

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Ensino de Espanhol

Keli de Santana Louret

**A IMPORTÂNCIA DA ETAPA DE PRÉ-LEITURA: UMA
ANÁLISE DE ATIVIDADES DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS COLEÇÕES *CONFLUENCIA*
E *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA***

Rio de Janeiro
2024



Keli de Santana Louret

**A IMPORTÂNCIA DA ETAPA DE PRÉ-LEITURA: UMA ANÁLISE DE
ATIVIDADES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS COLEÇÕES
*CONFLUENCIA E SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA***

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol

Orientador (a) Professor (a) M.^a Ana Beatriz Simões da Matta.

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

L892 Louret, Keli de Santana

A importância da etapa de pré-leitura : uma análise de atividades de espanhol como língua estrangeira nas coleções Confluência e Sentidos em Lengua Española / Keli de Santana Louret. - Rio de Janeiro, 2024.

29 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Espanhol) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Ana Beatriz Simões da Matta.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Leitura – Desenvolvimento. 3. Letramento crítico. I. Matta, Ana Beatriz Simões da. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 468

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Keli de Santana Louret

**A IMPORTÂNCIA DA ETAPA DE PRÉ-LEITURA: UMA ANÁLISE DE
ATIVIDADES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS COLEÇÕES
*CONFLUENCIA E SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA***

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol.

Aprovado em: 27/05/2024.

Banca Examinadora:

Profª Mª Ana Beatriz Simões da Matta (Orientador)
Colégio Pedro II

Profª Draª Andrea Galvão de Carvalho
Colégio Pedro II

Profª Mª Bruna Renova Varela Leite
Programa de Pós Graduação em Linguística – PPGL UERJ

Rio de Janeiro
2024

A IMPORTÂNCIA DA ETAPA DE PRÉ-LEITURA: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS COLEÇÕES *CONFLUENCIA E SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA*

Keli de Santana Louret

Resumo: Segundo Solé (1998), nos exercícios de leitura e compreensão leitora, a etapa de pré-leitura é de suma importância para que a etapa seguinte, a leitura, ocorra de maneira plena e eficaz e os sentidos do texto sejam construídos pelos estudantes. No entanto, percebe-se que abordar esta etapa não tem sido uma prática constante em nosso trabalho pedagógico (Teixeira, 2009), devido a diversos fatores, como superlotação de turmas e pouco tempo para se trabalhar efetivamente os conteúdos, por exemplo. Para ressaltar a importância das atividades da etapa de pré-leitura, realizou-se uma análise qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2013) de quatro atividades de duas coleções participantes do PNLD 2018. Os objetivos foram mostrar como elas são apresentadas e como colaboram com o processo da leitura, bem como se promovem o letramento crítico (Cassany, 2005) dos estudantes. A partir dessas análises, destacou-se que, de fato, as atividades motivam para a leitura e corroboram o desenvolvimento do letramento crítico, porém com abordagens diferentes em cada coleção: uma parece direcionar-se mais ao trabalho com o tema, enquanto a outra aparenta orientar-se mais ao trabalho com o gênero discursivo (Bakhtin, 2016).

Palavras-chave: pré-leitura; leitura em língua espanhola; letramento crítico.

LA IMPORTANCIA DE LA ETAPA DE PRELECTURA: UN ANÁLISIS DE ACTIVIDADES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LAS COLECCIONES *CONFLUENCIA Y SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA*

Resumen: Según Solé (1998), en los ejercicios de lectura y comprensión lectora, la etapa de prelectura tiene gran importancia para que la etapa siguiente, la lectura, ocurra de modo pleno y eficaz y se construyan los sentidos del texto por parte de los estudiantes. Sin embargo, se nota que abordar dicha etapa no ha sido una práctica constante en nuestro trabajo pedagógico (Teixeira, 2009), debido a distintos factores, como el gran número de alumnos por grupo y el tiempo insuficiente para trabajarse efectivamente el contenido, por ejemplo. Para subrayar la importancia de las actividades de prelectura, se realizó un análisis cualitativo interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2013) de cuatro actividades de dos colecciones participantes del PNLD 2018. Los objetivos fueron mostrar como ellas son presentadas y como colaboran con el proceso de lectura, así como si promueven la literacidad crítica (Cassany, 2005) de los estudiantes. A partir de esos análisis, se destacó que de hecho las actividades motivan para la lectura y corroboran el desarrollo de la literacidad crítica, pero con enfoques distintos en cada colección: una parece direccionarse hacia un trabajo con el tema, mientras que la otra parece orientarse más a un trabajo con el género discursivo (Bakhtin, 2016).

Palabras-clave: prelectura, lectura en lengua española, literacidad crítica

1. INTRODUÇÃO

A prática de se trabalhar a leitura como um processo dividido em três etapas é um procedimento já bastante difundido na produção acadêmica e nos materiais didáticos; de modo geral, as atividades se dividem em pré-leitura, leitura e pós-leitura (Freitas; Costa, 2016). Neste trabalho, debruçamo-nos sobre a etapa de pré-leitura, que se constitui de estratégias que, aplicadas antes da leitura, facilitam a compreensão do texto a ser lido, principalmente porque auxiliam na ativação de conhecimento prévio e formulação de hipóteses sobre o texto, motivam e estabelecem objetivos para a leitura (Solé, 1998).

