

**Letramento Crítico e Ensino de Língua Espanhola: Analisando Atividades de
Leitura do Livro Didático *Cercanía Joven***
**Critical Literacy and the Teaching of Spanish as a Foreign Language: Analysis of
the Reading Assignments of the Textbook *Cercanía Joven***

Ana Florencia Codeglia¹

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: A abordagem do Letramento Crítico (LC) em sala de aula vem ganhando cada vez mais notoriedade, e exemplo disso é o fato de que as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) apontam para a importância dessa perspectiva educacional no ensino formal. No entanto, notamos a necessidade de realizar estudos que analisem se os livros didáticos (LD) de língua espanhola podem contribuir para o desenvolvimento do LC dos estudantes, já que muitas vezes acabam sendo o único material utilizado pelos professores em sala de aula. Para minimizar tal necessidade, neste artigo, buscamos verificar aspectos que propiciam o trabalho do LD *Cercanía Joven* (2013), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, sob a perspectiva do LC. Para tanto, apresentamos um apanhado geral das teorias referentes ao LC, destacamos algumas delas e, por meio de análises qualitativa e quantitativa, pontuamos as relações entre as atividades de leitura expostas no livro didático em questão e as noções de LC por nós selecionadas. Os resultados da análise mostram que é possível trabalhar com o LC em algumas atividades do livro, o que contribui para a formação de leitores críticos, sendo que esta é um dos critérios apontados no edital do PNLD para a seleção das coleções. Dessa forma, concluímos que houve avanços na produção de materiais didáticos de língua espanhola em relação às atividades de leitura, em comparação a coleções anteriores, considerando estudos prévios que revelaram que o foco dos LDs geralmente se dava na localização de informações explícitas no texto, na procura de palavras no dicionário e na tradução de trechos específicos. No entanto, ainda é necessário incluir outros tipos de questões para que o trabalho na perspectiva do LC seja mais aprofundado.

Palavras-chave: Letramento Crítico; Ensino de Língua Espanhola; Livros Didáticos; PNLD; *Cercanía Joven*.

Abstract: The approach to Critical Literacy (CL) in the classroom is gaining more and more notoriety, and an example is the fact that the *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) highlights the importance of this educational perspective within formal education. However, we noted the need to study and examine whether the Spanish Textbooks (TB) can contribute to the development of CL in students, as they often end up being the only material used by teachers in the classroom. To minimize such a need, we seek, in this article, to verify the aspects which promote the work of the TB *Cercanía Joven* (2013), approved by the 2015 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), from the perspective of CL. Therefore, we present an overview of the CL theories, highlight some of them and, through qualitative and quantitative analysis, point the relationship between the reading activities exposed in the textbook and the CL notions, selected by us for this article. The analysis results show that one can work with CL in some activities throughout the book, which contribute to the formation of critical readers, and this formation of critical readers is one of the criteria set out in the PNLD, which is a requirement for the selection of collections. Thus, we conclude that there have been advances in the production of Spanish as a foreign language teaching materials in regards to reading activities, when compared to previous collections, considering prior studies which

¹ Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista CAPES. E-mail: anacodeglia@gmail.com

showed that the focus of TBs were, usually, in locating explicit information within the text, dictionary word search and translation of specific passages. However, it is still necessary to include other types of assignments in order to deepen on the work of CL.

Key-words: Critical Literacy; Spanish as a Foreign Language; Textbooks; National Textbook Program; *Cercanía Joven*.

Submetido em 26 de fevereiro de 2016.

Aprovado em 28 de fevereiro de 2016.

Introdução

Sabemos que, durante muito tempo, o ensino brasileiro privilegiou a alfabetização em sala de aula, deixando o letramento de lado, tanto é que Kleiman, ainda em 1995, escreveu: “a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos” (p. 20). No entanto, notamos que, nos últimos anos, no Brasil, tem havido um esforço no sentido de incentivar um ensino voltado a *letrar* os alunos. Existem documentos oficiais que indicam a necessidade da formação de indivíduos capazes de utilizarem a língua para uma efetiva participação na complexa sociedade dos tempos atuais, como é o caso das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), lançadas em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC).

A preocupação com um ensino que forme indivíduos letrados está registrada nas OCEM em diversos fragmentos. Interessa-nos mencionar que, na subseção de línguas estrangeiras, inserida na seção *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, destaca-se a importância de um trabalho com a *leitura como letramento* e mostram-se algumas características do trabalho com a leitura crítica e com o letramento crítico (LC), dando-se certo destaque a este último. Segundo tal publicação, “nesse trabalho de leitura, que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).

Outro fator significativo é que no Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) referente ao ano de 2015 (ano em que o *Cercanía Joven* foi aprovado), podemos perceber que o desenvolvimento de um leitor crítico é um dos critérios considerados para a seleção das coleções, conforme destacado em vários fragmentos do documento. Como exemplo, podemos citar aquele em que se afirma que

é necessário dar “centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos” (BRASIL, 2013, p. 46) ou aquele em que se diz que se deve considerar “um ensino-aprendizagem mais significativo e emancipador, voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia” (*ibidem*, p. 38). Apesar de o LC não estar explicitamente mencionado neste Edital, é possível supor que o trabalho com essa perspectiva educacional (a do LC) nos livros didáticos (LD) possibilitaria que esses objetivos fossem abarcados.

Temos consciência de que o LD é, muitas vezes, o principal, ou até mesmo o único, material utilizado pelo professor em sala de aula (TILIO, 2008). No caso das línguas estrangeiras (LE), é comum que os docentes não tenham disponibilidade para elaborar materiais específicos que trabalhem com o LC, devido ao contexto escolar em que se inserem, no qual, frequentemente, se incluem turmas muito cheias e poucas horas destinadas ao ensino de LE. Por isso, e considerando a importância que tem sido dada aos múltiplos letramentos – em documentos oficiais do governo e no meio acadêmico – e, mais especificamente, ao letramento crítico, acreditamos que se os LD de LE adotarem uma abordagem que permita o trabalho com a perspectiva educacional do LC, os alunos terão a oportunidade de se tornarem melhores leitores e cidadãos mais conscientes.

