

Concepções de leitura aplicadas ao ensino de espanhol: explorando manchetes de jornais

Conceptions of reading applied to Spanish learning: exploring newspaper headlines

Geraldo Emanuel de Abreu¹

Resumo: O presente artigo busca entender as distintas concepções de leitura e diferenciar o leitor crítico do acrítico fundamentando-se, principalmente, nos trabalhos de Daniel Cassany, a partir dos quais elaboraremos propostas de atividades práticas para sala de aula, fazendo-se necessária uma breve contextualização de conceitos como a compreensão de leitura Linguística, Psicolinguística e a Sociocultural. Não nos deteremos somente à teoria, pois o objetivo principal deste trabalho é justamente propor uma alternativa para alcançar um trabalho que seja significativo para o aprendiz e que o incentive a questionar os modos como os canais de comunicação trazem notícias comuns para o nosso cotidiano, a partir da leitura de manchetes de periódicos *online*, utilizando-se distintos recursos como o código escrito, imagens e o arcabouço sociocultural disponível, além da estrutura dos textos. Finalmente, exemplificaremos atividades didáticas que abordem uma das alternativas para fomentar que o aluno faça uma leitura crítica sobre o que lê.

Palavras-chave: letramento; leitura; ensino; espanhol.

Abstract: This article seeks to understand the different conceptions of reading and to distinguish the critical reader's from the uncritical one, based mainly on the works of Daniel Cassany. This leads them to a practical proposition for the classroom. For this, we will offer a brief contextualization of such concepts. The main objective is precisely to propose an alternative to achieve a work that is meaningful to the learners and incentive them to ask the ways in which communication channels bring common news in our daily lives. Finally, we exemplify educational activities addressing one many alternatives to encourage the student to make a critical reading of the reading.

Keywords: literacy; reading; teaching; spanish.

Recebido em 24 de junho de 2015.

Aprovado em 2 de agosto de 2015.

¹ Licenciado em Espanhol e licenciando em Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais; professor de língua espanhola da rede particular de ensino de Belo Horizonte - MG. Este artigo foi desenvolvido para a disciplina Leitura e Letramento Crítico, ministrada pela profa. Dra. Elzimar Marins, no segundo semestre de 2014. E-mail: gemabreu@gmail.com.

1 Introdução

O tema deste trabalho passa pelas distintas concepções de leitura aplicadas ao ensino de espanhol como língua estrangeira, mais precisamente para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Faremos aqui uma breve revisão sobre a abordagem Sociocultural de ensino, passando pelas distintas concepções de leitura para a Linguística, a Psicolinguística e a Sociocultural, as quais Cassany (2006) considera que “No son tres formas de leer, sino sólo tres representaciones sobre la lectura”² (p. 25). Terminaremos lendo sobre as concepções de letramento crítico e acrítico contidas no trabalho de Daniel Cassany e Josep M. Castellà (2010). Tentaremos sempre ilustrar os conceitos enumerados com exemplos práticos, visto que o objetivo deste trabalho é relacionar a teoria à prática, valendo-se de instrumentos facilmente encontrados no dia a dia dos alunos e professores, ademais de poder adequar o tempo disponível em sala de aula, que em muitas escolas é escasso, não passando de cinquenta minutos semanais. A abordagem Sociocultural tem como foco dar ao aluno uma visão ampla do mundo que o rodeia, proporcionando-lhe as ferramentas necessárias para que ele possa interagir, questionar e tentar modificar sua realidade com o fim máximo de diminuir as desigualdades sociais. O texto em curso torna-se importante visto a necessidade de encontrar meios práticos de aplicar a ampla teoria que temos sobre leitura. Portanto, o dividimos em nove seções, sendo a *Introdução* seguida pela revisão da base teórica em que fundamentamos o trabalho e da qual se desprenderá a parte sequencial, composta por uma proposta didática constituída por análises de manchetes de distintos jornais e que exigirá um papel ativo dos aprendizes e um grande aporte do professor, denominada como *Proposta para sala de aula*. Na última parte, concluiremos este estudo com as considerações finais. Para tanto, utilizaremos de pesquisa bibliográfica sobre os temas de interesse já mencionados e também teremos auxílio de páginas de diferentes jornais *online* das quais faremos uso dos recursos escritos e imagens.