Tratando-se de um processo, de fato, todas as suas etapas são importantes. Porém, percebemos que há uma negligência com a etapa de pré-leitura, fato vivenciado na minha própria prática docente, em duas redes públicas de ensino. Na rede municipal da Prefeitura de Macaé, trabalho com a disciplina de espanhol em uma escola de Ensino Médio e disponho de dois tempos semanais de aula. No entanto, na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, tenho ministrado outras disciplinas diferentes da área de Linguagens, criadas com a implantação do Novo Ensino Médio em 2022, fato que colabora bastante para que eu não desenvolva um trabalho efetivo com a leitura em sala de aula e, muitas vezes, negligencie as atividades de pré-leitura. Além do fato de trabalhar com disciplinas totalmente diferentes, tal negligência com a etapa da pré-leitura também pode ocorrer por diversos outros fatores, como o pouco tempo de aula disponível (no caso do espanhol, quando está incluído na grade curricular, um tempo de cinquenta minutos por semana na Rede Estadual), falta de preparo do professor para o trabalho com a leitura, ansiedade para cumprir todo o conteúdo e o planejamento, entre outros.

Ignorar a etapa de pré-leitura pode prejudicar o desenvolvimento do trabalho com o texto, no sentido de que não motiva os alunos para a leitura, não define objetivos para guiar essa leitura, não auxilia na formulação de hipóteses e na ativação de conhecimento e de esquemas prévios por parte dos alunos e ainda pode gerar falta de compreensão ou o surgimento de interpretações equivocadas. Logo, o estudante poderá não atribuir significado ao que está lendo e, com isso, é possível que haja uma dificuldade na formação de leitores ativos.

A partir da constatação dessa negligência com as atividades de pré-leitura, vimos a necessidade de salientar a importância desta etapa para a fase seguinte, em que se trabalha a leitura propriamente dita, e para o desenvolvimento do letramento crítico nos estudantes, de acordo com o que postula Cassany (2005), pois as práticas de leitura guiadas pelo letramento crítico contribuem para a formação de um leitor crítico, que utiliza a leitura nas mais variadas práticas sociais de comunicação que se apresentam no dia a dia.

Para mostrar a importância da etapa de pré-leitura, fizemos a análise de atividades que constam dessa etapa em dois materiais didáticos participantes do PNLD 2018, o último em que foram produzidos livros de espanhol, sendo *Confluência* e *Sentidos en lengua española*. O objetivo é mostrar como elas são apresentadas nos materiais, como colaboram com o processo de leitura e como promovem o letramento crítico dos alunos. As coleções foram escolhidas por serem materiais que utilizo com frequência em sala de aula e por já terem sido adotadas em uma das escolas onde leciono.

Propomos as seguintes questões, relacionadas aos objetivos: a) de que forma são apresentadas as atividades de pré-leitura nas duas coleções; b) se as atividades colaboram com as atividades de leitura/motivam para a leitura, e c) se as atividades de pré-leitura corroboram o desenvolvimento do letramento crítico nos estudantes. Para tal, organizamos esse trabalho da seguinte forma: introdução, no item 1; conceituação do que é leitura, no item 2; breve definição das três etapas do processo de trabalho com a leitura, no item 3; a leitura e o ensino de espanhol e sua aproximação com o letramento crítico, no item 4; apresentação da metodologia, no item 5; breve descrição das coleções analisadas, no item 6; análise das atividades selecionadas, no item 7 e considerações finais, no item 8.

Esperamos, com este trabalho, salientar a importância das atividades de pré-leitura. Se esperamos formar leitores ativos, que interagem com o texto, que leem além das linhas e que possam manejar bem a leitura, essa etapa tão crucial, que é a preparação para a leitura do texto, não pode ser negligenciada.

2. O QUE É LEITURA?

As pesquisas que têm a leitura como foco vêm se desenvolvendo há vários anos e são trabalhos que se enquadram em perspectivas teórico-metodológicas diferentes e, em alguns casos, até divergentes. Nessa seção, traremos autores (Solé, 1987; 1998; Moita Lopes, 1996, Rojo, 2004) que discutem a leitura e que serão profícuos às interpretações que faremos sobre as atividades selecionadas.

As definições do que é leitura variam de acordo com as perspectivas teóricas por elas privilegiadas. Porém, qualquer que seja o viés teórico a partir do qual se aborde, “há um acordo em conceder uma importância fundamental à compreensão daquilo que se lê” (Solé, 1987, p. 1). Nessa visão, ler efetivamente é compreender e interpretar textos escritos de tipos diferentes e com diferentes objetivos. Isso contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, uma vez que a leitura é um instrumento necessário para se caminhar com certas garantias em uma sociedade letrada.

De acordo com Rojo (2004) “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas)”. Ou seja, ler não é só juntar palavras e frases. Ler é conseguir ir além da literalidade dos textos e interpretá-los, discutir com eles, relacioná-los com outros textos, trazê-los para as situações comunicativas que se vivem na sociedade. A leitura é um ato de compreensão, no qual estão envolvidos conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos que vão além da união de palavras e frases.

Na concepção de Solé (1987), ler é um processo de interação entre o leitor e o texto, processo pelo qual o leitor tenta satisfazer os objetivos que guiam sua leitura. Para que esse processo ocorra, é necessário que haja um leitor ativo, que processa e examina o texto, e um objetivo que guie a leitura, o que vai influenciar na interpretação do texto, pois esta depende muito do objetivo que rege a leitura (Solé, 1998).