Como afirma Jordão, “usar uma LE representa uma oportunidade de resignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros, ao mundo” (2013, p. 77). No caso dos LD para o Ensino Médio, etapa escolar que atende aos adolescentes, um trabalho com o letramento crítico parece-nos coerente já que, como apontam Gonzales e Guareschi:

O conceito de protagonismo juvenil, então, vem se inscrevendo em um discurso relativo à participação social. Nesse sentido, o exercício do protagonismo compreende o jovem como um ator social que participa de espaços de interlocução política ou que os demanda com vistas à transformação social, a partir da própria experiência de vida. (2009, p. 50).

No entanto, é frequente que as atividades de leitura nos LD de LE deem foco à realização de exercícios que não promovem um trabalho com o LC, priorizando, por exemplo, a localização de informações explícitas no texto, a procura de palavras em dicionários ou a tradução de trechos específicos. Em um estudo publicado em 2011, Costa analisou as concepções de leitura nas atividades das três coleções de língua

espanhola aprovadas pelo PNLD de 2012 (*El arte de leer español, Enlaces e Síntesis*) e chegou à conclusão de que:

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

Dessa forma, neste artigo voltamos nosso olhar para o livro didático *Cercanía Joven* (2013), com o objetivo de analisar se, nessa coleção, as questões de leitura contribuem, de alguma forma, para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes de Ensino Médio. Essa coleção foi escolhida por ter sido aprovada recentemente pelo PNLD (no ano de 2015) e por ser mais inédita em relação à outra aprovada no mesmo ano (*Enlaces*), que já havia sido aceita no programa de 2012. Além disso, no manual do professor, os autores do *Cercanía Joven* (2013) mencionam, explicitamente, o letramento crítico como um dos fundamentos teórico-metodológicos da obra (COIMBRA *et al.*, p. 209), o que nos leva a querer confirmar se essa perspectiva educacional realmente é abarcada nas atividades. Para fazer este trabalho, selecionamos como critério algumas características que as atividades do LD devem apresentar para propiciar um trabalho com o LC, a partir das contribuições de alguns autores trazidos por nós na próxima seção.

1. Letramento Crítico

Para analisar as atividades da coleção *Cercanía Joven* (2013) e verificar se estas podem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, precisamos definir qual é a concepção de LC que nos guia ao longo do nosso trabalho. Entretanto, antes disso, é importante retomarmos alguns conceitos de *letramento*. Como apontam Castell *et al.* (1986) e Soares (1998), o letramento é constantemente avaliado por relatórios, censos demográficos e pesquisas por amostragem, mas há uma questão conceitual que, antes de tudo, deve ser resolvida: o que é letramento? Apesar de ouvirmos o termo com frequência, nem sempre está claro o seu significado.

Street, em 1984, apresenta duas dimensões principais do letramento, denominando-as de *modelo autônomo* e *modelo ideológico*: a primeira está relacionada

a um letramento que não considera as especificidades culturais e ideológicas de cada contexto, envolvendo apenas habilidades técnicas e neutras; já a segunda está relacionada ao letramento como prática social, marcada por concepções de conhecimentos e identidades (STREET, 1984 *apud* STREET, 2003, p. 77 e 78).

Em 1998, Soares também separa o letramento em duas vertentes: a individual e a social. A individual relaciona-se à alfabetização, ou seja, à capacidade de decodificar palavras, de dominar o código linguístico. A *social* consiste em “um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais do uso da língua escrita” (SOARES, 1998, p. 66, ênfase do texto original). Em outras palavras, na dimensão individual considera-se letrado o indivíduo que sabe ler e escrever e, na dimensão social, “o letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 72, ênfase do texto original).

Dessa forma, podemos ver que ambos os autores separam o letramento em duas vertentes: uma com foco no estudo das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico (dimensão individual/modelo autônomo) e outra com foco no desenvolvimento de habilidades para a utilização efetiva da escrita nas práticas sociais em que o usuário da língua estiver inserido (dimensão social/modelo ideológico). No entanto, as pessoas participam de inúmeras práticas sociais, e, assim, falar apenas de “letramento” parece ser insuficiente. Como são inúmeros os contextos em que indivíduos devem fazer uso efetivo da língua escrita, e cada um desses contextos exige o desenvolvimento de distintos saberes e habilidades, com suas especificidades, é necessário falar de “letramentos”, no plural. Como apontado por Gee em 1990, a leitura está relacionada a “múltiplas habilidades para ‘ler’ textos de certos tipos, de certas formas ou em certos níveis. Há, obviamente, muitas habilidades aqui, cada uma relacionada a um tipo de letramento, dentro de um conjunto de letramentos”² (GEE, 2008 [1990], p. 44).

Justamente devido a essa variedade de contextos e às várias habilidades exigidas para usar a língua de forma bem-sucedida em diversos âmbitos, é que, nos anos 90, o “New London Group”, formado por diversos pesquisadores de distintas áreas de

² Tradução nossa. Texto original: “Thus, so far, we have concluded that whatever literacy has to do with reading, reading must be spelled out, at the very least, as multiple abilities to “read” texts of certain types in certain ways or to certain levels. There are obviously many abilities here, each of them a type of literacy, one of a set of literacies.”

expertise, com diferentes *backgrounds* e nacionalidades (entre eles Norman Fairclough e James Gee), começou a utilizar o termo “múltiplos letramentos” para dar conta da noção de que os letramentos “diferem de acordo com a cultura e com o contexto, e possuem efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos”³ (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

Considerando essas especificidades de cada contexto e a necessidade de se pensar em mais de um tipo de *letramento*, podemos perceber que são vários os *letramentos* que podem e devem ser explorados no trabalho com idiomas, maternos ou estrangeiros, em sala de aula. Como afirma Rojo (2009, p. 107) “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira crítica, ética e democrática**” (grifos do texto original).

A partir disso, foram surgindo termos específicos para se referir a certas habilidades que devem ser desenvolvidas para usar a língua em diferentes contextos: se o indivíduo precisa ser capaz de ler e escrever textos em espaços virtuais, acessando websites, fazendo pesquisas em ferramentas de busca online, selecionando hiperlinks, entre outras ações necessárias para navegar na rede, ele deve ser *digitalmente letrada*. Como afirma Ribeiro (2009):

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza (2009, p. 30).