2 Ler: uma ação social

Ler faz parte da vida do ser humano e talvez seja a habilidade intelectual mais importante que adquirimos ao longo da vida, pois, sem dúvida, é através dela que conseguimos interagir com o mundo escrito, ter acesso a toda a história da humanidade, acesso ao passado dos nossos pais e avós, manuais técnicos, ter acesso a todo o planeta em tempo real com o advento da internet. Além disso, se não temos acesso a uma viagem internacional, podemos ingressar em *sites* relacionados ao tema sobre o qual quisermos ler. Mas, até que ponto sabemos utilizar adequadamente e com eficácia esta ferramenta que temos em mãos? Sabemos realmente captar e interpretar as mensagens que o mundo nos traz? Pode o professor nos fazer usufruir de tudo que a leitura nos proporciona? Estas perguntas não têm respostas objetivas ou fáceis, e para respondê-las devemos levar em consideração um sem fim de contextos. Porém, o ponto inicial para começarmos a compreender a importância da leitura no mundo é termos a noção da teoria sociocultural, pois “The sociocultural theory (SCT),

² Tradução nossa: “Não são três formas de ler, mas sim três representações sobre a leitura”.

based on Vygotskian thoughts, claims that language learning is a socially mediated process”³ (MENEZES, 2013, p. 406). Ou seja, o aprendizado de uma língua surge das relações sociais e os significados derivados delas. Sendo assim, a leitura, em contextos atuais contemporâneos, se torna o caminho propício para mediar relações com mundo.

Além do mais, segundo Lantolf e Thorne (2007 *apud* MENEZES, 2013, p. 406) “SCT is grounded in a perspective that does not separate the individual from the social and in fact argues that the individual emerges from social interaction...”⁴. Isto é, considerando a leitura como mediadora para nos relacionarmos com o mundo e outras culturas, ela é consequentemente uma ferramenta interativa através da qual podemos recolher informações, processá-las e repassá-las adiante. Recorremos aqui, de maneira extremamente sucinta, à teoria sociocultural, pois com ela veremos o aprendizado como uma atividade baseada em um intercâmbio social, através da qual produzimos e alcançamos propósitos em contato com outros indivíduos de nossa sociedade. Todavia, no âmbito escolar, que é nosso foco neste trabalho, o alcançamos, principalmente, através da leitura, seja individual ou coletiva, não apenas reconhecendo o código escrito ou a organização sintática, mas reconhecendo também as condições de produção e recepção do texto: supostas intenções do autor, objetivos, público alvo, implicações para a sociedade, meio de divulgação, consequências para o leitor etc.

Há inúmeras nuances que devemos levar em conta, mas como explorá-las? Podemos começar a responder essa questão a partir dos conceitos tratados na seção seguinte, tirados de Cassany (2006): Concepção Linguística, Concepção Psicolinguística e Concepção Sociocultural de leitura, que tentaremos abordar com aportes práticos a seguir.

3 O que eu vejo é o que há no texto: Concepção linguística/literal

Oberservemos a notícia a seguir que foi retirada do jornal argentino *La Nación*. Ao selecioná-la, não houve critérios predefinidos como a escolha de um tempo verbal específico, o nível de dificuldade lexical ou a série escolar do aluno.



FIGURA 1 - Item copiado do site do jornal *La Nación*

Fonte: <http://goo.gl/vznZ37>

³ Tradução nossa: “A teoria sociocultural, baseada nos pensamentos de Vygotsky, afirma que a aprendizagem de línguas é um processo socialmente mediado.”

⁴ Tradução nossa: “A teoria sociocultural está fundamentada em uma perspectiva que não separa o indivíduo do social e, de fato, argumenta que o indivíduo emerge da interação social...”