Os três principais modelos de leitura, de acordo com Moita Lopes (1996) e Solé (1998) são o ascendente, que considera a leitura como um processo hierárquico de decodificação dos elementos que compõem o texto, começando pelas palavras, passando às frases e daí aos períodos, chegando-se, assim, à compreensão do que está escrito. As propostas de ensino baseadas nesse método atribuem grande importância às habilidades de decodificação; o descendente, no qual o leitor usa seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para fazer antecipações sobre o conteúdo do texto, levantar hipóteses sobre o texto à medida que vai lendo. O processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas a compreensão do texto se dá por meio dessas hipóteses e de antecipações prévias levantadas pelo leitor. As propostas de ensino originadas por este modelo enfatizam o reconhecimento global das palavras, e não as habilidades de decodificação; e o interativo, que seria uma integração dos dois enfoques anteriores, pois não se centra exclusivamente nem no texto, nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que o leitor faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Neste modelo o fluxo de informação é tanto ascendente como descendente e o processo de leitura envolve tanto os conhecimentos prévios e conhecimentos de mundo do leitor

quanto as informações do texto para que se construa uma interpretação (Vargens; Freitas, 2010; Solé, 1998).

Podemos elencar, ainda que não seja o quadro teórico de base para este artigo, a concepção sócio-interacional da leitura, que complementa o modelo citado anteriormente. Nesta perspectiva, segundo Silva (2004), a atenção se volta tanto para o texto quanto para o leitor, levando em consideração questões sócio-históricas ligadas ao autor do texto e ao leitor. Cabe destacar que, no modelo sócio-interacional de leitura, autor e leitor constroem juntos o sentido do texto a partir do contexto sócio-histórico determinado.

A perspectiva de leitura interacionista é a adotada por Isabel Solé, e é a que também compartilhamos neste trabalho. Essa perspectiva assume que ler é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e seu conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e seus conhecimentos prévios, ou seja, para ler é necessário que o leitor, simultaneamente, conduza com desenvoltura as habilidades de decodificação e traga ao texto seus objetivos, ideias e experiências prévias.

Nesta visão de leitura, é necessário aprender a processar o texto e seus diferentes elementos, bem como as estratégias que farão possível a sua compreensão. Nela também se assume que o leitor é um processador ativo do texto, e que a leitura é um processo constante de levantamento e verificação de hipóteses a respeito do que ele está lendo.

Com base nos postulados sobre a leitura de Solé (1998), elencamos, na próxima seção, as etapas de leitura, tendo em vista que no presente artigo debruçamo-nos na análise da pré-leitura.

3. ETAPAS DA LEITURA: PRÉ-LEITURA, LEITURA E PÓS-LEITURA

3.1 A pré-leitura

De acordo com Solé (1998), estratégias de leitura devem ser adotadas e ensinadas aos estudantes, tendo em vista que são procedimentos que promovem a compreensão do texto. Isso porque situam o leitor ante a leitura e lhe permitem assumir um papel ativo perante ela.

Antes de tudo, recomenda-se que o professor tenha clara a concepção que ele tem sobre a leitura, e considere alguns aspectos para um profícuo ensino de estratégias de compreensão leitora, a saber: a) que ler não é somente aplicar estratégias e técnicas, é uma atividade voluntária e prazerosa e que necessita de motivação dos envolvidos; b) que a leitura deve ser valorizada como instrumento de aprendizagem, informação e prazer; c) que os alunos precisam ver que o professor lê junto com eles, ou não vão acreditar que ler seja uma atividade importante; d) que a leitura não pode ser considerada uma atividade competitiva; e) que é necessário ler de forma oral, coletiva, individual (e silenciosa) e dividida, e ler textos adequados; f) que o nível de complexidade da leitura seja adequado aos seus alunos.

Um aspecto muito importante é a motivação: os alunos precisam estar motivados para a leitura e encontrar sentido para fazê-la. E para que haja motivação, é preciso que os objetivos de leitura estejam definidos e que os alunos se sintam capazes de alcançá-los. Por isso as atividades usadas devem propor desafios que eles consigam enfrentar. Os objetivos de leitura podem ser muito variados, de acordo com cada leitor e com cada situação de leitura, e alguns deles seriam: ler para obter uma informação precisa, para seguir instruções, para obter uma informação de caráter geral, para aprender, para revisar um escrito, ler por prazer, para comunicar um texto a uma audiência, para praticar leitura em voz alta, para verificar se a compreensão ocorreu.

Outra estratégia analisada por Solé (1998) é a ativação do conhecimento prévio, o qual é de suma importância para a leitura e a compreensão do texto. É ele que dá ao leitor as condições para saber mais a partir do texto lido. Ativar os conhecimentos prévios amplia as

possibilidades de que o leitor atribua significado ao texto e construa sua interpretação. Esse objetivo pode ser alcançado por meio de alguns procedimentos, como dar informação geral sobre o que ele vai ler; mostrar ao leitor aspectos do texto que podem ativar conhecimento prévio; incentivá-lo a expor aquilo que sabe sobre o tema.

Junto à ativação do conhecimento prévio, está a estratégia de leitura de estabelecer previsões, ou seja, levantar hipóteses sobre o texto. Para formular essas previsões, Solé (1998) recomenda que o leitor se baseie em aspectos textuais (tipo do texto, superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalho, etc) e também na sua própria experiência e em conhecimentos sobre o que essas marcas textuais revelam sobre os textos. Essa é uma estratégia que exige correr riscos, pois não há nenhuma garantia de que as previsões se confirmarão. É importante deixar claro que se tratam de hipóteses e, como tal, serão verificadas por meio da leitura. Essa verificação é um objetivo claro de leitura e torna a atividade significativa, pois os alunos se tornam protagonistas da atividade e aprendem que a sua contribuição, como leitor ativo, é necessária para a leitura e é um meio de verificar as próprias previsões sobre o texto.