Se outra pessoa está na universidade e possui a necessidade de saber fazer resumos, resenhas, fichamentos, artigos, projetos, entre outros gêneros discursivos, ela precisará ser academicamente letrada. Como afirma Fiad (2011), “nesse contexto, é possível falar em letramento acadêmico: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino” (p. 362).

E uma das vertentes do letramento é o letramento crítico, que é o nosso foco neste trabalho. De acordo com Luke (2004, p. 21), a educação crítica foi formalmente iniciada com a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1968/1974 *apud* LUKE,

³ Tradução nossa. Texto original: “These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects.”

2004). Segundo o autor, “a ideia de Freire era que a experiência da opressão só poderia ser traduzida em ação através de um processo de externalização e análise que começaria ao nomear e ler o mundo, incluindo as fontes e práticas da própria opressão”⁴ (LUKE, 2004, p. 27). O termo letramento crítico, então, surge a partir das teorias de Paulo Freire e “parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (MONTE MÓR, 2013, p. 42). Como apontam Mattos e Valério (2010, p. 138), Freire via a linguagem como “elemento libertador”. Isto é, fazer uso da capacidade de ler e escrever de forma crítica, de acordo com a perspectiva freireana, significa ter acesso a conhecimentos capazes de tirar o sujeito da ignorância opressora, tornando-o capaz de apropriar-se de informações que lhe permitam mudar sua condição de oprimido, para tornar-se um ser em liberdade.

Essa linha do letramento crítico, que versa sobre a necessidade de o indivíduo utilizar os textos como forma de se empoderar de conhecimentos que lhe permitirão transformar o contexto no qual vive, pode encaixar-se na perspectiva *sociopolítica* definida por Cassany e Castellà; para os autores, nessa perspectiva do LC, “ser crítico supõe questionar o sistema e atuar para transformá-lo. A ênfase se dá em ser crítico para mudar o mundo e lutar contra a injustiça e as desigualdades”⁵ (2010, p. 363). Por outro lado, existe outra perspectiva mais recente, adotada por autores como Costa (2011), Jordão (2013) e pelos próprios Cassany e Castellà (2010), que é a sociocultural: “ler criticamente significa aceitar a relatividade de qualquer interpretação, inclusive da própria”⁶ (*ibidem*, p. 362).

Nessa visão sociocultural, que é a que adotamos em nossa análise da próxima seção, ser crítico não é necessariamente se apoderar de informações para mudar a própria realidade. Ser crítico é perceber que existem outros pontos de vista, outras maneiras de pensar, e ser capaz de acessar esses conhecimentos e combiná-los com os conhecimentos prévios, a fim de construir visões novas sobre outras realidades e sobre a própria realidade do sujeito. Para isso, é fundamental entender que existem várias interpretações que dependem do contexto de produção e recepção dos textos e que estes sempre ecoam a ideologia de quem os produz (ROJO; BARBOSA, 2015). Isto é, o

⁴ Tradução nossa. Texto original: “Freire’s point was that the experience of oppression could only be translated into action through a process of externalization and analysis that began with naming and reading the world, including the sources and practices of one’s own oppression”.

⁵ Tradução nossa. Texto original: “Ser crítico supone cuestionar el sistema y actuar para transformarlo. El énfasis se pone en ser crítico para cambiar el mundo y luchar contra la injusticia y las desigualdades.”

⁶ Tradução nossa. Texto original: “Leer críticamente significa aceptar la relatividad de cualquier interpretación, incluso la propia.”

aluno deve ser levado a perceber que “por trás do texto há um enunciador (individual ou coletivo) e o texto reflete os pontos de vista, a visão de mundo desse enunciador” (COSTA, 2011, p. 72).

Dessa forma, o texto não deve ser visto como um produto fechado em si mesmo ou como um elemento autossuficiente: o contexto sociocultural de sua produção deve ser considerado na construção de sentidos, na sua interpretação. Além disso, na visão do LC, é preciso realizar uma leitura que considere aquilo que não está explícito, mas que pode ser inferido a partir do contexto, das palavras utilizadas e de outros elementos, como a utilização de aspas e de ironia.

Assim, o aluno deve realizar uma leitura complexa, no sentido de que sua atenção não deve estar focada meramente na decodificação do código linguístico, mas também em questões como: Quem é o autor? Quando o texto foi publicado? Em que suporte e meio de comunicação foi veiculado? Para quem foi escrito? Com qual objetivo? Quais palavras e outros elementos textuais foram selecionados para expor o ponto de vista do enunciador? Quais informações foram incluídas e quais foram deixadas de lado? Qual é a relação do texto com a sua própria realidade (do aluno)?, dentre outras.

Essa leitura complexa pode ser realizada a partir de três planos:

[...] *as linhas, as entrelinhas e por trás das linhas*. Compreender *as linhas* de um texto refere-se a compreender o significado literal, a soma do significado semântico de todas as suas palavras. Com *entrelinhas*, referimo-nos a tudo o que é deduzido a partir das palavras, mesmo que não tenha sido dito explicitamente: as inferências, as pressuposições, a ironia, os duplos sentidos etc. E o que há *por trás das linhas* é a ideologia, o ponto de vista, a intenção e a argumentação que aponta o autor (Cassany, 2006, p 52, ênfase do autor).⁷

No contexto atual em que vivemos, os alunos se deparam o tempo todo com inúmeros textos, publicados em diversos meios de comunicação e por distintos autores, em diferentes datas e com propósitos variados. Dessa forma, é indispensável que eles sejam *criticamente letrados*, sendo capazes de ler nos três planos, e não apenas na superfície, para assim esquivarem-se de uma leitura ingênua, que possa manipulá-los. Não é raro que haja textos que versam sobre o mesmo assunto, mas com tons

⁷ Tradução nossa. Texto original: “[...] las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas. Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor”.

valorativos diferentes, cada um utilizando informações e elementos textuais selecionados cautelosamente para transparecer uma ideia e convencer o leitor de sua veracidade. Assim, o aluno deve ser capaz de perceber esses elementos, considerar o contexto sócio-histórico de produção, fazer com que diferentes textos dialoguem entre si e se posicionar em relação ao conteúdo, para, a partir disso, ter a sua própria visão sobre o texto e, então, poder se posicionar.

