>Para leer y reflexionar</i>	82

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICES	105
	APÊNDICE A – Documento enviado para triangulação.....	106

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, investigo os textos e as atividades de leitura de uma coleção de livro didático de espanhol para o ensino médio, intitulada *Síntesis*, observando, especificamente, se os textos e as atividades de leitura favorecem a formação do leitor crítico como preconizado nos pressupostos do letramento crítico.

Como justificativa, destaco, primeiramente, meu interesse pessoal sobre o assunto e necessidade particular, como professora de Língua espanhola, em aprofundar os conhecimentos à respeito desta temática. Ainda, é preciso ponderar que durante a revisão de pesquisas na área, constatei uma lacuna em estudos sobre letramento crítico e ensino de língua espanhola. Desta forma, pensado no objeto de estudo da Linguística Aplicada, os problemas linguísticos socialmente relevantes, vejo nesta pesquisa uma grande questão, pois, no Brasil o desempenho dos alunos leitores têm sido preocupantes.

Soma-se a esses fatores a nova política de aquisição de material didático do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) que incluiu recentemente¹ o componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Espanhol. Considerei ainda, a importância do livro didático e o papel que este desempenha na escolarização e no cotidiano educacional brasileiro. A opção pela coleção já citada deu-se por esta ser, entre as três aprovadas no PNLD, a mais adotada pelas escolas. Assim, ao olhar para o livro didático busquei responder os seguintes questionamentos:

Que tipos de perguntas de compreensão leitora estão contempladas na coleção?

Quais concepções de leitura(s) e de letramento(s) são favorecidas no livro didático?

Assim, nesta busca de sentidos às questões da pesquisa, o trabalho foi dividido em quatro capítulos, além desta introdução.

O primeiro deles, tratado referencial teórico, nele abordo o ensino de espanhol no Brasil; o livro didático no contexto brasileiro; o PNLD de língua estrangeira; aspectos didático-pedagógicos do livro didático; os PCN, as OCEM; considerações sobre leitura, leitura crítica, letramento crítico; taxonomia de perguntas e alguns apontamentos sobre gêneros textuais.

No segundo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos; natureza

¹ No PNLD 2011 para o Ensino Fundamental e PNLD 2012 para o Ensino Médio.

da pesquisa; tipo de pesquisa; objetivos da pesquisa; metodologia de coleta; e a descrição do *corpus*, o que me permitiu definir este estudo como pesquisa de natureza qualitativa, inserida nos pressupostos da teoria crítica, evidenciando, no aspecto antológico, as considerações do realismo histórico, e, no aspecto epistemológico, uma postura subjetivista. (GUBA; LINCOLN, 2002; DENZIN; LINCOLN, 2006)

No terceiro capítulo, realizo a análise dos dados. Para tanto, faço uma análise quantitativa das questões de leitura utilizando as categorias, propostas por Pearson e Johnson (1976), Ricciato (2010) e Suzumura (2011), denominadas questões textualmente explícitas (TE), questões textualmente implícitas (TI) e questões implícitas no script (SI). Desta análise, foram agregados à categoria SI os termos LEC para se referir às questões de leitura iminentes às discussões da Leitura Crítica, e LET para aludir às questões relacionadas às concepções do Letramento Crítico. Faço também, uma análise qualitativa para exemplificar as categorias utilizadas.

No último capítulo, delinco as considerações finais desta pesquisa discutindo os dados da análise e considerando o referencial teórico utilizado, também retomo aos objetivos e às minhas perguntas de pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

A presença do idioma Espanhol no Brasil remonta às viagens realizadas por Colombo entre 1494 e 1495 pela costa da América do Sul, a fim de assessorar os reis da Espanha na ocasião da demarcação estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas, perpassando pelos anos de 1580 a 1640, quando o Brasil pertenceu à Coroa da Espanha e, também, pela longa permanência das chamadas Ordenações Filipinas, em vigor até 1916 (MORENO FERNÁNDEZ, 2001). Entretanto, o propósito desse trabalho não consiste em mostrar toda essa trajetória do espanhol no Brasil, ainda que de fundamental importância. Dessa forma, será feito um recorte das informações que datam da inserção desse idioma no sistema educacional brasileiro.

O ensino de língua espanhola no currículo das escolas brasileiras tem início em 1919, quando o Colégio Pedro II introduz o idioma com a realização de um concurso para a cadeira de espanhol que foi estabelecida em reciprocidade ao ato do governo do Uruguai, que pressupôs a criação de uma cadeira de português em Montevideú². Do feito, registra-se a institucionalização dessa disciplina pelo professor Antenor Nascentes, que foi ministrada em caráter optativo para os alunos até 1925, quando, no bojo da Reforma Rocha Vaz, é extinta a cadeira de espanhol e Nascentes passa a lecionar português (GUIMARÃES, 2011; PARAQUET, 2006; FREITAS, 2010).

No período que compreende os anos de 1925 até 1942, o ensino de espanhol no Brasil passa por uma aparente estagnação, “um interregno sobre o qual não há notícias”³ da inserção ou não da disciplina de língua espanhola em instituições escolares. Esse espaço de tempo também relaciona-se com a chegada ao poder de Getúlio Vargas, em 1930, e com a campanha de nacionalização da educação, conhecida como *Reforma Francisco de Campos* elebrada pela forte repressão ao ensino de línguas estrangeiras, “com destruição de material didático e prisão de professores” (MARTINEZ; LASECA, 2008, p. 52). Entretanto, é válido ressaltar que, nessa época, manteve-se o ensino da literatura espanhola⁴ na disciplina de literatura e, também, o ensino da língua no nível superior, nos cursos de Letras Neolatinas,

² Pinto Carmo (1960), em seu livro “Presença de Espanha”, menciona que a proposição de uma cadeira de português no Uruguai não foi submetida à apreciação do legislativo, portanto, não foi sancionada, sequer criada.

³ Conforme Freitas (2011).

⁴ Os programas de ensino do Colégio Pedro II publicados em 24 de março de 1929, no Diário Oficial da União, mostram que a disciplina de Literatura abrangia, dentre outras, a literatura espanhola (OLIVEIRA, 1999).

da Universidade do Brasil e da Universidade de São Paulo, amparados pelo Decreto Federal nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Ainda, é preciso considerar as reedições dos livros “Gramática de língua espanhola para usos dos brasileiros” de Antenor Nascentes (OLIVEIRA, 1999; MARTINEZ; LASECA, 2008; FREITAS, 2011).

Em 1942, com o advento da Reforma Capanema e a publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244, o então presidente do Estado Novo⁵, Getúlio Vargas, instituiu, pela primeira vez, o ensino da língua espanhola, em substituição à língua alemã, que, na época, era a língua dos inimigos nazistas, por entender que a língua espanhola não representava ameaça ao governo e “tinha todos os atributos necessários para substituir o alemão como disciplina escolar: um idioma europeu, com literatura consagrada mundialmente e pertencente a uma nação que servia de modelo em seu amor à história da pátria” (PICANÇO, 2003, p. 33).

Assim, a língua espanhola é incluída entre as línguas obrigatórias dos cursos de colegial⁶ clássico ou científico, porém com carga horária menor que outras línguas, já que o francês e o inglês mantinham-se no currículo por três anos e o espanhol por apenas um ano. Dessa forma, oficializa-se o ensino do idioma no país, privilegiando o estudo de autores consagrados como Lope de Vega, Cervantes e Becker, bem como a história e os costumes do povo (CELADA, 2002; PICANÇO, 2003; MARTINEZ; LASECA, 2008).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário perdurará até o ano de 1961 quando, após 13 anos de debate, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No tocante ao ensino de línguas estrangeiras, a LDB dispõe que cada Estado brasileiro decida sobre a inclusão de línguas estrangeiras no currículo, isto é, estas passam a ser disciplinas complementares e não mais disciplinas de caráter obrigatório. Assim, as escolas têm de eleger qual língua ofertar e, nessa escolha, o ensino de inglês como língua estrangeira se sobressai em grande parte das escolas brasileiras⁷, sendo o espanhol ofertado, na maioria das vezes, nas escolas dos estados de fronteira com países hispanófonos (MARTINEZ; LASECA, 2008; GUIMARÃES, 2011).

No ano de 1971, é promulgada a segunda LDB que, para completar o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política praticada pelo golpe militar de 1964, passa a ofertar o ensino profissionalizante, com o

⁵ O Estado Novo foi o período entre 1937 e 1945, no qual o país foi governado por Getúlio Vargas sob regime ditatorial. Durante oito anos, as instituições políticas, culturais, policiais, jurídicas e econômicas foram controladas de modo autoritário pelo Estado (SANTOS e SANTOS, 2009, p. 1).

⁶ Equivale ao atual Ensino Médio.

⁷ De acordo com Leffa (1999), nessa década, a quantidade de horas dispensada ao ensino de línguas era de 12 horas para a língua inglesa e de 02 horas para a língua espanhola.

objetivo de formar pessoas para o mercado de trabalho e não cidadãos críticos. Nesse contexto, as línguas estrangeiras entendidas como possíveis de “favorecer algum tipo de reflexão” (PICANÇO, 2003, p. 48) continuaram como complementares.

Em 1976, as línguas estrangeiras recuperaram sua obrigatoriedade apenas nos cursos de segundo grau⁸. Isso fez que muitas escolas excluíssem o estudo da língua estrangeira dos cursos de primeiro grau⁹ e, no segundo grau, não oferecessem mais do que uma hora aula por semana, às vezes durante apenas um ano. Apesar do descaso com o ensino de línguas nas escolas, com a dominação econômica mundial dos Estados Unidos e com os convênios firmados entre o MEC e os órgãos norte-americanos que ofereciam contribuições financeiras às reformas que aconteciam no sistema educacional brasileiro, o inglês ganha espaço e solidifica-se nas escolas públicas e privadas do país (LEFFA, 1999; MARTINEZ; LASECA, 2008; SAVIANI, 2006; PICANÇO, 2003).

No tocante ao ensino da língua espanhola, em menos de 20 anos, desde sua implantação, percebe-se o seu “quase desaparecimento” do espaço escolar. Entretanto, é preciso ponderar que, por esses tempos¹⁰, a Espanha lidava com o processo de transição do fim de Guerra Civil e nova abertura política do país e que, na América Latina, os países de fala hispana viviam sob regimes totalitários. Enfim, o idioma não era importante para as relações comerciais e diplomáticas e “não encontrava eco no mundo para que fosse valorizado como disciplina escolar no Brasil” (PICANÇO, 2003, p. 53).

Em meados da década de 1980, período marcado pelo processo de redemocratização do Brasil¹¹, timidamente, o ensino de espanhol vai se reintegrando ao sistema escolar, por iniciativas de algumas secretarias de Educação que criam os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas, pela fundação das primeiras Associações de Professores de Espanhol no Brasil e também por algumas universidades incluírem a opção pela língua espanhola em seus processos seletivos de admissão (PARANQUET, 2006; MARTINEZ; LASECA, 2008). Para Freitas (2010, p. 11), tal fato foi “um dos elementos fundamentais para que a língua espanhola passasse a fazer parte do currículo de muitas escolas brasileiras”.

Na década de noventa¹², com a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)¹³, a língua espanhola adquire valor econômico e um suposto reconhecimento

⁸ Atual Ensino Médio.

⁹ Atual Ensino Fundamental.

¹⁰ Meados de 70.

¹¹ Restauração da democracia após o regime militar de 1964-1985.

¹² Período do chamado *boom* do espanhol.

no âmbito escolar, pois, através do “Protocolo de Intenções”, prevê-se a modificação da estrutura curricular dos sistemas educativos de cada um dos países integrantes do Mercosul, tendo estes que ofertar o ensino da língua oficial do bloco econômico, no caso, espanhol e português. Ainda nesse tempo, dá-se a criação do Instituto Cervantes no Brasil¹⁴. Em 1996, é publicada a nova LDB que impõe a obrigatoriedade da oferta da língua estrangeira, sendo pelo menos uma língua estrangeira moderna no ensino fundamental e duas no Ensino Médio. Entretanto, a segunda de caráter optativo e de acordo com as possibilidades da instituição. No geral, não houve muitos avanços, pois a maioria das escolas manteve o inglês no currículo, porém, a possibilidade de uma segunda língua estrangeira funcionou como um importante campo de crescimento para o espanhol (CELADA, 2002; GUIMARÃES, 2011; MARTINEZ; LASECA, 2008; PARANQUET, 2006).

A partir de 1998, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), responsável por integrar a educação aos processos econômicos, sociais e políticos necessários para o desenvolvimento das sociedades, elabora um Plano Trienal 1998-2000 que, entre outros objetivos, previa a difusão dos idiomas oficiais do MERCOSUL por meios de programas de ensino e formação. Posteriormente, foram editados outros documentos¹⁵, todos com o mesmo teor (MERCOSUL, 2006).

Diante desse contexto, aos 15 dias de dezembro do ano de 2000, o então deputado estadual do Piauí, Átila Lira, apresenta ao congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) 3.987/00 em defesa da oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas brasileiras, tendo como justificativa, entre outras, que a “consolidação do MERCOSUL aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola”. Assim, após quase cinco anos em tramitação, no ano de 2005¹⁶, foi transformado na Lei nº 11.161/05, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola e prevê a oferta obrigatória da língua no Ensino Médio pelas escolas públicas e privadas. A matrícula, porém, é facultativa ao aluno. De acordo com a publicação, a inclusão da língua ocorreria de forma gradativa, tendo as escolas um prazo de 5 anos, contados da data da publicação, para acatarem às disposições legais.

A respectiva Lei ficou conhecida também como a “Lei do Espanhol”, dada a sua repercussão no cenário educacional. Entretanto, esta não foi a primeira vez que a língua

¹³ Criado em 1991, o MERCOSUL é uma associação comercial para a livre circulação de bens e serviços, de eliminação dos direitos alfandegários e outros entre os países membros. Informações obtidas no *site* <www.mercosul.int>, em 15/08/2014.

¹⁴ O Instituto Cervantes é o órgão oficial do Ministério de Educação da Espanha para fomentar o Espanhol como língua estrangeira fora do território nacional.

¹⁵ Plano Estratégico 2001-2005 e Plano do SEM 2006-2010.

¹⁶ Especificamente em 05/08/2005.

espanhola apareceu designada na legislação brasileira, já que, na trajetória do ensino da língua pelo país, foram apresentados vinte e seis projetos de Leis¹⁷, na tentativa de incluir o espanhol nos currículos do sistema escolar brasileiro. Embora propostos em tempos diferentes, o primeiro Projeto de Lei data do ano 1958¹⁸ e o último de 2007¹⁹, ambos, têm em comum, cada qual em sua época, a justificativa da importância da aprendizagem da língua espanhola. Nesse aspecto, dentre tantas iniciativas, não parece ao acaso que o único PL aprovado (3.987/00), que originou a Lei 11.161, tenha sido apreciado justamente em um contexto de interesses políticos e econômicos²⁰, que vai além do MERCOSUL, embora as justificativas apresentadas para a sanção da “Lei do Espanhol” apontassem a necessidade de integração do Brasil com os países participantes de tal programa (RODRIGUES, 2010; CASSIANO, 2007). No entanto, segundo Gonzáles (2006), a iniciativa não pode ser considerada como parte de uma política linguística, pois o mesmo governo que sanciona a lei da obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola dispensa, por exemplo, a tradução de documentos para trâmites migratórios, contrariando o artigo 13, caput, da Constituição Federal e prejudicando claramente a atividade profissional dos tradutores.

Para encaminhar o processo de implementação da Lei 11.161, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), elaboradas em 2006, veiculam informações para “sinalizar os rumos” do ensino da língua e reconhece a obrigatoriedade dele como “um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico” (BRASIL/OCEM, 2006, p. 127). Cabe ressaltar que é a primeira vez que um documento oficial apresenta uma parte específica voltada ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), e que esse material é referência bibliográfica obrigatória para a elaboração de material didático, provas de concursos, bem como instrumento de apoio formal para os planejamentos das aulas de língua espanhola.

Outra medida aplicada nesse processo foi a publicação, no ano de 2010, do volume 16 da “Coleção Explorando o Ensino”, um material com fundamentação teórica e metodológica sobre o ensino de espanhol, explicado em 13 capítulos, direcionados aos professores e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC). Ainda no ano de 2010, a inserção da língua espanhola nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de

¹⁷ Dezenove da Câmara Deputados e sete do Senado Federal apresentados à Câmara ou ao Senado (RODRIGUES, 2010).

¹⁸ Projeto de Lei Nº 4606/1958, do Poder Executivo – Presidente Juscelino Kubitschek (RODRIGUES, 2010).

¹⁹ Projeto de Lei Nº 667/2007 do Poder Legislativo – Deputado Manoel Junior / PSB (PB) (RODRIGUES, 2010).

²⁰ Expansão do espanhol no mundo, entrada das multinacionais espanholas no Brasil, interesse do governo espanhol em fomentar o idioma no Brasil (CASSIANO, 2007).

acordo com Kanashiro (2012), foi também uma estratégia para reforçar a necessidade da efetivação da “Lei do Espanhol”. Outro evento que merece destaque é a inserção da disciplina no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011 e 2012, um importante programa de aquisição de material didático sobre o qual discorro no tópico seguinte.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO BRASILEIRO

As mudanças ocorridas no cenário mundial nos últimos tempos levaram o país a buscar medidas que pudessem integrá-lo às condições da ordem internacional capitalista. Essas condições são elaboradas pelos poderes econômicos e representam os interesses dos organismos internacionais (BIANCHETT, 2001). Dentre eles, podemos citar o Banco Mundial, que desempenha um importante papel na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, por meio de programas de ajuste estrutural. Considerando que tais poderes econômicos são regidos pelos princípios do neoliberalismo, a reestruturação da educação acontece à lógica do mercado que prioriza a liberdade econômica das grandes organizações que detêm o poder financeiro mundial.

Assim, as políticas públicas destinadas à educação são reflexos do ajuste neoliberal que tem norteado a educação latino-americana e brasileira, especialmente após o chamado Consenso de Washington (1989), “um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento” (CANDEROLI, 2002, p. 1). E, também, pela Conferência de Educação para Todos, ocorrida em março de 1990 em Jontien, na Tailândia, sob coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

Esta Conferência discutiu os rumos da educação no contexto da política econômica mundial gerando um plano de ação conhecido como “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos”, em que “a educação passa a ser vista como o canal de acesso à modernização e a assumir o papel de minimizadora dos contrastes e da exclusão social” (SILVA, 1995, p. 8). Nesta perspectiva, a função da educação, na concepção neoliberal, é estimular a economia dos países em desenvolvimento e levá-los à sua emancipação econômica.

Dentro deste contexto, a ampla aquisição de material didático no país reflete o intuito de cumprir os objetivos firmados outrora, visto que o BM priorizou os

recursos concedidos com vistas à aquisição de livros didáticos, materiais instrucionais, entre outros, dado que esta política pública possibilitaria compensar a precariedade da formação docente, principalmente nos países subdesenvolvidos (LOCKHEED; VERSPOOR, 1989). Assim, para atender à nova demanda, o PNLD surgiu como uma estratégia de apoio à política educacional então vigente. Entretanto, as políticas públicas para aquisição de livros didáticos teve início muito antes da criação do PNLD.

Segundo Gatti Junior (2004), o uso de livros didáticos está na cultura escolar mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Nessa época, os livros eram raros e os próprios estudantes universitários europeus eram quem produziam seus cadernos de textos. Com o advento da imprensa e a simplificação da produção, o uso de livros didáticos foi se ampliando. No Brasil, a utilização desse material teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e auxiliar no aumento de sua produção. Mas, apenas em 1934, o INL recebeu suas primeiras atribuições.

Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceria a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dos materiais de usos didáticos. Em 1966, o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) firmaram um acordo para a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). O objetivo da COLTED era coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Em relação a este acordo, “houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos da USAID, todo o controle” (FREITAS e RODRIGUES, 2008, p. 3).

Em 1971, encerrou-se o convênio MEC/USAID, a COLTED foi extinta e o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições do cargo. Entretanto, em 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do PLIDEF. Em 1983, em substituição à FENAME, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas do governo, incluindo o PLIDEF.

No ano de 1985, em substituição ao PLIDEF, surgiu um amplo programa de avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental denominado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entretanto, só no ano de 1997, com a extinção

da FAE e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos (FREITAS e RODRIGUES, 2008). A partir de 2004, a aquisição de livros didáticos estendeu-se a outras modalidades da educação básica, por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), este posteriormente transformado no PNLD EJA. Em 2011, pela primeira vez, o componente curricular língua estrangeira moderna participou do programa, possibilitando, assim, a aquisição de livros de língua estrangeira, especificamente de língua inglesa e de língua espanhola.

Os Programas Nacionais do Livro Didático, PNLD, o PNLDEM e o PNLD EJA, buscam suprir as escolas públicas, devidamente incluídas no Censo Escolar, com livros didáticos, dicionários e livros de literatura adquiridos pelo FNDE/MEC. São Programas que têm como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes (BRASIL/PNLD, 2012).

Estes programas, de acordo com Britto (2011), dividem-se em diversas etapas. Primeiramente é publicado um edital com os critérios para inscrição das obras pelas editoras. Depois, realiza-se uma triagem das obras inscritas para verificar a conformidade técnica e física dos livros. O passo seguinte é a avaliação pedagógica, coordenada pela Secretaria de Educação Básica do MEC. As obras aprovadas na avaliação pedagógica compõem o “Guia do Livro Didático”, que é distribuído a todas as escolas do país, para que os docentes façam suas escolhas. Feita a escolha, a escola encaminha o pedido ao FNDE, que negocia a aquisição dos exemplares. Concluída a negociação, a distribuição é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e os Correios.

Do exposto, fica claro, que os programas voltados à aquisição de materiais didáticos não acontecem de forma isolada e são definidos por critérios políticos que fazem parte de um contexto maior. Como já mencionado, no Brasil, essas políticas, embora moldadas pelos interesses dos organismos internacionais, são ações importantes para a melhoria do sistema educacional brasileiro, bem como, a inclusão da língua estrangeira

moderna no PNLD de língua estrangeira, conforme discorro no tópico seguinte, é um passo significativo para o ensino de línguas no país.

2.3 O PNLD DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em 2012, o PNLD inclui na área de **Linguagem, Códigos e suas tecnologias**, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o segmento do ensino médio, a fim de garantir que as línguas estrangeiras componham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica (BRASIL/PNLD, 2012).

A avaliação pedagógica das coleções de língua estrangeira inscritas no edital do PNLD de 2012 ocorreu ao longo do ano de 2010 e o “Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012 – Língua Estrangeira”, com a apresentação das obras aprovadas, foi publicado no primeiro trimestre de 2011. Participaram do processo de avaliação 12 coleções de língua espanhola. Porém, somente 3 coleções foram selecionadas²¹. As demais foram excluídas por não atenderem aos critérios preestabelecidos.

Discriminados no edital em critérios eliminatórios gerais - comuns a todas as áreas, relacionados à caracterização da obra e sua coerência com a proposta didático-pedagógica explicitada e sua adequação ao público de alunos do ensino médio, e em critérios específicos - da área de Línguas Estrangeiras Modernas, foram estabelecidos com o propósito de demonstrar as expectativas do programa em relação ao tipo de livro didático desejado, para que assim as editoras pudessem atendê-las.

Dentre os princípios e critérios de avaliação para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em se insere a língua espanhola, o edital elencou alguns pressupostos em relação às linguagens a serem observados pelos editores e avaliadores. Resumidamente são os que admitem as linguagens como:

- (1) uma atividade funcional, destinada a cumprir um objetivo, uma finalidade social;
- (2) uma atividade de interação, no sentido de que implica a participação conjunta de dois ou mais interlocutores;
- (3) uma atividade social, ligada às práticas convencionais de expressão dos valores culturais de todos os grupos;
- (4) uma atividade política que envolve valores, concepções e ideologias;
- (5) uma atividade em estado de permanente construção;

²¹Das 12 coleções de espanhol, 25% foram selecionadas e 75% excluídas. (BRASIL/GUIA PNLD, 2012, p. 9)

- (6) uma atividade historicamente ininterrupta e continuada;
- (7) uma atividade eminentemente textual e discursiva;
- (8) uma forma de criação de objetos artísticos, destinados a promover o gosto e a apreciação estética próprios de cada realidade cultural;
- (9) um conjunto complexo de regularidades, que se subordinam às necessidades interativas dos sujeitos;
- (10) uma prática de interação que possibilita o acesso do homem a valores culturais e históricos de diferentes regiões e culturas (BRASIL, 2009, p. 22 e 23).

Como o edital mostra uma direção para a produção das obras, são esses os fundamentos que permearão os livros didáticos aprovados e destinados a orientar as atividades de ensino. Estes, ainda de acordo com os princípios do referido documento, deverão “abrir” o interesse do aluno para questões bem mais amplas e relevantes socialmente e **favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos** (BRASIL, 2009, p. 23, grifo meu).

Referente aos critérios eliminatórios específicos da língua estrangeira, foram discriminados dezesseis tópicos que abordaram a obra como um todo e seis relativos ao manual do professor. Como o interesse desta pesquisa é olhar os textos e as atividades de leitura para investigar quais concepções de leitura(s) e letramento(s) favorecem, ressaltamos três critérios relativos aos textos (itens 1, 2 e 3) e dois relacionados diretamente à compreensão leitora (itens 8 e 9), vejamos:

- (1) reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veiculem estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas;
- (2) contempla variedade de tipos e gêneros de texto, de linguagens verbal e não verbal, de variações linguísticas, caracterizadoras de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
- (3) seleciona textos autênticos e originais, oriundos de diferentes suportes e espaços sociais de circulação das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; [...]
- [...] (8) valoriza nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
- (9) propõe estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras (BRASIL, 2009, p. 25).

Tais instruções, quando publicadas na ficha de avaliação, um instrumento publicado no “Guia do Livro Didático”, composto por 92 perguntas organizadas em 11 blocos

relativos a: I. Projeto gráfico-editorial; II. Seleção de textos; III. Compreensão leitora; IV. Produção escrita; V. Compreensão oral; VI. Expressão oral; VII. Elementos linguísticos; VIII. Atividades; IX. Questões teórico-metodológicas; X. Manual do Professor; XI. Coleção em seu conjunto que permitiu aos avaliadores registrar as observações sobre cada coleção, apresentaram algumas modificações. Os itens 7, 8,9 e 10 referem-se aos textos e os itens 12, 13 e 14, à compreensão leitora:

7. Reúne um conjunto representativo de diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?
8. Aborda temas adequados ao ensino médio?
9. Contempla diversidade de: tipos textuais; gêneros, textos verbais e não verbais?
10. Inclui textos que circularam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes? [...]
12. Propõe atividades de: Pré-leitura? **Leitura, que contemple uma efetiva interação texto-leitor**? Pós-leitura?
13. Trabalha estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras? Em caso positivo, especifique quais.
14. **Propõe atividades que estimulem a leitura crítica?** (BRASIL, 2011, p.13, grifo meu).

De qualquer forma, as diferenças apontadas não insinuem orientações distintas, e sim, reforçam que as aspirações do livro didático pensado para a formação do leitor crítico deverão ser contempladas nas atividades de leitura.

Cabe destacar ainda que, como critério eliminatório comum a todas as áreas, figurava o “respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais que regulamentam o Ensino Médio” (BRASIL, 2009, p. 19). Assim, documentos de caráter normativo, como Constituição, LDB e documentos oficiais de caráter didático-pedagógico, como os Parâmetros Curriculares, por exemplo, deveriam fundamentar as obras inscritas.