Uma última estratégia seria promover perguntas dos alunos sobre o texto. A maioria das atividades desse tipo é de perguntas feitas pelos professores aos alunos e de respostas que os alunos dão a essas perguntas. Porém, o leitor ativo, que se sente responsável pelo próprio processo de aprendizagem, não somente responde perguntas, mas também faz interrogações. Quando os alunos propõem questões pertinentes sobre o texto, estão usando seu conhecimento prévio sobre o tema e tomando consciência do que sabem e do que não sabem sobre esse tema. Além disso, passam a ter objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato da leitura.

Todas essas estratégias de leitura estão relacionadas entre si, de tal maneira que uma leva à outra e que elas se misturam quando se está trabalhando um texto. É fundamental entender para que se ensinam essas estratégias, o que faz com que elas sejam usadas de maneira racional e, progressivamente, de forma autônoma pelos alunos/leitores.

Se ler é um processo de interação entre leitor e texto, antes da leitura é possível ensinar estratégias que façam com que essa interação seja o mais frutífera possível. Essas estratégias devem promover a compreensão do texto, situando o leitor ante a leitura e dando-lhe possibilidades para assumir um papel ativo perante ela.

3.2 A leitura

Chegamos agora à etapa de leitura, ao processo de leitura propriamente dito. Nesta fase se dá o principal trabalho de compreensão e de esforço do leitor.

Solé (1998) entende a leitura como uma atividade compartilhada, na qual se aprende uma série de estratégias que os alunos poderão usar para compreender os textos, tornando-se, assim, leitores ativos e independentes. Essas estratégias de leitura seriam formular previsões sobre o que vai ser lido, propor-se perguntas sobre o que foi lido, esclarecer dúvidas sobre o texto e resumir as ideias do texto. Em outras palavras, trata-se de que o leitor estabeleça previsões coerentes sobre o que vai lendo, que verifique essas previsões e que se envolva em um processo ativo de controle da compreensão.

Solé (1998) propõe que as tarefas de leitura compartilhada servem não somente para ensinar tais estratégias, mas também para assegurar que os alunos possam usá-las com competência, assumindo, dessa maneira, o controle do próprio processo de leitura, inclusive nos momentos de leitura independente. Desse modo, um leitor ativo e autônomo é capaz de identificar os erros e falhas de compreensão, que é o primeiro passo do controle sobre a própria compreensão leitora, bem como sabe o que fazer ao identificar esses erros e falhas.

Ensinar a ler é também ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância disso para a construção de significado do texto. Volta a ser uma questão de leitura ativa, em que o leitor sabe o que e para que está lendo, e assume o

controle da própria compreensão. Ou seja, essa questão está mais uma vez ligada aos objetivos de leitura, que sempre devem estar muito claros.

3.3 A pós-leitura

Na última etapa do processo de leitura, a pós-leitura, Solé (1998) elenca três estratégias que podem estimular a reflexão do aluno sobre os temas que foram lidos e ampliar o resultado da leitura.

A primeira delas é ensinar o que é a ideia principal e como chegar até ela, a partir de uma definição clara do que é uma ideia principal. E é preciso, também, diferenciar ideia principal de tema. Enquanto o tema indica do que se trata um texto, a ideia principal informa sobre o (os) enunciado (s) mais importante (s) que são utilizados para explicar o tema. É necessário ensinar a identificar a ideia principal de um texto em função dos objetivos de leitura estabelecidos, pois identificá-la corretamente é uma condição para que os alunos aprendam a partir dos textos e desenvolvam uma leitura crítica e autônoma.

Em segundo lugar, está a elaboração de resumos, estreitamente vinculada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto e identificar sua ideia principal. Resumir um texto requer a habilidade de omitir informações que são menos importantes ou redundantes, e de substituir conceitos lidos por outros que os englobem ou integrem, formulando um novo texto que conserve o significado do texto a partir do qual foi criado. Ainda segundo Solé (1998), o resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios. A atividade de resumir é uma excelente técnica para verificar se a compreensão de fato ocorreu. Dessa maneira, vemos mais uma vez a importância do papel ativo do leitor no processo de leitura e da influência das suas expectativas e de seus conhecimentos prévios naquilo que compreende e no que produz a partir da sua compreensão.

Por fim, Solé (1998) sugere ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto, o que é uma estratégia essencial para uma leitura ativa. O leitor que consegue fazer perguntas pertinentes sobre o texto que lê está mais capacitado a regular seu processo de leitura e assim ela será realmente eficaz. Entende-se que uma pergunta pertinente é aquela que permite identificar o tema e as ideias principais de um texto e é coerente com o objetivo de leitura proposto. Solé (1998) propõe três tipos de perguntas que se podem fazer sobre um texto: perguntas de resposta literal, cuja resposta se encontra literalmente e diretamente no texto; perguntas de pensar e procurar, cujas respostas requerem que o leitor relacione elementos do texto e também faça inferências; e perguntas de elaboração pessoal, que não têm respostas que se podem deduzir do texto, mas sim que exigem intervenção do conhecimento e/ou da opinião do leitor. Os dois últimos tipos de perguntas permitem uma extensão da leitura, possibilitam que o resultado da leitura continue se construindo após o seu término.

4. A LEITURA E O ENSINO DE ESPANHOL: APROXIMAÇÕES COM O LETRAMENTO CRÍTICO.

Com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Brasil, 1996), as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) recuperaram importância¹ no âmbito escolar

¹ As LDBs de 1961 e de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias. Para saber mais, confira: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961. Acesso em 11 de maio de 2024.

e passaram a configurar como uma disciplina tão importante quanto qualquer outra do currículo, integrando o conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e integrar-se num mundo globalizado. Por sua vez, para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 2000), as LEM são meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, “o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 2000, p. 25 e 26)

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil, 2006) também destacam o caráter formativo das Línguas Estrangeiras, cujo papel vai muito além de capacitar o aluno a usar determinada língua para fins comunicativos somente. De acordo com este documento, a aprendizagem de línguas não tem apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno, como indivíduo e cidadão.