Claramente, a notícia torna-se descontextualizada por não haver mais informações sobre ela, porém, isso deixa o texto aberto a distintas interpretações e, se bem trabalhado em sala de aula, o professor de espanhol pode gerar amplas discussões com os alunos. Pensemos na seguinte questão (a) sobre a manchete acima:

(a) ¿Qué dice el titular?

A resposta mais plausível que buscaríamos dos alunos é que se trata de uma notícia sobre alguém que foi à escola levando uma arma e munições. O importante aqui é perceber que a pergunta feita pelo professor não foge do que há no texto, ela não incita ao aluno a pensar no caso em si, ele deve apenas reconhecer algumas estruturas linguísticas (verbo *ir* no pretérito indefinido e os substantivos *arma* e *balas*) para decodificar a mensagem. Ou seja, “Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura”⁵ (CASSANY, 2006, p. 25). Esse tipo de questão explora a Conceção linguística/literal de leitura na qual, segundo Cassany (2006, p. 25): “una misma persona que leyerá el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener el mismo significado, puesto que éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y éstas no se modifican fácilmente”⁶.

Outro tipo de pergunta que também se enquadraria na Conceção linguística/literal de leitura são as que se referem única e exclusivamente à gramática. Vejamos o exemplo na questão (b):

(b) ¿Cuál es la clase gramatical de la palabra “fue” en el texto?

Essa pergunta conduz o aluno pelo caminho gramatical e se espera que o leitor com um conhecimento básico da gramática, ofereça uma resposta como: “O verbo está no passado/pretérito.” O que se desprende dessa concepção é que ela é limitada, porém muito eficaz como atividade de reconhecimento do texto e de suas estruturas.

4 Além das palavras do texto: concepção psicolinguística/inferencial

Pensemos agora sobre a seguinte pergunta (c), também baseada na figura 1:

(c) ¿Qué informaciones podemos inferir desde el trecho “y una carta de despedida”?

Para essa pergunta, podemos esperar inúmeras respostas, desde mais cabíveis e comuns como: “Provavelmente a pessoa que foi à escola pretendia cometer suicídio após ferir outras pessoas” ou “A pessoa iria ferir alguém em específico e depois fugiria deixando uma carta para os familiares”. Também poderíamos receber respostas menos plausíveis como: “A pessoa deixaria uma carta na escola e depois viajaria pelo mundo para implantar uma

⁵ Tradução nossa: “Assim, o significado é único, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura”.

⁶ Tradução nossa: “uma mesma pessoa que lesse o texto em momentos e lugares distintos também deveria obter o mesmo significado, pois este depende das aceções que o dicionário atribui às palavras, e estas não se modificam facilmente”.

revolução armada” ou “A pessoa venderia a arma, que pertencia ao seu pai, para algum colega do colégio e depois fugiria por medo deixando uma carta de despedida”.

De fato, há várias possibilidades para contemplar a pergunta, pois ela recorre aos conhecimentos prévios do aprendiz, ao que se sabe sobre o mundo, e incita à formulação de hipóteses (sempre relacionadas ao texto) e reconhecimento de informações periféricas, o que obviamente varia de pessoa para pessoa, pois carregamos diferentes arquivos de conhecimento. Provavelmente, um aluno que já houvesse lido sobre atentados ocorridos em escolas agregaria à manchete esse significado. Em contrapartida, um aluno que não possuísse tal conhecimento lhe daria outra interpretação e, ainda, um aluno que tenha conhecimento sobre revoluções armadas no mundo rapidamente criaria tal *link* com o texto. Segundo Cassany (2006),

Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa - o parcialmente diversa - porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo.⁷ (p. 32)