Em resumo, na perspectiva do LC o leitor deve entender que não há uma única interpretação dos discursos e “que qualquer interpretação individual está situada sócio-historicamente e é, portanto, parcial, ou seja, relativa”⁸ (CASSANY E CASTELLÀ, 2010, p. 365). Assim, como afirma Jordão (2013): “conhecimento, então, para o LC, é saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação” (p. 81). Além disso, o leitor não deve considerar apenas o que está explícito no texto, mas estar focado na razão do uso de certas palavras, na ideologia que está implícita, bem como deve refletir sobre sua própria concepção sobre o que é apresentado pelo autor do texto.

2. Metodologia

Este artigo insere-se dentro da área de Linguística Aplicada (LA) e é explanatório, já que “a metodologia envolverá o procedimento de levantamento da bibliografia e os documentos referentes ao problema em questão” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2015, p.119). Além disso, é de tipo dedutivo, pois parte da teoria para os dados (ibidem, p. 113). Utilizamos principalmente o método qualitativo, já que analisamos o corpus a partir da “utilização de diferentes fontes de dados comparadas entre si” (idem) e interpretaremos os resultados “com base na organização e na descrição dos dados pelo pesquisador” (idem). Para enriquecer a análise, também apresentamos, após a análise qualitativa, resultados quantitativos.

O nosso corpus consiste na coleção “Cercanía Joven”, aprovada pelo PNLD de 2015. A escolha desse livro didático pode ser justificada pelo fato de essa coleção ter sido aprovada recentemente pelo PNLD (no ano de 2015) e por ser mais inédita em relação à outra aprovada no mesmo ano (*Enlaces*), que já havia sido aceita no programa

⁸ Tradução nossa. Texto original: “que cualquier interpretación individual está situada sociohistóricamente y es, por lo tanto, parcial, o lo que es lo mismo, relativa”.

de 2012. Além disso, no manual do professor, os autores do *Cercanía Joven* (2013) mencionam, explicitamente, o letramento crítico como um dos fundamentos teórico-metodológicos da obra (COIMBRA *et al.*, p. 209), o que nos leva a querer confirmar se essa perspectiva educacional realmente é abarcada nas atividades. Considerando o tamanho da coleção, no entanto, seria inviável analisarmos todas as atividades em apenas um artigo. Por isso, optamos por analisar a primeira unidade do volume 1, considerando que o trabalho com o LC pode e deve ser realizado desde o início do estudo de uma língua.

Na próxima seção, então, analisamos algumas atividades de leitura do livro *Cercanía Joven* (2013) com o intuito de perceber a presença ou a ausência de questões que propiciam o trabalho com o letramento crítico, já que consideramos essa perspectiva como pressuposto ideal para efeito de aprendizagem. Para isso, identificamos se os seguintes itens - elencados por Cassany e Castellà (2010) e por Costa (2011) - aparecem ou não nas atividades.

- 1) Questão que leva o aluno a utilizar o contexto para construir sentidos (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 366);
- 2) Questão que leva o aluno a pensar que existem diferentes visões e diferentes pontos de vista em relação a um mesmo assunto (*idem*);
- 3) Questão que leva o aluno a prestar atenção nas palavras e significados (*idem*);
- 4) Questão que leva o aluno a interessar-se pelo mundo ao seu redor (*idem*);
- 5) Questão que leva o aluno a implicar-se na mensagem (*idem*);
- 6) Questão que leva o aluno a posicionar-se a respeito do conteúdo do texto (*idem*);
- 7) Questão que leva o aluno a reconhecer informações implícitas nos textos (COSTA, 2011, p. 74);

Não esperamos encontrar questões que cumpram todos esses critérios simultaneamente e nem achamos que isso seja necessário. O que procuramos saber é, na verdade, se esses itens estão presentes ao longo das questões, mesmo que cada atividade abranja pelo menos um deles. Nosso intuito é o de descobrir se, de alguma forma, os alunos do Ensino Médio que utilizam os livros didáticos aprovados pelo PNLD estão sendo levados a realizar uma leitura complexa, que não foque apenas nas informações explícitas do texto, e que contribua para o letramento crítico dos estudantes.

2.1. Descrição do Corpus

O *Cercanía Joven* (2013) foi um dos Livros Didáticos (LD) aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 e, portanto, espera-se que o

material contenha atividades que permitam desenvolver o LC com os alunos, como vimos anteriormente. Vale lembrar que o LC se dá, em nosso entendimento, quando se desenvolve “a reflexividade diante dos processos de construção de sentidos e dos desdobramentos desses processos nas representações que fazemos de nós mesmos e dos outros.” (JORDÃO, 2013, p. 81).

Na apresentação do livro, os autores afirmam que este “brinda a oportunidade de conhecer o mundo hispânico desde vários olhares, refletindo sobre temáticas atuais e necessárias à formação como cidadão crítico e consciente”⁹ (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 3). Conforme apontamos no início deste artigo, nosso objetivo é verificar se, de fato, as atividades do LD visam incentivar essa formação crítica dos alunos, sob a perspectiva do LC.

A coleção *Cercanía Joven (2013)* possui 3 volumes, sendo um para cada ano do Ensino Médio. Cada volume possui 3 unidades com 2 capítulos cada uma, totalizando 6 capítulos por volume. Por sua vez, cada capítulo abarca duas habilidades dentre as seguintes: audição, fala, leitura e escrita, sendo que cada unidade tem que abordar todas elas. Considerando o tamanho da obra, seria inviável analisarmos todas as atividades em apenas um artigo. Por isso, optamos por analisar a primeira unidade do volume 1, considerando que o trabalho com o LC pode e deve ser realizado desde o início do estudo de uma língua.

A unidade 1 do volume 1 possui os capítulos “*Cultura latina: ¡hacia la diversidad!*” e “*Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!*”. No primeiro, são abordadas as habilidades de audição e de escrita. No segundo, o foco encontra-se nas habilidades de leitura e de fala. Apesar de o primeiro capítulo não possuir uma seção específica de leitura, na seção de audição é apresentada a letra de uma música com várias questões de leitura. Por isso, também verificamos quais aspectos dessa atividade propiciam um trabalho sob a perspectiva do LC.

3. Análise do corpus

A seguir, apresentamos a análise qualitativa do nosso corpus.

⁹ Tradução nossa. Texto original: “brinda la oportunidad de conocer el mundo hispánico desde varias miradas, reflexionando sobre temáticas actuales y necesarias a tu formación como ciudadano crítico y consciente”.