Dentre os postulados da LDB, o artigo 35 aponta como finalidade e objetivo do Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Tal orientação, inclinada à formação da cidadania, do indivíduo crítico e autônomo, é reforçada posteriormente nas propostas didático-pedagógicas dos documentos oficiais e se aplicam também às línguas estrangeiras²². Assim, em que pese as aspirações sinalizadas pelo PNLD, no próximo tópico, teço considerações sobre o livro didático.

²² Que até então eram concebidas como atividade complementar.

2.4 ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DO LIVRO DIDÁTICO

Em explanações sobre livros didáticos, Rojo (2005) os define como obras elaboradas com o propósito de auxiliar no ensino de determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos, sob uma progressão, distribuídos em unidades ou lições e organizados para propiciar usos coletivos e individuais, tanto em sala de aula como em casa. É também um orientador e enriquecedor para o trabalho do professor “em termos de conteúdo, metodologia e aspectos culturais, bem como um veículo de representações sociais e culturais” (SILVA, 2010, p. 223).

Assim, é um produto cultural, com características próprias, ajustado de acordo com a lógica da escola e da sociedade em que está inserido, com dimensão econômica e político-ideológica. A primeira pode ser relacionada ao amplo programa de aquisição de obras do mercado editorial brasileiro e a segunda por difundir conteúdos que veiculam valores culturais, sociais e ideologias (DAVIES, 1991). No fazer pedagógico, a importância do livro didático relaciona-se, a princípio, com seu papel de suporte para o aluno e mecanismo de apoio para o professor. Pode ser compreendido, grosso modo, como uma forma de sistematização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, de acordo com a série e a escolaridade.

Sendo ainda, em determinados contextos, o principal recurso de letramento que a escola disponibiliza e a única referência bibliográfica ou de leitura a que os alunos e, às vezes, os professores têm contato. Considerando que a coleção analisada é distribuída nacionalmente, é preciso ponderar que cada estado tem aspectos físicos, culturais e econômicos específicos, configurando, assim, diferentes realidades educacionais. Pensando no ensino da língua espanhola e as conjunturas de inserção do idioma no sistema educacional brasileiro, já discutidos anteriormente, tal premissa torna-se ainda mais relevante, pois o acesso a materiais em língua estrangeira não ocorre do mesmo modo que em língua materna. Desse modo, o uso do livro didático pretende assegurar, minimamente, as competências exigidas em cada série, sinalizando um parâmetro de atuação (ROJO e BATISTA, 2003; KOCK, 2002; RANGEL, 2005; BARRETO e MONTEIRO, 2008).

Como configura um parâmetro, é alvo de críticas, por, muitas vezes, assumir responsabilidades outorgadas aos professores como a organização dos conteúdos, elaboração dos exercícios e afins, e, também, por sua inclinação a divulgar uma visão hegemônica da sociedade que corresponde à visão de mundo das forças político-sociais dominantes, e, assim, delimitar a criticidade dos alunos. As discussões sinalizam ainda: a

necessidade de sua redefinição, importância ou não de sua utilização, entre outros, e também ser necessário primeiro rever as condições em que se dá o processo pedagógico, pois o problema não seria o livro didático, mas os valores instrucionais incutidos na instituição escolar, desde a formação dos profissionais (ROJO, 2005; DEMO, 2004).

Sem dúvida, todas essas questões são pertinentes, entretanto, não apagam o papel significativo do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, pois este possui uma função relevante na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento e tem espaço assegurado nas salas de aulas (PEREIRA, 2004; FREITAS e RODRIGUES, 2008). Daí a necessidade que este propicie um trabalho coerente com as orientações didáticas difundidas no âmbito educacional, essencialmente os livros públicos adquiridos pelos mesmos órgãos que regem nosso sistema educacional e definem tais orientações. Assim, no próximo tópico, discorro sobre dois²³ documentos pensados para orientar as ações educativas e que fundamentam a prática da leitura, a fim de verificar os conceitos de leitura por eles demarcados, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as OCEM.

2.5 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

Os PCN são reflexões teóricas e sugestões metodológicas elaboradas pelo Governo Federal em parceria com educadores de todo o Brasil e publicados pelo MEC, com o intuito de apontar diretrizes curriculares e de orientar o trabalho do professor. Essas diretrizes são obrigatórias para a rede pública de ensino e pensadas para melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Esses documentos foram primeiramente designados para o ensino fundamental, e posteriormente, no ano 2000, foram publicados os PCNEM, específicos para o público em questão (BRASIL, 1998, 2000).

Embora o interesse maior recaia sobre os PCNEM de língua estrangeira, no tocante às concepções de linguagem que fundamentam o ensino-aprendizagem de línguas, estes pouco as exploram. Entretanto, considerando que sua publicação é posterior à dos PCN, acredita-se serem as mesmas recomendadas para o ensino fundamental. Por se tratar de documentos publicados com a mesma finalidade, entende-se que os PCNEM deve dar

²³ Acreditamos que poderiam considerar-se também outros documentos oficiais desenvolvidos em esferas estaduais, como as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE/PARANÁ), por exemplo, que definem a linguagem como “fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social e econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, p. 49). Entretanto, tais documentos foram desenvolvidos após a publicação dos PCN e das OCEM, assim, entendemo-los como implemento e expansão dos pressupostos teóricos elucidados anteriormente. Ainda pesou o fato de o livro didático analisado ser de abrangência nacional, justificando, assim, a escolha por documentos publicados em âmbito federal.

continuidade ao anteriormente proposto. Nesse sentido, pode-se afirmar que os documentos são ancorados em uma visão “sociointeracional da linguagem e da aprendizagem” (BRASIL/PCN, 1998, p. 15). Sendo o uso da linguagem “essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado” (BRASIL/PCN, 1998, p. 27), e o aprender “relacionado à interação com alguém em um contexto histórico, cultural e institucional, gerando os processos cognitivos” (CORADIM, 2007, p. 19). Tal concepção “possibilita desenvolver a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos” (BRASIL/PCN, 1998, p. 15).

No que se refere à leitura, os PCN explicam que a visão de leitura adotada difere da tradicional “centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico²⁴, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social” (BRASIL, 1998, p. 93). Assim, a leitura não deve ser apenas uma atividade de extração de informações, de decodificação de signos, mas “um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto” (BRASIL, 1998, p. 41). Ler implica “situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde é publicado, e com que propósito, de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional” (BRASIL, 1998, p. 92).

No mesmo documento, as orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita apontam que o trabalho com a leitura envolve três fases chamadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Como já exposto, essas fases são aquelas mencionadas entre os critérios eliminatórios específicos da língua estrangeira pelo PNLD e presentes também na ficha de avaliação.

A pré-leitura “é caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses” (BRASIL, 1998, p. 91). Envolve ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo e à organização textual e também é o momento de situar o texto. Na leitura, “o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto” (BRASIL, 1998, p. 92). É nesta fase que o aluno estabelece relações entre conhecimento de mundo, texto e conhecimento sistêmico, utiliza de estratégias

²⁴ Os PCN explicitam que, no processo de leitura para facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno, cabe privilegiar o conhecimento de mundo e o conhecimento textual que ele tem como usuário de sua língua materna, para, pouco a pouco, introduzir o conhecimento sistêmico, ou seja, o conhecimento da organização linguística nos níveis léxico-semântico, sintático, morfológico e fonético-fonológico (BRASIL, 1998).

de leitura e desvela o vocabulário do texto. Na fase de pós-leitura, “o foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as ideias do autor”. Nessa etapa, as atividades de leitura são “destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor”. Cabe ainda mencionar que, embora concentrados na fase da pós-leitura, esses aspectos críticos “devem perpassar toda a atividade de leitura” (BRASIL, 1998, p. 92).

2.6 AS OCEM

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), foram publicadas, no ano de 2006, com o objetivo de retomar as discussões e reflexões quanto à função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, quanto à relevância da noção de cidadania²⁵ e quanto ao problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes”, além de introduzir teorias sobre linguagem e novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto), e de sugerir práticas de ensino (BRASIL, 2006, p. 87).

O documento dedica dois capítulos às línguas estrangeiras. O capítulo 3, intitulado “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”, e o capítulo 4, denominado “Conhecimento de Espanhol”. O motivo para tal distribuição deu-se em razão da necessidade de publicar um referencial teórico nacional para “sinalizar os rumos” do ensino de espanhol no Brasil “em virtude da sanção da Lei nº 11.161/2005” (BRASIL, 2006, p.127).

Neste sentido, sobressaem, no “capítulo 4”, duas questões. A primeira relacionada ao “Que espanhol ensinar?”, para instruir que o trabalho com a língua deve contemplar o espanhol peninsular e as variantes hispano-americanas, a fim de não levar “à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações linguísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispanofalante” (BRASIL, 2006, p.128).

A outra questão refere-se à ideia da suposta facilidade dos brasileiros em aprender o espanhol, a “língua que não se precisa estudar” devido aos efeitos da proximidade entre o Espanhol e o Português que causam a “sensação de competência espontânea” e levam à criação de uma língua “exótica”, que não parece uma nem outra, o conhecido portunhol (BRASIL, 2006, p.140).

²⁵ Aquela concebida nos PCN através dos temas transversais (ética, pluralidade cultural orientação sexual, saúde, meio ambiente, trabalho e consumo), contextualizada e priorizada de acordo com as diferentes realidades locais e regionais.

Entretanto, o fato de nas OCEM ter tópico específico para a língua espanhola, não necessariamente significa que as orientações propostas nas outras subdivisões do documento não se aplicam ao ensino da língua, em especial aquelas contidas no capítulo três, que se referem ao “conhecimentos de línguas estrangeiras” e dentre os seus postulados traz pesquisas que se realizaram na área da língua inglesa, mas que, conforme o próprio texto explica, é destinado às Línguas Estrangeiras sem discriminar uma ou outra:

Lembramos, ainda, que nos referimos a Línguas Estrangeiras em quase todo o documento, exceto nos levantamentos que se realizaram na área de ensino de inglês e cuja atenção está voltada para o ensino dessa língua especificamente. Entendemos, assim, que as teorias apresentadas neste documento se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no ensino médio (BRASIL, OCEM, 2006, p. 87).

Ainda de acordo com o texto oficial, são necessários adaptações e ajustes em função das especificidades de cada idioma estrangeiro. Assim, em que pese as particularidades de cada língua, acredito que os parâmetros comuns postulados nas OCEM e pensados para levar o aluno ao desenvolvimento do senso de cidadania, da consciência crítica, da autonomia, entre outros, devem ser contemplados também no ensino da língua espanhola.

Dessa forma, as orientações a respeito de questões de linguagem a serem trabalhadas no ensino de Línguas Estrangeiras, no nível médio, afastam-se de uma concepção de linguagem, de cultura e de conhecimento “como totalidades abstratas e se baseiam numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (BRASIL, 2006, p. 109).

Esse entendimento de linguagem como prática sociocultural é a base do conceito de letramento difundido nas OCEM e indicado para o trabalho com a leitura a fim de possibilitar aos alunos a construção de sentidos a partir do que leem, e não apenas extrair os sentidos do texto, acreditando que já estejam prontos. Pois os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder, “Daí ser a leitura uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social” (BRASIL/OCEM, 2006, p.116).

Entretanto, segundo o documento, os resultados de pesquisas e estudos sobre o ensino de leitura revelam-se insatisfatórios e estão relacionados ao modo como estão sendo realizadas as atividades de leitura, à distância entre o concebido pelas teorias e o realizado pelas práticas efetivas em sala de aula. Apesar de indagar sobre os parâmetros avaliativos utilizados nessas investigações, reconhece a “necessidade de haver algumas

mudanças nas perspectivas praticadas no desenvolvimento da leitura”: “Trata-se da adoção das teorias de letramentos e multiletramentos”, que “poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica²⁶ contemporânea” (BRASIL, 2006, p. 112 e 113).

Nesse sentido, o trabalho com a leitura deve procurar desenvolver um leitor capaz de “compreender que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (BRASIL/OCEM, 2006, p.98), ou seja, pelos postulados do letramento, a leitura em geral e suas atividades devem propiciar um conhecimento para além-texto, um conhecimento de mundo. Em se tratando de leitura em língua estrangeira, deve se ter claro que o conhecimento não é neutro e pauta-se regras discursivas de cada comunidade, portanto, ideológico, que a realidade deve ser compreendida em um contexto localizado, e que os significados são múltiplos, contestáveis, construído cultural e historicamente permeados pelas relações de poder (BRASIL/OCEM, 2006).

Dessa forma, o letramento crítico não desconsidera o trabalho que vinha sendo realizado em leitura, ou seja, aquele explicitado no PCN, mas “representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos” (BRASIL/OCEM, 2006, p.116). Assim, a fim de instruir o trabalho com a leitura seguindo as teorias de letramentos e multiletramentos e ao mesmo tempo contribuir para a formação do senso de cidadania, as OCEM reproduzem uma comparação entre atividades de leitura para ilustrar a relação entre leitura, leitura crítica e trabalho de letramento, e demonstrar o que se espera do trabalho de leitura em língua estrangeira. Tais concepções serão apresentadas no decorrer das discussões do tópico seguinte.

2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA, LEITURA CRÍTICA, LETRAMENTO CRÍTICO

Nesta seção apresento conceitos teóricos referentes à leitura; leitura crítica e letramento crítico. Inicio a discussão, abordando as concepções de leitura denominadas linguística, psicolinguística e sociocultural, pois destas desprende-se uma concepção de

²⁶Defende que o conhecimento não deve ser apreendido de maneira fragmentada, mas como integrador.

linguagem e também um modo de ler e, ainda são necessárias para contextualizar as discussões sobre leitura.

2.7.1 Leitura

Para discutir leitura, é necessário pensá-la sobre diferentes perspectivas: a linguística, a psicológica, a social, a pedagógica, entre outras, dado que cada uma vai defini-la à sua maneira, gerando, assim, variadas concepções de leitura. Dentre as diversas teorias desenvolvidas, no campo literário, Jouve (2002) define a leitura como uma “atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (p. 17), sintetizando-a como um processo com cinco dimensões: o neurofisiológico, por ser um ato concreto que recorre a faculdades definidas do ser humano, o cognitivo, por solicitar uma competência no entendimento dos elementos de significação, o afetivo, por suscitar emoções, o argumentativo, pela intenção em convencer o leitor, e o simbólico, por interagir com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e uma época (JOUVE, 2002). Isto implica que a leitura pode ser compreendida por diferentes pontos de vista, concepções, métodos e abordagens. Entretanto, este trabalho se pautará em torno de três concepções de compreensão leitora: a linguística, a psicolinguística e sociocultural (CASSANY, 2006).

Na concepção linguística, a leitura é entendida como decodificação. É uma concepção de leitura tradicional na qual se considera que o significado reside no texto, independente do leitor e das condições de leitura. O sentido do texto é único, estável e objetivo. Esta abordagem é consoante ao modelo ascendente de processamento de leitura, conhecido como *bottom-up*. Tem por precursor Gough (1972), e defende o processo de leitura como “uma série de estágios discretos que se iniciam quando os olhos recolhem o *input* de cada letra do texto impresso” (VELÁSQUEZ, 2007 p. 11). Nesse paradigma, em resumo, o ato de ler é a decodificação das unidades linguísticas individuais, partindo das partes para o todo, ou seja, das unidades menores (letras, sílabas) até as mais amplas (palavras, texto).

Tal concepção provém de uma visão estruturalista da linguagem, em que o sentido estaria ligado diretamente à forma, à extração da mensagem textual pela decodificação de palavras e frases. Esta abordagem desconsidera a bagagem do leitor e é sintetizada por Solé (2006) como um modelo focado no texto, no qual o reconhecimento de palavras é uma competência central na leitura. Neste entendimento, “o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação” (CORACINI, 2010, p. 14). Assim, aprender a ler consiste em aprender as unidades léxicas do idioma e as regras que

regulam sua combinação, seja no nível oracional ou discursivo. As propostas de ensino baseadas nesta concepção conferem demasiada importância às habilidades de decodificação e consideram que o leitor só compreende o que lê porque é capaz de decodificar o texto completamente (CASSANY, 2006).

A concepção psicolinguística concebe a leitura como construção de sentido, resultante da interação entre o leitor e o texto, um processo caracterizado pela formulação e comprovação de hipóteses sobre o texto, em que o significado não está nas palavras, nem no texto, mas na mente do leitor. Este modelo é baseado na teoria cognitiva (da psicologia cognitiva), centrado na mente do leitor ou em seus processos mentais internos. Ele se relaciona ao modelo descendente de processamento de leitura, o modelo *top-down*, difundido inicialmente por Smith (1971) e Goodman (1987). Nesta concepção teórica, sustenta-se que o processamento na leitura produz-se em sentido descendente, das unidades mais amplas para as mais discretas, em que a leitura é direcionada pelos objetivos e expectativas do leitor, sendo este quem exerce o papel fundamental no processo da compreensão leitora, e o texto serviria apenas para confirmar suas hipóteses (KLEIMAN, 2001; LEFFA, 1996; CASSANY, 2006).

Segundo essa abordagem, o conhecimento centrado na mente do leitor é elaborado a partir do conhecimento prévio que este tem, e, por isso mesmo, varia de acordo com os indivíduos e com as circunstâncias. Assim, uma mesma pessoa pode obter significados diferentes de um mesmo texto se a leitura for feita em diferentes circunstâncias, em que há mudanças em seu conhecimento prévio. Nesta concepção, ler implica ativar o conhecimento prévio, fazer inferências, formular, verificar ou reformular hipóteses. Nesta perspectiva, existem investigações baseadas em experimentos com grupos de leitores e estudantes para descobrir como se compreende, quais processos cognitivos interferem na compreensão, o que acontece na mente enquanto se lê, entre outros. É ainda nessa perspectiva que se desenvolvem os estudos sobre as diferentes formas e tipologias de inferências que o leitor usa ao ler um texto (CASSANY, 2006).

A concepção sociocultural de leitura entende que ler não é apenas um processo psicobiológico, realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais: é também uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui sua história, suas tradições e hábitos, e suas práticas comunicativas especiais. Com um entendimento mais amplo, sustenta que a compreensão é construída na interação social. Assim o conhecimento prévio do leitor tem origem social e cultural, já que os conhecimentos acumulados na mente do indivíduo são produtos da prática social e da interação na sociedade. Outro aspecto do

modelo é reconhecer que os discursos não são neutros, e que os textos são inscritos por um autor que pertence à determinada comunidade, tem suas concepções de mundo, suas ideologias, e isso se reflete em seus discursos.

Neste entendimento, ler é uma prática que implica: conhecer o mundo social e cultural que circunda o autor; não apenas entender o que o discurso diz, mas também como foi articulado; verificar o gênero textual utilizado e quais funções desenvolve; perceber quais informações não constam no texto; entre outros. Tal orientação relaciona-se com o entendimento de linguagem como prática sociocultural, base do conceito de letramento difundido nas OCEM e indicado para o trabalho com a leitura (ABREU, 2010; CASSANY, 2006; BRASIL, 2006).

2.7.2 Leitura Crítica

O conceito de crítico aparece na literatura sobre diferentes perspectivas: na educação (*Pedagogia Crítica, Pensamento Crítico*), nas ciências da linguagem (*Análise Crítica do Discurso, Estudo Crítico do Discurso*), nas didáticas de ensino de línguas (*Compreensão Crítica, Leitura Crítica*), na filosofia, antropologia, etc. Apesar de não se terem claras as fronteiras entre uma e outra perspectiva, nem sempre o termo é empregado com a mesma acepção, têm em comum o fato de representarem uma resposta ao positivismo²⁷, que não considerava a prática social dos homens como transformadora da sociedade. Depreende-se, assim, que o crítico está relacionado ao social (CASSANY, 2006).

De igual maneira, a expressão leitura crítica se relaciona a essas distintas abordagens e nos permitem uma melhor compreensão do conceito de leitor crítico. Na Europa, as raízes do crítico na filosofia moderna figuram na Teoria crítica da Escola de Frankfurt, resumidamente definida como uma teoria de análise crítica da sociedade que propôs métodos para desmascarar as injustiças sociais e contribui com a erradicação das várias formas de dominação da sociedade, como a dominação de uma classe social sobre outras, por exemplo. Na América do Sul, destacam-se os trabalhos de Paulo Freire e suas orientações acerca da necessidade de desenvolver nos alunos a habilidade de pensar criticamente sobre suas situações para reconhecer as conexões entre seus problemas individuais e o contexto no qual estão inseridos. Da relação com as ciências da linguagem, sobressai a importância da linguagem nas mudanças sociais e o interesse em defender os

²⁷ Corrente filosófica baseada na observação e exatidão.

grupos dominados. Nesta perspectiva, a leitura crítica é entendida como articuladora de mudanças sociais e transformadora do leitor, e acontece quando este passa a perceber a relação que existe entre o texto e o seu próprio contexto, e vale-se disso para suas reflexões (CASSANY, 2006; MORGADO, 2013; DALMAS, 2011; CORADIM, 2007).

Resumidamente, e de acordo com Coradim (2008), a leitura crítica é pensada para abordar as relações entre os indivíduos, o texto e contexto social, a partir da reflexão, interação e ação. Aplicada à sala de aula, objetiva preparar os alunos para o mundo, mostrando-lhes como questionar, refutar e agir contra as ideias que almejam a manipulação, com ênfase na interpretação e discussão de aspectos restritos ao texto. Para a autora, o que a diferencia do letramento crítico é que neste reside o interesse em criar novos discursos, questionar as ideologias vigentes e promover transformações sociais. Cervetti, Pardales e Damico (2001) também estabelecem diferenças entre os termos: para os autores a leitura crítica é fundamentada no pensamento liberal humanista e o letramento crítico, na perspectiva crítica. São diferenças de ordem filosóficas. Adaptado destes pesquisadores, as OCEM propõem um quadro para comparar essas diferenças, vejamos:

Tabela 1 – Diferenças entre leitura e letramento crítico

Tabela 1 – Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico		
Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo, o conhecimento é ideológico
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Fonte: BRASIL/OCEM, 2006, p.117.

Desta perspectiva, a leitura crítica é empirista e acredita-se que é possível capturar o mundo através dos sentidos (a realidade diretamente cognoscível). É uma atividade que pode ajudar o indivíduo a aprender sobre o mundo, entender a intenção do autor, e decifrar se a informação apresentada é válida ou não. Como resultado, o conhecimento é ganho através de um processo de construção de sentido, dedução ou análise racional da realidade. Assim, a leitura crítica funciona com uma avaliação da autenticidade e validade dos textos (RICIATO 2010; CERVETI; PARDALIS; DAMICO, 2001).

Para ilustrar as perguntas de leitura crítica, as OCEM, ancoradas teoricamente em Cervetti, Pardalis e Damico (2001), e Temple (2005), mencionam um anúncio publicitário sobre o Dia das Mães extraído de uma revista e expõem uma série de perguntas, tais como: A quem se dirige o anúncio?; Que necessidade ou desejo atende?; Que argumentos não estão sustentados?; Que recursos gráficos utiliza para chamar a atenção?; Como o custo do objeto anunciado se apresenta?; entre outras. Estas questões promovem o desenvolvimento da leitura crítica, entretanto, depreendem um sentido concebido como se estivesse contido no texto, na maneira como o texto foi construído. Neste aspecto reside a distinção entre leitura crítica e letramento crítico, pois, neste, os sentidos são construídos a partir do que se lê e não dados no texto, à espera da compreensão (BRASIL/OCEM, 2006).

2.7.3 Letramento Crítico

No Brasil, para abordar as acepções do vocábulo letramento, é preciso explicitar as diferenças entre os conceitos expressos por dois termos: alfabetização e letramento. O termo letramento originou-se do vocábulo inglês *literacy*, que nesta língua serve para designar os dois processos. Assim, é comum encontrar o termo relacionado a uma concepção tradicional e compreendida como um sistema mecânico e descontextualizado de ensinar habilidades de leitura e escrita, equiparando-se ao conceito de alfabetização. Entretanto, de acordo com Soares (2004), a alfabetização é um processo dentro do letramento, sendo o último um fenômeno linguístico no qual as pessoas fazem uso de leitura e escrita nas práticas sociais.

Também, faz-se necessário distinguir os conceitos de letramento e letramento crítico: o primeiro “procura conscientizar o leitor de que os textos são produzidos, distribuídos e interpretados de acordo com objetivos, práticas, interesses socioeconômicos e culturais” (TAKAKI, 2008, p. 46). Já o segundo vai além e objetiva ensinar o aluno a pensar, ler e agir criticamente para promover mudanças no meio em que vive (D`ALMAS, 2011).

Brainhm (2007), ancorada teoricamente em Lankshear (1997), expõe o letramento como a habilidade de ler e escrever adequadamente em diversos contextos, usado para desenvolver conhecimento e compreensão, para alcançar crescimento pessoal e também possibilitar um funcionamento efetivo em sociedade. Ainda de acordo com a autora, o termo tem sido associado com iniciativas ligadas à transformação da consciência, especialmente à consciência política e social, de modo que os termos “leitura” e “escrita” não estão.

Oliveira (2009), embasada teoricamente em (BAYNHAM, 1995; LEU et al., 2004), utiliza o termo letramentos e o define como múltiplos, dêiticos, ideológicos e críticos. Múltiplos por ocorrerem em diferentes contextos de atividades, no trabalho, em casa, na escola e em diferentes sistemas simbólicos: letramento digital, letramento musical, letramento literário. Dêiticos por evoluírem e se transformarem segundo as condições sócio históricas, porque a leitura de um mesmo texto em épocas diferentes tem sentidos diferentes. Ideológicos por camuflarem pressuposições culturais e visões particulares do mundo social, interessadas em sustentar determinadas relações de poder. Críticos por relacionarem o modo como as pessoas usam textos e discursos para construir e negociar identidade, poder e capital. Assim, o letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47).

Dessa forma, e de acordo com Ferraz (2006), o letramento crítico surge reconceituando o pensamento sobre letramento e pode desenvolver uma consciência crítica dos propósitos sociais e dos interesses a que servem. Para Cervetti, Pardales e Damico (2001), o letramento crítico prevê que o significado de um texto é sempre múltiplo e está atrelado ao contexto sócio histórico, portanto desprovido de neutralidade. Nesse aspecto, o processo de significação textual no letramento crítico é um processo de construção, e não de extração; “compreendido num contexto sócio histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor. Assim, a leitura é um ato de conhecer o mundo (tanto quanto de conhecer as palavras) e um meio para a transformação social”²⁸ (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001, tradução minha).

Coradim (2008) afirma que tanto o conceito de leitura crítica, como a de letramento crítico objetivam o ler criticamente e requerem consciência crítica da linguagem, entretanto, “no primeiro, a ênfase está na interpretação e discussão dos aspectos restritos ao

²⁸ *Critical literacy involves a fundamentally different stance toward reading. In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as a process of construction, not exegesis; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001)*

texto, no segundo, há interesse em criar novos discursos, questionando as ideologias vigentes e promovendo transformações sociais” (CORADIM, 2008, p. 23).

Dessa forma, considerando o quadro proposto nas OCEM exibido anteriormente, entende-se que o letramento crítico tem uma posição sensivelmente diferente da leitura crítica: nele, o significado textual é entendido em um contexto social, histórico e cultural, vinculado com as relações de poder. Pensando em um trabalho com a leitura, entendemos que as questões que buscam desenvolver o letramento crítico perpassam por aquelas exploradas na leitura crítica, mas vão além, no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos (BRASIL/OCEM, 2006).