O foco aqui deixa de ser apenas o código escrito, pois leva em consideração também como o leitor absorve e reconstrói a mensagem. Ainda de acordo com Cassany (2006), “el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo”⁸ (p. 27). Portanto, o professor deve esperar distintas respostas e deve estar preparado para avaliar cada aprendiz de acordo com suas perspectivas, sem definir respostas como certas ou erradas, mas como mais ou menos plausíveis de acordo com cada contexto. O trabalho do professor se dificulta muito, pois ele deixa de ser apenas um provedor e corretor de estruturas gramaticais, passando a ser um moderador de pontos de vista e de discussões em sala de aula. No entanto, o foco na concepção inferencial de leitura se torna débil ao manter o senso crítico apenas em relação ao conteúdo do texto. Perguntas com essa característica não levam em consideração questões que estão por trás do texto, como a ideologia do autor, propósitos, contexto de produção etc. Elas têm o objetivo principal de fazer um levantamento do grau de conhecimento em relação ao aprendiz e sua capacidade de inferência, de ativação de conhecimentos prévios sobre a informação veiculada. Contudo, o professor ainda pode ir além na tarefa de explorar o texto, como veremos a seguir.

5 Contribuo com o texto e ele contribui comigo: concepção sociocultural de leitura

Como vimos até o momento, uma leitura envolve a soma de fatores como conhecimento gramatical, decifrar os códigos escritos, utilizar nossos conhecimentos prévios sobre determinado assunto, interação com outros pontos de vista sem imposições de opiniões etc. Porém, há outros aspectos que fazem parte da construção de qualquer texto e que devem ser levados em consideração, como a comunidade na qual o texto é veiculado, a posição

⁷ Tradução nossa: “Leitores diferentes entendem um texto de maneira distinta – ou parcialmente distinta – porque aportam dados prévios variados, posto que seu conhecimento de mundo e os conhecimentos acumulados também variam. Uma mesma pessoa pode obter significados diferentes de um mesmo texto, se o lê em diferentes circunstâncias, nas quais mude seu conhecimento prévio.

⁸ Tradução nossa: “o leitor aporta dados ao texto procedentes de seu conhecimento de mundo”.

ideológica do autor, propósitos buscados, contexto político, contexto de produção etc. Segundo Cassany (2006), “Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidade”⁹ (p. 38).

Com a seguinte figura e as perguntas que se seguem, propomos trabalhar sob essa concepção:



FIGURA 2 – Item copiado do site do jornal *El País*
Fonte: <http://linkis.com/elpais.com/Q4IAe>

- (d) ¿Qué informaciones podemos inferir desde la elección de la palabra *laberinto*?
- (e) ¿Qué relación posee la palabra *laberinto* con la realidad encontrada por Dilma?
- (f) ¿Qué intenciones tiene el autor al elegir la palabra *laberinto* en vez de problema o dificultades?
- (g) ¿Desde sus conocimientos acerca del contexto actual de Brasil, crees que el “laberinto de Dilma” tiene salida?

A imagem acima, lançada semanas após as eleições presidenciais no Brasil, traz uma manchete sobre a presidenta reeleita Dilma Rousseff, que venceu o pleito mais disputado desde a implantação de eleições diretas no país. Entretanto, essas informações não estavam expostas e, talvez, num primeiro momento, nem fossem relevantes.

O que se torna interessante é observar que a escolha da palavra “*laberinto*” carrega uma gama de interpretações, além da relação que o autor cria entre ela e o contexto pelo qual passa o país. Os questionamentos propostos buscam incitar o estudante a recorrer ao seu conhecimento prévio e podem promover a discussão a partir de distintos pontos de vista sobre os porquês da escolha da palavra “*laberinto*”. Na pergunta (d), o aluno é levado a relacionar o significado literal da palavra e a conotação que a autora quer dar a ela e descrever quais informações se pode tirar dela relacionando-a ao texto e ao contexto em que foi veiculada. A pergunta (e), diretamente relacionada com a anterior, exigiria que o leitor soubesse dos problemas políticos brasileiros, há necessidade de se ter conhecimento dos escândalos de corrupção, da diminuição do apoio para seu governo, do baixo crescimento