3.1. Capítulo 1: *Cultura latina: ¡hacia la diversidad!*

O capítulo 1 (*Cultura latina: ¡hacia la diversidad!*) oferece aos alunos um contato inicial com a cultura latina e sua diversidade. O foco é a habilidade de audição, com base no gênero textual/discursivo letra de música. Não nos detemos em aspectos gramaticais, lexicais ou sintáticos, mas apenas nas questões de compreensão leitora, já que nosso foco aqui é em como se dá a construção de sentidos pelos alunos, a partir da leitura do texto.

A música trabalhada é a *300 kilos*¹⁰, da banda espanhola *Los Coyotes*. A canção aborda questões de identidade latina e sul-americana, de irmandade dos povos e de imigração e mistura cultural. A letra parece dar bastante espaço para uma leitura crítica por parte dos estudantes. E, como afirma McLaughlin (2004):

Ler a partir de uma perspectiva crítica envolve pensar além do texto para entender questões como as razões de o autor ter escolhido escrever sobre um tópico específico, de uma perspectiva em particular, ou as razões de ele ter incluído algumas ideias sobre o tópico e ter excluído outras (p. 13)¹¹

Isto é, as questões de compreensão não devem estar focadas apenas em localização de informações explícitas no texto, mas devem, principalmente, propiciar que os alunos reflitam sobre o texto, considerando quem o escreveu, em que contexto, quais são as suas intenções e que relações existem entre o texto e a vivência dos estudantes. Vale mencionar que, na pré-leitura, o LD traz informações importantes sobre a banda que compôs a música: é uma banda espanhola cujo nome remete a “um animal típico da América, além de fazer referência às pessoas que atravessam na fronteira México-EUA, os imigrantes ilegais”¹² (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 12).

¹⁰ Esto es / una canción / que va dedicada / a todos los países / que entran dentro / del área / de lo que se ha dado / en llamar / la cultura latina... / Países como Perú, / Guatemala, Honduras, / Chile ¡Chile! / 300 kilos de pueblos latinos / todos pueblos hermanos, / todos suramericanos / Recordamos a Cuba, / Portugal, Brasil, El Salvador, / México, México / Distrito Federal, Nicaragua, / ¡Nicaragua! / 300 kilos de pueblos latinos / todos pueblos hermanos, / todos suramericanos / También queremos recordar a / Puerto Rico, Venezuela, / Colombia, Ecuador, / Quito, a todos los centros latinos / de Nueva York, / al centro venezolano de Estocolmo, / al centro gallego de Buenos Aires... / 300 kilos de pueblos latinos / todos pueblos hermanos, / todos suramericanos / 300 kilos de pueblos latinos / todos sudamericanos, / todos pueblos latinos.

¹¹ Tradução nossa. Texto original: “Reading from a critical perspective involves thinking beyond the text to understand issues such as why the author wrote about a particular topic, wrote from a particular perspective, or chose to include some ideas about the topic and exclude others”.

¹² Tradução nossa. Texto original: “un animal típico de América, además de hacer referencia a las personas que atraviesan a lós imigrantes ilegales em La frontera México-EE.UU.”

Na primeira questão de leitura (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 14), pergunta-se aos alunos qual é o significado da palavra *kilos* no contexto da música. Acreditamos que o fato de eles terem que considerar esse contexto já os faz pensar além do código linguístico. O objetivo não é que os estudantes encontrem o significado da palavra *kilos* no dicionário¹³; eles deverão, na verdade, pensar sobre o propósito do autor ao utilizá-la, a partir da construção de significados feita ao longo da leitura da letra. Assim, eles refletirão sobre o fato de o autor ter utilizado essa palavra para mostrar que existem diversos e variados povos latinos no mundo, com distintas características e histórias, mas que compartilham uma identidade linguística e, em alguns casos, cultural.

Na segunda questão (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 14), pergunta-se aos alunos o que significa chamar “latino” a um país. Neste caso, os estudantes deverão acionar os seus conhecimentos prévios, como o fato de que o espanhol e o português são línguas derivadas do latim, o fato de a América Latina incluir a América Central e a América do Sul e o fato de os brasileiros, muitas vezes, não se incluírem dentro da categoria de latinos, pelo fato de o Brasil ser o único país da América Latina que não fala espanhol. Além disso, os estudantes deverão combinar esses conhecimentos prévios com as informações apresentadas na letra, a fim de chegar a uma resposta. Eles poderão refletir sobre a sua própria identidade linguística e cultural, incluindo-se ou não dentro dessa categoria de “latino”, o que estaria relacionado à construção de “representações que fazemos de nós mesmos e dos outros.” (JORDÃO, 2013, p. 81).

Na terceira questão, essa problemática é abordada de forma explícita: “por que se inclui o Brasil e Portugal na letra da música?¹⁴” (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 14). Nesse momento, é possível discutir a visão de identidade brasileira que os próprios alunos brasileiros possuem, bem como desconstruir o estereótipo de que apenas países que falam espanhol são latinos. Acreditamos que essa questão permite “capacitar o aluno a refletir criticamente sobre sua posição na sociedade” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 153) e implicar-se na mensagem.

Na quarta questão (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 14), pergunta-se aos alunos por que países como Guatemala, Honduras e Cuba, que não estão na América do Sul,

¹³ Ao procurar a palavra no dicionário da RAE, encontramos a seguinte definição: “1. m. Unidad de masa del sistema internacional, equivalente a la de un cilindro de platino e iridio conservado en la Oficina Internacional de Pesas y Medidas, y aproximadamente igual a la masa de 1000 centímetros cúbicos de agua a la temperatura de su máxima densidad, cuatro grados Celsius. (Símb. kg)”. Consulta em 09 dez. 2015.

¹⁴ Tradução nossa. Texto original: “¿Por qué se incluye a Brasil y Portugal en la canción?”

incluem-se no verso “300 kilos de pueblos latinos / todos pueblos hermanos, / todos sudamericanos”, e se essa inclusão por parte do autor foi ingênua ou equivocada. Acreditamos que, nesse momento, os estudantes podem refletir sobre as características que fazem um povo pertencer ou não a certa identidade cultural, características essas que não precisam ser necessariamente geográficas. É possível refletir sobre os aspectos que unem a todos esses países, como a origem, o idioma, a culinária, a religião, entre outros, bem como discutir a escolha dos autores pelo termo “sudamericano” para se referir a todos eles. Como afirmam os autores da coleção na sugestão de resposta no manual do professor, “este uso não é ingênuo e nem se trata de um equívoco. O eu poético tem a intenção de marcar semanticamente a proximidade cultural desses povos, ao considerá-los todos latinos, irmãos e metonimicamente ‘sul-americanos’ [...]”¹⁵ (COIMBRA *et. al.*, 2013, p. 14).