Assim, valendo-se do mesmo anúncio publicitário sobre o Dia das Mães utilizado para ilustrar as atividades de leitura crítica, as OCEM publicam também as questões de leitura desenvolvidas sobre o viés do letramento crítico, tais como: As mães representadas no anúncio se parecem com as que você conhece? Por que não?; Quais as mães que não estão representadas no anúncio?; Que filhos vão dar presentes às mães?; Como os filhos arranjam dinheiro para comprar presentes para suas mães?, entre outras. Percebe-se que tais questões procuram levar os alunos a construir sentidos a partir do que leem, permitindo-lhes relacionar o texto com o próprio contexto, e perceber as diferenças das relações sociais. Enfim, buscam desenvolver a consciência crítica sobre a referida data comemorativa e demais datas. Em resumo, o letramento crítico, com base na proposta didática acima, é um enfoque cujo estudo busca compreender a relação entre as línguas e os fatores sociais, históricos, econômicos e, também, políticos (BRASIL, 2006; CASSANY, 2006).

Nesta perspectiva, o letramento crítico demanda um leitor com capacidade de ler de forma crítica, de entender os significados explícitos e implícitos dos textos, e reagir a eles. Um leitor crítico é aquele que percebe a relação entre o texto e o contexto, e é consciente de que os textos são discursos ideologicamente determinantes e determinados pela estrutura social. Os discursos são textos em contexto, isto é, com uma função comunicativa em uma determinada sociedade ou grupo social. Os discursos são sociais e estão relacionados com práticas sociais ou crenças. São artefatos socioculturais elaborados pela própria comunidade letrada, para desempenhar funções relevantes nas suas práticas sociais. O autor e leitor dos textos têm outros papéis sociais, econômicos e políticos, além de produzirem e compreenderem o conteúdo do texto. O leitor constrói o significado destes textos a partir do seu conhecimento do contexto sociocultural, dos objetivos da leitura e de sua posição na sociedade, ou seja, suas atitudes e valores, e seu conceito de leitura (WALLACE, 1992; FAIRCLOUG, 1992).

2.7.4 Pesquisas em Letramento Crítico

Esta pesquisa se deu através de uma investigação no Banco de Teses da CAPES, uma ferramenta de busca e consulta que reúne resumos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do Brasil desde 1987. A consulta ocorreu em Dezembro de 2013. Primeiramente busquei as palavras chaves “letramento crítico, leitura, língua espanhola” no campo “procura básica” por não apresentar delimitação de período, idioma, grau, instituição, sendo o espaço para uma pesquisa mais ampla, entretanto, a busca não apresentou nenhum resultado. Considerando as aproximações dos termos letramento crítico e leitura crítica, usando o mesmo padrão de pesquisa busquei pelos termos “leitura crítica, língua espanhola” o que retornou 18 documentos, no entanto, da leitura dos resumos desses trabalhos observei que nenhum se relacionava ao tema em questão, ficando assim, novamente sem nenhuma referência. Dessa forma, ainda de acordo com padrão de pesquisa já mencionado, busquei pelos termos “letramento crítico, leitura” o que retornou 64 documentos, a partir da leitura dos resumos, selecionei apenas os que estabeleciam relação expressa entre os termos leitura crítica e/ou letramento crítico e ensino de língua estrangeira.

Por esse filtro restaram 10 dissertações, destes trabalhos ressalto que quatro - CORADIM (2008), D`ALMAS (2011), LUNARDI (2011), MANTOVANI (2013) - foram produzidos pela linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina –UEL.

Orientada por reflexões teóricas sobre concepções de letramento e leitura crítica e tipos de interação pedagógica, BRAHIN (2002) avaliou os efeitos de vários tipos de estratégias pedagógicas interacionais para a concretização de uma pedagogia crítica de leitura em língua inglesa.

MIQUELANTE (2002) observou como certos conceitos centrais vindos da pedagogia freireana e das áreas de leitura e letramento crítico são concretizados na prática pedagógica, através da implementação de uma pedagogia crítica freireana, com o foco na leitura em inglês para adolescentes brasileiros.

FERRAZ (2006) investigou a leitura de imagens nas aulas de inglês pelo aluno universitário, em dois ambientes, uma universidade privada e uma pública ambas do Estado de São Paulo.

MOTTA (2008) focalizou práticas e eventos de letramento observados no ensino de leitura em inglês de duas escolas do Ensino Médio (uma pública e outra particular). Apoiada em teorias do Letramento Crítico, concepção desenvolvida sob o termo guarda-chuva de Novos Letramentos e Multiletramentos.

Com base em referencial teórico sobre prática curricular, concepções de linguagem e de leitura, leitura crítica e letramento CORADIM (2008) investigou as interpretações de duas professoras de língua inglesa de escola pública quanto às Orientações Curriculares para o ensino Médio (OCEM).

LUNARDI (2011) analisou as influências que as práticas de letramento crítico tiveram em duas leitoras e professoras de língua inglesa, a partir de uma pesquisa narrativa de histórias de experiências vividas e contadas pela mesmas.

D`ALMAS(2011) objetivou entender a aprendizagem de quatro alunos professores, a partir de suas cognições a respeito de leitura crítica, antes e depois de participarem de um programa de preparação formal voltado à consciência crítica da linguagem.

SOUZA (2011) apresentou uma proposta para desenvolver o letramento crítico através da leitura, indicando, formas de abordar textos multimodais didaticamente, através da Análise Crítica do Discurso usando os pressupostos teórico-metodológicos e as categorias analíticas oferecidas pela Linguística Sistêmico-Funcional.

Baseada nas teorias de letramento crítico e ancorada nos princípios da condição pós-método, CARDOSO (2011) investigou se os textos e as atividades de compreensão escrita, presentes na seção de leitura de uma coleção didática de inglês para o ensino médio, favoreciam o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos.

Pautada no referencial teórico de concepções de leitura, de leitura crítica e letramento crítico, MANTOVANI (2013) apresentou uma análise dos posicionamentos que alunos da quarta série do curso de Letras Estrangeiras Modernas de uma universidade estadual do Paraná adotam enquanto leitores de textos escritos em língua inglesa.

Do exposto, depreende-se que ainda são poucos os estudos que abordam a temática, e destes todos estão voltados para o ensino da língua inglesa. Assim, a pesquisa que desenvolvo, de acordo com os dados obtidos no banco de teses da CAPES, é a primeira a olhar a língua espanhola, o que sustenta minha escolha, inclusive no que diz respeito ao livro didático e o desenvolvimento do letramento crítico, pois apenas um trabalho (CARDOSO,2011) se ateuve a tal questão. Sendo assim, este estudo possibilita expandir a literatura e abrir caminhos para novas discussões sobre o tema. Desta forma, para discutir as

perguntas sobre o texto, apresento no tópico seguinte breve referencial teórico acerca das taxonomias de perguntas.

2.8 TAXONOMIA DE PERGUNTAS

As perguntas sobre o texto são uma maneira de verificar o grau de compreensão na leitura e podem colaborar ou não no desenvolvimento de um leitor crítico. A organização do tipo de informação que o leitor fornece em resposta às perguntas deu origem a diferentes taxonomias de perguntas segundo o trabalho exigido do leitor. Barrett (1976) apresenta uma taxonomia que diferencia as perguntas em quatro categorias distintas: **compreensão literal**, relacionada à recuperação da informação que se encontra explícita no texto; **reorganização**, consiste em analisar a informação apresentada no texto, como elaborar resumos e sínteses, por exemplo; **compreensão inferencial**, referente à capacidade do leitor em estabelecer hipóteses sobre o texto, utilizando também a sua experiência pessoal; **leitura crítica ou avaliação**, essa relativa à emissão de juízos de valor, comparação das ideias expressas no texto com critérios externos ou com critério interno baseado nas suas experiências, nos seus conhecimentos e valores. Incluem-se, também, aspectos de apreciação (SANTOS, 2011).

Nesta mesma linha de classificação Català e colaboradores (2001) também propõem uma taxonomia designada em quatro etapas: a **compreensão literal**, a **compreensão inferencial**, a **reorganização** e a **compreensão crítica**. A primeira implica reconhecer as informações explícitas no texto; a segunda relaciona-se à ativação do conhecimento prévio do leitor e a formulação de hipóteses; a terceira está relacionada com a sistematização da informação, o reordenar das ideias. Na última, o leitor deverá ser capaz de formular juízos de valor (CATALÀ, 2001).

Considerando o processo que o aluno usa para responder as perguntas, Pearson e Johnson (1978) propõem também uma tipologia de perguntas conhecidas como R-Q-R (Relação – Questão – Resposta) dividida em três níveis: *textually explicit*²⁹(TE); *textually implicit*³⁰(TI); *scriptally implicit*³¹(SI). Segundo este esquema, as questões TE possuem respostas óbvias na página, ou seja, elas têm respostas diretas, explícitas e precisas no texto. Perguntas TI têm respostas que estão na página, mas que não são tão óbvias, ou seja,

²⁹Textualmente explícita.

³⁰Textualmente implícita.

³¹Implícitas no *script*.

as respostas são derivadas do texto, mas sem nenhuma evidência gramatical que ligue a pergunta à resposta, exigindo, assim, a utilização de, ao menos, uma inferência lógica ou pragmática, a fim de obter a resposta. As questões implícitas no *script* exigem dos leitores o uso de seu “roteiro” para respondê-las. Neste caso, as respostas para as perguntas vêm do conhecimento prévio dos leitores, do conhecimento de mundo. Nesse tipo de compreensão, a inferência também está envolvida, mas de forma diferente das perguntas TI, a base de dados para questões implícitas no *script* está na cabeça dos leitores.

Dentre essas três categorias de compreensão, Pearson e Johnson (1978) estabelecem regras operacionais para determiná-las. Em primeiro lugar, na relação pergunta-resposta textualmente explícita, as perguntas e respostas são produzidas a partir do texto, por isso a relação é explícita, estimulada pela linguagem do texto. Este tipo de compreensão é considerado pelos autores como “ler as linhas”. Na relação de perguntas e respostas textualmente implícitas, as perguntas e as respostas são produzidas a partir do texto, embora não haja nenhuma evidência gramatical que ligue a pergunta à resposta, exigindo, assim, a utilização de, ao menos, uma inferência pelo leitor. Esse processo é designado “ler entre as linhas”. Em terceiro lugar, a relação implícita no *script* ocorre quando apenas a pergunta decorre do texto e o leitor utiliza os seus esquemas mentais para respondê-la, ou seja, são dependentes do conhecimento de mundo do leitor e designadas como compreensão “além das linhas”. Ainda, de acordo com os autores, o ponto mais importante a ser considerado neste método de classificar as relações questão-resposta é que elas não podem ser classificadas de forma isolada, melhor dizendo, cada pergunta só pode ser classificada em TE, TI, ou SI de acordo com a resposta (PEARSON e JOHNSON, 1978; RICCIATO, 2010; SUZUMURA, 2011; OLIVEIRA, 2009).

Ricciato (2010) e Suzumura (2011), em pesquisas sobre leitura crítica em língua inglesa, acrescentam ainda outras duas categorias à tipologia de Pearson e Johnson (1978), denominadas **mistas duplas**, quando utilizadas as seguintes combinações TE/TI, TE/SI e TI/SI), e **mistas triplas**, quando utilizadas as três categorias TE, TI e SI juntas. (SUZUMURA, 2011; RICCIATO, 2010)

2.9 OS GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como demonstrado, a leitura implica entender a articulação do discurso, conhecer o gênero textual utilizado e as funções que desenvolve. Pois, para cada gênero (poema, notícia, bula), ler e escrever cumprem funções concretas; o leitor e o autor assumem

papéis específicos, utilizam-se de alguns recursos linguísticos prefixados, e também, pratica-se uma retórica preestabelecida (CASSANY, 2006). Nesse entendimento, é pertinente pontuar algumas considerações sobre os gêneros textuais.

O conceito de gênero textual, e seus desdobramentos, pode ser compreendido por meio de diversas correntes teóricas como: o Interacionismo Social, difundido por Bakhtin; o Interacionismo Sociodiscursivo e a Escola de Genebra, onde se destacam os trabalhos de Bronckart, Dolz e Schneuwly; a chamada Escola de Sidney, famosa pelos trabalhos de Hasan, Kress, Martin, e, também, a partir da Nova Retórica com os feitos de Charles Bazerman e Caroline Miller, por exemplo. Contudo, este trabalho frisarà apenas alguns conceitos postulados por Bakhtin, Bronckart, Dolz e Schneuwly, por entender que no campo das aplicações didáticas são essas as contribuições mais utilizadas (HILA, 2009).

O termo “gênero do discurso” surge na obra *Os Gêneros do Discurso* de Bakhtin, publicada em 1992, e é definido pelo autor como “tipos relativamente estáveis de enunciado” que, em sua individualidade, contribuem para a continuidade/renovação dos gêneros (BARROS; NASCIMENTO, 2007). Para Bakhtin (2003, p. 261), “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 ideologicamente as esferas (do cotidiano, do trabalho, da religião, jornalística, etc.) nas quais estão inseridos.

Assim, pode-se dizer que o “gênero só existe relacionado à sociedade que o utiliza” (BARROS; NASCIMENTO, 2007, p. 245), ou seja, cada esfera da atividade humana concebe seus tipos de enunciados e cada um desses enunciados leva um registro da esfera na qual está submetido, e cada “esfera de utilização da língua elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados, isto é, seus gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Estes gêneros orientam todo o ato de linguagem e permitem ao falante entender o que é ou não apropriado em determinadas situações de linguagem.

Bakhtin (1992) ainda divide os gêneros em primários e secundários. Os *gêneros primários* ocorrem em situações mais cotidianas (como a conversa com um amigo), e os *gêneros secundários*, em situações de comunicação mais complexas decorrentes dos sistemas ideológicos constituídos (como entender um artigo científico ou uma reportagem, por exemplo). Esses últimos precisam ser mediados por um processo formal de ensino-aprendizagem (HILA, 2009).

Apoiado, também, na noção de gênero e na importância da interação, postuladas por Bakhtin, Jean Paul Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de

Genebra fundam, por volta de 1980, a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que, em linhas gerais, investiga os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano (MACHADO, 2004).

O ISD entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”. (BRONCKART, 1997, p. 13) Nesse enfoque, as ações verbais são compreendidas como mediadoras e constitutivas do social, “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1997, p.42).

De maneira simples, o objetivo do ISD é analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, considerando que os gêneros textuais são os produtos de uma atividade linguageira coletiva, organizada pelas formações sociais (LOUSADA, 2010). Assim, a elaboração e entendimento de um texto requer, necessariamente, a utilização de determinado gênero textual que “nada mais são que construtos históricos disponíveis em um arquitexto” BARROS; NASCIMENTO, 2007, p. 248).

Já para Dolz e Schneuwly (2004), gêneros são “megainstrumentos” com diversos sistemas semióticos, para agir em situações de linguagem, numa dada esfera social. É, também, um instrumento semiótico complexo: "uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 27). De forma que dominar o gênero é dominar a própria situação comunicativa, então, quanto mais gêneros são apropriados, maiores são as capacidades de se usar a língua. Portanto, pode-se entender o gênero como um grande organizador (megainstrumento) das situações de comunicação, sendo o seu domínio de extrema importância para um agir eficaz na sociedade.

No tocante ao processo de ensino-aprendizagem da língua, Dolz e Schneuwly (2004) propõem cinco agrupamentos de gêneros, considerando, principalmente, as capacidades de linguagem relativamente homogêneas e dominantes nos gêneros agrupados, presentes nas diferentes esferas de comunicação da sociedade. Tais agrupamentos são assim denominados:

- a) Agrupamento da ordem do NARRAR – envolve os gêneros cujo domínio de comunicação é o da cultura literária ficcional. Exemplos: contos de fada, fábulas, lendas, narrativas de aventura, crônica literária, romance, entre outros.
- b) Agrupamento da ordem do RELATAR – inclui os gêneros pertencentes ao domínio social de comunicação da documentação e memorização das ações humanas vivenciadas.

Exemplos: relato de experiências vividas, relatos históricos, biografias, autobiografias, notícias, reportagens, crônicas jornalísticas etc.

- c) Agrupamento da ordem do ARGUMENTAR – inclui os gêneros relacionados ao domínio social de comunicação da discussão de problemas sociais controversos. Exemplos: textos de opinião, cartas de leitor, cartas de reclamação, debates, editoriais, resenhas críticas, entre outros.
- d) Agrupamentos da ordem do EXPOR – engloba os gêneros relacionados ao domínio social da comunicação da transmissão e da construção de saberes. Exemplos: textos informativos, expositivos, conferências, seminários, resenha, etc.
- e) Agrupamentos da ordem do DESCRIVER – reúne os gêneros cujo domínio social de comunicação é o das instruções e prescrições, visando à regulação ou à normatização de comportamentos. Exemplos: receitas, instruções de uso, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos, entre outros (NASCIMENTO, 2012).

Esses agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, particularmente indicados para o trabalho didático (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Assim, o intuito desses agrupamentos é propiciar uma maior aproximação entre os gêneros com as mesmas características e também, definir, para cada um deles, algumas capacidades de linguagem em relação às tipologias existentes globais que se devem construir ao longo da escolaridade (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Feitas as explanações teóricas acerca do ensino da língua espanhola no Brasil; livro didático; PNLD; documentos oficiais; leitura; leitura crítica; letramento crítico; taxonomia de perguntas e gêneros textuais, no próximo capítulo trato dos procedimentos metodológicos que respaldaram a construção desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Fazer pesquisa de acordo com Moita Lopes (1994) exige, primeiramente, a escolha de um método ou metodologia relacionada com a visão que o pesquisador tem da realidade a ser estudada, e que lhe permite localizar-se em um determinado paradigma de pesquisa. Assim, no presente capítulo, apresento a natureza da pesquisa, considerando a epistemologia, ontologia e metodologia, explicitando as etapas que fundamentaram este trabalho.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

As pesquisas qualitativas evidenciam a intrínseca relação entre quem faz a pesquisa e o que é pesquisado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Pesquisadores qualitativos “buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Assim, a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados e enfatiza a compreensão das relações sociais. Dessa maneira, entendo que a presente pesquisa é de natureza qualitativa, considerando que busca analisar dados da realidade -práticas de letramento crítico nas atividades de leitura da coleção *Síntesis* (MARTIN, 2010)- por meio de métodos para a compreensão do objeto de estudo em seu contexto histórico e específico.

Em relação ao enquadramento paradigmático, isto é, qual abordagem é mais adequada para estudar algo, ou seja, em qual paradigma – sistema de crenças, princípios e postulados que orientam práticas de investigação – essa pesquisa se insere, nos pressupostos da teoria crítica, por entender que a natureza da investigação está permeada por valores que influenciarão este estudo, bem como a análise dos dados (GUBA; LINCOLN, 2002; DENZIN E LINCOLN, 2006).

Dentro desse paradigma, evidenciam-se, no aspecto antológico, as considerações do realismo histórico, em que a realidade é configurada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e de gênero materializados ao longo do tempo. A natureza do que se conhece está vinculada às questões sócio históricas. No aspecto epistemológico, uma postura subjetivista, considerando o conhecimento como construído nas interações sociais podendo ser questionado, transformado, e não compreendido como uma verdade inquestionável (GUBA; LINCOLN, 2002; DENZIN; LINCOLN, 2006)

3.2 TIPO DE PESQUISA

Quanto ao tipo da pesquisa, utilizo a pesquisa documental como método de investigação deste trabalho, amparada na abordagem qualitativa. Será enfatizada não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas sim as informações geradas a partir da análise das fontes documentais. Calado e Ferreira (2005), em *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*, mencionam que a análise de documentos pode ser usada sobre duas perspectivas: uma servindo como complemento de informações obtidas por outros métodos e outra sendo o método central, ou mesmo exclusivo de uma pesquisa.

O propósito da pesquisa documental é identificar nos textos informações que auxiliem nas questões investigadas, sendo os documentos uma fonte de informação contextualizada que surge em determinado contexto dando ciência sobre os mesmos. Assim, deve ser utilizada quando a linguagem constituinte do documento torna-se elemento imprescindível para o estudo em questão. Tilio (2006) defende o livro didático como documento pedagógico, enquanto forma de produção na modalidade escrita, integrante das práticas educacionais. Daí a classificar esta investigação como pesquisa documental, pois examino livros didáticos tratados como documentos e inseridos em um contexto sócio histórico. Entretanto, não apenas os livros, mas sua análise atenderá às questões dessa pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2001).

Cellard (2008) defende que conhecer o contexto de produção dos documentos contribui para a análise dos dados, pois permite uma compreensão global do objeto de estudo. Assim, cabe aqui mencionar que a descrição (momento da publicação, autor, público-alvo do livro didático, entre outros), é um aspecto que auxilia na elaboração de uma análise dialógica, na qual os livros não são tratados como produtos à parte, isolados, e sim, conectados de alguma maneira ao seu contexto de produção.

3.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo central da pesquisa é apresentar análise crítica de uma coleção de livros didáticos de língua espanhola para o Ensino Médio: *Síntesis* (MARTIN, 2010), observando, especificamente se os textos e as atividades de leitura favorecem a formação do leitor crítico como preconizado nos pressupostos do letramento crítico. O recorte desta pesquisa vale-se do papel do livro didático nas aulas de língua estrangeira e de sua

importância para além do âmbito escolar, visto que eles transmitem conteúdos culturais e sociais, valores e ideologias.

A escolha pela análise das atividades de leitura, sobre o viés do letramento deu-se considerando que letramentos são múltiplos, culturais, ideológicos e críticos, conforme já discutido. Nesse sentido, o ato de saber lidar com as diversas informações codificadas em várias formas (verbal, visual, sonoras) e de transformá-las em saberes (SOUZA, 2013) é um processo dinâmico de se refletir sobre o que se lê, em como essa leitura se relaciona com as próprias ideias e valores do leitor e de outros (LETOUZÉ, 2009), sendo a prática de leitura de textos escritos parte irredutível desse processo. Outra justificativa para a restrição da análise às atividades de leitura seria a “deficiente formação de leitores” percebida através das avaliações de aprendizagem divulgadas pelos órgãos competentes, nas quais o desempenho dos estudantes brasileiros é, ainda, insatisfatório³². No tocante à coleção escolhida, deu-se por esta ser, entre as três coleções aprovadas no PNLD, a mais adotada em todo o território nacional. Diante do exposto, ao olhar para o livro didático pretendo responder as seguintes perguntas:

- a) Que tipos de perguntas de compreensão leitora estão contemplados na coleção?
- b) Que concepções de leitura(s) e de letramento(s) são favorecidas no livro didático?

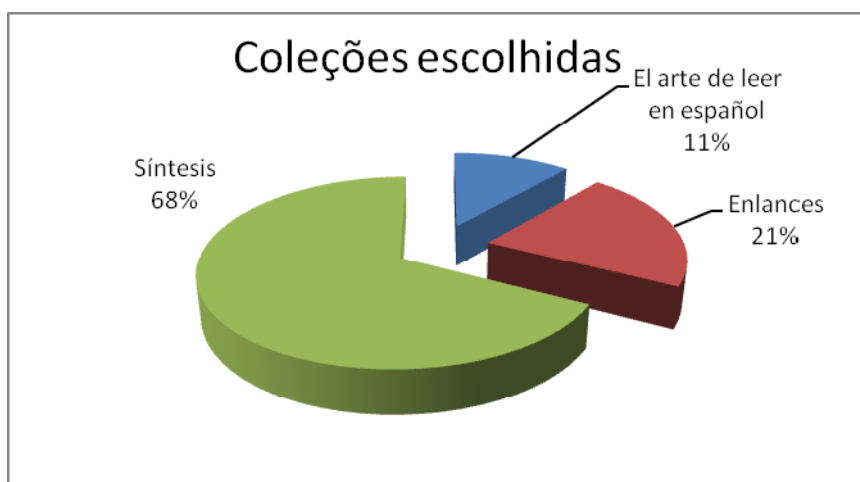
3.4 METODOLOGIA DE COLETA

A escolha da coleção de livros didáticos em questão deu-se por esta ser, entre as três aprovadas no PNLD, a mais adotada em todo o território nacional. Conforme consulta aos dados estatísticos divulgados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entre os livros didáticos do aluno e o manual do professor, foram adquiridos nos editais do PNLD 2012 e do PNLD 2013 um total de 14.186.250 (quatorze milhões, cento e oitenta e seis mil, cento e vinte e cinco) livros de língua espanhola, sendo 9.553.964 (nove milhões, quinhentos e cinquenta e três mil, novecentos e sessenta e quatro) da coleção *Síntesis*; 3.025.863 (três milhões, vinte e cinco mil, oitocentos e sessenta e três) da

³² No ano de 2012, o Brasil ficou em penúltimo lugar em um *ranking* global de educação que comparou 40 países. O resultado da pesquisa, feita pela Pearson Internacional, foi divulgado no dia 27.11.2012 e causou alvoroço na mídia. Embora pautar-se apenas na classificação do país não seja a forma adequada de tratar o assunto, pois caberiam outras discussões, como olhar os parâmetros avaliativos utilizados, dadas as diversidades cultural e social, por exemplo. Entretanto, far-se-á apenas para ilustrar o desempenho dos alunos nas avaliações de aprendizagem.

coleção *Enlances*, e 1.606.298 (um milhão, seiscentos e seis mil, duzentos e noventa e oito) da coleção *El arte de leer en español*, o que corresponde aos percentuais conforme expõe a ilustração a seguir.

Gráfico 1 – Coleções escolhidas



3.4.1 Corpus

Para apresentar uma visão geral dos livros, exploro sua estrutura, o número de textos destinados a trabalhar a leitura e sua distribuição no livro, bem como os tipos de texto privilegiados, entre outros aspectos.

Os livros analisados são de autoria de Ivan Martín e foram publicados no ano de 2010, pela Editora Ática. Têm o mesmo formato e estão organizados em três volumes (*libro 1*, *libro 2* e *libro 3*), que correspondem, consecutivamente, às 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Cada volume tem 8 capítulos e 184 páginas organizados da seguinte forma: sumário, constando o nome do capítulo, os conteúdos abordados e os títulos dos textos destinados a trabalhar a leitura; introdução (apenas no *libro 1*); 8 capítulos temáticos³³; 2 capítulos de revisão (“*Apartado 1*”, após as quatro primeiras unidades, e “*Apartado 2*”, depois da oitava unidade de cada volume); glossário, idêntico nos três livros, organizado em ordem alfabética, apresenta o termo em espanhol e sua tradução para o português; tabela de

³³ No *libro 1* são denominados 1 *¿Quién soy?*; 2 *¿Quién es?*; 3 *¿Qué hacemos?*; 4 *¿Cómo consumir con responsabilidad?*; 5 *¿Qué te gusta?*; 6 *¿Somos lo que llevamos?*; 7 *¿Cómo es tu familia?*; 8 *¿Dónde vive la gente?*, e relacionam-se à pessoa e ao presente; no *libro 2* são denominados 1 *¿Cómo es la ciudad donde vives?*; 2 *¿Cuáles son tus derechos y deberes?*; 3 *¿Vamos de viaje?*; 4 *¿Practicar algún deporte?*; 5 *¿Qué hacías cuando eras niño?*; 6 *¿No has estado bien?*; 7 *¿Te gustan las fiestas?*; 8 *¿Qué pasará?*, e relacionam-se com a pessoa inserida em um contexto social e o passado; no *libro 3* são denominadas 1 *¿Todavía se envían cartas?*; 2 *¿Para que sirve la red?*; 3 *¿Te toca defender la naturaleza?*; 4 *¿Manda quien puede, obedece quien quiere?*; 5 *Arte*; 6 *El cine*; 7 *La literatura y la música*; 8 *¿Se transformó en príncipe el sapo?*, e relacionam-se com um grupo de pessoas, suas expectativas e o futuro.

conjugação verbal; bibliografia; sugestões de leitura e índice temático, todos idênticos nos três livros. Na contracapa, está fixado o *CD* de áudio, com as gravações correspondentes às atividades propostas.