O mais recente documento de caráter normativo que rege a educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio). Em seu texto, a BNCC contempla como língua estrangeira obrigatória somente o inglês/a língua inglesa, “podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (Brasil, 2018, p. 476). Apesar dessa perda considerável de espaço, há a possibilidade de adaptar as orientações da língua inglesa para o ensino de espanhol (Nogueira, 2023). Segundo o texto da BNCC,

as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (Brasil, 2018, p. 487).

Assim, é possível utilizar tais orientações referentes ao inglês e aplicá-las à língua espanhola.

Nesse sentido, a proposta das referidas orientações dialoga com o conceito de letramento, que abrange habilidades e competências cognitivas e metacognitivas que se aplicam à leitura e à escrita, e possibilitam ao indivíduo utilizá-las de forma concreta e eficaz nos diferentes contextos sociais em que estas se apresentam. Dentre as diversas acepções do termo letramento, filiamo-nos à noção de Cassany (2005), que defende que o letramento inclui um amplo leque de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionados com o uso social dos textos escritos em cada comunidade. Em outras palavras, o letramento inclui o domínio e o uso do código alfabético, o conhecimento dos gêneros discursivos e suas funções e propósitos, dos papéis que assumem leitor e autor e os valores sociais que vêm atrelados a esses papéis, etc.

Cassany (2005) faz outras distinções sobre a noção de letramento, como multiletramento, biletamento, letramento eletrônico/digital e letramento crítico, sendo esta última de interesse nesta pesquisa, pois as práticas de leitura pautadas pelo letramento, e pelo letramento crítico contribuem para a formação de um leitor crítico, que se posiciona diante do que lê e sabe utilizar a leitura nas diversas práticas sociais de comunicação. Na educação básica, essas práticas de leitura colaboram para que se amplie a visão de mundo dos alunos e se desenvolvam o senso de cidadania e a capacidade crítica.

O espanhol como língua estrangeira torna-se disciplina obrigatória nos currículos de Ensino Médio, a partir da Lei 11.161² de 2005 e ganha um lugar de destaque com a assinatura do Tratado do Mercosul. Com isso, surge a necessidade de uma reflexão sobre o lugar que essa

² Revogada pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

língua deve ocupar no processo educativo e como trabalhá-la de forma adequada e sem cair nos estereótipos já conhecidos sobre o próprio idioma e sobre a comunidade hispanofalante. Conforme já mencionado anteriormente, a língua estrangeira não serve somente a fins instrumentais e comunicativos, mas sim faz parte da formação integral do aluno como indivíduo e cidadão, o que corrobora nossa filiação ao conceito de letramento crítico de Cassany (2005), bem como sua presença neste apartado teórico.

Desse modo, o espanhol deve interagir e dialogar com outras disciplinas e com outros saberes escolares. Essa interação vai permitir que o aluno amplie suas práticas discursivas nos diversos contextos, construindo significados, conhecimentos e valores. Pode interferir também, de forma positiva, na relação dos alunos com a própria língua, visto que há uma relação entre língua espanhola e língua portuguesa. Esse trabalho ocorre por meio de atividades de leitura que privilegiem os diferentes gêneros discursivos em sala de aula, para que o aluno possa adquirir as habilidades de leitura e escrita necessárias para as mais variadas atividades dentro da sociedade.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* sugerem que as atividades de leitura enfatizem os temas transversais, como diferenças raciais, sexuais, de gênero e esse trabalho pode ser desempenhado perfeitamente pela língua espanhola. Visando a desenvolver o letramento crítico dos estudantes, tais práticas de leitura contribuem para que eles possam exercer sua condição de cidadãos e se verem como sujeito a partir do contato com a diferença e o contato com a diversidade.

Após os delineamentos teóricos sobre leitura e letramento crítico elencados nesta seção, passamos agora à apresentação da metodologia deste artigo.

5. METODOLOGIA

Este trabalho, que se debruça a analisar atividades de pré-leitura em coleções de espanhol, é de natureza qualitativo interpretativista. Bortoni-Ricardo (2013) assevera que interpretativismo é uma denominação profícua a métodos que têm em comum “o compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (Bortoni-Ricardo, 2013, p.34). No nosso caso, as interpretações aqui propostas partem de nosso olhar para uma importante ação social: a leitura no ambiente escolar público, mais especificamente, na língua espanhola.

Sob esse viés, relembramos o objetivo principal deste trabalho, que é o de entender de que maneira são apresentadas as atividades de pré-leitura nas coleções *Confluencia e Sentidos en lengua española*. Temos, como objetivo secundário, perceber se tais atividades de pré-leitura colaboram ou não com as atividades de leitura e se corroboram o desenvolvimento do letramento crítico.

Como já foi ressaltado anteriormente, a etapa de pré-leitura é de suma importância para que a leitura seja feita de maneira efetiva, visto que é nessa etapa que se ativam os conhecimentos prévios do leitor e se levantam as hipóteses sobre o texto. No entanto, observamos na nossa prática docente que há uma certa negligência com relação à pré-leitura, que pode ocorrer por vários fatores, desde o pouco tempo de aula disponível até o despreparo dos professores para trabalhar a leitura como processo que inclui as três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Incluo-me neste último grupo, visto que até pouco tempo não dava a devida importância às atividades de pré-leitura e atribuía meu desinteresse à forma como é feito o material didático em análise (totalmente em espanhol, o que, na minha percepção, dificultaria e até mesmo impediria a compreensão dos alunos), e não ao meu despreparo para entender o procedimento usado no material, que entende a leitura como um processo nas três etapas.