⁹ Tradução nossa: “Aprender a ler requer conhecer estas particularidades, próprias de cada comunidade”.

econômico e da má avaliação das políticas de Dilma. O autor os relaciona a algo que necessita uma saída/resolução, ainda que o aluno não possuísse conhecimentos prévios poderia relacionar a escolha a alguma dificuldade enfrentada. A pergunta (f) tenta fazer com que o estudante formule hipóteses sobre o uso da palavra em destaque e, conseqüentemente, com que ele perceba o papel do autor na produção, em vez de outras que poderiam trazer o mesmo significado. O mais importante aqui seria pensar que labirinto carrega uma conotação de uma tarefa dificultosa, demorada e que demanda uma saída que só vem depois de escolhas arriscadas e que, nem sempre, levam a uma resolução. Outra possível interpretação de um estudante poderia simplesmente dizer que a intenção do autor é mostrar que Dilma está perdida e não encontra resoluções fáceis. Por fim, a pergunta (g) fomenta opiniões pessoais dos aprendizes sobre o “labirinto de Dilma”, e que proponham possíveis soluções, que percebam o contexto atual brasileiro e como a manchete o retoma apenas com a palavra “*laberinto*”.

O resultado final é a procura de respostas que podem ser alcançadas pelo contato com a sociedade na qual se vive. Portanto, não há soluções exatas para as perguntas feitas sob a concepção sociocultural, pois a faixa etária, a classe social, o gênero, a raça etc, em distintas sociedades ou grupos escolares aportariam variadas respostas, a depender da forma como esses grupos se percebessem e dos conhecimentos que possuíssem do contexto trabalhado. Logo, o texto deve ser visto como uma ferramenta de interação com a sociedade, e o leitor/aluno deve estar preparado para perceber o que está implícito e o que emana do texto, sempre levando em consideração que as escolhas do autor e suas intenções implicam na mensagem e no que ela pode criar no leitor. Além disso, os propósitos da mensagem e pontos de vista devem ser levados em consideração no momento da interpretação e do uso em sala de aula.

O professor, por sua vez, deve mostrar para o aluno que todo texto possui um autor e cada um tem intenções, ainda que nem sempre explícitas. Por isso, outra função do professor é ser capaz de fazer com que os alunos leiam o texto focando em sua construção, no contexto em que foi veiculado e nos pontos de vista que se quer criar. Torna-se claro que o professor não deve avaliar as respostas como certas ou errada, mas como mais ou menos plausíveis. Segundo Cassany (2010), “Hay interpretaciones delirantes y desconectadas del texto y del contexto, que necesitan ser mejoradas...”¹⁰ (p. 363), ou seja, o professor deve buscar melhorar a coerência dos pontos de vista explicitados em sala de aula e seu contexto extraescolar, porém aqui surgem dois questionamentos que devem ser levados em conta para execução de qualquer atividade: qual seria essa “coerência”? E como trazê-la para a nossa prática escolar sem impor nosso próprio ponto de vista?

6 Leitor acrílico e crítico

As três concepções de leitura, descritas acima, podem e devem ser trabalhadas em conjunto nas atividades escolares, visto que nenhuma prescinde da outra. No entanto, o que frequentemente ocorre é que nós professores – e agora fazemos uma generalização ainda que, obviamente, haja casos distintos – muitas vezes optamos por simplificar nosso trabalho, dedicando-nos, principalmente, à concepção literal que, de fato, é a mais fácil de ser elaborada, corrigida e avaliada, pois é a que gera respostas mais simples e objetivas. Essa

¹⁰ Tradução nossa: “Há interpretações delirantes e desconectadas do texto e do contexto, que necessitam ser melhoradas...”

escolha vem trazendo consequências negativas para a educação, pois cria leitores acrícos que: identificam apenas o que está explícito no texto; preferem respostas simples às complexas; absorvem a informação como está no texto; memorizam significados; veem os temas apenas por um ângulo; não percebem o autor e suas intenções no texto; são passivos após a leitura (evitando questionar e criar relações com outros textos); não se envolvem no contexto. Ou seja, tornam-se mais suscetíveis à manipulação e tendem a perpetuar as relações sociais nas quais estão inseridos, já que não adquirem as ferramentas necessárias para questionar e reformular o mundo ao seu redor. Segundo Cassany (2010), “La [lectura] acríca se nos presenta como sencilla, rápida, directa, simplificada, autosatisfecha, esquemática y muchos otros adjetivos”¹¹ (p. 367).