O livro do professor apresenta esses mesmos elementos acrescidos de respostas e do manual do professor que aborda os seguintes aspectos: apresentação da coleção; estrutura da obra; estrutura do volume; estrutura dos capítulos; pressupostos teóricos; concepção de linguagem e aprendizagem; princípios gerais orientados da coleção; diversidade de práticas discursivas; tipologias de exercícios; o lugar da língua materna e da gramática; o sentido da avaliação; o novo Enem; considerações finais; atividades complementares; avaliações; bibliografia específica. Além de recomendações de avaliações, de atividades extras e sugestões de leitura para o professor aprofundar os conteúdos trabalhados em cada capítulo.

Os capítulos estão organizados da seguinte forma: página de abertura, contendo uma imagem e um pequeno texto, com a função de introduzir os temas tratados no capítulo; seção *“Para oír y comprender”*, na qual é trabalhado um texto para que o aluno escute e em seguida marque (V) ou (F), complete lacunas ou corrija as informações. Logo abaixo está a transcrição do texto para que comprovem suas respostas e em seguida respondam as questões sobre o texto; seção *“Algo de vocabulário”*, com atividades relativas ao vocabulário trabalhado no capítulo; seção *“Gramática Básica”*, iniciada por quadrinhos, traz uma explicação gramatical e exercícios; seção *“Para leer y reaccionar”*, para trabalhar a leitura e a compreensão textual; seção *Aprende um poço más*, com questões complementares (ora gramaticais, ora culturais, ora lexicais, etc.) aos conteúdos trabalhados no capítulo; seção *“Para charlar y escribir”* apresenta as estruturas comunicativas da unidade e sugere o trabalho em grupo e a produção de um texto; seção *“Para leer y reflexionar”*, com textos para trabalhar a leitura e ampliar a reflexão dos temas tratados no capítulo, e a seção *“Evalúate”* apresenta questões retiradas de vestibulares para avaliar o conteúdo trabalhado e um quadro de auto avaliação.

Todas as seções estão contempladas com diferentes textos, entretanto, considerando o recorte deste trabalho, serão abordados apenas os textos apontados na obra como destinados a trabalhar a leitura, ou seja, os textos das seções *“Para leer y reaccionar”* e *“Para leer y reflexionar”*. Na primeira é trabalhado o texto seguido de exercícios, na segunda, é trabalhado apenas o texto e não apresenta atividades no livro do aluno: sugerem-se, somente no manual do professor, possíveis atividades a partir do texto, conforme imagens a seguir.

Figura 1 – Para leer y reaccionar

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO PRINCIPAL

1 Lee el texto:

Buscan medio millón de dólares

Hinchas del Flamengo recaudarán dinero para intentar fichar a Ronaldo

Un grupo de aficionados del Flamengo presentó una camiseta que será vendida con el fin de recaudar fondos para contribuir a la contratación del astro brasileño Ronaldo, según informaron medios locales.

La camiseta, de color rojo y con el escudo del Flamengo, tiene escrito el texto *Fica, Ronaldo* ("Quédate, Ronaldo"). Con su venta los organizadores pretenden recaudar 1 millón de reales (cerca de 550 000 dólares) para contribuir al fichaje del internacional de 32 años por el conjunto carioca.

El precio de cada camiseta será modesto, apenas 10 reales (unos 5,5 dólares), por lo que para conseguir su objetivo los aficionados tendrán que vender 100 000 unidades entre la hinchada de uno de los clubes más populares de Brasil.

El proyecto todavía no tiene el respaldo de los directivos del equipo, a los que acudirán los aficionados para pedirles que tomen la iniciativa para la contratación del Fenómeno.

Ronaldo realiza ejercicios desde comienzos de septiembre en las instalaciones del Flamengo, en Río de Janeiro, para recuperarse de su grave lesión de rodilla, que lo apartó de las canchas el pasado febrero.

El futbolista brasileño está sin equipo desde el 1 de julio, cuando venció su contrato con el Milan italiano. Hasta ahora, tan sólo el Manchester City inglés se ha interesado por el jugador, como ha hecho público el propio Ronaldo.

Ronaldo, campeón con la selección brasileña del Mundial de Corea del Sur y Japón en 2002, ha manifestado en varias ocasiones que le encantaría actuar en algún momento de su carrera en el Flamengo, club del que es aficionado desde niño.

Extraído de <www.sport.es>. Acceso el 12 de marzo de 2010.

2 Contesta:

a. ¿De qué trata el texto?
De una campaña financiera que está haciendo la hinchada de Flamengo para fichar a Ronaldo.

b. ¿Por qué Ronaldo está realizando ejercicios en las instalaciones de Flamengo?
Porque está sin equipo y tiene que recuperarse de una lesión en la rodilla.

c. ¿Cómo se sabe que un equipo internacional se ha interesado por Ronaldo? ¿Cuál?
El propio Ronaldo ha hecho pública esa información. El equipo inglés Manchester City.

d. ¿Cómo se describe a Flamengo en el texto?
Se describe a Flamengo como uno de los clubes más populares de Brasil.

e. ¿Y qué expresiones se utilizan para caracterizar a Ronaldo?
Astro brasileño, fenómeno, futbolista brasileño, campeón.

66

Figura 2 – Para leer y reflexionar

capítulo 4

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO COMPLEMENTARIO

En el manual que acompaña el libro del profesor, se proponen preguntas para la realización de un debate.

Una industria de exportación

Al sur del mundo, este es el itinerario del jugador con buenas piernas y buena suerte: de su pueblo pasa a una ciudad del interior; de la ciudad del interior pasa a un club chico de la capital del país; en la capital, el club chico no tiene más remedio que venderlo a un club grande; el club grande, asfixiado por las deudas, lo vende a otro club más grande de un país más grande; y finalmente el jugador corona su carrera en Europa.

En esta cadena, los clubes, los contratistas y los intermediarios se quedan con la parte del león. Y cada eslabón confirma y perpetúa la desigualdad entre las partes, desde el desamparo de los clubes de barrio en los países pobres hasta la omnipotencia de las sociedades anónimas que en Europa manejan el negocio del fútbol al más alto nivel.

En Uruguay, por ejemplo, el fútbol es una industria de exportación, que desprecia al mercado interno. El continuo drenaje de jugadores mediocriza al deporte profesional y desalienta al público, cada vez menos numeroso y menos fervoroso. La gente deserta de las canchas uruguayas y prefiere ver partidos internacionales por televisión. Cuando llegan los campeonatos mundiales, nuestros jugadores, diseminados a los cuatro vientos, se conocen en el avión, juegan juntos por un rato y se dicen adiós sin tiempo para que el equipo se convierta en un verdadero equipo, o sea: un solo bicho de once cabezas y veintidós piernas.

Cuando Brasil conquistó su cuarto trofeo mundial, los periodistas lo celebraron por unanimidad, aunque algunos no ocultaron su nostalgia por las maravillas de otros tiempos. El equipo de Romario y Bebeto había hecho un fútbol eficaz, pero había sido bastante avaro en poesía: un fútbol mucho menos brasileño que aquel fútbol espléndido de 1958, 1962 y 1970, cuando las selecciones de Garrincha, Didí y Pelé se habían coronado jugando en trance. Más de uno habló de crisis de talento, y varios comentaristas acusaron al estilo de juego, exitoso pero sin magia, impuesto por el director técnico: Brasil había vendido el alma al fútbol moderno. Pero hay un hecho también revelador, que casi no fue mencionado: aquellas selecciones del pasado estaban formadas por once brasileños que jugaban en Europa. Romario, el jugador latinoamericano más cotizado, estaba recibiendo en España un sueldo mayor que la suma de los once salarios, relativamente modestos, que recibían en Brasil los jugadores de 1958, entre los cuales estaban algunos de los mejores artistas de la historia del fútbol.

Las estrellas de antes estaban identificadas con un club local. Pelé era del Santos, Garrincha del Botafogo y Didí también, a pesar de alguna fugaz experiencia en el exterior, y uno no puede imaginarlos sin aquellos colores o sin el amarillo de la selección nacional. Así era en Brasil y en todas partes, por amor a la camiseta o por obra de los contratos de servidumbre feudal que hasta hace pocos años ataban al jugador de por vida. En Francia, por ejemplo, el club tenía derecho de propiedad sobre el jugador hasta los 30 años de edad: quedaba libre cuando ya estaba acabado. Exigiendo libertad, los jugadores franceses se incorporaron a las jornadas de mayo del 68, cuando las barricadas de París estremecieron al mundo. Los encabezaba Raymond Kopa.

*Eduardo Galeano, El fútbol a sol y sombra.
Buenos Aires, Catálogos, 2005.*



69

Como exposto, em cada capítulo são apresentados dois textos, um na seção “*Para leer y reaccionar*”, identificado como texto principal, e o outro na seção “*Para leer y reflexionar*”, designado texto complementar, totalizando 16 textos em cada livro e 48 na coleção. Destes textos, 25 são textos completos (52%) e 23 são textos adaptados (48%), sendo 8 textos adaptados (50%) e 8 textos completos (50%) no livro 1; 8 textos adaptados (50%) e 8 textos completos (50%) no livro 2, e 7 textos adaptados (48%) e 9 textos completos (52%) no livro 3. Textos completos são aqueles que permanecem como foram escritos originalmente e adaptados, aqueles que sofrem modificações pelo autor do livro. Quanto à extensão, 28 textos (58%) estão expostos em uma página, 8 textos (17%) em uma página e meia, 7 textos (15%) em meia página, 3 textos (6%) em duas páginas, e 2 textos (4%) em duas páginas e meia. Sobressaindo-se, portanto, os textos de uma página. Apenas 5 textos (10%) não acompanham ilustrações, os outros 43 textos (90%) estão acompanhados de desenhos ou fotos, sendo 21 textos (44%) ilustrados com desenhos, 20 textos (42%) ilustrados com fotos, e 2 textos (4%) acompanhados de desenho e foto.

Referente às fontes, no primeiro livro, 9 textos foram retirados da Internet (2 sítios argentinos, 1 sítio peruano, 1 sítio colombiano, 3 sítios espanhóis e dois não identificados³⁴); 6 retirados de livros (3 editados na Argentina e 3 editados na Espanha) e um elaborado especificamente para a obra em questão. No segundo livro, 11 textos foram retirados da Internet (8 sítios espanhóis, 1 sítio peruano, 1 sítio panamenho e 1 não identificado³⁵); 5 retirados de livros (3 editados na Espanha, 1 na Argentina e 1 no Paraguai). No terceiro livro, 9 textos foram retirados da Internet (2 sítios argentinos, 1 sítio porto-riquenho, 1 sítio colombiano, 2 sítios espanhóis e 3 não identificados³⁶); 6 retirados de livros (4 editados na Espanha, 1 na Argentina e 1 no Uruguai), e um retirado de um jornal espanhol. Em resumo, há 9 textos provenientes da Argentina, 2 do Peru, 2 da Colômbia, 1 do Panamá, 1 de Porto Rico, 1 do Uruguai e 1 do Paraguai, 6 não identificados e 23 textos da Espanha, sendo estes últimos representantes praticamente da metade de todos os textos trabalhados.

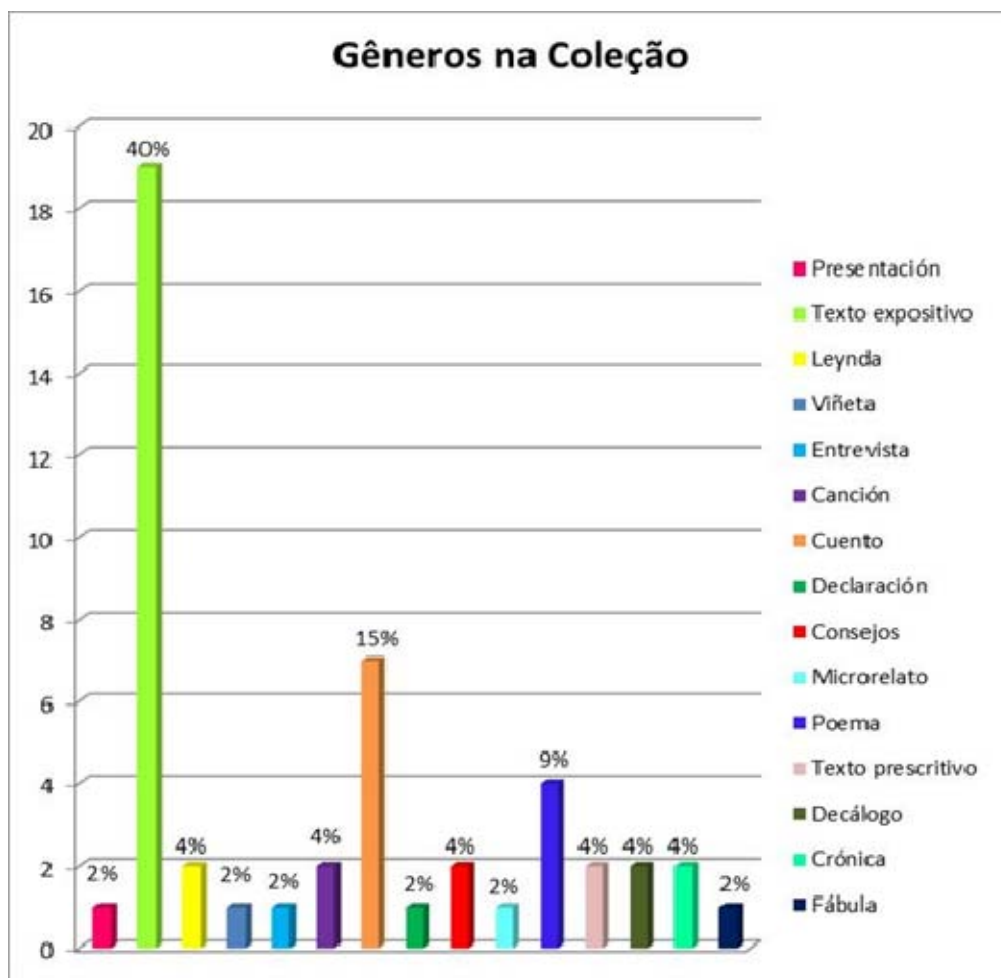
Em relação aos textos, a coleção expõe diversos gêneros textuais, que somam 15 diferentes gêneros abordados nas seções de leitura pelos livros didáticos, sendo 19 textos expositivos, sete *cuentos*, quatro poemas, dois textos prescritivos, duas *leyendas*, duas *canciones*, dois *consejos*, dois *decálogos*, duas *crónicas*, uma *declaración*, uma *presentación*, uma *viñeta*, uma *entrevista*, um *microrelato* e uma fábula, conforme Gráfico 2 a seguir:

³⁴ O endereço não é válido.

³⁵ O endereço não é válido.

³⁶ O endereço não é válido.

Gráfico 2 – Gêneros Textuais na Coleção



Do exposto, percebe-se que, dos textos escolhidos para o trabalho com leitura na coleção, os textos expositivos e os *cuentos* apresentam as maiores ocorrências, com 40% e 15%, respectivamente, seguidos de 9% de poemas, 4% de textos prescritivos, *leyendas*, *canciones*, *consejos*, *decálogos* e *crônicas*, e 2% de *declaración*, *presentación*, *viñeta*, *entrevista*, *microrelato* e *fábula*. Desta forma, considerando as capacidades de linguagem relativamente homogêneas e dominantes nos gêneros agrupados, segundo a proposta de Dolz e Scheneuwly (2004), destacam-se 20 textos relacionados ao domínio social da comunicação da transmissão e da construção de saberes (agrupamento do Expor), 20 textos relacionados ao domínio de comunicação da cultura literária ficcional (agrupamento do Narrar), seguidos por 7 textos relacionados ao domínio social de comunicação das instruções e prescrições (agrupamento do descrever), e um texto relacionado ao domínio social de comunicação da documentação e memorização das ações humanas (agrupamento do relatar). O agrupamento do argumentar, que reúne textos relacionados ao domínio social de comunicação da discussão

de problemas sociais controversos, não é contemplado nas seções destinadas a trabalhar a leitura.

Feita estas observações, voltei aos textos para explorar as atividades de leitura e quantificar as perguntas de compreensão, as quais totalizaram 187 questões para análise. Elencadas estas questões o próximo passo foi classificá-las. Para tal, apoiei-me no conceito da tipologia de perguntas de Pearson e Johnson (1976), e no método de Ricciato (2010) e Suzumura (2011). Todas as perguntas foram analisadas em relação ao texto a qual se referiam e às respostas sugeridas no livro do professor, e categorizadas em TI, TE e SI. Após as categorizações entendi que dispunha dos dados necessários para iniciar a análise, entretanto, para minimizar a subjetividade no que tange à interpretação dos dados, optei pelo procedimento de triangulação de dados³⁷ por Instrumentos Humanos (REIS, 2008).

A triangulação por Instrumentos humanos, compreende quatro etapas, na primeira, análise preliminar, é feita a identificação do temas e agrupamento de dados em torno de temas. Na segunda, elabora-se a ferramenta de triangulação, na terceira, é feita a justaposição das respostas de cada triangulador. A quarta e última etapa, é a análise consecutiva na qual se decide o que manter, descartar, adequar ou refinar” (REIS, 2008 p.97).

Os trianguladores desta pesquisa foram sete colegas do grupo de estudo, composto por minha orientadora, mestrandos, doutorandos. Assim, primeiramente foi enviado a eles a ferramenta de triangulação, um documento contendo explicações sobre a teoria utilizada, e três textos das seções para *leer y reaccionar* e *para leer y reflexionar* e as questões sobre os mesmos (conforme Apêndice A) para poderem classificá-las. Num segundo momento, nos reunimos, comparamos nossas respostas e discutimos os dados gerados. Disto resultou uma revisão e refinamento das categorias, estendidas ao restante dos dados.

Neste capítulo, abordei a natureza, a ontologia, a epistemologia e a metodologia desta pesquisa. Discorri sobre os dados e relatei os procedimentos utilizados na análise, dentre eles, a triangulação, que me auxiliou em minhas interpretações. Assim, no próximo capítulo, evidencio os dados obtidos e sua análise.

³⁷ Triangulação relaciona-se a um recurso em que mais de um instrumento é utilizado a fim de validar ou contestar as interpretações do pesquisador. Estes instrumentos podem ser de dois tipos Instrumento-objeto (entrevistas, gravações, diários e outros) ou Instrumentos Humanos, (pesquisador e pessoas externas à pesquisa) que “atuam como filtros no trabalho de interpretação de dados”. Segundo Reis (2008, p.87).

4 ANÁLISE

Neste capítulo, realizo a análise da coleção de livro didático de espanhol para o ensino médio, intitulada *Síntesis* (MARTIN, 2010), a fim de responder às seguintes indagações: que tipos de perguntas de compreensão leitora estão contemplados na coleção?; que concepções de leitura(s) e de letramento(s) são favorecidas no livro didático? Inicialmente, faço uma análise quantitativa das questões de leitura. Em seguida, uma análise qualitativa das questões para exemplificar as categorias utilizadas. Para tanto, apresento os textos e suas questões. No recorte da análise, como já mencionado, considereirei as seções destinadas a trabalhar a leitura, assim, primeiro analisei as questões da seção *Para leer y reaccionar*, na qual figura o *texto principal* seguido de exercícios, e depois as da seção *Para leer y reflexionar*, do *texto complementario* que, como já exposto, não traz atividades no livro do aluno, mas sugere, no manual do professor, possíveis atividades a partir do texto.

4.1 TIPOS PREDOMINANTES DE PERGUNTAS DE COMPREENSÃO LEITORA

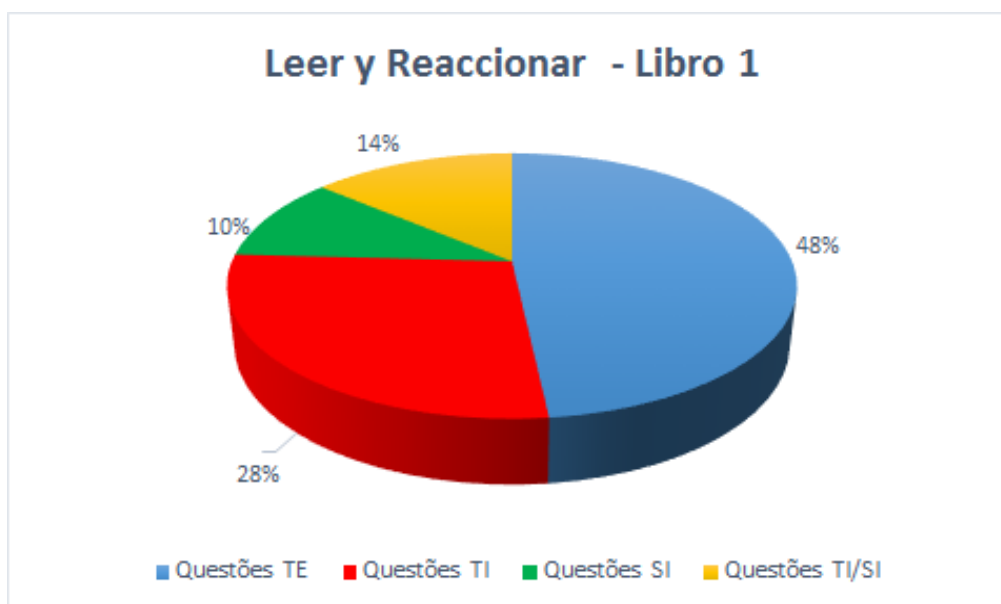
A fim de responder à primeira pergunta de pesquisa, que tipos de perguntas de compreensão leitora estão contemplados na coleção *Síntesis*, realizei, nesta seção, uma análise quantitativa com base na tipologia de Pearson & Johnson (1978), Suzumura (2011) e Ricciato (2010), primeiramente de acordo com os livros e as seções de leitura, e depois considerando toda a coleção.

Na seção *Para leer y reaccionar*, foram elencadas 29 questões no *libro 1*, 31 questões no *libro 2*, e 30 questões no *libro 3*, totalizando 90 questões na coleção. Na seção *para leer y reflexionar*, foram 52 questões no *libro 1*, 26 questões no *libro 2*, 19 questões no *libro 3*, totalizando 97 questões na coleção. No total, somam-se 187 questões para análise. Considerando o objetivo geral do estudo, que busca compreender se os textos e as atividades de leitura favorecem a formação do leitor crítico como preconizado nos pressupostos do letramento crítico, fez-se necessária uma análise das perguntas do tipo implícitas no *script*, já que estas permitem práticas de compreensão leitora “para além das linhas”, como discuto na seção 2.8. Deste modo, apresento, ao final, uma expansão da taxonomia discutida, incluindo categorias mistas que denominei SI/LEC para perguntas do tipo implícitas no *script* e leitura crítica e SI/LET para perguntas do tipo implícitas no *script* e letramento crítico. Estas são categorias indutivamente criadas no processo de análise.

4.1.1 *Para leer y reaccionar*

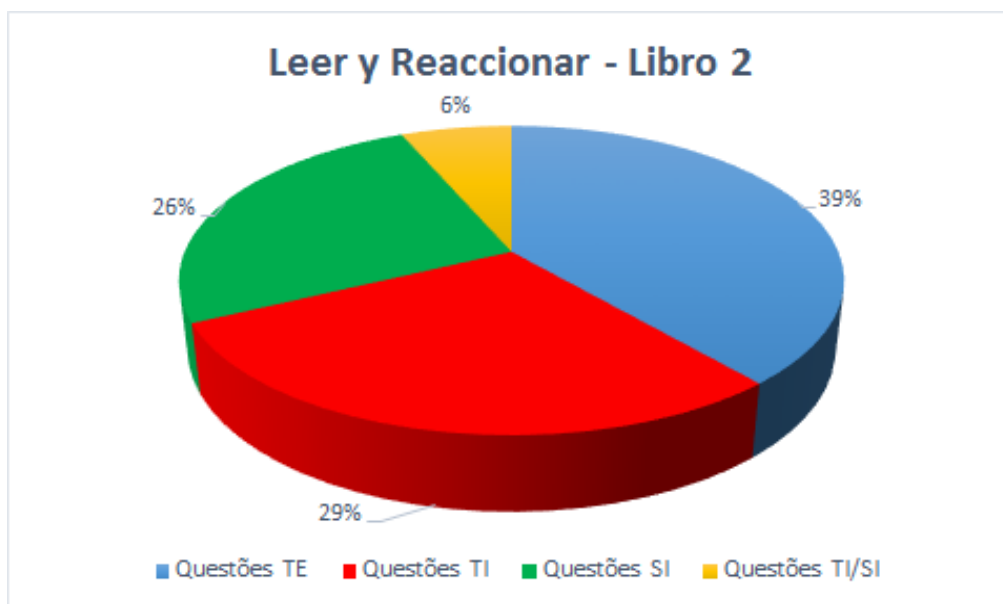
Na seção *Para leer y reaccionar*, das 29 questões elencadas no libro 1, 14 são do tipo TE, 8 do tipo TI, 3 implícitas no *script* SI e 4 Mistas Duplas (textualmente implícita e implícita no *script*). Assim, sobressaíram-se as questões TE, representativas de praticamente metade das questões de leitura (48%), seguidas das questões TI com 28%, questões mistas duplas TI/SI com 14% e questões SI com 10%, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3 – *Leer y reaccionar*–Libro 1



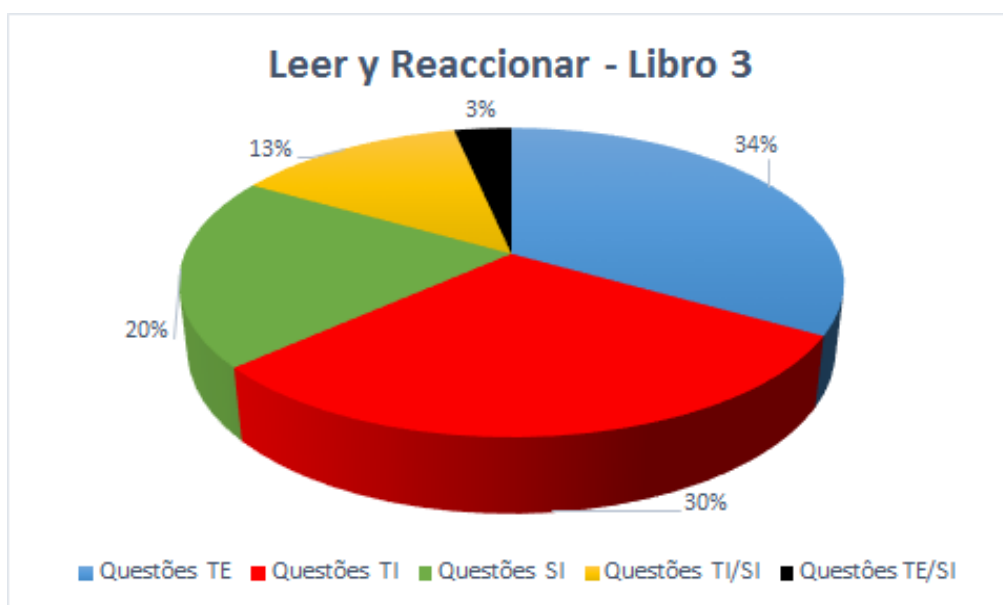
No *libro 2*, 12 questões são do tipo TE, 9 do tipo TI, 8 são do tipo SI e 2 mistas duplas (textualmente implícita e implícita no *script*). Assim, evidenciam-se as questões TE com 39%, seguidas das questões TI com 29%, questões SI com 26%, e questões Mistas Duplas TI/SI com 6%, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Leer y reaccionar – Libro 2