É importante destacar que os alunos podem não concordar com essa perspectiva dos autores, mas devem refletir sobre as razões que levaram estes a pensarem assim, já que “examinar o ponto de vista pelo qual um texto é escrito e pensar sobre outras perspectivas que podem ou não estar representadas desafia os alunos a expandirem seus pensamentos e descobrirem diversas crenças, posições e entendimentos”¹⁶ (MCLAUGHLIN, 2001 *apud* MCLAUGHLIN, 2004, p. 16).

Na quinta questão (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 14), pergunta-se aos alunos quais centros latinos são especificados na música e qual é o papel que cumprem esses centros na canção. Neste caso, é possível trabalhar com a questão das ondas migratórias e sobre como as culturas se misturam e acrescentam características novas umas às outras. Ao analisar o papel que esses centros desempenham na canção, acreditamos que os “os alunos têm a oportunidade de se perceberem na posição de atribuidores de sentidos, de se verem como agentes construtores de significados, em conjunto com comunidades discursivas de interpretação” (JORDÃO, 2013, p. 84). Também é possível que os estudantes reflitam sobre o porquê de os autores terem escolhido mencionar centros presentes nas cidades de Nova York, Estocolmo e Buenos Aires e não em outras cidades, por exemplo.

¹⁵ Tradução nossa. Texto original: “Este uso no es ingenuo ni se trata de un equívoco. El yo poético tiene la intención de marcar semánticamente la cercanía cultural de esos pueblos, al considerarlos todos latinos, hermanos y metonímicamente ‘sudamericanos’”.

¹⁶ Tradução nossa. Texto original: “Examining the point of view from which a text is written and brainstorming other perspectives that may or may not be represented, challenges students to expand their thinking and discover diverse beliefs, positions and understandings”.

Na letra “b” da quinta questão (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 15), os alunos devem encontrar, em uma sopa de letras, as palavras referentes às definições apresentadas, que possuem relação com a letra da música. Essa é uma questão que trabalha de forma lúdica com o léxico da unidade e acreditamos que o foco aqui não seja o LC dos alunos, o que não deve ser visto como um problema, já que a abordagem do código linguístico não deve ser deixada de lado. No entanto, esse trabalho deve, sim, ter relação com os aspectos que estão sendo destacados na unidade; isto é, precisamos abordar o léxico, a sintaxe ou a gramática, por exemplo, de forma significativa e relevante, de acordo com o tema em questão, como acontece neste caso. Como afirmam Jordão e Fogaça:

Outro assunto bastante controverso quando se fala em letramento crítico no contexto de LE é o tratamento dado à gramática. Sugerimos que a gramática seja trabalhada conforme as necessidades reais dos alunos e de acordo com as possibilidades de exploração textual percebidas no texto, de modo que a gramática seja contextualizada, e não deslocada das demais atividades de sala de aula (ao invés de ser trabalhada conforme o interesse do professor por conhecimentos gramaticais), a fim de que se mantenha a coerência com a abordagem de língua como discurso, que estabelece uma relação inseparável entre língua e processos de construção de sentidos (2007, p. 96)

Na sexta questão (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 15), os alunos devem considerar o contexto histórico cultural (a chamada *movida madrileña*) e responder qual é a razão de uma banda de rock espanhola utilizar ritmos latinos em sua melodia e falar sobre aspectos da cultura latina em suas letras. Nesse momento, os alunos são levados a refletir sobre as estratégias dos autores da música (o uso de ritmos latinos e a escolha por tratar sobre esse assunto na letra) para “defender a união entre os povos de culturas latinas”¹⁷ (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 15). Isto é, os estudantes devem considerar o contexto sócio-histórico de produção da música para interpretar sua letra e, dessa forma, o texto não é considerado um elemento isolado e autossuficiente, pois está estreitamente relacionada às suas condições de produção.

Na sétima questão (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 15), pergunta-se aos alunos se haveria diferença de sentido ao trocar a palavra *recordar* por *citar*, nos trechos “*recordamos a Cuba, Portugal, Brasil*” e “*también queremos recordar a Puerto Rico, Venezuela, Colombia*”. Novamente, os estudantes refletirão sobre os motivos que levaram os autores a escolher certas palavras, e como essas escolhas demonstram uma ideologia. Neste caso, os autores querem que esses países saiam da condição de

¹⁷ Tradução nossa. Texto original: “defender la unión entre los pueblos de culturas latinas”.

esquecidos ou inferiores e sejam vistos como grandes nações. Como afirma Jordão (2013), “ideologia aqui é entendida no sentido foucaultiano de *perspectiva* cultural, social, moral, ou melhor, como sendo aquele elemento mesmo do processo de construção de sentidos que permite que o processo aconteça” (2013, p. 74, ênfase da autora).

Na oitava e última questão (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 15), os alunos devem citar outros países da cultura latina que não estejam mencionados na música. A fim de explorar melhor a questão, poderíamos sugerir que os alunos refletissem sobre o fato de a Espanha não estar incluída na canção, principalmente pelo fato de a banda ser espanhola. É preciso considerar sempre quem é o enunciador do texto e, neste caso, o fato de o enunciador ser espanhol e a Espanha não estar mencionada na música pode e deve ser explorado. Dessa forma, os alunos poderiam refletir sobre as “razões de ele [o autor] ter incluído algumas ideia sobre o tópico e ter excluído outras” (MCLAUGHLIN, 2004, p. 13)

3.2. Capítulo 2: *Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!*

O capítulo 2 (*Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!*) aborda questões relacionadas ao turismo hispânico e às especificidades dos países latinos. O foco é a habilidade de leitura, com base no gênero textual/discursivo documento de identificação pessoal. Além disso, há novamente a letra de uma música e questões relacionadas à sua leitura. Vale reiterar que não nos deteremos em aspectos gramaticais, lexicais ou sintáticos, mas apenas nas questões de compreensão leitora, já que nosso foco, aqui, é em como se dá a construção de sentidos pelos alunos, a partir da leitura dos textos.