A partir dessa constatação, vimos a necessidade de chamar a atenção para a importância da etapa de pré-leitura e optamos por analisar atividades desta etapa de duas coleções mencionadas acima. A escolha destas duas coleções se dá por duas razões: por fazerem parte do PNLD 2018, o último que incluiu livros de espanhol no seu edital, e por serem as coleções que utilizo em sala de aula, de forma adaptada, em minhas turmas de Ensino Médio.

Diante deste cenário, propomos os seguintes questionamentos: a) de que forma a pré-leitura é apresentada nas coleções *Confluencia e Sentidos en lengua española*; b) se as atividades de pré-leitura colaboram ou não com a etapa seguinte, a leitura; e c) se é possível perceber uma relação entre a etapa de pré-leitura e o letramento crítico, conforme postula Cassany (2005) nas coleções analisadas.

Conforme descrito no Manual do Professor dos materiais analisados, ambas as coleções pautam a organização dos seus conteúdos baseando-se nos gêneros discursivos - *os tipos relativamente estáveis de enunciados* (Bakhtin, 2016), na interação social e no conceito de letramento crítico defendido por Cassany (2005), entendido como uma perspectiva educacional que busca a formação ética e cidadã dos estudantes e abarca todos os conhecimentos necessários para o uso eficaz dos gêneros escritos.

Para nossa análise, como *corpus*, foram escolhidas quatro atividades, duas de cada coleção, que representam a regularidade da forma como a pré-leitura é tratada nas coleções. Da coleção *Confluencia* escolhemos duas atividades sobre o tema transformações corporais, gênero social e corpo, ideia de beleza. Da coleção *Sentidos en lengua española* usamos uma atividade sobre o gênero discursivo notícia (que tem como temas da unidade identidade e cidadania) e uma atividade sobre o gênero discursivo campanha social (cujo tema da unidade é a não discriminação).

As atividades foram selecionadas por apresentarem os temas elencados acima, que podem ser relevantes e despertar o interesse dos estudantes e por trazerem gêneros discursivos – notícia e campanha social – e que se aproximam do contexto dos alunos, visto que já fazem parte do seu universo de leitura, o que está de acordo com a proposta de Cassany e Aliagas Marin (2009, p. 20-21). Para analisar cada uma delas, estabelecemos critérios como: se promovem a motivação para a leitura, se ajudam o aluno a levantar conhecimentos prévios e a formular e a reformular hipóteses sobre o gênero e/ou sobre o tema, conforme postula Solé (1998) e, finalmente, se colaboram para o desenvolvimento do letramento crítico à luz de Cassany (2005).

Na próxima seção, faremos uma breve descrição das coleções selecionadas para o recorte de nosso *corpus*.

6. BREVE DESCRIÇÃO DAS COLEÇÕES SELECIONADAS

6.1 Coleção *Confluencia*

Os autores desta coleção (Pinheiro-Correa et al., 2016) estão de acordo com as hipóteses que defendem que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo, que implica tanto o conhecimento metalinguístico consciente com respeito à língua quanto a apreensão das características da nova língua. Também se baseiam em Vygostsky (2005) ao entender que a aquisição/aprendizagem de uma língua depende da interação, pois é por meio da interação que a linguagem e o pensamento se desenvolvem.

Os autores consideram cruciais dois procedimentos. O primeiro, uma formação dirigida à leitura que privilegia a crítica e a educação para a cidadania; e, o segundo, a aprendizagem por meio de projetos de trabalho, permitindo que o estudante possa desenvolver autonomia e se constituir como sujeito. Com relação à leitura, o material compreende-a como um processo e

utiliza o procedimento de dividir as atividades em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura, de acordo com Solé (1998).

A coleção se baseia na forma como os autores entendem a noção de língua: dentro de seus fins de interação social, na sua heterogeneidade e na sua inscrição na história e nas trajetórias pessoais daqueles que interagem por meio dela. Sendo assim, um modelo enunciativo de ensino de língua não pode ignorar as condições concretas de produção de enunciados, ou seja, não pode ignorar os gêneros discursivos, pois é por meio deles que se dão os intercâmbios linguísticos na sociedade. Por isso, no planejamento dos conteúdos do livro, os gêneros são um elemento fundamental de organização.

Cada unidade/projeto se organiza basicamente da seguinte maneira:

a) *Apertura de la unidad*: na qual se apresenta o tema, se formulam os objetivos e a discussão sobre o projeto que articula a unidade.

b) *Para entrar en materia*: apresentação e aprofundamento do tema, que começa a ser abordado por meio de textos escritos verbais, verbovisuais ou visuais e orais. Cada texto escrito e oral se aborda mediante os procedimentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura e, por esta razão, esta é a seção que nos interessa nesta pesquisa.

c) *Para investigar el género*: investigação sobre o gênero discursivo proposto. Se estudam suas características de acordo com suas condições enunciativas, suas esferas de circulação, seus traços estruturais e linguísticos.

d) *Para pensar y debatir*: ampliação da reflexão e do debate sobre o tema proposto na unidade.

e) *Para escribir*: momento de produzir um texto escrito de acordo com os parâmetros e os conteúdos aprendidos. A escrita é uma fase do projeto final, que vai condicionar sua produção.

f) *Para movilizar mi entorno*: elaboração do projeto proposto no início da unidade, levando-se em consideração as reflexões sobre o tema desenvolvidas na unidade.

g) *Autoevaluación*: objetivo de promover a autoavaliação do estudante.

h) *Para disfrutar*: encerramento da unidade, com a apreciação de enunciados artísticos.