No último volume da coleção, *libro 3*, 10 questões são TE, 9 são TI, 6 são do tipo implícitas no *script* e 5 mistas duplas, sendo 4 textualmente implícita e implícita no *script*, e uma textualmente explícita e implícita no *script*. Assim, destacaram-se as questões TE com 34%, seguidas das questões TI com 30%, questões SI com 20% e questões Mistas Duplas com 16%, sendo 13% questões TI/SI e 3% TE/SI, conforme gráfico abaixo:

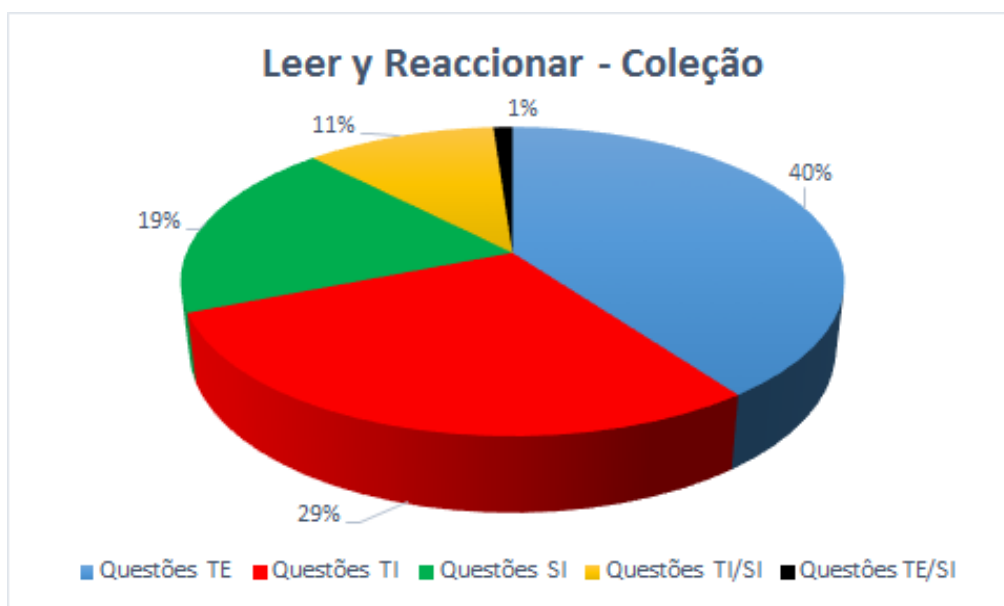
Gráfico 5 – Leer y reaccionar – Libro 3



Considerando os três volumes, na seção *Para leer y reaccionar*, das 90 questões exploradas, tem-se 36 questões TE, 26 questões TI, 17 questões implícitas no *script*

e 11 questões Mistas Duplas, sendo 10 textualmente implícitas e implícitas no *script*, e uma textualmente explícita e implícita no *script*. Assim, as questões TE representam 40% da coleção, seguidas das questões TI com 29%, questões SI com 19% e questões Mistas Duplas com 12%, sendo 11% questões TI/SI e 1% TE/SI, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 6 – Leer y reaccionar – Coleção

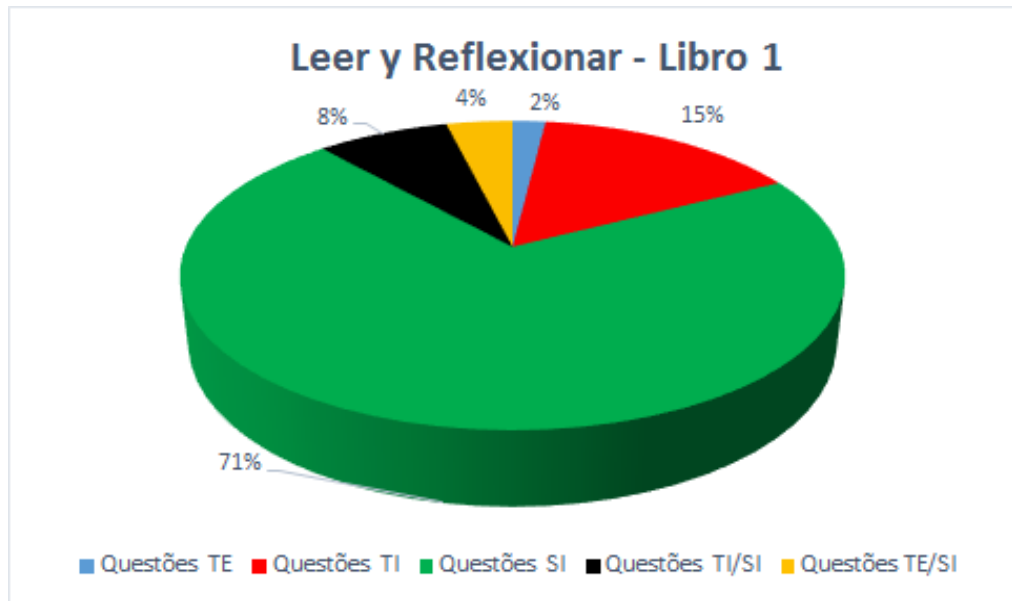


4.1.2 Para leer y reflexionar

Conforme explicitado em 2.4.1, nessa seção apresenta-se somente o texto, não há exercícios no livro do aluno para explorá-lo. Porém, no Manual do Professor há sugestões de atividades variadas para serem desenvolvidas a partir deste texto, dentre elas questões para serem exploradas em atividades que trabalham a expressão oral como debates e bate-papo. Assim, embora o foco dessas não seja a escrita e também não conste nenhuma orientação que estas possam ser aproveitadas para tal fim, entendo-as como questões sobre o texto, daí a decisão em incluí-las nas análises.

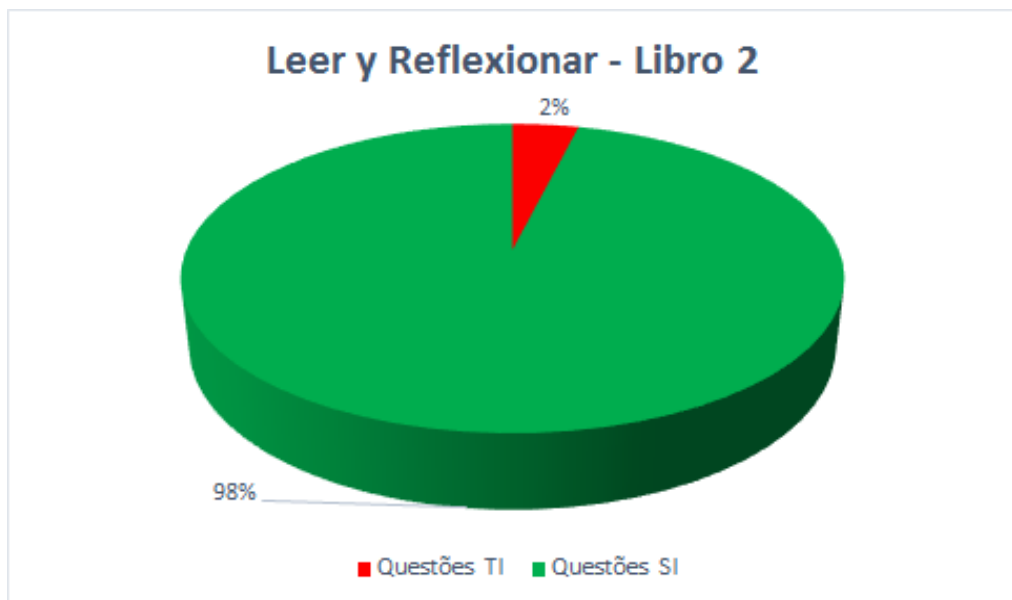
Na seção *Para leer y reflexionar*, das 52 questões do *libro 1*, apenas uma questão é do tipo TE, 8 são do tipo TI, 37 são implícitas no *script* e 6 Mistas Duplas, sendo 4 textualmente explícitas e implícitas no *script*, e 2 textualmente explícitas e implícitas no *script*. Assim, as questões SI figuram 71%, seguidas das questões TI com 15%, questões mistas duplas com 12%, sendo 8% questões TI/SI, 4% TE/SI e questões TE com 2%, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 7 – Leer y reflexionar – Libro 1



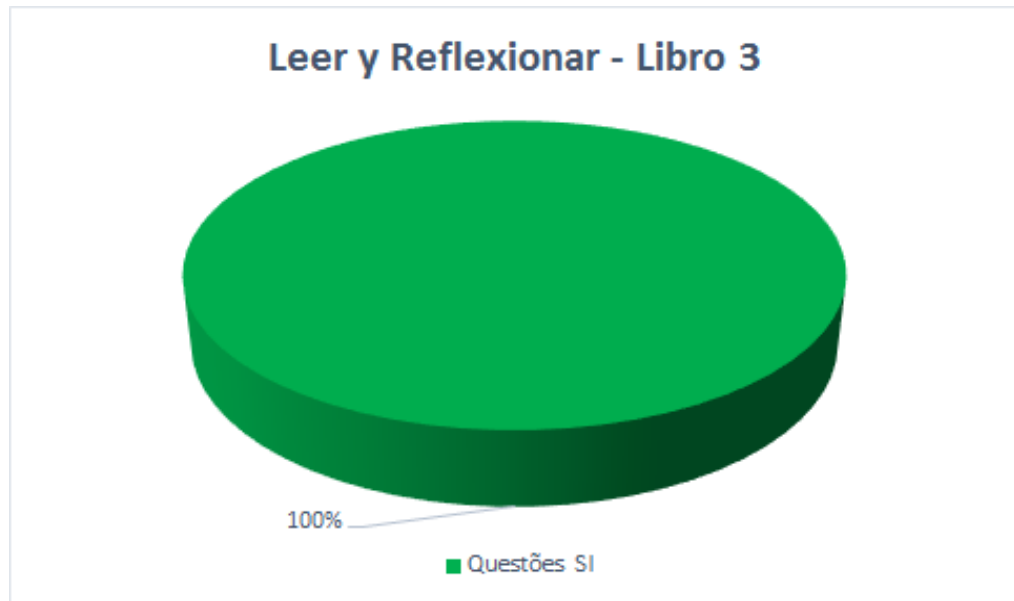
Das 26 questões do *libro 2*, uma questão é do tipo TI e 25 são do tipo implícitas no *script*. Assim, praticamente todas as questões são SI (98%) e apenas 2% TI, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Leer y reflexionar – Libro 2



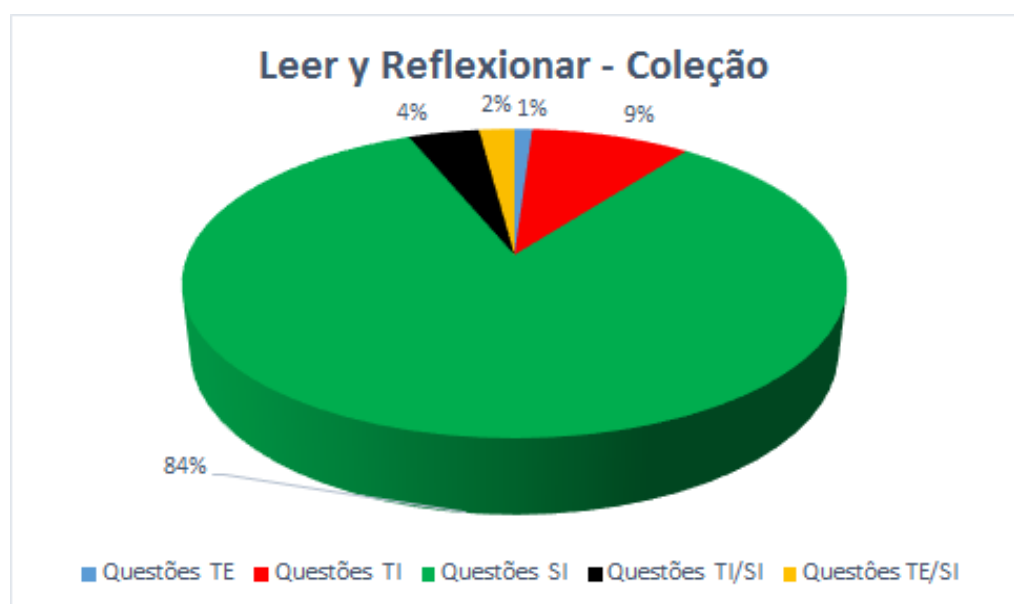
No *libro 3*, todas as 19 questões são do tipo implícitas no *script*, ou seja, 100% são SI, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 9 – Leer y reflexionar – Libro 3



Assim, considerando os três volumes, na seção *Para ler y reflexionar*, das 97 questões arroladas, 81 são implícitas no *script*, 9 são TI, 6 são Mistas Duplas, sendo 4 textualmente implícitas e implícitas no *script*, 2 textualmente explícita e implícita no *script*, e uma questão é TI. Assim, as questões SI representam 84% da coleção, seguidas das questões TI com 9%, questões Mistas Duplas com 6%, sendo 4% questões TI/SI, 2% TE/SI e 1% questão TE, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Leer y reflexionar - Coleção



Integrando as duas seções dedicadas a trabalhar a leitura e considerando a taxonomia de perguntas utilizadas, de maneira geral, as questões do tipo implícitas no *script* sobressaem-se às demais com 98 perguntas, as TE e TI representam praticamente a mesma quantidade: a primeira com 37 e a segunda com 35 questões, as Mistas Duplas figuram 17 questões, sendo 14 textualmente implícitas e implícitas no *script*, e 3 textualmente explícitas e implícitas no *script*. Assim, as questões SI representam 52% da coleção, seguidas das questões TE com 20%, TI com 19% e questões Mistas Duplas com 9%, sendo 7% questões TI/SI e 2% TE/SI. Não houve incidência de questões do tipo mistas duplas TE/TI e do tipo Mistas Triplas TE/TI/SI.

Tabela 2 – Tipologia de questões, quantidade e porcentagem

Tipologia de Questões	Quantidade	Porcentagem
SI	98	52%
TE	37	20%
TI	35	19%
TI + SI	14	7%
TE + SI	3	2%
TE + TI	0	0%
TE + TI + SI	0	0%

4.2 PERGUNTAS DO TIPO SI-LEC E SI-LET

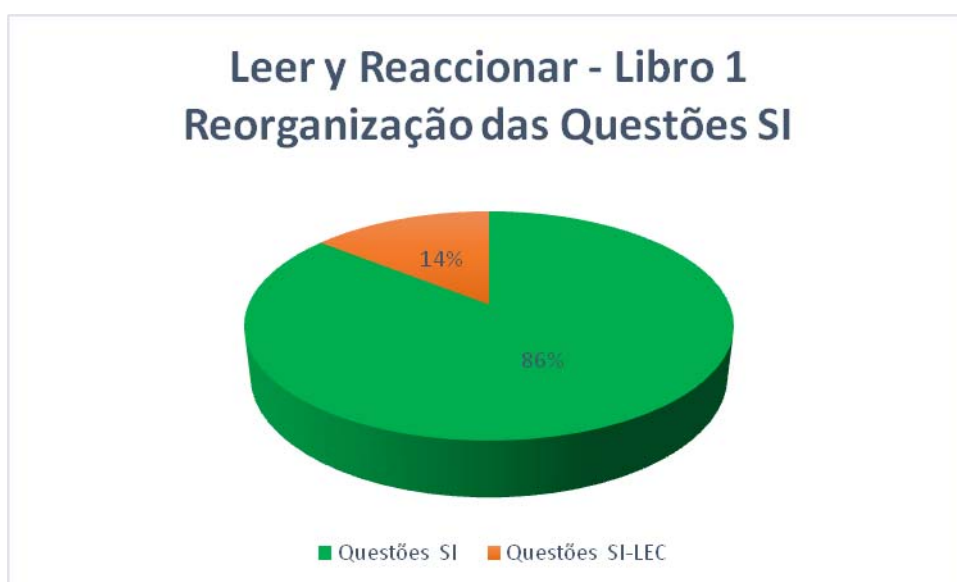
Depois de classificar as perguntas, retomei aquelas nomeadas como implícitas no *script*, inclusive as Mistas Duplas, nas quais figuravam as questões SI, para estabelecer quantas questões do tipo “além das linhas” possibilitariam um trabalho correspondente às expectativas de leitura pautada no letramento crítico e discutidas no capítulo 2.

Da análise dessas perguntas considerei necessário acrescentar ao nível *Scriptally Implicit* (SI), de Pearson e Johnson (1978), uma terminologia que permitisse diferenciá-las de acordo com suas particularidades. Para tanto, foram agregados à categoria SI os termos LEC para se referir às questões de leitura iminentes às discussões da Leitura Crítica, e LET para aludir às questões relacionadas às concepções do Letramento Crítico. Assim, as questões implícitas no *script* foram reagrupadas em questões SI, questões SI-LEC e questões SI-LET. Sendo as SI aquelas que, apesar de requererem o conhecimento “além das

linhas”, são do tipo enciclopédico ou de cunho pessoal e não privilegiam a criticidade do leitor; as SI-LEC são aquelas que possibilitam explorar a criticidade do leitor por meio da interpretação e discussão de aspectos restritos ao texto; e as SI-LET, as que vão além e possibilitam ao leitor compreender as relações estabelecidas entre o texto e o contexto no qual está inserido e a partir daí construir sentidos sobre o que se leu.

Assim, na seção *Para leer y reaccionar, libro 1*, das 3 questões implícitas no *script*, 2 permaneceram apenas como SI e uma foi renomeada SI-LEC, as 4 questões mistas Duplas, TI/SI, não sofreram mudanças. Dessa forma, apenas uma questão sofreu alteração em sua terminologia, assim 86% das questões mantiveram-se SI e 14% mudaram para SI-LEC, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 11 – *Leer y reaccionar* – Libro 1



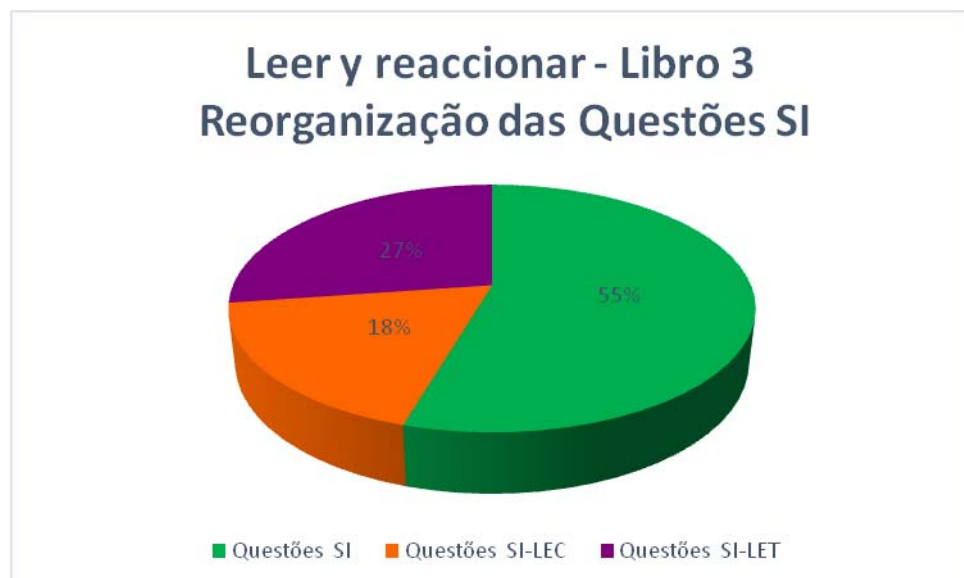
No *libro 2*, das 8 questões implícitas no *script*, 2 permaneceram SI, 4 foram renomeadas SI/LEC e 2 SI/LET. As 2 questões Mistas Duplas, TI/SI, não sofreram alterações. Dessa forma, 40% das questões mantiveram-se SI, 40% mudaram para SI-LEC e 20% para SI-LET, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 12 – Leer y reaccionar – Libro 2



No *libro 3*, entre as 6 questões implícitas no *script*, uma permaneceu SI, 2 foram renomeadas SI-LEC e 3, SI-LET. As 5 questões Mistas Duplas não sofreram alterações e permaneceram 4 TI/SI e uma TE/SI. Desse modo, 55% das questões mantiveram-se SI e 18% mudaram para SI-LEC e 27% para SI-LET, conforme gráfico abaixo:

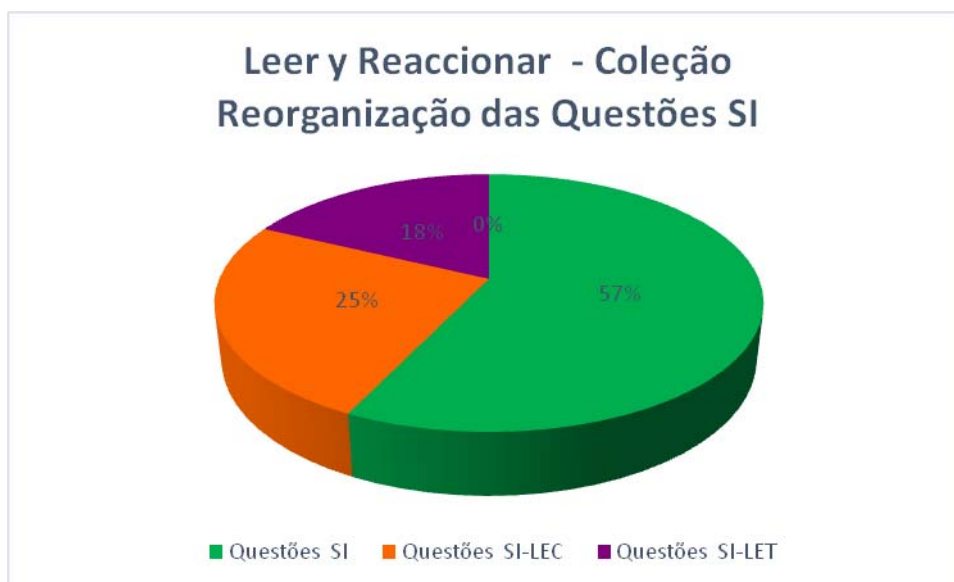
Gráfico 13 – Leer y reaccionar – Libro 3



Considerando os três volumes, *libros 1, 2, 3*, na seção *Para leer y reaccionar*, das 17 questões implícitas no *script*, 5 permaneceram apenas como SI, 7 foram renomeadas SI-LEC e 5, SI-LET. As 11 questões Mistas Duplas, 10 TI/SI e uma TE/SI,

mantiveram-se somente SI. Dessa forma, a terminologia SI permaneceu em 57% das questões e 43% receberam nova nomenclatura, sendo 25% SI-LEC e 18% SI-LET, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 14 – *Leer y reaccionar* – Coleção



Na seção *Para leer y reflexionar, libro 1*, das 37 questões implícitas no *script*, 11 permaneceram SI, 13 foram renomeadas SI-LEC e 13 SI-LET. As 6 questões Mistas Duplas também sofreram alterações: das 4 questões TI/SI, 2 mantiveram-se e 2 mudaram para TI/SI-LC, as 2 questões TE/SI permaneceram inalteradas. Dessa forma, a terminologia SI permaneceu em 35% das questões e 65% receberam nova nomenclatura, sendo 35% SI-LEC e 30% SI-LET, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 15 – *Leer y reflexionar – Libro 1*



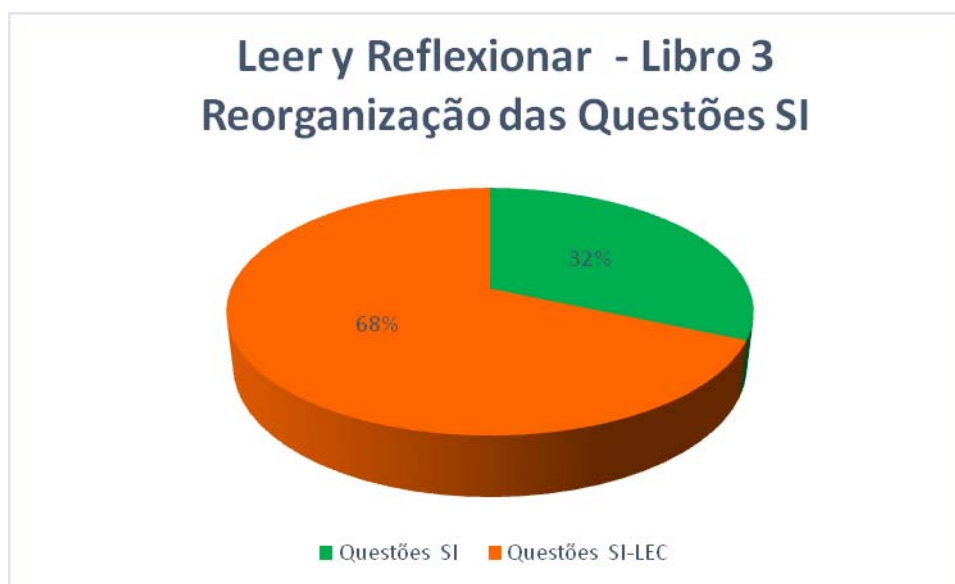
No *libro 2*, das 25 questões implícitas no *script*, 5 permaneceram SI, 15 foram renomeadas SI-LEC e 5 SI-LET. Dessa maneira, a terminologia SI permaneceu em 20% das questões e 80% receberam nova nomenclatura, sendo 60% SI-LEC e 20% SI-LET, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 16 – *Leer y reflexionar – Libro 2*



No *libro 3*, das 19 questões implícitas no *script*, 6 permaneceram SI, 13 foram renomeadas SI-LEC. Dessa maneira, a terminologia SI permaneceu em 32% das questões e 68% receberam a nomenclatura SI-LEC, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 17 – *Leer y reflexionar* – Libro 3



Considerando toda coleção, na seção *Para leer y reflexionar*, das 81 questões implícitas no *script*, 22 permaneceram SI, 41 foram renomeadas SI-LEC e 18 SI-LET. As 6 questões Mistas Duplas também sofreram alterações: das 4 questões TI/SI, 2 se mantiveram e 2 mudaram para TI/SI-LC, as 2 questões TE/SI permaneceram inalteradas. Dessa forma, a terminologia SI permaneceu em 49% das questões e 51% receberam nova nomenclatura, sendo 30% SI-LEC e 21% SI-LET, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 18 – *Leer y reflexionar* - Coleção



Considerando os dados apresentados, os tipos de pergunta de compreensão leitora contemplados na coleção são classificados como TE, TI, SI, questões do tipo Mistas

Duplas, TE/SI; TI/SI e questões mistas SI/LEC e SI/LET. Na seção *Para leer y reaccionar*, há o predomínio de questões do tipo TE, seguidas das questões do tipo TI, e, em menor proporção, as do tipo SI. Na seção *Para leer y reflexionar*, ocorre o inverso, sobressaindo-se as questões do tipo SI. Essas, quando reorganizadas em SI, SI/LEC e SI/LET, configuram-se, na seção *Para leer y reaccionar*, como questões que requerem do leitor o conhecimento do tipo enciclopédico ou de cunho pessoal, e que, portanto não privilegiam a criticidade do leitor. Na seção *Para leer y reflexionar*, são aquelas que possibilitam explorar a criticidade do leitor por meio da interpretação e discussão de aspectos restritos ao texto.

4.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA(S) E DE LETRAMENTO(S)

Retomo, nesta seção, a análise dos textos e perguntas, agora em uma perspectiva qualitativa, a fim de responder à pergunta: que concepções de leitura(s) e de letramento(s) são favorecidas no livro didático?