No início do capítulo, os alunos devem responder a questões de pré-leitura que tratam sobre a função de documentos pessoais, os diferentes tipos de documentos que existem (como DNI (*documento nacional de identidad*), passaporte, visto, certidão de nascimento etc.) e o fato de as pessoas precisarem ter documentos para viajarem a outra cidade ou país. Depois, são apresentados três exemplos de documentos pessoais: uma cédula de identidade do Chile, um visto para os Estados Unidos de uma mexicana e um passaporte colombiano.

A primeira questão (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 29) é de localização de informações explícitas nos textos, já que os alunos devem preencher uma tabela com as

informações apresentadas em cada documento. A segunda e a terceira questões (p. 29) combinam a leitura com os conhecimentos prévios dos estudantes, já que eles devem responder qual documento é específico para identificação no país de nascimento e qual é utilizado para viajar para outra cidade ou país.

Na quarta questão (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 30), os estudantes devem pesquisar quais países fazem parte do Mercosul e completar um quadro de palavras cruzadas, tendo como dica os nomes das capitais desses países. Essa questão não está relacionada à leitura de um texto, mas sim à exploração do tema do capítulo. Ainda assim, podemos considerar que essa atividade leva os alunos a interessarem-se pelo mundo ao seu redor, aumentando ou exercitando seus conhecimentos gerais.

Já na quinta questão (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 31), é apresentada a letra da música “*Visa para un sueño*”¹⁸, do cantor dominicano Juan Luis Guerra, que aborda o árduo processo de conseguir um visto para tentar uma vida melhor no exterior, seguida de seis questões de leitura. Na questão “a” (2013, p. 32) pergunta-se aos alunos por que o seminarista e o operário querem o visto e aonde querem ir. Para respondê-la, os estudantes precisam acionar seus conhecimentos prévios sobre o tema, como o fato de várias pessoas da América Latina, de classes sociais desprivilegiadas, procurarem melhores condições nos Estados Unidos, através de vistos ou da imigração ilegal.

Na questão “b” (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 32), eles devem responder qual é o efeito de sentido provocado pelo uso das expressões “*Eran las cinco*”, “*Eran las siete*” e “*Eran las nueve*” na música. Novamente, o objetivo não é que os estudantes localizem uma informação explícita no texto; eles irão refletir sobre o propósito do autor ao utilizar certas expressões, a partir da construção de significados feita ao longo da leitura da letra. Assim, eles refletirão sobre o fato de autor ter escolhido essas palavras para mostrar “a espera angustiante e exaustiva para obter o visto”¹⁹ (2013, p. 29).

¹⁸ Eran las cinco de la mañana / un seminarista, un obrero / con mil papeles de solvencia / que no les dan pa(ra) ser sinceros / Eran las siete e la mañana / y uno por uno al matadero / pues cada cual tiene su precio / buscando visa para un sueño / El sol quemándoles la entraña, ¡uf! / un formulario de consuelo / con una foto dos por cuatro / que se derrite en el silencio / Eran las nueve e la mañana / Santo Domingo, ocho de Enero / con la paciencia que se acaba / pues ya no hay visa para un sueño / ¡Oh! oh... / Buscando visa para un sueño / buscando visa para un sueño / Buscando visa de cemento y cal / y en el asfalto quién me va a encontrar / Buscando visa para un sueño (¡oh!) / buscando visa para un sueño / Buscando visa, la razón de ser / buscando visa para no volver / Buscando visa para un sueño (¡oh!) / buscando visa para un sueño / Buscando visa, la necesida / buscando visa, qué rabia me da / buscando visa, golpe de poder / buscando visa, qué mas puedo hacer / Buscando visa, para naufragar / buscando visa, carne de la mar / buscando visa, la razón de ser / buscando visa, para no volver.

¹⁹ Tradução nossa. Texto original: “la espera angustiante y agotadora para obtener la visa”.

Na questão “c” (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 32), os alunos devem refletir sobre a escolha da palavra “*matadero*”²⁰ na música, ao invés da palavra “*consulado*”. Essa questão não tem como objetivo a localização de uma informação explícita ou a procura de uma palavra no dicionário, mas sim a reflexão do porquê de o enunciador ter escolhido certa palavra na construção de seu texto, de qual é a ideologia que está por trás dessa escolha. Como afirma Costa, para uma leitura que vise o LC, é preciso:

propor questões que chamem a atenção para os implícitos que podem ser recuperados com os conhecimentos já adquiridos; e fazer indagações que os ajudem a ler as entrelinhas. Não se trata, obviamente, de estabelecer um roteiro para chegar a uma interpretação pré-estabelecida, mas sim de motivar o aluno a ir além do que está na superfície do texto (2011, p. 75).

Por outro lado, a questão “d” (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 32) trabalha a localização de informações explícitas no texto, pois os alunos devem responder se o seminarista e o operário conseguiram ou não o visto, sublinhando o verso que justifica a resposta. Já a questão “e” (2013, p. 32) combina a leitura com os conhecimentos prévios dos estudantes, pois eles devem responder qual é a saída para aqueles que não conseguem o visto. Para isso, eles devem interpretar o trecho que diz “*buscando visa, para naufragar / buscando visa, carne de la mar*” e associá-lo ao fato de que muitos migrantes atravessam o mar para procurar uma vida melhor em outro país e acabam morrendo no caminho. Novamente, os alunos devem ler nas entrelinhas para construir o significado do texto.

Na questão “f” (2013, p. 32), os estudantes devem responder se conhecem a pessoas que saíram do Brasil e precisaram de um visto. Utilizando as palavras de Costa (2011), podemos perceber que a atividade incentiva “o confronto com a realidade do aluno, mas não chega a propor que o aluno se posicione criticamente a respeito das ideias do autor.” (2011, p. 69) e “não é necessário refletir sobre o texto, mas sim sobre o tema que perpassa a unidade” (p. 70).

Para finalizar, na sexta questão (p. 33-34) a obra traz uma tirinha da Mafalda e questões que levam o aluno a procurar palavras no dicionário, analisar elementos visuais, localizar informações implícitas, analisar a construção do humor e fazer um confronto entre o tema da tirinha e suas próprias experiências.