Por outro lado, um leitor crítico pode ser criado com a prática simultânea das três concepções e que o permearia com a capacidade de: fazer uma leitura mais complexa; perceber a presença do autor não o tendo como o detentor do significado; questionar a intenção do autor, para quem escreve e a quem beneficia; observar se há coerência com a realidade; considerar as mudanças de significados de acordo com cada ponto de vista; relacionar e comparar o texto com outros já conhecidos; argumentar sem preconceitos ou imposições; implicar-se na mensagem; e, principalmente, exigir mais informações que as trazidas no texto, aprendendo a manuseá-las de acordo com o contexto, ou seja, tornar-se menos suscetível à manipulação. Segundo Cassany (2010):

[...] la lectura crítica se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, explotadora, capaz de discutir e, incluso de cambiar de opinión de forma razonada, es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso.¹² (p. 367)

Essas características não são cristalizadas e as duas classes de leitores – acrícos e críticos – podem apresentar uma ou outra, dependendo de fatores distintos como: “[...] el texto que se lee, el interés por el tema, la función de acto de lectura e, incluso, factores poco controlables como la hora del día, el cansancio, etc.”¹³ (CASSANY, 2010, p. 365). O mais importante da distinção exposta é esclarecer as implicações didáticas que a leitura possui e suas consequências para a formação dos alunos que vão muito além da sala de aula.

A seguir, faremos uma rápida exemplificação de como essas distintas classes de leitura influenciam na absorção da mensagem de um texto, focando-nos, principalmente, na presença do autor.

Observemos as seguintes imagens que foram veiculadas em páginas *web* de jornais no dia 03 de novembro de 2014:

¹¹ Tradução nossa: “A [leitura] acríca apresenta-se como simples, rápida, direta, simplificada, satisfeita consigo mesma, esquemática e muitos outros adjetivos”.

¹² Tradução nossa: “a leitura crítica apresenta-se elaborada, complexa, humilde, carregada de matices e raciocínios, flexível, insatisfeita, exploradora, capaz de discutir e, inclusive, de mudar de opinião de forma racional. É a leitura que aspira a compreender a complexidade do humano, psicológico e social, e a transformá-lo se preciso for.

¹³ Tradução nossa: “o texto que se lê, o interesse pelo tema, a função do ato de leitura e, inclusive, fatos poucos controláveis como a hora do dia, o cansaço, etc”.



FIGURA 3 - Item copiado do site do jornal Clarín.
 Fonte: <http://goo.gl/DIDXi3>

No período em que foi veiculada, a notícia trazia um grande apelo emocional e social no mundo. A mulher da imagem sofria durante um longo tempo de um câncer incurável e decidiu morrer em uma data pré-determinada por ela. Um leitor acrítico, a partir da manchete, interpretaria que ela se matou por algum motivo desconhecido. Ou seja, a informação seria tal como está escrita. Por outro lado, um leitor crítico poderia levar em conta que a construção verbal “*se suicidó*” carrega em si não apenas seu significado literal e que sua escolha, por parte do autor, pode representar seu ponto de vista em relação ao assunto e que talvez ele a tenha escolhido para chamar atenção para a notícia. De fato, o verbo *suicidar-se* carrega uma conotação mais negativa do que outros, que poderiam substituí-lo, como “morrer” ou “falecer”, que amenizariam o tom da manchete. A escolha desse verbo pode mostrar a presença do autor, justamente pela maneira apelativa, no sentido emocional, para chamar a atenção do leitor. O importante neste exemplo é reforçar que o leitor crítico buscaria aprofundar-se na informação e questionar se o verbo realmente explicita a situação com fidelidade. Ele não se ateria apenas ao que vê, e sim agregaria seus pontos de vista e questionamentos para a sua interpretação.