Para tanto, selecionei, em cada livro, dois textos de cada seção, considerando aqueles que apresentavam maior variedade nos tipos de questão, para que pudesse abordar as categorias apontadas na análise quantitativa, realizada anteriormente. Com base neste critério, escolhi, no *libro 1*, os capítulos 2 e 5, no *libro 2*, os capítulos 1 e 3 e, no *libro 3*, os capítulos 2 e 6. Organizo a análise a partir dos textos da seção *Paraleer y reaccionar* e, posteriormente, os da seção *Para leer y reflexionar*.

4.3.1 *Para leer y reaccionar*

Libro 1

Figura 3 – Como hacer una hoja de vida (vol. 1, cap. 2, p. 35)

capítulo 2

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO PRINCIPAL

1 Lee el texto:

Cómo hacer una hoja de vida

Hace un par de semanas un joven recién egresado, pero con un año de experiencia, fue a una entrevista de trabajo. Cuando le preguntaron cuánto quería ganar, pidió tan poco que el entrevistador se sorprendió. Al ver la cara de sorpresa el joven le dijo: “Si le parece mucho, tranquilo, págume menos”. Nunca lo contrataron.

Permanentemente, usted encontrará situaciones como la relatada, vividas por jóvenes que están buscando trabajo, y algunos consejos prácticos le serán muy útiles.

Una vez enterado de la vacante, el primer paso es mandar o llevar la hoja de vida. Tenga en cuenta que al verla sus entrevistadores tendrán la primera impresión de cómo es usted.

- Este documento debe ser muy ágil y oportuno. No debe tomar más de dos hojas en papel fino.
- Evite enviar hojas de vida minerva, a menos que se lo exijan.
- Tenga presente que su hoja de vida es su carta de presentación. Su contenido debe ser lo más sencillo y claro posible.
- No cometa faltas de ortografía. Revise una y otra vez el contenido. Las faltas de ortografía causan muy mala impresión.
- Nunca mande las hojas sueltas o agarradas con un clip, siempre grapadas.
- No mienta acerca de sus datos. Muchos corroboran la veracidad de la información.
- Pregúnteles a las personas que pueden dar referencias tuyas si puede contar con ellas, pues en el caso de que las llamen, deben estar preparadas.

Adaptado de <www.deuniversitarios.com>. Acceso el 5 de diciembre de 2008.



O texto trabalhado na unidade (figura 3) é um texto prescritivo, da ordem do descrever (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), que apresenta sugestões de como elaborar um currículo para jovens em busca de trabalho. Depois da leitura pede-se que o aluno traduza dois termos do texto “*un par de semanas*” e “*hoja de vida minerva*”, e logo são apresentadas as questões ilustradas na figura 4.

Figura 4 – Questões cap. 2 (vol. 1, p. 35)

3 ¿Qué tipo de tratamiento se utiliza en el texto? ¿Cómo lo sabes?

*Se utiliza el tratamiento formal. Se utiliza el pronombre **usted** y, por eso, los verbos que lo acompañan están en la tercera persona de singular.*

4 ¿Cuáles son las principales características de una hoja de vida ideal?

Debe ser ágil y no tener más de dos hojas; debe tener un contenido sencillo y claro, perfecta ortografía; y no debe contener mentiras.

Da análise das perguntas e das respostas esperadas no livro do professor, a questão 3 (*¿Qué tipo e tratamiento se utiliza en el texto?¿Cómo lo sabes?*) é do tipo TI/SI. É textualmente implícita uma vez que no texto faz-se o uso do pronome de tratamento *usted*, que em espanhol é empregado nas relações de formalidade, e também pela escolha dos verbos como *debe, evite, tenga, cometa, mande*, todos empregados na terceira pessoa do singular. Entretanto, é necessário ter conhecimentos prévios sobre as saudações em espanhol, especificamente sobre tratamento formal e informal, para conseguir fazer as inferências necessárias no texto. Dessa forma, é também SI.

A questão 4 (*¿Cuáles son las principales características de una hoja de vida ideal?*) é apenas TI, pois, apesar da resposta apresentar trechos dos texto, esses são resumidos e, para isso, é preciso fazer inferências no texto para compreendê-los.

Figura 5 – Los internautas le preguntan a Santi Santamaría (vol. 1, cap. 5, p. 96)

capítulo 5

TEXTO PRINCIPAL

1 Lee un fragmento adaptado de la entrevista que le hicieron al *chef* Santi Santamaría algunos internautas:

Los internautas le preguntan a Santi Santamaría

► Francis 12h18
 ¿Cuál es su receta sencilla para hacer un arroz con leche?
 Pues no te lo crearás, pero no he hecho nunca arroz con leche porque no es el postre que más me gusta... Pero la canela es muy importante que sea buena y yo pondría piel de limón, que recuerda a mi crema catalana. Se podría hacer una variante afrancesada con vainilla, en vez de canela. Por supuesto que una leche fresca de caserío es fundamental. Y la calidad del arroz, qué duda cabe, que desprenda almidón, lo que ayuda a hacer una buena crema.

► Angel 12h29
 Sr. Santamaría, soy manchego y en nuestra tierra solemos utilizar el calabacín en el pisto, pero ¿cómo cree usted que se puede realzar su sabor y convertirlo en elemento principal de un plato? Gracias.
 A mí me gustan muchísimo las especias y creo que el comino le va muy bien al calabacín... Así que sea una crema, un pisto, unos calabacines a la plancha o al horno... ponerle un poco de comino. Es bueno utilizar un molinillo como utilizamos con la pimienta y molerlo al momento.

► Olga 12h32
 ¿Le gusta la cocina rusa? ¿Ha estado alguna vez en Rusia? Aquí comemos mucha verdura. La ponemos en sopas, guarniciones, fritos, etc. Parece que en España no se come mucho la remolacha. ¿Tiene alguna receta con esta verdura tan poco querida en su país? Gracias, Rusia, San Petersburgo.
 Conozco muy poco de la cocina rusa, algo por los libros y por un viaje a San Petersburgo. Comí *borsh*, unos buenos *ragouts* de carne, buena patata y excelentes pescados ahumados... Y unas preparaciones con caviar estupendas. Tengo un buen recuerdo de la cocina rusa, pero no puedo hablar en profundidad de ella.

► Cosme 12h33
 Cuando pongo a cocer una coliflor, me tengo que ir de casa. ¿Qué puedo hacer para evitar ese olor tan nauseabundo?
 Jajajajaja... A mí no me molesta ni la col ni la coliflor... a mí no me molesta su olor, al contrario, me gusta.

► David 13h03
 Hola. ¿Cómo hacer unas sardinas marinadas?
 Bueno... Lo primero es que sean muy frescas. Hay que sacarles las escamas, luego las tenemos que filetear; a mí particularmente me gusta ponerles sal, pimienta y me gusta comerlas muy crudas, no muy maceradas. Hacer una vinagreta con cuatro partes de aceite y una de vinagre y echársela por arriba. Más que las sardinas, me gustan las anchoas... Y en quince minutos podemos comerlas.

► Norica 13h05
 Hola gran *chef*. Soy japonés y me gusta comer y cocinar también, pero todavía no he probado sus especialidades porque vivo bastante lejos. Me gustaría viajar a Barcelona para aprovechar sus platos algún día, pero ¿no le ocurre venir a Japón para ampliar su restaurante?
 Ahora no es mi prioridad viajar a Japón para montar nada... Conozco Japón y tengo grandes amigos allí. Cuando viajo prefiero comer las especialidades del sitio adonde voy. Allí me sentiría desarraigado cocinando mi comida...

Adaptado de <www.elpais.com>. Acceso el 7 de septiembre de 2008.

O texto do capítulo 5 (figura 5) é agrupado como um texto da ordem do relatar(DOLZ;SCHNEUWLY, 2004) e apresenta trechos de uma entrevista feita por internautas a um grande chefe de cozinha espanhol. Após a leitura, é solicitado ao aluno

responder 8 questões (figura 6) e depois conversar com os colegas sobre suas experiências alimentícias.

Figura 6 – Questões cap. 5 (vol. 1, p. 35)

2 Contesta:

a. A Santamaría, ¿qué le gusta comer cuando viaja?
Le gusta comer la especialidad de los sitios adonde va.

b. ¿Por qué Santamaría nunca ha hecho arroz con leche?
Porque no es el postre que más le gusta.

c. ¿Por qué Santamaría le sugiere al internauta Ángel ponerle un poco de comino al calabacín?
Porque le gustan muchísimo las especias y cree que el comino va muy bien con el calabacín.

d. ¿Cómo le gustan a Santamaría las sardinas marinadas?
Le gustan con sal y pimienta; y le gusta comerlas más bien crudas, no muy maceradas.

e. ¿A qué pregunta Santamaría no contesta?
No contesta a la pregunta de Olga sobre la remolacha.

f. ¿Cómo le tratan los internautas a Santamaría: formal o informalmente? Señala en el texto las palabras o expresiones que justifican tu respuesta.
Los internautas le tratan formalmente: usted, su receta, le gusta, ha estado, etc.

g. ¿Y cómo trata él a los internautas?
Les trata informalmente.

h. En ese caso, ¿cómo se puede explicar la diferencia de tratamiento?
Probablemente porque se establece una relación jerárquica entre el conocido chef de cocina y las personas comunes.

As questões A, B, D, E são questões do tipo TE, pois exigem apenas que o leitor volte ao texto e retire de lá as respostas, ou seja, as respostas às perguntas são derivadas diretamente do texto. A questão C é TI, porque requer que o leitor interprete que o fato de o entrevistado gostar de especiarias o faz dizer que *comino* combina com *calabacín*, assim, ainda que simples, envolve uma inferência. A questão F, do tipo TI/SI, é TI, porque o leitor deve retirar do texto as expressões *usted, le gusta, ha estado* para validar sua resposta, e implícita no *script* porque o leitor precisa conhecer os pronomes de tratamento em espanhol para saber que *ustedé* utilizado no tratamento formal, e também os pronomes pessoais em espanhol e a conjugação verbal para destacar os termos *le gusta, su receta, ha estado*. As questões G e H são SI, pois, para respondê-las, é preciso distinguir o tratamento formal do tratamento informal, saber que na língua espanhola o uso da segunda pessoa do singular indica intimidade, familiaridade, é empregada nas interações informais e também é utilizada para delimitar as relações hierárquicas laborais e econômicas, que é comum à pessoa que está em posição superior à do outro ser tratado com formalidades e responder sem muitas cerimônias.

Libro 2

Figura 7 – Viajes (vol. 2, p. 15)

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO PRINCIPAL

1 Lee el cuento:

Viajes

Cuando los famas salen de viaje, sus costumbres al pernoctar en una ciudad son las siguientes: un fama va al hotel y averigua cautelosamente los precios, la calidad de las sábanas y el color de las alfombras. El segundo se traslada a la comisaría y labra un acta declarando los muebles e inmuebles de los tres, así como el inventario del contenido de sus valijas. El tercer fama va al hospital y copia las listas de los médicos de guardia y sus especialidades.

Terminadas estas diligencias, los viajeros se reúnen en la plaza mayor de la ciudad, se comunican sus observaciones, y entran en el café a beber un aperitivo. Pero antes se toman de las manos y danzan en ronda. Esta danza recibe el nombre de Alegría de los famas.

Cuando los cronopios van de viaje, encuentran los hoteles llenos, los trenes ya se han marchado, llueve a gritos, y los taxis no quieren llevarlos o les cobran precios altísimos. Los cronopios no se desaniman porque creen firmemente que estas cosas les ocurren a todos, y a la hora de dormir se dicen unos a otros: "La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad". Y sueñan toda la noche que en la ciudad hay grandes fiestas y que ellos están invitados. Al otro día se levantan contentísimos, y así es como viajan los cronopios.

Las esperanzas, sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a ver porque ellas no se molestan.

Julio Cortázar, Cuentos completos, Madrid, Alfaguara, 1998.



The image contains three photographs. The top-left photo shows a tropical resort with several thatched-roof huts on a sandy beach next to clear blue water. The bottom-left photo shows a desert landscape with a large, dome-shaped structure made of mud or clay, and several people sitting on the ground in front of it. The right photo shows a multi-story adobe building with several windows and a door, set in a dry, arid environment.

O texto do capítulo 1 (figura 7), da ordem do narrar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), é um conto de Júlio Cortázar, um renomado escritor argentino, que descreve os hábitos e costumes de diferentes personagens que viajam de diferentes formas. Seguida a leitura, é solicitado ao aluno responder cinco questões sobre o texto (figura 6).

Figura 8 – Questões cap. 1 (vol. 2, p. 15)

2 Contesta a las preguntas:

a. ¿Cuál es el tema del cuento?
Los hábitos de viaje de los cronopios, los famas y las esperanzas.

b. ¿Cómo son los famas?
Son excesivamente metódicos.

c. ¿Cómo son los cronopios?
Son despreocupados y a menudo no tienen suerte.

d. ¿Cómo son las esperanzas?
Son tranquilas, perezosas, sedentarias.

e. ¿Con cuál de ellos te identificas más? ¿Por qué?
Respuesta personal.

As questões A, B, C e D são do tipo TI por exigirem do leitor a reconstrução das relações que estão expressas nos dados do texto, por exemplo, para responder *son despreocupados y a menudo no tienen suerte* à pergunta C, o leitor precisa inferir que as ações dos *cronopios* demonstram tal atitude, compreendendo o sentido que está implícito no texto. A questão E é do tipo SI-LEC, por possibilitar, no momento da resposta, que o aluno faça comparações com os costumes de outros e expanda sua reflexão sobre seus próprios hábitos de organização.

Libro 3

Figura 9 – *Para trotamundos* (vol. 2, cap. 3, p. 48-49)

TEXTO
PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

1 Lee los consejos de viaje:

Para trotamundos

Viaja sin agotarte – En un vuelo largo, el cuerpo sufre un cambio de ritmo biológico, además de la presión del avión y la falta de movilidad. Para llegar de una pieza a tu destino en los viajes donde hay una gran diferencia horaria sigue estos consejos:

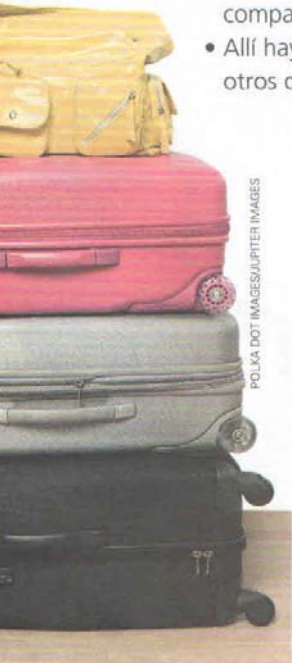
- Viste ropa cómoda y holgada, ya que el cuerpo suele retener líquidos.
- Evita la cafeína y bebidas con gas, pero bebe mucha agua y jugos naturales, pues tu cuerpo necesita hidratación, y no te limites a la hora de ir al baño, ve todas las veces que necesites.
- Intenta dormir todo lo que puedas. Si te cuesta trabajo, tómate alguna pastilla natural para relajarte, como la valeriana, y, si te molesta el ruido, lleva unos tapones de oído para aislarte.
- Come ligero para evitar digestiones pesadas. Es preferible almorzar o cenar con el nuevo horario del país.
- Para acostumbrarte al nuevo ritmo, sal a dar un paseo cuando llegues a tu destino, así tu cuerpo sabrá si es de día o de noche y recuperará antes el ritmo biológico.

Pérdida del equipaje – No hay nada más frustrante que llegar al aeropuerto de destino y quedarse esperando inútilmente a que salgan las maletas de la cinta transportadora en la sala de equipajes. En esos casos, es conveniente saber cómo hay que proceder para su recuperación. Aunque las normas dependen de cada compañía aérea, hay un procedimiento general:

- El primer paso es abrir un expediente del equipaje perdido en la oficina de la compañía aérea correspondiente.
- Allí hay que rellenar un formulario con la descripción de la maleta, datos personales y otros detalles.
 - En más del 90% de los casos se recupera la maleta en menos de 24 horas y, de aparecer, la llevan al hotel o al lugar en que estés alojado. Si no aparece después de ese plazo hay que pedir indemnización.
 - Es conveniente guardar los recibos de los artículos y prendas comprados para poder exigir su pago. Pero, como nunca es buen negocio perder las maletas, lo más recomendable es llevar una bolsa de mano con todos los objetos necesarios y, por supuesto, los más valiosos.

Billetes de avión más baratos – A la hora de buscar un destino siempre intentamos conseguir el *ticket* más barato. Incluso estamos dispuestos a cambiar las fechas de salida con tal de ahorrar algo de dinero. Hay una serie de reglas que pueden ayudar a conseguir precios interesantes:

- Reservar los billetes con todo el tiempo de antelación posible. Aparte de ser más económicos, no suele haber problemas de fecha. Claro está que vienen con restricciones y, en caso de querer cambiarlos, hay una penalización.
- En los periódicos suele haber buenas ofertas de última hora, a veces se encuentran verdaderas gangas. Pero, ojo, comprueba que no sean demasiado buenas para ser verdad.



POLKA DOT IMAGES/JUPITER IMAGES

- Si compras a través de una agencia de viajes, lo ideal es hablar detenidamente con un agente experimentado. Los paquetes de avión más hotel también suelen salir a muy buen precio.
- En los vuelos largos, es mejor hacer escalas. Aunque incómodas, son una forma de conseguir un buen ahorro.
- A través de internet hay un sinnúmero de sitios que ofrecen precios increíbles y con la ventaja de poder comprobar tarifas según fechas y aerolíneas determinadas.

Generalidades – Estos últimos detalles ayudan a planear un viaje más cómodo y organizado, donde la posibilidad de algún contratiempo queda reducida al mínimo:

- Cambia dinero el día antes de salir de viaje. Con las prisas de última hora y en el aeropuerto es muy fácil hacer cálculos erróneos.
- Lleva monedas del país para las propinas y llamadas telefónicas. Muchos países consideran obligatoria la propina; si no tienes cambio, te puede salir caro.
- Lleva un sobre para recibos y facturas. Además de llevar el control de gastos, presentar los comprobantes es fundamental a la hora de hacer cualquier reclamación.
- Asigne a alguien específico la tarea de encargarse de la cámara de fotos o video. Así se evitan olvidos y malentendidos.
- Fotocopia pasaportes, visados, carnets de identidad, tarjetas de crédito y demás documentos importantes. Comprueba que el pasaporte no caduque en los próximos seis meses.

Adaptado de <www.terra.com.pe>. Acceso el 1 de octubre de 2008.

O texto do capítulo 3 (figura 9) é adaptado de um *site* peruano e traz conselhos práticos para auxiliar quem pretende viajar, portanto da ordem do descrever (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004). Após a leitura do mesmo, é solicitado um exercício de tradução de termos do texto, seguido das seguintes questões (Figura 10):

Figura 10 – Questões cap. 3 (vol. 2, p. 48-49)

3 Ahora contesta a las preguntas:

a. ¿Por qué debe beber bastante agua una persona que viaja en avión?

Porque el cuerpo necesita hidratación.

b. Imagina que has llegado a un sitio y tu equipaje no sale en la cinta transportadora. ¿Qué vas a hacer para intentar recuperarlo?

Voy a abrir un expediente del equipaje perdido; si no aparece después de 24 horas, voy a pedir indemnización.

c. Si te vas a otro país, ¿qué debes hacer antes del viaje?

Reservar los billetes, cambiar dinero, coger visados, etc.

As questões A e B têm respostas óbvias no texto: é necessário apenas localizá-las, portanto estão explícitas e são do tipo TE. A questão C, embora muito parecida com as duas primeiras questões, demanda do leitor a capacidade de expor as ações necessárias

ao planejar uma viagem, estas estão elencadas no texto, mas é preciso sistematizá-las para responder à questão, assim, é do tipo TI.

Figura 11 – *El falso sordomudo* (vol. 3, cap. 2, p. 33)

TEXTO
PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

1 Lee el microrrelato:

El falso sordomudo

Un falso sordomudo – que a cambio de voluntad te da el alfabeto de los signos plastificado – entra en una coctelería oscura y tapizada. Al fondo, un divorciado y una separada que se conocieron a través del *chat* tienen su primera cita. No se atraen (ella se quitó años, él se quitó kilos, y los dos se quitaron cargas familiares), pero se esfuerzan por no parecer desolados. Hablan de los bailes de salón (¡qué casualidad!, los dos han hecho el mismo cursillo de perfeccionamiento del tango) y eso los lleva a comentar lo anulados que se sentían como personas con sus antiguas parejas. Después de preguntarse los horóscopos, él comete un error táctico:

– El otro día por poco me muero – dice. – Vi a mi ex mujer, que es Tauro, paseando con su novio de ahora.

La separada siente celos retroactivos.

– ¿No me has dicho que la dejaste tú?

– Sí, pero la dejé sola, no con un imbécil.

Al cabo de nada, ella anuncia que tendrá que irse yendo, que mañana... El divorciado pide la cuenta. Paga con tarjeta y deja una moneda de 500 de propina. Cuando ya están de pie, el falso sordomudo les deja el alfabeto de los signos en la mesa. Los dos se quedan quietos. Intuyen que si se van el hombre robará la propina. No debería importarles, es sólo una moneda, y ya no es suya. Ya es del camarero. Pero les da rabia. El destino de la moneda todavía les pertenece un poco, y su destino era ser propina. El sentimiento de tenue posesión les paraliza.

– Eso que comentabas de tu ex mujer... – dice ella, sentándose. – En realidad te comprendo muy bien.

Él levanta la mano, le pide al camarero que traiga otros dos cócteles con sombrilla y más galletas en forma de pececito. Y que eche al falso sordomudo, por favor; que les está molestando.

Empar Moliner, El País semanal, Madrid, 30 de julio de 2000.

O texto (figura 11) é um microrrelato, da ordem do narrar (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004), de Empar Moliner, uma escritora e jornalista Catalã, e narra o primeiro encontro de um casal que se conheceu pela internet. Posteriormente à leitura, propõem-se cinco exercícios sobre o texto: traduzir expressões, responder a perguntas, escrever frases com expressões elencadas em um quadro, marcar X e relacionar. As perguntas sobre o texto estão dispostas na imagem abaixo (figura 12).

Figura 12 – Questões cap. 2 (vol. 3, p. 34)

- a. El texto narra el primer encuentro entre un hombre y una mujer que se han conocido por medio de internet. ¿Cuál fue la primera impresión que cada uno tuvo del otro? *No se sienten atraídos, más bien desilusionados, porque ella dijo ser más joven y el más delgado y ambos omitieron hechos infelices de su vida.*
- b. ¿Qué equívoco ha cometido el hombre? ¿Por qué? *Habló de su ex mujer y su amiga recién conocida sintió celos retroactivos.*

Em ambas as questões, é preciso estabelecer uma relação entre elementos não explícitos no texto. Em A, as expressões *primera impresión* com *no se atraen*, e, em B, inferir que *error táctico* é o mesmo que *equívoco*. Assim, é necessário que o leitor compreenda o que leu para respondê-las, portanto são questões do tipo TI.

Figura 13 – *Crónica de la ciudad de Managua* (vol. 3, cap. 6, p. 110-111)

TEXTO
PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

1 Lee el texto:

Crónica de la ciudad de Managua

El comandante Tomás Borge me invitó a cenar. Yo no lo conocía. Tenía fama de ser el más duro de todos, el más temido. Había otra gente en la cena, linda gente; él habló poco o nada. Me miraba, me medía.

La segunda vez, cenamos solos. Tomás estaba más abierto; contestó suelto mis preguntas sobre los viejos tiempos de la fundación del Frente Sandinista. Y a medianoche, como quien no quiere la cosa, me dijo:

– Ahora, contame una película.

Me defendí. Le expliqué que yo vivía en Calella, un pueblo chico, donde poco cine llegaba, películas viejas...

– Contame – insistió, ordenó. – Cualquier película, cualquiera, aunque no sea nueva.

Entonces conté una cómica. La conté, la actué; intenté resumir, pero él exigía detalles. Y cuando terminé:

– Ahora, otra.

Conté una de gángsters, que terminaba mal.

– Otra.

Conté una de vaqueros.

– Otra.

Conté, inventándola de cabo a rabo, una de amor.

Creo que estaba amaneciendo cuando me di por vencido, supliqué clemencia y me fui a dormir.

Me lo encontré a la semana. Tomás se disculpó:

– Te exprimí, la otra noche. Es que a mí me gusta mucho el cine, me gusta con locura, y nunca puedo ir.

Le dije que cualquiera podía entenderlo. Él era ministro del Interior de Nicaragua, en plena guerra; el enemigo no daba tregua y no había tiempo para el cine, ni lujos así.

– No, no – me corrigió. – Tiempo, tengo. El tiempo... uno se hace el tiempo, si quiere. No es problema de tiempo. Antes, cuando estaba clandestino, disfrazado, me las arreglaba para ir al cine. Pero ahora...

No pregunté. Hubo silencio, y siguió:
 – No puedo ir al cine porque... porque yo, en el cine, lloro.
 – Ah – le dije. – Yo también.
 – Claro – me dijo. – En seguida me di cuenta. La primera vez que te vi, pensé: “Este tipo llora en el cine”.

Eduardo Galeano. Extraído de <www.patriagrande.net>. Acceso el 13 de marzo de 2010.

A crônica apresentada (Figura 13), da ordem do narrar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), é do escritor e jornalista uruguaio Eduardo Galeano, e discorre sobre Tomás Borge, um comandante louco por filmes de diversos gêneros que, quando vai ao cinema, emociona-se facilmente e chora, mas, por conta de seu ofício, líder de guerra, não pode ser visto chorando no cinema. Depois da leitura do texto, é solicitado aos alunos traduzir algumas expressões, comentar se choram assistindo a filmes, relacionar palavras e responder as perguntas abaixo (figura 14).

Figura 14 – Questões cap. 6 (vol. 3, p. 33)

3 Contesta a las preguntas:

a. ¿Qué le pidió al narrador Tomás Borge?

Le pidió que le contara una película.

b. ¿Por qué se lo pide?

Porque el cine le gusta con locura y nunca puede ir pues, cuando ve una película, llora.

c. ¿Cuáles eran las características del comandante Tomás Borge?

Tenia fama de ser el más duro de todos, el más temido. Sin embargo lloraba en el cine y eso le daba vergüenza.

d. Además de gustarles el cine, ¿en qué se identifican el narrador y Borge?

Los dos lloran en el cine.

e. ¿Te parece una contradicción el hecho de que un comandante llore en el cine? ¿Por qué?

Respuesta personal.

As quatro primeiras questões demandam do leitor inferências sobre o texto, como saber o que é o narrador para responder as questões A e D, compreender, na questão C, que características estão relacionadas ao comportamento durão e temido do comandante, e a capacidade de sintetizar as informações lidas para responder a questão B. Assim, as questões A, B, C e D são do tipo TI. A última pergunta, questão E, possibilita ao aluno explorar sua criticidade, opinar sobre o fato de um comandante chorar ser contraditório, perpassando pelos estereótipos que envolvem o choro masculino, por exemplo, portanto é do tipo SI-LEC.

4.3.2 Para leer y reflexionar

Libro 1

Figura 15 – *Las poderosas sutilezas de tú y usted* (vol. 1, cap. 2, p. 39)

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO COMPLEMENTARIO

Las poderosas sutilezas de **tú** y **usted**

Todas las lenguas distinguen tratamientos formales y corteses (para dirigirse a personas de más edad o rango) de tratamientos más familiares e informales (para hablar con personas cercanas), pero difieren mucho en los medios que usan para expresarlo. En inglés, el uso del apellido corresponde al empleo formal y distante, mientras que entre amigos se usa el nombre. En el español de España esas diferencias están confiadas a dos formas pronominales: **tú** (para tratamiento informal) y **usted** (para tratamiento formal). El sistema no es el mismo en todos los países en que el español es lengua oficial. En España, los hablantes tienden a usar **tú** con mucha facilidad (a veces basta simplemente presentarles a alguien para que inicien el tuteo); en Colombia, en cambio, incluso los compañeros de clase se tratan entre sí de **usted** (tienen que tenerse realmente mucha confianza para permitirse el **tú**). Podrá parecerle exagerado, pero en Perú es muy frecuente que los compañeros en el colegio se dirijan unos a otros usando el apellido y no el nombre. Además, en algunos países, el pronombre **vos** suele reemplazar el pronombre **tú** en las relaciones informales.