²⁰ Procurando a palavra no dicionário da RAE, encontramos a seguinte definição: “1. m. Sitio donde se mata y desuella el ganado destinado al abasto público”. Consulta em: 09 dez. 2015.

4. Resultados quantitativos

A seguir, apresentamos uma tabela com os resultados quantitativos colhidos em nossa análise, a partir dos itens listados na seção de metodologia:

Capítulo 1: <i>Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>							
Questão/Item	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
Questão 1	X		X				X
Questão 2			X	X	X		
Questão 3				X	X		
Questão 4	X	X	X	X			
Questão 5	X						X
Questão 6	X						
Questão 7			X				X
Questão 8				X			
Capítulo 2: <i>Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>							
Questão/Item	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
Questão 1							
Questão 2							
Questão 3							
Questão 4				X			
Questão 5. A	X			X			X
Questão 5. B			X				X
Questão 5. C	X		X				X
Questão 5. D							
Questão 5. E							X
Questão 5. F							
Questão 6			X				X

Tabela 1: Resultados quantitativos da análise. Tabela elaborada pela autora.

A partir dos dados quantitativos da nossa análise, podemos perceber que mais de 70% das questões analisadas contribuem para a promoção do letramento crítico dos estudantes, pois atendem a pelo menos um dos itens relacionados à promoção do LC listados em nossa metodologia. Os itens que mais apareceram nas questões foram os de números 1, 3, 4 e 7, sendo, respectivamente, os seguintes: questão que leva o aluno a utilizar o contexto para construir sentidos (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 366); questão que leva o aluno a prestar atenção nas palavras e significados (*idem*); questão que leva o aluno a interessar-se pelo mundo ao seu redor (*idem*) e questão que leva o aluno a reconhecer informações implícitas nos textos (COSTA, 2011, p. 74). Os itens 1 e 4 apareceram 6 vezes nas questões analisadas, o item 3 apareceu 7 vezes e o item 7 apareceu 8 vezes.

O item 6 (questão que leva o aluno a posicionar-se a respeito do conteúdo do texto), por outro lado, não foi identificado em nenhuma das atividades avaliadas. Isso mostra que, como Costa (2011) identificou em sua análise dos livros de espanhol aprovados pelo PNLD de 2012, as questões muitas vezes “englobam a reflexão sobre o tema tratado, a gramática e o vocabulário, mas não se inclui o propósito de refletir sobre o próprio texto” (2012, p. 65) e “com relação à leitura crítica, pode-se dizer que ela é feita superficialmente, por meio das perguntas nas quais o aluno é convidado a emitir sua opinião sobre o tema – mas nunca sobre o texto” (2012, p. 70).

Conclusão

Apesar de termos feito um recorte de apenas dois capítulos do livro didático (LD) *Cercanía Joven* (2013), acreditamos que existe, nessa coleção, uma preocupação em abordar a perspectiva do Letramento Crítico (LC), já que mais de 70% das atividades analisadas atendem a critérios necessários para o trabalho com essa perspectiva educacional, elencados por teóricos dessa área de estudo.

Podemos concluir que houve um avanço na produção de materiais didáticos de língua espanhola em relação às atividades de leitura, em comparação a coleções anteriores. Como apontado por Costa (2011), as questões de leitura dos LDs aprovados no PNLD de 2012 tinham como foco a localização de informações explícitas e o texto funcionava, muitas vezes, “como pretexto para focalizar algum aspecto gramatical ou lexical” (2012, p. 67).

As atividades analisadas por nós não abordam simultaneamente todos os aspectos necessários para um trabalho aprofundado com o LC, mas, voltando aos critérios definidos para a nossa análise, podemos constatar que cada um dos itens, com exceção do número 6 (questão que leva o aluno a posicionar-se a respeito do conteúdo do texto), apareceu pelo menos uma vez nas atividades propostas, demonstrando que há uma tendência a “levar o aluno a desenvolver e exercitar competências e habilidades mais sofisticadas, envolvidas seja na compreensão crítica dos textos, seja na sua produção consciente” (BRASIL, 2015, p. 45).

Ainda assim, acreditamos que é necessário incluir mais questões que levem os estudantes a refletirem sobre as condições de produção do texto, como quem é o autor, quando o texto foi escrito, onde foi publicado etc., e a posicionarem-se sobre o seu conteúdo, além de questionar a veracidade absoluta das informações. Em outras

palavras, consideramos que é preciso incluir “questões que chamem a atenção para a função do texto e solicitem um posicionamento ativo do aluno com respeito ao modo como os dados e os argumentos são manejados para sustentar as informações e ideias e para dar base às interpretações”. (COSTA, 2011, p. 70).

É claro que o LD deve sofrer as alterações necessárias de acordo com o contexto de cada sala de aula e de acordo com as necessidades de cada aluno em particular. Além disso, ainda são necessários maiores estudos para aumentar a pesquisa nesta área, com a análise de outras atividades desta coleção e, inclusive, de outros livros didáticos aprovados pelo PNLD, tanto de língua espanhola, como de língua inglesa e de língua materna. Dessa forma, esperamos que nosso trabalho possa contribuir para as análises de outros pesquisadores que pretendam se aprofundar no estudo do Letramento Crítico e na análise de livros didáticos de língua espanhola, colaborando, dessa forma, com as pesquisas na área de Linguística Aplicada.

Referências:

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, P. 87-156. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 11 set. 2015.

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

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

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

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

COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. *Cercanía Joven: Manual do Professor*. 1º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.

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

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

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, n. especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2015.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 3ª Ed. New York: Routledge, 2008. Disponível em <<https://saidnazulfiqar.files.wordpress.com/2008/04/gee-j-p-2008-sociolinguistics-and-literacies.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2016.

GONZALES, Z.; GUARESCHI, N. O protagonismo social e o governo de jovens. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 7, n. 1, p. 37-57, 2009. Disponível em <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/216/102>> Acesso em: 06 jul. 2015.

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

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2ª Ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012 [1995].

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

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004. p. 13-33.

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

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

Portal do Ministério da Educação (MEC). PNLD. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668> Acesso em: 06 jul. 2015.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v.8, n. 1, p. 15-38, 2009. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2016.

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

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

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

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

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

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