Agora, apenas como exemplo, observemos a seguinte figura e percebamos a presença do autor que é menos apelativo e busca demonstrar um tom mais emotivo, provavelmente, por ser a favor da morte assistida. Pode-se demonstrar isso a partir da escolha do verbo *morrer* e da construção *morte digna*, além da escolha por informar qual doença acometia à moça.



FIGURA 4 – Item copiado do site do jornal La Nacion.
 Fonte: <http://goo.gl/pS7yJi>

Fizemos uso dessas imagens e os respectivos comentários para demonstrar como um leitor crítico e um acrítico atuariam diante dos textos. Um deles faria a leitura direta e plana, o outro questionaria e perceberia a posição do autor; um não pensaria sobre o direito da morte assistida, o outro debateria sobre esse direito, ou seja: “ler requiere acceder a mucho conocimiento sociocultural de la comunidad en la que se sucede el hecho escrito” (CASSANY, 2010, p. 369).

7 Proposta para sala de aula

Observa la siguiente imagen sacada del periódico *El Mundo*, a continuación contesta a las preguntas:



FIGURA 5 – Item copiado do site do jornal *El Mundo*
Fonte: <http://goo.gl/XNiAVL>

- 1) ¿Cómo la expresión “más allá” puede ser traducida al portugués, sin cambio de sentido?
- 2) ¿Cómo se puede explicar el uso de comas en el titular?

Concepção linguística/literal = A intenção inicial com essas duas primeiras perguntas é fazer com que o estudante identifique a importância da expressão “*más allá*”, focando em sua tradução para auxiliar no entendimento da manchete e também reconhecer o uso de vírgulas que estabelecem uma enumeração de itens.

- 3) ¿En Brasil, qué relaciones hay entre el carnaval, fútbol y las playas?
- 4) ¿Las palabras enumeradas en el titular pueden crear la identificación del pueblo brasileño?
- 5) Al hablar acerca de Brasil a un extranjero ¿esas serían las palabras que destacaría? Si no, ¿cuáles serían?

Concepção psicolinguística/inferencial = Com as perguntas acima, há a intenção de que o aluno exponha seus conhecimentos prévios sobre a representatividade do carnaval, futebol e praias para o Brasil e se, pessoalmente, ele também se identifica com esse “imaginário” do gosto dos brasileiros.

- 6) ¿En su opinión, qué es el “más allá” de Brasil?
- 7) ¿En ese contexto, cuál es/son la(s) intención(es) del autor al elegir destacar “el carnaval, el fútbol y las playas”? ¿Crees que hay algún imaginario acerca de Brasil en el extranjero? ¿El autor quiere reforzarlo o deshacerlo?
- 8) ¿Por qué crees que el autor pone un corazón en el centro de la imagen?
- 9) ¿Te enorgullece o te enoja leer un titular como ese?

Concepção sociocultural de leitura = Essas últimas perguntas tentam fazer com que o aluno perceba o autor no texto e suas intenções nas escolhas de determinadas palavras, assim como explorar a concepção que um brasileiro tem do imaginário criado no exterior sobre nossa cultura e, por fim, tentar refletir sobre a imagem do coração na imagem que pode representar inúmeras intenções do autor. O intuito seria propor uma atividade rápida que pudesse ser executada em sala de aula durante uma ou duas aulas de cinquenta minutos, que dependesse de poucos recursos, como fotocópias. Todavia, é de suma importância que um trabalho anterior seja feito utilizando-se de outras fontes, para que o aluno se identifique com o contexto e, caso haja possibilidade, busque músicas e vídeos sobre o imaginário do brasileiro e sua relação com o carnaval, futebol e as praias. Também a exploração de outras características que possam identificar o Brasil e ser o “*más allá*” é importante. Talvez uma pesquisa extraclasse sobre o que os estrangeiros pensam do nosso país pode somar-se à atividade e, por se tratar de uma aula de espanhol como língua estrangeira, podemos explorar o imaginário dos estudantes sobre outros povos, apresentando imagens ou informações que fogem ao “básico” de cada região.