Dada la opción entre **tú** y **usted**, el hablante de español posee una herramienta sutil pero muy eficaz para expresar cómo se siente él mismo con respecto a su interlocutor y, en particular, cuál es su posición en la relación de poder y en la jerarquía de prestigio. Entre dos desconocidos con similar jerarquía un segundo criterio entra en juego: la edad. Todo el mundo tutea a los niños, los conozca o no; pero podemos sentirnos agredidos si un desconocido nos trata de **tú**, en especial si es visiblemente menor que nosotros.

Noten que el sistema anterior es en gran medida inconsciente; no podría ser de otra manera porque debemos tomar la decisión de usar la persona verbal adecuada en cuestión de segundos, y lo hacemos rápido y sin meditar al respecto. Sin embargo, su uso puede revelar mucho sobre las relaciones entre los interlocutores e incluso sobre la distribución de poder en una determinada sociedad.

Adaptado de Miguel Rodríguez Mondoñedo. Extraído de <lapenalinguistica.blogspot.com>. Acceso el 12 de marzo de 2010.

O texto (figura 15) é informativo, da ordem do expor (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), e aborda as regras de tratamento pessoal em diferentes países de língua espanhola.

Figura 16 – Questões cap. 2 (vol. 1, Manual do professor, p. 25)

1. ¿De qué trata el texto? [De las formas de tratamiento.]
2. ¿Existe una única regla para el tratamiento formal e informal en todos los países en que el español es lengua oficial? [No, existen distintas reglas para las formas de tratamiento, pues eso se relaciona a valores culturales y sociales de cada pueblo.]
3. Y en Brasil, ¿cómo es eso de los tratamientos?
4. ¿Qué criterios utilizamos para tratar formal o informalmente a las personas? [En Brasil, en general, se utiliza el pronombre de tratamiento *você* para tratamiento informal. En algunas regiones, se utiliza también el pronombre personal *tu*. Para tratamiento formal, se suele utilizar el pronombre de tratamiento o *señor/ señora*. Esos usos se relacionan a diferencias de edad y de rango social, principalmente.]
5. ¿Qué importancia tiene la diferenciación de tratamiento en la vida cotidiana? [La importancia se relaciona a la necesidad de demarcar el lugar social de los hablantes en el discurso.]
6. ¿Qué tipo de texto es este: científico, histórico, literario, periodístico o didáctico? ¿Por qué? [Es un texto didáctico, pues su objetivo principal es enseñar determinado contenido.]

As respostas dadas às questões 1 e 2 estão implícitas no texto, aquele que conseguir compreender o que leu conseguirá respondê-las, portanto são TI. As questões 3, 4 e 6 envolvem o conhecimento “além das linhas”, mas não exigem nada a mais do leitor, assim, são do tipo SI. A questão 5, ao questionar sobre a importância das diferenças de tratamento no cotidiano e fazer ponte com os papéis sociais dos indivíduos nas sociedades, possibilita trabalhar a criticidade do aluno, dessa forma, é do tipo SI-LEC.

Figura 17 – *El derecho a la comida* (vol. 1, cap. 5, p. 101)

TEXTO
COMPLEMENTARIO

PARA LEER Y REFLEXIONAR

El derecho a la comida

¿Usted comió anoche? ¿Desayunó esta mañana? Si la respuesta es afirmativa, debe sentirse privilegiado: ayer, en todo el mundo, 854 millones de mujeres, hombres y niños se acostaron con el estómago vacío y hoy, cada cinco segundos, un niño menor de 10 años muere de hambre o de enfermedades relacionadas con la mala nutrición.

Tal panorama se conoció esta semana, cuando 150 países, incluido Colombia, conmemoraron el Día Mundial de la Alimentación. Una celebración cuyo propósito debería ser el intercambio de políticas para optimizar la nutrición de los pueblos o aprovechar mejor los víveres. Pero no, el Fondo de la ONU para la Agricultura y la Alimentación (FAO) estableció esa fecha para reivindicar el derecho a la alimentación.

Todo porque al mundo parece habersele olvidado que la vida, ese principio que la humanidad está de acuerdo con priorizar, está mediado por la necesidad de comer. No de otra manera se explica que, mientras en el planeta se producen víveres para abastecer a 12 mil millones de personas, el doble de la población terrestre, 24 mil de ellas fallezcan cada día por inanición. Y si bien el 95% de esos decesos ocurre en los países en desarrollo, ni siquiera la nación más poderosa escapa a tan cruda realidad.

Pero no todas son malas noticias. Según la FAO, Latinoamérica tiene grandes posibilidades de erradicar el hambre que afecta a 52,4 millones de habitantes. En primer lugar, porque su oferta de víveres excede en un tercio las necesidades de la región; en segundo, porque varios de sus países, entre los que no se cuenta Colombia, están en proceso o ya han incorporado a sus marcos legales nacionales el derecho a la alimentación; y, en tercer lugar, porque el promedio de crecimiento anual de su economía durante el último lustro fue del 4,1%.

Sólo que, al igual que en el caso colombiano, no siempre el crecimiento económico va de la mano con el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. Así lo demuestra el hecho de que, aunque ya se habla de que el primer indicador terminará el 2007 en un 7%, las cifras de inanición apuntan a 10 millones de compatriotas y las de desnutrición a casi 6 millones. De ahí que no sea suficiente pugnar por la prosperidad de la región, sino que se requieren compromisos reales para superar la brecha de la desigualdad que persiste en América Latina y que está medida por el acceso a la tierra, el agua, la salud y la educación.

Pero estos compromisos no deben provenir sólo de sus gobiernos. Las políticas de ajuste de organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional e incluso la Unión Europea, que ejercen una especial presión sobre los ámbitos agrícola y comercial, también tienen mucha incidencia en que 52 millones de latinoamericanos se levanten y se acuesten con hambre. Y usted, que comió anoche y desayunó hoy, ¿ya pensó qué puede hacer para contribuir a que los 2 mil indigentes de Cali puedan ejercer con dignidad el Derecho a la Alimentación que su condición de seres humanos les debería garantizar?

Extraído de <www.elpais.com.co>. Acceso el 2 de marzo de 2010.

O texto do capítulo 5 (figura 17) é um texto jornalístico, da ordem do relatar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), e apresenta dados estatísticos sobre a fome em contexto mundial.

Figura 18 – Questões cap. 5 (vol. 1, Manual do Professor, p. 45)

1. ¿De qué trata el texto? [Del hambre en el mundo.]
2. ¿En qué país se publicó el texto? ¿Cómo lo sabes? [El texto se publicó en Colombia. Lo sabemos por la dirección de la página electrónica de donde fue sacado y por las muchas referencias que se hace a este país a lo largo del texto.]
3. ¿Qué sabes sobre Colombia? [Respuesta personal.]
4. ¿Dónde está ubicada? [En América del Sur, al norte del continente, entre Brasil, Venezuela, Panamá, Ecuador y Perú.] ¿Es un país grande o pequeño? [Es el cuarto país en area de América del Sur, con 1 141 748 km².]
5. ¿Habrá alguna semejanza entre Colombia y Brasil? [Respuesta personal.]
6. ¿Qué tipo de texto es este: científico, histórico, literario o periodístico? ¿Por qué? [Es un texto periodístico, porque se ocupa de informar sobre un hecho que acaba de ocurrir y fundamenta la información con datos estadísticos.]
7. Si es verdad que el mundo produce una cantidad de comida mucho más grande de la que sería necesaria para alimentar con dignidad a todos los habitantes del planeta, ¿por qué se permite que a cada cinco segundos un niño muera de hambre? [Respuesta personal.]
8. ¿Y Brasil? ¿Sabes si tenemos algún plan para disminuir el hambre de la gente? [Respuesta personal.]

A primeira questão, por exigir a habilidade de sintetizar o conteúdo abordado no texto, é do tipo TI, a segunda apresenta a resposta textualmente explícita no texto, quando mostra a referência www.elpais.com.co, entretanto é necessário saber que .co se refere a sigla de domínio de topo da Colômbia, portanto uma questão TE/SI. A terceira, a quarta e a sexta questões requerem um conhecimento além do texto, entretanto, esse não favorece a criticidade, portanto foram classificadas como SI. A quinta, a sétima e a oitava questões têm o potencial para promover uma discussão mais politizada, possibilitam, por exemplo, comparar o contexto do aluno com outros contextos e fazê-lo refletir sobre as diferentes realidades, assim são do tipo SI-LET.

Figura 19 – Ciudad y ciudadanos del siglo XXI (vol. 2, cap. 1, p. 18-19)

TEXTO
COMPLEMENTARIO

En el manual que acompaña el libro del profesor, se proponen preguntas para la realización de un debate.

PARA LEER Y REFLEXIONAR

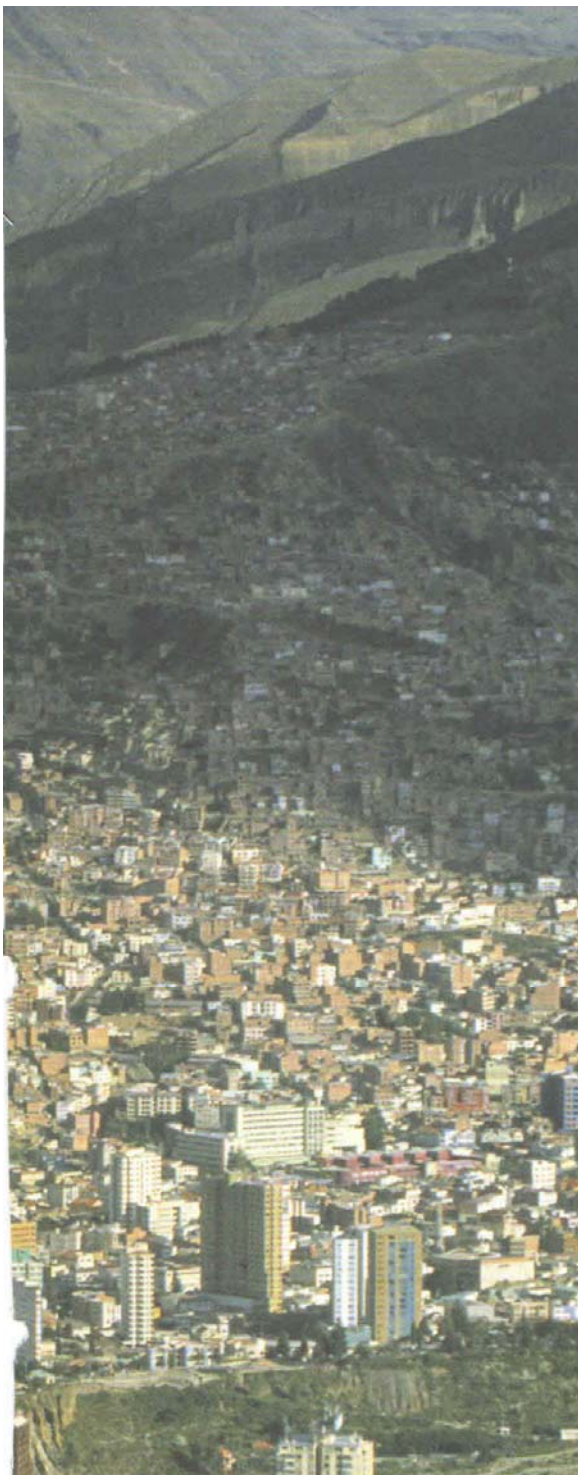
Ciudad y ciudadanos del siglo XXI

Superar la desigualdad social y la inseguridad ciudadana, la planificación de un urbanismo más funcional y a la vez más humano, con servicios al alcance de todos, y la descentralización del poder estatal en favor de los gobiernos municipales son algunos de los grandes retos de futuro que se abordaron durante el diálogo “Ciudad y ciudadanos del siglo XXI”.

Este diálogo, que contó con la participación de 44 ponentes de diversas procedencias, se centró en la problemática que supondrá el desmesurado crecimiento urbano previsto para el próximo medio siglo, con la llegada de 2 mil millones de nuevos habitantes urbanos. En el año 2004, por primera vez en la historia, más de la mitad de la humanidad vivía en ciudades. Para el año 2015 se calcula que, al ritmo actual, habrá un total de 358 ciudades de más de 1 millón de habitantes, veintisiete de las cuales serán megalópolis, con más de 10 millones de habitantes, y dieciocho de ellas estarán en Asia, según destacó el experto Peter Hall, citando fuentes de organismos internacionales. En menos de veinte años esas cifras implicarán que un 60% de la población mundial residirá en entornos urbanos. Una tasa de crecimiento que equivale a una nueva Barcelona cada diez días durante los próximos veinte años. Para Hall, al igual que para la mayoría de los ponentes de este encuentro, el desafío será cómo gestionar este crecimiento desmesurado, incorporando la economía sumergida que se encuentra junto a las barriadas de chabolas y otros tipos de barraquismos suburbanos.

En este sentido, el urbanista de Hong Kong Stephen Lau denunció cómo las ingentes oleadas migratorias que se están produciendo en Asia y África propician una “arquitectura basura”: construcciones en vertical levantadas de la noche a la mañana





PETER ADAMSON/CHRONIS/ISTOCK

sin ningún tipo de planificación ni de control de las administraciones públicas. Esto es lo que está ocurriendo en ciudades como Nueva Delhi o Pekín, en las cuales ese tipo de construcción se levanta en las periferias sin prácticamente servicios, o bien provoca la destrucción de los centros históricos. "La situación es muy difícil, pero es necesario que el Estado y las administraciones locales sepan planificar conjuntamente el futuro de nuestras ciudades", señaló.

La problemática relación entre el poder central y el poder local centró la sesión de clausura, que contó con la presencia del alcalde de Barcelona, Joan Clos, quien criticó la poca disposición de los gobiernos centrales y autonómicos a ceder poder a los municipios, aun cuando son del mismo partido, y remarcó que es necesario alcanzar un consenso para repartir las competencias. "El nuevo papel que deben desempeñar las ciudades en el siglo XXI necesita una transformación de la visión del concepto de Estado Nación", sentenció. En la misma sesión, el economista Michael Cohen profundizó más en este aspecto y, tras subrayar que las ciudades producen más de la mitad del Producto Interior Bruto (PIB) de los estados y son las primeras en recibir las consecuencias de cualquier cambio económico, se preguntó: "¿Cómo es posible que no estén presentes en los debates sobre el crecimiento de la economía y la relación entre los países del norte y del sur?"

En este sentido, el director del diálogo y urbanista Jordi Borja reclamó una mayor presencia de los poderes locales en los grandes órganos de decisión internacionales.

El urbanista y técnico de la ciudad brasileña de São Paulo Jorge Wilhem resumió la situación actual de estas megaurbes emergentes como "archipiélagos de islas de consumidores modernos que hablan, trabajan y consumen más o menos lo mismo, pero que están rodeados de océanos de exclusión".

*Adaptado de Forum Barcelona 2004.
Extraído de <www.barcelona2004.org>.
Acceso el 11 de octubre de 2008.*

O texto (figura 19), da ordem do expor (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), discorre sobre os problemas causados pelo crescimento urbano exagerado, abordados em um encontro com a participação de urbanistas, economistas e afins.

Figura 20 – Questões cap. 1 (vol. 2, Manual do Professor, p.18)

1. ¿Cuántas personas hay en la ciudad en que vivimos?
2. ¿Los servicios públicos de salud que se ofrecen actualmente en nuestra ciudad son suficientes para atender a todas las personas?
3. ¿Los servicios de educación son suficientes para todos?
4. ¿Y los transportes?
5. ¿Los recursos de la naturaleza están preservados?
6. ¿Cómo es el tratamiento del agua?
7. ¿Se contaminan los ríos y el suelo?
8. ¿Hay en nuestra ciudad algún proyecto para tratar la basura?
9. ¿Y los ciudadanos, están involucrados en ello?

Analisado a figura 20, a primeira questão exige um saber que não se depreende do texto, enciclopédico, assim é do tipo SI. As demais questões podem propiciar uma reflexão acerca das condições dos serviços públicos oriundos da realidade do aluno, levá-lo a questionar por que funcionam ou não, ponderar sobre as condições ambientais e o papel social dos indivíduos nesses contextos, portanto, são do tipo SI-LET.

Figura 21 – Decálogo del viajero responsable (vol. 2, cap. 3, p. 52-53)

TEXTO
COMPLEMENTARIO

En el manual que acompaña el libro del profesor, se proponen preguntas para la realización de un debate.

PARA LEER Y REFLEXIONAR

Decálogo del viajero responsable

El viajero responsable:

- 1 Empatiza con el entorno. En algunas zonas las personas parecen muy serias cuando te reciben. Ponerse en su lugar significa entender que ellos son tanto o más tímidos que nosotros e incluso en algunos casos pueden sentir cierto temor. Una sonrisa, un saludo, un minuto de conversación y normalmente todo cambia.
- 2 Aprende de lo que ve para poder adaptarse al nuevo entorno. Dicen por ahí que cada lengua que se pierde es una manera de ver la vida que se pierde. Así pues cada lengua que se aprende es una manera diferente de aproximarse a las diferentes realidades. Aprender frases en otro idioma nos aproxima a los locales y nos permite ver las cosas desde otros ángulos.
- 3 Impacta positivamente en el entorno con su presencia, favoreciendo el comercio justo y el enriquecimiento local, al tiempo que reduce al máximo su huella ecológica y cultural. Priorizar establecimientos de propiedad local o comunitaria, tanto para dormir, como para comer, moverse o hacer compras, favorece las microeconomías locales.
- 4 Respeta las costumbres locales en el modo de vestir y comportarse públicamente. Utilizar pantalón largo e incluso manga larga en algunos países pese al calor permite un acercamiento más tranquilo a la población local, que no se siente tensa por la situación.
- 5 Demuestra paciencia y comprensión ante situaciones que le resultan extrañas o absurdas según sus estándares. En muchos sitios, los vehículos públicos salen cuando se llenan. Demostrar paciencia en esas ocasiones es una de las mejores formas de empezar a entender el tiempo en términos de los habitantes locales. En los restaurantes locales, ponerse a protestar porque la comida tarda no funciona. Lo que sí funciona es pedir el plato del día, lo que tienen ya preparado y no tienen que ir a buscar al huerto.
- 6 Reconoce la importancia de la dignidad de ambas partes, locales y extranjeros. Es un detalle, pero algunos viajeros no se dan cuenta que están hablando con alguien sin quitarse las gafas de sol, tan necesarias en muchas ocasiones, pero que crean una especie de jerarquía innecesaria en tales situaciones. Pedir permiso para sacar fotos es una señal de respeto.

PHOTOS.COM/JUPITER IMAGES



- 7 Ahorra recursos usando los medios menos contaminantes y eligiendo rutas razonables en términos de distancias y tiempos. En bicicleta, a pie, en barco a vela, en piragua, en transporte público, o en última instancia, en transporte privado compartido, son maneras sanas y divertidas de conocer un territorio.
- 8 Ayuda a proteger los ecosistemas naturales, respetando la fauna y la flora local: pasear por los parques usando los recorridos establecidos y no salir fuera de las pistas; no arrancar vegetación local; no consumir carne de animales en peligro de extinción o prohibidos.
- 9 Educa y enseña también, especialmente a los niños, que el viajero no es un regalo andante. Hay muchas maneras de ayudar sin perjudicar la cultura local: ofrecer materiales comprados localmente o dinero a organizaciones de ayuda, misiones, a asociaciones de mujeres, escuelas, ofrecerse voluntario para realizar labores educativas, o simplemente pasar un buen rato con niños y/o adultos compartiendo información.
- 10 Compra exclusivamente artículos que no perjudiquen los ecosistemas locales y que no estén prohibidos. Cada vez más se encuentran productos artesanales realizados con elementos reciclados o maderas que no están en peligro de extinción. Sin embargo, comprar artesanía fabricada con marfil, ébano u otras maderas tropicales sólo favorece la caza furtiva y la deforestación, con la pérdida de hábitat para miles de especies de fauna y flora.

Adaptado de <www.turismo-solidario.es>. Acceso el 12 de marzo de 2010.

O texto (figura 21), da ordem do descrever(DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), apresenta, em decálogo, normas de comportamento aos viajantes.

Figura 22 – Questões cap. 6 (vol. 2, Manual do Professor, p. 26)

1. ¿Te parece que el viajero lo puede todo?
2. Cuando viajas, ¿sueles relacionarte con las personas que viven en la comunidad que estás visitando?
3. ¿Estableces con ellos una relación solamente comercial o tienes algún interés en conocer su modo de vida, sus problemas, etc.?

As três questões sobre o texto (figura 22) têm potencial para promover a criticidade do aluno, entretanto, foram formuladas considerando apenas as ideias contidas no texto, portanto, são do tipo SI-LEC.

Libro 3

Figura 23 – *La crónica verde* (vol. 3, cap. 2, p. 37)

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO COMPLEMENTARIO

La e-moda: riesgos de una ilusión

Para comenzar, quisiera señalar que me considero una persona tecno-agnóstica. Tal vez porque toda mi vida adulta he dependido de la tecnología para vivir. Corremos un riesgo de ilusión, el riesgo de pensar que la tecnología soluciona problemas distintos de los problemas tecnológicos. Los problemas políticos o sociales no tienen soluciones tecnológicas, la tecnología es, en todo caso, instrumental.

Las tecnologías de información y comunicación de alguna forma han revolucionado nuestra forma de ver las cosas. A veces, cuando intento hacer una reflexión sobre esto, les digo a mis estudiantes: "Imaginen que tres de las tecnologías que ustedes consideran fundamentales y eternas no existían cuando yo tenía su edad: la computadora personal, el teléfono celular y el disco compacto". Decía que corremos el riesgo de dejarnos convencer por la ilusión tecnológica de que la aplicación de tecnología por sí misma va a generar transformaciones. Aplicar tecnologías de información y de comunicación a las acciones del gobierno y a la relación entre el gobierno y los ciudadanos puede reportar ventajas sustantivas.

La solución tecnológica es ilusoria si no existe una solución de fondo al problema real: el barniz que le pongamos al auto viejo no hace más que tapar el agujero, pero no lo soluciona. Ahora bien, ¿qué medidas toman los gobiernos para garantizar que esa información sea efectivamente accesible? ¿Por qué no hacemos los sitios accesibles para todo el mundo? ¿Por qué la Administración Federal de Ingresos Públicos nos exige a los contribuyentes que le paguemos un impuesto a la Corporación Microsoft para poder pagar nuestros impuestos? ¿Por qué el Gobierno Nacional apoya un plan masivo de difusión del uso de computadoras personales mediante la concesión de créditos blandos a través de la banca oficial, que es una iniciativa de sectores monopólicos?

Esas preguntas son los cuestionamientos esenciales que los ciudadanos debemos hacer cuando se antepone una "e" a cualquier proyecto de índole política. Seguramente estas diatribas mías – yo estoy aquí para tirar la piedra y mostrar la mano – servirán para que tengamos un debate intenso y útil para todos.

Adaptado de <www.vialibre.org.ar>. Acceso el 13 de marzo de 2010.



O texto (figura 23) é uma crónica jornalística adaptada de um *site* argentino, portanto, da ordem do relatar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), e discorre sobre o aspecto instrumental da tecnologia que mascara os problemas políticos e sociais.

Figura 24 – Questões cap. 7 (vol. 3, Manual do Professor, p. 21)

- ¿Qué recursos tecnológicos existen en los días actuales que no había hace veinte años?
- ¿Cómo, en aquel tiempo, la gente resolvía sus problemas sin esas invenciones modernas?
- ¿La vida de esas personas era realmente mucho más difícil?

As questões sobre o texto (figura 24) consideram as interpretações individuais, são subjetivas, assim, são do tipo SI-LEC.

Figura 25 – *El cine, nuestro maestro emocional* (vol. 3, cap. 6, p. 115)

TEXTO
COMPLEMENTARIO

En el manual que acompaña el libro del profesor, se proponen preguntas para la realización de un debate.

PARA LEER Y REFLEXIONAR

El cine, nuestro maestro emocional

Desde su aparición, el cine ha transmitido patrones culturales, mitos y formas de comportamiento, pero también formas de seducir e incluso gestos y expresiones. Su influencia, hoy heredada por la televisión, es, simplemente, enorme.

Una tribu aborígen identificó a Rambo con su semidiós liberador

El antropólogo Michael Wood es autor de un divertido estudio acerca de los mitos de los kamula, aborígenes del desierto central de Australia. El legendario héroe de estas gentes resultó ser el protagonista de una película que algunos de ellos habían visto. El personaje en cuestión era un representante del tercer mundo que luchaba contra la jerarquía de los oficiales (todos blancos y, por lo tanto, colonizadores). Por lo que habían entendido de la historia, el actor era indígena como ellos y se rebelaba contra la opresión de su pueblo. Al final, utilizando la increíble resistencia física de los kamula y algunas de sus armas tradicionales, conseguía triunfar. Incluso lograba liberar a los presos, que eran casi todos aborígenes – algo que ocurre en Australia en la vida real. A la luz de la hoguera, los kamula que habían visto la película contaban las proezas de su héroe mítico. Eso les daba fuerzas para resistir a sus penalidades. Gran parte de los nativos australianos viven en la miseria y muchos han caído en adicciones desconocidas para su pueblo hace una década. Pero habían descubierto en el filme (que creían que narraba hechos reales) a su paladín. Por sus rasgos faciales habían deducido que el semidiós era también kamula, que estaba en otros lugares liberando a otros indígenas y que lo único que tenían que hacer era esperar a que viniera a salvar a su pueblo...

Adaptado de <www.lavanguardia.es>.
Acceso el 13 de marzo de 2010.



O texto (figura 25), da ordem do expor (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), retrata a influência do filme “Rambo” em uma tribo aborígene da Austrália, que considera o personagem de Stallone um semideus.

Figura 26 – Questões cap. 6 (vol. 3, Manual do Professor, p. 35)

1. ¿Es posible que la gente adopte patrones de vida según los ejemplos del cine o de la tele?
2. ¿El cine y la tele tienen el poder de cambiar los valores culturales de un pueblo?

As questões sobre o texto (figura 26) permitem explorar a criticidade do aluno, portanto, são SI-LEC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo retomo às perguntas de pesquisa e discuto os dados da análise considerando o referencial teórico utilizado.

A trajetória da língua espanhola no Brasil é marcada por contornos políticos e econômicos que em determinados momentos da história operam a favor do ensino do idioma e em outros contra. Os desdobramentos da atual situação do ensino da língua no país iniciam-se na década de 90, quando esta adquire valor econômico e, a partir daí, aos poucos, conquista espaço no cenário educacional. Ainda que estes não estejam relacionados há uma política linguística e sim a fatores econômicos, propiciaram a criação de políticas públicas favoráveis ao ensino da língua espanhola, dentre elas, as destinadas à aquisição de material didático. Esses apontamentos se fazem necessários, por abrangerem diretamente o *corpus* desta pesquisa.