Conclusão

Durante a elaboração do trabalho, procuramos fazer uma leitura de textos de Daniel Cassany que foram estudados no marco da disciplina *Leitura e Letramento Crítico em Língua Estrangeira*, oferecida pela Professora Doutora Elzimar Marins, tendo conhecimento de que basear esse estudo em apenas um autor sobre tão amplo assunto é perigoso e muito restritivo. Porém, ao longo das leituras, pudemos ver a aplicação em práticas de salas de aula enquanto professores, e optamos por não nos estender muito a outros autores. Buscamos dar exemplos

práticos às teorias e explicitar formas de explorar as diferentes concepções de leitura com textos curtos, mas que podem ser ferramentas muito exploradas em sala de aula.

Acreditamos que o mais importante resultado desse material é a reflexão que se pode fazer sobre a produção de atividades que visem a fugir da mesmice criada há décadas pelo nosso sistema de ensino e que, infelizmente, na maioria dos casos faz surgirem leitores acrílicos e pouco questionadores. De fato, a elaboração de materiais que fujam das concepções mais simples alcançando as mais elaboradas demanda tempo, concentração, interesse, apoio das instituições (escolas, pais, alunos, estado, autores, etc.), trabalho interdisciplinar, dentre outros, isto é, necessidades que nem todo professor pode satisfazer. Outro ponto importante é a necessidade de se explorar o estudo Sociocultural e o Letramento Crítico ainda durante os cursos de graduação, e não somente nos cursos de Letras, mas também em todos os cursos de licenciatura. Durante o curso da disciplina citada, houve conversas entre colegas de profissão, e percebíamos a falta de conhecimento sobre como criar uma questão que explore o conhecimento de mundo do aluno, não somente o conteúdo adquirido. Pudemos ouvir afirmações como: “Os alunos não estão preparados para isso” ou “De que adianta se o vestibular não cobra isso?”, e não podemos afirmar se isso deriva da falta de estudos durante a graduação, da falta de interesse pessoal ou comodismo. O fato é que toda a engrenagem escolar vê o ensino apenas como aquisição de conteúdos e não como ferramenta social.

Portanto, a produção deste artigo, além do aprendizado que se pode adquirir, serve para a autocrítica e a reflexão, o que possivelmente influenciará em produções didáticas futuras e que contribuirão para a expansão dos estudos sobre o tema.

Referências

- CASSANY, D.; CASTELLÀ, M. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a04.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.
- CASSANY, D. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CLARIN. Sociedad: Finalmente, Brittany Maynard murió por suicidio asistido. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/DIDXi3>>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- MUNDO, El. Cultura: Brasil, más allá del carnaval, el fútbol y sus playas. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/XNiAVL>>. Acesso em: 24 nov. 2014.
- EL PAIS, Internacional: El laberinto de Dilma Rousseff. 2014. Disponível em: <<http://linkis.com/elpais.com/Q41Ae>>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- LA NACIÓN, El mundo: Murió Brittany Maynard, la joven con cáncer terminal que buscaba una muerte digna. Disponível em: <<http://goo.gl/pS7yJi>>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- LA NACIÓN, Seguridad: Un adolescente fue a la escuela con un arma, 60 balas y una carta de despedida. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/vznZ37>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning In: B. VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, 2007 *apud* MENEZES, V. (2013).

MENEZES, V. Second Language Acquisition: Reconciling Theories. *Open Journal of Applied Science (OJAppS)*, v. 3 n. 7, novembro 2013. p. 404-412. Disponível em: <file:///C:/Users/Alexia%20Teles/Downloads/OJAppS_2013110516150917.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015.