Dessa forma, as expectativas arroladas no PNLD, ainda que não sejam o foco da pesquisa, também precisam ser ponderadas, como olhei os textos e as questões de leitura, faço aqui um recorte no que tange aos pressupostos relacionados à linguagem, pois, da análise, observei que estes não são considerados em sua totalidade, visto que quando se propõe questões sobre o texto, na maioria das vezes, não são trabalhados aspectos sociais e ideológicos, como que escreveu o texto, de que lugar, para que foi escrito, que grupos representados, enfim, não se explora de forma efetiva a linguagem como heterôgenea, plural e complexa, ou seja, se desconsidera o seu viés sociointeracional, interferindo, assim, na formação do aluno crítico autônomo e reflexivo, como é demandado no programa e também nos documentos oficiais, como os citados nesta pesquisa, LDB, PCN, OCEM, por exemplo. Implicadas essas considerações, depreende-se que os livros didáticos analisados, entendidos como suporte e mediador no processo de ensino aprendizagem, não estão totalmente coerentes as orientações didáticas pedagógicas difundidas no âmbito educacional.

Em relação aos textos analisados, nestes deveriam ser explorados os aspectos relacionados à articulação do discurso. Não basta usar o gênero textual X ou Y, é preciso ponderar sobre a função que este desenvolve, já que em cada gênero o leitor assume papéis específicos (CASSANY, 2006) e isso não ocorre, os textos são postos como não dependentes dessas informações. Na discussão da literatura, foi pontuado que os textos devem ser situados, identificando o autor, o leitor, o local de publicação e o seu propósito, enfim, esses quesitos, não são atingidos, pois, ainda que os textos identifiquem o autor e local da

publicação, essas informações não são exploradas. O fato delas estarem grafadas não implica que o aluno as compreenda. Ao menos pela perspectiva esperada, é preciso trabalhá-las. Observei também que os dois textos destinados à leitura na unidade não apresentam diferentes opiniões sobre o mesmo assunto para que o leitor contraste as informações lidas. Esse recurso de apresentar pontos de vistas semelhantes nos dois textos, talvez, justifique a ausência de textos da ordem do argumentar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), que são aqueles relacionados à discussão de problemas sociais e controversos e que provavelmente possibilitariam uma reflexão maior do leitor, já que os textos refletem ideologicamente as esferas na qual estão inseridos.

Considerando minha primeira pergunta de pesquisa: Que tipos de perguntas de compreensão leitora estão contempladas na coleção? Defino as como perguntas do tipo textualmente explícitas (TE); textualmente implícitas (TI); Implícitas no script (SI); questões do tipo Mistas Duplas, divididas TE/SI; TI/SI e mistas SI/LEC e SI/LET.

Sendo que na seção para *leer y reaccionar* há o predomínio da categoria TE com 36 questões, seguida da categoria TI com 26 questões, e da categoria SI com 17 questões, em menor proporção aparecem as questões Mistas Duplas, com 11 questões, sendo 10 questões do tipo TI/SI e 1 do tipo TE/TI. Dentre as questões da categoria SI, que figuram apenas 29% das questões, menos da metade, foram reclassificadas, sendo 7 questões do tipo SI/LEC e 5 do tipo SI/LET. Assim, em toda a coleção apenas 5% das questões são aquelas que podem possibilitar um trabalho ao encontro do pressupostos do letramento crítico.

Na seção para *leer y reflexionar*, há o predomínio da categoria SI com 81 questões, seguidas das categorias TI com 9 questões, Mistas Duplas com 6 questões sendo 4 questões TI/SI e 2 TE/SI, e da categoria TE com 1 questão. Dentre as questões da categoria SI, 59 questões foram reclassificadas, sendo 41 do tipo SI-LEC e 18 do tipo SI-LET e 2 do tipo TI/SI-LEC. Assim, na coleção se sobressaem as questões do tipo SI-LEC, ou seja, 42% das questões possibilitam explorar a criticidade do leitor por meio da interpretação e discussão de aspectos restritos ao texto e 19% das questões SI-LET as que se relacionam aos entendimentos do letramento crítico.

Considerando as duas seções destinada a trabalhar a leitura, no geral, estão contempladas na coleção 37 questões do tipo TE, 35 questões do tipo TI, 12 questões do tipo TI/SI, 3 questões do tipo TE/SI, 27 questões do tipo SI, 48 questões do tipo SI-LEC, 23 questões do tipo SI-LET e 2 questões TI/SI-LEC.

Respondo à minha indagação de pesquisa “Que tipos de perguntas de compreensão leitora estão contempladas na coleção?” dividindo-a de acordo com as seções do

livro para expor que as questões propostas no livro do aluno são, na maioria, do tipo que não favorecem um trabalho crítico, que exigem do leitor apenas que ora retire do texto as informações, ora faça uma ou outra inferência, que exponha seu conhecimento enciclopédico ou emita opiniões pessoais, desconsiderando assim, as orientações de que para um trabalho significativo com a leitura deve-se levar o aluno a pensar sobre o texto e avaliá-lo criticamente, nesse sentido, há uma grande distância entre o preconizado na teoria e o efetivado na prática. Já as questões propostas no livro do professor, ainda que elaboradas para explorar a oralidade, são do tipo que podem favorecer o desenvolvimento da criticidade, embora a maioria das questões exploraram apenas criticidade dos aspectos do texto e poucas possibilitam um conhecimento para além-texto. Entretanto, como mencionado, estas questões estão acessíveis apenas ao professor.

Em relação à segunda pergunta da pesquisa: Quais concepções de leitura(s) e de letramento(s) são favorecidas no livro didático?

Na seção para *leer y reaccionar*, uma concepção de leitura tradicional entendida como decodificação, onde o significado reside no texto, independente do leitor e das condições de leitura, ler implica apenas responder perguntas. Essas, por sua vez, demandam na sua maioria uma compreensão do que está explícito no texto, mesmo quando necessitam inferências ou o posicionamento do leitor, a maioria das perguntas tomam como base a “verdade” exposta no texto. Em relação aos letramentos, aproxima-se do que Soares (2004) entende como o uso da leitura e escrita nas práticas sociais.

A seção para *leer y reflexionar*, evidencia uma concepção de leitura que caminha em direção ao esperado na concepção sociocultural, entretanto, ainda não é, pois a maioria das questões que problematizam o discurso enfatizam a discussão de aspectos restritos ao texto, sem estendê-los à uma compreensão mais ampla, social. Pensando no letramentos, as questões aqui exploradas, favorecem o desenvolvimento da consciência crítica linguagem. Entretanto, a maioria, problematiza apenas os sentidos concebidos no texto, validando-os.

Em relação ao objetivo da pesquisa, compreender se os textos e as atividades de leitura da coleção analisada favorecem a formação do leitor crítico, como preconizado nos pressupostos do letramento crítico, considero-o alcançado, pois, pelo exposto, evidencia-se que a coleção apresenta questões com potencial para favorecer a formação de leitores críticos conscientes de que os textos são discursos ideológicos relacionados às práticas sociais e a leitura uma prática sociointeracional, como demanda a teoria.

REFERÊNCIAS

- ABREU, K. F. **Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- ANDRADE, J. C. M de. **O letramento literário em uma comunidade rural do pontal do Paranapanema.** 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.
- BARRETT, T. C. Taxonomy of reading comprehension. In: T. C. Barrett (Ed.). **Teaching reading in the middle.** Chigago: University of Chicago Press, 1976.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO, B. de C.; MONTEIRO, M. C. G. de Góes. Professor, livro didático e contemporaneidade. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 4, 2008. Disponível em: <www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/11983.PDF?NrOcoSis=38948&CdLinPrg=pt>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- BARROS, E.; NASCIMENTO, E. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. **Linguagem em (dis)curso**, v. 7, n. 2, p. 241-270, maio/ago. 2007.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita.** Campinas: Mercado das Letras, p. 25-67, 2003.
- BAYNHAM, M. **Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts.** London: Longman, 1995.
- BRAHIM, A.C.S.M. **Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica.** Texto e Interação: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura de língua inglesa. 2002. 200 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Campinas: Unicamp, 2002.
- BRAHIM, A. C. S. de M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, Campinas, v.1, p. 11 a 31, 2007.
- BIANCHETTI, R.G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático.** Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld>>. Acesso em: 19 de julho de 2012.
- _____. MEC-FNDE. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012.** Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2009. Disponível em: <www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-antiores>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. MEC-SEB. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012 – Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/>. Acesso em: 15 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)**. Senado federal, Brasília:1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ do Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRITTO, T. F. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados**. Disponível em: <www.senado.gov.br/senado/conleg/textosdiscussao/.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2012.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem e discurso**. São Paulo: EDUC, 1997.
CALADO, S. dos S.; Ferreira, S. C. dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

CANDELORI, R. **Atualidades: o Consenso de Washington e o neoliberalismo**. Disponível em: <www.folha.uol.com.br/folha/educacao/>. Acesso em: 19 jul. 2012.

CARDOSO, Deize C. **Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

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

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol**. 2007. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E; MONCLÚS, R. **Evaluación de la comprensión lectora: PL (1º-6º de primaria)**. Barcelona: Graó, 2001.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2007. Tese (Doutorado) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy.

Reading Online, n. 4, 2001. Disponível em:

<www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 30 maio 2013.

CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica e Letramento Crítico: Idealizações, Desejos ou (im)possibilidades?**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____. **Leitura crítica em língua inglesa**. 2007. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

D'ALMAS, J. **Leitura Crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

DAVIES, N. **O livro didático de história: ideologia dominante ou ideologias contraditórias?** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

DOLZ, J.; SCNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Language Awareness**. London: Longman, 1992.

FERRAZ, D. de M. **Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, L. M. A. Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de Espanhol no Rio de Janeiro. **Hispanista (Edición Española)**, v. 46, p. 348, 2011.

_____. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista DAPesquisa**, ano 5, v. 3, n. 1, ago. 2007/jul. 2008. Disponível em: <www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2012.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.

GONZÁLEZ, N. M. Políticas públicas e ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil; desafios para sua implementação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 4, Rio de Janeiro, 2006.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Eds.). **Os processos de leitura e escrita**: Novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOUGH, P. B. One Second of Reading. In: KAVANAGH, J.F.; MATTINGLY, I.G. (Eds.). **Language by Ear and by Eye**. Cambridge: MIT Press, 1972.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. S. Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In: DENMAN, C.; ARMANDO HARO, J. (Org.) **Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social**. Sonora-México: Colegio de Sonora, 2002, 113-145

GUIMARÃES, A. História do ensino de espanhol no Brasil. **Cientia Plena**, v. 7, n. 11, 2011.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.

JOUBE, V. **A Leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KANASHIRO, D. S. K. As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**. Martins Fontes: São Paulo, 1995.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas-SP: Pontes, 2001.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LANKSHEAR, C. et al. **Changing Literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LETOUZÉ, N. **Letramento crítico e a relação desenvolvimento-aprendizado da leitura no Ensino Médio**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

LEU, D. J. et al. Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In: RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. (Org.). **Theoretical models and processes of reading**. Newark, DE: International Reading Association, 2004, p. 1570-1613. Disponível: <www.readingonline.org/newliteracies/leu/>. Acesso em: 02 fev. 2013

LOCKHEED, M. E.; VERSPOOR, A. **La mejora de la educación primaria en los países en desarrollo**: un examen de las opciones de política. Washington, DC: Banco Mundial, 1989.

LOUSADA, E. G. **A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos**. Artigo apresentado no EPED-USP, 2010.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001

LUNARDI, Vivian Uno. **Tempos e tempos**: narrativas de duas leitoras e professoras de língua inglesa. 2011, 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

MACHADO, A. R. Para (re) pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

MANTOVANI, Liliane. **Leituras de professores de inglês em formação por meio de atividade embasada no letramento crítico**. 2013. 96fls. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de Texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001, p. 46-59.

MARTIN, I. **Síntesis**. São Paulo: Ática, 2010.

MARTINEZ, A.; LASECA, C. **La enseñanza del Español en el Sistema Educativo Brasileño**. Brasília: Thesaurus, 2008. Disponível em: <www.mercosul.int>. Acesso em: 15 ago. 2014.

MIQUELANTE, M. A. **A pedagogia freireana e a leitura crítica em inglês**: interação, auto-observação, práxis. 2002. 243 p.; Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MOITA LOPES, L. P da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista Delta**, v. 1, n. 2, 329-338, 1994.

MOTTA, Taise Figueira. **Leitura em inglês no ensino médio: uma análise da atividade de leitura na escola e sua relação com a comunicação mediada por novas tecnologias**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil: logros, dificultades y falsas creencias. **Revista de Occidente**, n. 240, p. 82-89, 2001.

MORGADO, I. S. **Dicionário de Filosofia Moral e Política**. Disponível em: <www.ifl.pt/ifl_old/dfmp.htm>. Acesso em: 18 nov. 2013

NASCIMENTO, E. L. **Sequências e outras formas de planificação**. *Slides* da disciplina Gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de línguas do PPGELUEL. Londrina, 2012.

OLIVEIRA, L. E. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OSMAN, S. et al. **Enlaces**. São Paulo: Macmillan, 2010.

PARAQUET, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. **Espaços lingüísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006.

PEARSON, P. D.; JOHNSON, DALE. **Teaching reading comprehension**. New York: Holt. Rinehart and Winston.1978.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. **Política pública e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de Geografia para o Ensino Fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

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

PINTO DO CARMO, J A. **Presença de Espanha**. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica Editora, 1960.

RANGEL, M. Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do Programa Nacional do Livro Didático. **Linhas críticas**, v. 11, n. 21, p.187-200, jul./dez. 2005. Disponível em: <www.fe.unb.br/linhascriticas/n21/qualidade%20do%20livro%20didatico.htm>. Acesso em: 13 set. 2012.

REIS, S. Triangulação na pesquisa qualitativa: consistência, divergência, alternatividade e causas. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008, p. 87-105.

RICCIATO, M. M. **Leitores Críticos no Ensino Médio do Paraná? Uma análise das questões de seu livro de inglês**. EAIC, 2010.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROJO, R. **Texto livro em sala de aula: Como Usar.** Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005>. Acesso em: 09 set 2012.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. In: **Rev. Adm. UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269. Disponível em: <www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/1555-5433-3-pb.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2012.

SANTOS, C. C. S. dos; SANTOS, L. de S. **A nova imprensa: como os veículos baianos de comunicação realizaram a cobertura do Estado.** Disponível em: <www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/7o-encontro-2009-1/A%20NOVA%20IMPRESA.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2013.

SANTOS, S. C. da S. **Inventário de compreensão de textos na modalidade de leitura: construção e validação.** Portugal, Universidade do Minho. 2011.

SAVIANI, D. **O legado educacional do “Breve Século XIX” brasileiro.** Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N.; K.; LINCOLN, Y. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, T. T.. O projeto educacional moderno: identidade terminal. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista em Educação.** Porto Alegre: Sulinas, 1995.

SMITH, F. **Understanding Reading.** New York: Holt, Rinehart & Wilson, 1971.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2004.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura.** Barcelona: Graó, 2006.

SOUZA, Carla Cristina de. **A leitura crítica de textos multimodais nas aulas de inglês: uma proposta de letramento com base na linguística sistêmico-funcional.** 2011, 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011

SOUZA, L. M. T. M. de. **Entrevista sobre Letramento Crítico.** Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=BOOrjI5eurw>. Acesso em: 02 maio 2013.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice.** New York: Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso.** 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

TILIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade.** 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VELÁSQUEZ, M. G. M. de C. F. **Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1º ciclo do ensino básico.** 2007. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal. Disponível em:
<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7076>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (Org.). **Critical Language Awareness.** London: Longman, 1992.

APENDICES

APÊNDICE A

Documento enviado para a triangulação.

TAXONOMIA DE PEARSON & JOHNSON (1978)

Pearson e Johnson (1978) criaram uma taxonomia baseada em uma tipologia de perguntas conhecidas como R-Q-R (Relação – Questão – Resposta) dividida em três níveis: *textually explicit* (textualmente explícita - TE), *textually implicit* (textualmente implícita - TI) e *scriptally implicit* (implícitas no *script*- SI). Segundo este esquema, as questões **textualmente explícitas** possuem respostas óbvias na página, ou seja, elas têm respostas diretas, explícitas e precisas no texto. Perguntas **textualmente implícitas** têm respostas que estão na página, mas que não são tão óbvias, ou seja, as respostas são derivadas do texto, mas sem nenhuma evidência gramatical que ligue a pergunta à resposta, exigindo, assim, a utilização de, ao menos, uma inferência lógica ou pragmática, a fim de obter a resposta. As questões **implícitas no *script*** exigem dos leitores o uso de seu “roteiro” para respondê-las. Neste caso, as respostas para as perguntas vêm do conhecimento prévio dos leitores. Nesse tipo de compreensão, a inferência também está envolvida, mas de forma diferente das perguntas textualmente implícitas, a base de dados para questões implícitas no *script* está na cabeça dos leitores.

Dentre essas três categorias de compreensão, Pearson e Johnson estabelecem regras operacionais para determiná-las. Em primeiro lugar, na relação pergunta-resposta **textualmente explícita**, as perguntas e respostas são produzidos a partir do texto, por isso a relação é explícita, estimulada pela linguagem do texto. Este tipo de compreensão é considerada pelos autores como “ler as linhas”. Na relação de perguntas e respostas **textualmente implícita**, as perguntas e as respostas são produzidas a partir do texto, embora não haja nenhuma evidência gramatical que ligue a pergunta à resposta, exigindo, assim, a utilização de, ao menos, uma inferência pelo leitor. Esse processo é designado “ler entre as linhas”. Em terceiro lugar, a relação **implícita no *script*** ocorre quando apenas a pergunta decorre do texto e o leitor utiliza os seus esquemas mentais para respondê-la, ou seja, são dependentes do conhecimento de mundo do leitor e designadas como compreensão “além das linhas”. Ainda, de acordo com os autores, o ponto mais importante a ser considerado neste método de classificar as relações questão resposta é que elas não podem ser classificadas de forma isolada, melhor dizendo, cada pergunta só pode ser classificada em TE, TI, ou SI de

acordo com a resposta. Como exemplo, os autores, usam o texto abaixo e ilustram as possíveis perguntas e respostas. Vejamos:

O CAMINHO DE WILL

Logo após a Guerra Civil, muitos soldados desesperados fizeram o seu caminho para oeste para encontrar fama e fortuna. Alguns não poderiam ir para casa porque não havia casas para onde ir. A guerra lhes havia devastado. Um jovem, Will Goodlad, fez sua fortuna nas Montanhas do Colorado. Ele descobriu ouro em um pequeno rio perto de Grand Junction. No entanto, sua fortuna foi de curta duração. Em 1875, ele declarou falência e voltou para sua terra natal, em Piedmont na Carolina do Sul.

01. Quando Will Goodlad declarou falência ? *Em 1875*
02. Quando Will Goodlad descobriu ouro? *Em algum momento entre 1865 e 1875.*
03. Onde ele descobriu ouro? *A - Em um pequeno rio próximo a Grand Junction ou B - Nas montanhas do Colorado.*
04. Onde Will nasceu? *Em Piedmont na Carolina do Sul*
05. Como Will fez sua fortuna? *Ao descobrir ouro*
06. Por que alguns dos soldados não puderam ir para casa? *A - Não havia casas para irem ou B - A guerra havia devastado suas casas.*
07. Por que não havia casas para se ir ? *A guerra as tinha devastado*
08. Teria um soldado de Boston tido o mesmo problema ? *Provavelmente não, porque não houve batalhas da Guerra Civil , em Boston*
09. Por qual lado Will lutou durante a Guerra? *O Sul*
10. O que foi de curta duração ? *Sua fortuna*

As respostas às perguntas 01 e 10 são, obviamente, derivadas diretamente do texto. Assim vamos rotular **textualmente explícita** o tipo de compreensão que ocorre quando as respostas, como 01 e 10 são dadas a perguntas como 01 e 10. As respostas 03-A e 06-A também se enquadram nesta categoria. Entretanto, as respostas 03-B e 06-B, vêm do mesmo texto, mas não se encaixam perfeitamente nas restrições para esta categoria, sendo, portanto **textualmente implícitas**. Sim, são respostas derivadas do texto. Mas seria difícil argumentar que as respostas foram diretamente, de forma explícita, retiradas do texto, como as questões 01, 03-A, 06-B e 10. Aqui parece haver algum tipo de inferência necessária para essas

respostas (03-B e 06-B). Por exemplo, para obter a resposta “nas montanhas de Colorado” o leitor deve inferir que o pequeno rio perto de Grand Junction é nas montanhas do Colorado.

Um modo de analisar uma resposta como a 03-B é considerá-la como uma reformulação anafórica da frase “em um pequeno rio próximo a Grand Junction”. Assim com o leitor tem que concluir que “ele” se refere a Will Godlad – uma inferência, não importa o quão simples pareça, também tem que estar disposto a tomar os mesmos riscos que o rio e a Grand Junction tem que estar no Colorado. Assim, quando respostas como a 03-B são dadas às perguntas como a 03, não podemos justificá-las rotulando-as como compreensão literal, explícita. Pois, para capturar a noção obtida textualmente tanto na pergunta como na resposta a relação foi implícita. Respostas como 03-B, 04,05, 06-B e 07 representam jeitos úteis de raciocínio e demonstram que o leitor gastou algum tempo tentando entender o texto, ele não tirou, meramente, as respostas integrais do texto.

Ainda temos que classificar as relações de pergunta-resposta para 02, 08 e 09 de onde é que estas respostas vêm? Dadas as construções introduzidas pode-se responder a partir de roteiro(s) do leitor, do seu conhecimento prévio, de seu conhecimento de mundo. Supomos que um leitor poderia ter *scripts* para “indo para o oeste”, “Guerras” e talvez um script especial “Guerra Civil e suas consequências”, “enriquecer” e “de ricos à ruínas”. Os leitores usam um *script* apropriado sempre que enfrentar texto (ou qualquer outro estímulo linguístico ou sensorial), contendo conceitos (ou associação de conceitos) que fazem parte desse script. A resposta “entre 1865 e 1875” representa uma integração de dados “script” (a guerra civil terminou em 1865, o texto implica que Will fez isso depois da Guerra Civil, por isso ele fez isso depois de 1865) e uma inferência pode validar suas reivindicações. No entanto, até que a validação ocorre, vamos persistir em considerar essas relações como implícito, portanto, exigindo inferências por parte do leitor.

O tipo de compreensão representado pela relação entre a pergunta e resposta em 08 é mais claramente implícita, pois relaciona-se apenas com a história (ele simplesmente estabelece o fato de Will da Carolina do Sul e não ter casa para ir para casa). A única maneira que um leitor poderia gerar a resposta: “Não, porque não havia batalhas da guerra civil em Boston” é a partir de seu conhecimento sobre batalhas da Guerra Civil. A relação de perguntas e respostas em 09 representa uma integração de dados textuais (Will é da Carolina do Sul) e os dados do *script* (as chances são de 999 em 1000 que um homem da Carolina do Sul lutou para o Sul, ou seja, a Confederação).

Compreensão implícita no *script*, então, ocorre quando um leitor usa o conhecimento prévio (que não existe no texto) para responder a perguntas ao menos relacionadas com o texto. É semelhante a compreensão textualmente implícita em que uma inferência é envolvida, a diferença entretanto é que a base de dados para a inferência é a cabeça do leitor, e não o texto.

Ricciato (2010) e Suzumura (2011) em pesquisas sobre leitura crítica em língua inglesa acrescentam ainda outras duas categorias à tipologia de Pearson e Johnson, as quais denominam Mistras Duplas quando comportam dois tipos de categoria, essa é dividida em três grupos: textualmente explícita combinada à textualmente implícita; textualmente explícita combinada à implícitas no *script* e textualmente implícita combinada à implícitas no *script*. Assim, as possíveis combinações são TE/TI, TE/SI e TI/SI) e Mistras Triplas quando utilizada as três categorias, textualmente explícita, textualmente implícita e implícitas no *script* juntas.

Com base nessa explicação, leia os textos seguintes³⁸ e depois classifique a relação questão-resposta em TE, TI, SI, ou Mistras Duplas, quando for o caso identifique a combinação.

Texto I

El camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse

En un país muy remoto, en plena Selva, se presentó hace muchos años un tiempo malo en el que el Camaleón, a quien le había dado por la política, entró en un estado de total desconcierto, pues los otros animales, asesorados por la Zorra, se habían enterado de sus artimañas y empezaron a contrarrestarlas llevando día y noche en los bolsillos juegos de diversos vidrios de colores para combatir su ambigüedad e hipocresía, de manera que cuando él estaba morado y por cualquier circunstancia del momento necesitaba volverse, digamos, azul, sacaban rápidamente un cristal rojo a través del cual lo veían, y para ellos continuaba siendo el mismo Camaleón morado, aunque se condujera como Camaleón azul; y cuando

³⁸ Textos retirados do livro didático de língua espanhola para o Ensino Médio, Síntesis (MARTIN, 2010) e reproduzidos na íntegra. Assim, as questões e as respostas são aquelas que constam no livro do professor. Questões sem respostas foram mantidas assim, porque estavam dessa forma no livro .

estaba rojo y por motivaciones especiales se volvía anaranjado, usaban el cristal correspondiente y lo seguían viendo tal cual.

Esto sólo en cuanto a los colores primarios, pues el método se generalizó tanto que con el tiempo no había ya quien no llevara consigo un equipo completo de cristales para aquellos casos en que el mañoso se tornaba simplemente grisáceo, o verdiazul, o de cualquier color más o menos indefinido, para dar el cual eran necesarias tres, cuatro o cinco superposiciones de cristales.

Pero lo bueno fue que el Camaleón, considerando que todos eran de su condición, adoptó también el sistema.

Entonces era cosa de verlos a todos en las calles sacando y alternando cristales a medida que cambiaban de colores, según el clima político o las opiniones políticas prevalecientes ese día de la semana o a esa hora del día o de la noche.

Como es fácil comprender, esto se convirtió en una especie de peligrosa confusión de las lenguas; pero pronto los más listos se dieron cuenta de que aquello sería la ruina general si no se reglamentaba de alguna manera, a menos de que todos estuvieran dispuestos a ser cegados y perdidos definitivamente por los dioses, y restablecieron el orden.

Además de lo estatuido por el Reglamento que se redactó con ese fin, el derecho consuetudinario fijó por su parte reglas de refinada urbanidad, según las cuales, si alguno carecía de un vidrio de determinado color urgente para disfrazarse o para descubrir el verdadero color de alguien, podía recurrir inclusive a sus propios enemigos para que se lo prestaran, de acuerdo con su necesidad del momento, como sucedía entre las naciones más civilizadas.

Sólo el León que por entonces era el Presidente de la Selva se reía de unos y de otros, aunque a veces socarronamente jugaba también un poco a lo suyo, por divertirse.

De esa época viene el dicho de que todo Camaleón es según el color del cristal con que se mira.

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

Texto II

La Rana que quería ser una Rana auténtica

“Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello. Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

Augusto Monterroso. Extraído de <www.ciudadseva.com>. Acceso el 13 de marzo de 2010.

Texto III

El diario a diario

Un señor toma el tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde desciende con el mismo diario bajo el mismo brazo. Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de plaza.

Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un muchacho lo ve, lo lee y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego se lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis.

Julio Cortázar, Cuentos Completos I(1945-1966) Buenos Aires, Aguilar, 1996

Descrição das atividades referentes aos Textos II e III	TE	TI	SI	Mistas
El tema que plantea el texto puede propiciar el debate sobre la importancia que tienen las apariencias para muchas personas				
1. ¿Qué hace la gente para cambiar su apariencia?				
2. ¿Cuáles son las transformaciones más corrientes que suele hacer la gente?				
3. ¿Los medios de comunicación influyen en ello?				
4. ¿Quedan totalmente satisfechas las personas que pasan por transformaciones?				