6.2 Coleção Sentidos en lengua española

A coleção foi elaborada a partir da concepção teórico-metodológica do Círculo de Bakhtin³, que diz que interagimos por meio de enunciados concretos, não de orações, e que todos os enunciados estão relacionados a determinado campo da atividade humana, são individuais e únicos. Mas, embora sejam singulares, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 12).

As autoras (Freitas; Costa, 2016) assumem a concepção de que a língua se manifesta por meio de enunciados organizados em gêneros discursivos e consideram que a educação linguística deve ter como eixo fundamental os gêneros, tendo sido essa a escolha de trabalho na coleção. Sendo assim, os textos escritos e orais, organizados em gêneros, são o objeto de ensino-aprendizagem da obra. Na coleção, os gêneros discursivos (os tipos relativamente estáveis de enunciados) não são somente usados, mas são eles que organizam a proposta de educação linguística (Bagno; Rangel, 2005) em língua espanhola e deles partem todos os conteúdos trabalhados nos três volumes.

As autoras consideram que o aprendizado, inclusive de uma língua estrangeira, ocorre a partir da interação com outros sujeitos mais competentes – que podem ser o professor ou outro

³ Grupo de intelectuais russos do século XX, que desenvolveram a Perspectiva Dialógica da Linguagem,.

estudante – e com o meio, de acordo com a proposta de Vygotsky (1987; 1989). Na obra, Freitas e Costa (2016) procuraram se aproximar da ideia de que o ensino deve priorizar o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, não o domínio de conceitos e de metalinguagens. Desse modo, os objetivos gerais da coleção são levar o estudante a desenvolver práticas de linguagem em língua espanhola, de compreensão e de produção, em situações concretas de interação; e refletir sobre a linguagem e sobre a língua espanhola, percebendo diferentes formas de expressar-se nessa língua.

Outra perspectiva que integra a visão de ensino-aprendizagem na área de linguagem do material é o letramento crítico, seguindo os princípios defendidos por Cassany. O autor defende uma proposta sociocultural de leitura, na qual se leem textos mais próximos ao contexto do estudante, se trabalham textos multimodais, se relacionam os textos com conteúdos interdisciplinares e se estimula a discussão e a elaboração de ideias próprias (Cassany, Aliagas Marin, 2009, p. 20-21).

A coleção está organizada em três volumes, um para cada ano do Ensino Médio. Cada livro tem quatro unidades, todas terminando com o apêndice *El estilo del género*. Ao final dos volumes, há outros apêndices: *Entreculturas*, *Hay más*, *Síntesis léxico-gramatical* e *Cuestiones del ENEM comentadas*.

As unidades têm atividades de compreensão leitora (*Lee*) e auditiva (*Escucha*), de produção escrita (*Escribe*) e oral (*Habla*), além de páginas de abertura, uma seção introdutória (*En foco*) e uma proposta de autoavaliação (*Autoevaluación*). Nos interessa particularmente para este trabalho a seção *Lee/Escucha*, que se inicia com a subseção *Ya lo sabes*, na qual é feita a atividade de pré-leitura, cujos objetivos mais trabalhados são ativar o conhecimento prévio do estudante sobre o tema e o gênero, e levantar hipóteses a partir de algum elemento do texto. Cabe ressaltar que na organização das seções de compreensão de textos escritos e orais, as autoras usam o procedimento fortemente consolidado na produção acadêmica, entendendo a leitura como um processo de três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura, sendo a pré-leitura a etapa de atenção de nossas análises.

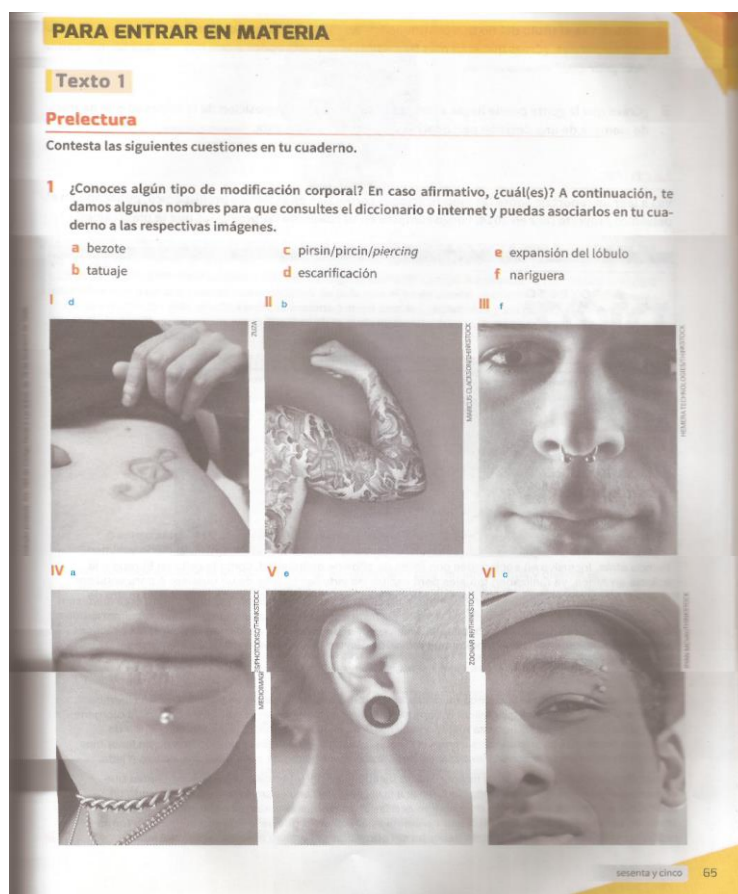
Após a breve descrição das coleções, passamos, agora, à apresentação das análises.

7. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

7.1 *Confluencia*

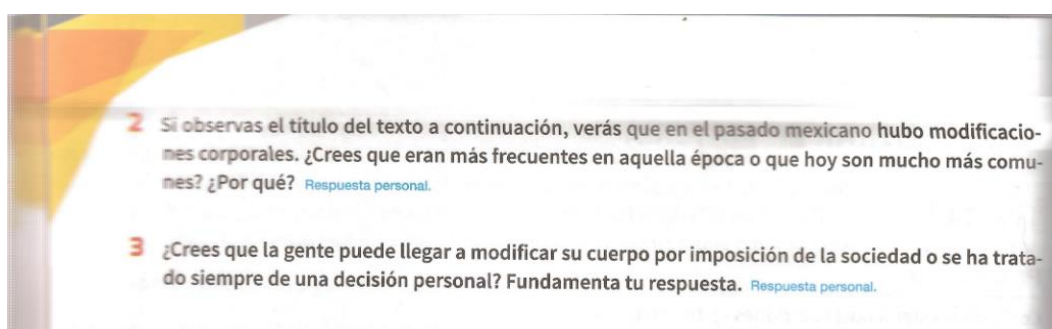
As atividades 1 e 2 constam do manual *Confluencia*, volume 1, Unidade 3, que tem como título “Cuerpos”, na seção “Para entrar en materia”, páginas 65 a 68 e 70 a 73. Os objetivos da unidade são refletir sobre como a diversidade humana se manifesta nos corpos das pessoas; desconstruir ideias pré-concebidas sobre a beleza, sobre gêneros e etnias e sensibilizar a comunidade escolar sobre o reconhecimento e valorização da diversidade. A unidade “tem como temas sexualidade, modificações corporais, hipervalorização da beleza e da juventude, alimentação, saúde, sexismo, e publicidade, e investiga o gênero discursivo questionário, da esfera científica/cotidiana” (Pinheiro-Correa et al., 2016, p. 4 e 93).

Figura 1 – Pré-leitura 1⁴



Fonte: PINHEIRO-CORREA, Paulo et al. Confluencia. São Paulo: Moderna, 2016. p.65

Figura 2 – Pré-leitura 1



Fonte: PINHEIRO-CORREA, Paulo et al. Confluencia. São Paulo: Moderna, 2016. p.66

Esta atividade apresenta perguntas escritas (em espanhol, como todas as atividades do material) e imagens de modificações corporais, que constam na questão 1, na qual se pede que o estudante analise essas imagens, e as relacione aos seus nomes em espanhol. A pergunta 2 solicita ao estudante que leia o título do texto que virá a seguir na etapa de leitura, uma reportagem, para comprovar que no passado mexicano já havia modificações corporais; e a pergunta 3 leva o estudante a refletir se as pessoas fazem modificações no corpo por imposição

⁴ Para melhor visualização das atividades, confira anexo 1.

da sociedade ou por uma questão pessoal. A atividade é formada por uma questão de elaboração pessoal e duas questões de pensar e procurar.

De acordo com o Guia Didático do manual do professor, o objetivo das perguntas é desconstruir a ideia de que as modificações corporais sejam novidades do século XX e mostrar que se remontam aos povos originários da América, além de incentivar a discussão sobre o caráter voluntário ou obrigatório das modificações, que são vistas como escolhas pessoais pelo senso comum. Nesta atividade, ademais da questão das modificações corporais também é possível discutir temas como padrões de beleza, mudanças na aparência que fazemos para estar incluídos em um determinado padrão e a influência das mídias na disseminação desses padrões.

Figura 3 – Pré-leitura 2

Texto 2

Prelectura

Contesta las siguientes preguntas en tu cuaderno.

- 1** ¿Sabes qué es un estereotipo? ¿Podrías identificar alguno que sea común en tu día a día?
Respuesta personal. En una posible definición, se trata de una "imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable" (definición del Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española, disponible en <http://dle.rae.es/?id=GqSjqfE>, acceso el 20 en. 2016).
- 2** Observa nuevamente la foto de apertura de esta unidad. ¿Presenta la imagen estereotipada de las personas con discapacidad física?
No, pues en el sentido común circula la idea de que las personas con discapacidad no pueden bailar o hacer otras actividades físicas, como, por ejemplo, practicar deportes.
- 3** El texto que vas a leer a continuación habla de juguetes para los niños. En tu opinión, ¿hay juguetes destinados solo a los niños y otros solo a las niñas o se trata de otro estereotipo? Fundamenta tu respuesta.
Respuesta personal. Se espera que la pregunta prepare al(a) estudiante para abordar con propiedad la relación entre los estereotipos y el tema del texto.
- 4** Igualmente, el texto habla del concepto de igualdad de género, bastante difundido en nuestra sociedad hoy día. Busca en un diccionario o en internet la definición de ese concepto, que te ayudará a leer bien el texto.
Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante identifique la noción de igualdad de género con oportunidades sociales, políticas y de trabajo idénticas tanto para hombres como para mujeres.

Fonte: PINHEIRO-CORREA, Paulo et al. Confluencia. São Paulo: Moderna, 2016. p.70

Esta atividade apresenta quatro perguntas, todas em língua espanhola, sendo 1, 3 e 4 de resposta pessoal e a nº 2 uma questão de pensar e procurar. A atividade é feita somente com pergunta e não apresenta imagens. A questão 1 é sobre o conceito de estereótipo, e pede que o estudante identifique algum que seja comum no próprio dia a dia. A questão 2 solicita que o estudante retorne à foto de abertura da unidade, que mostra pessoas em cadeiras de rodas ensaiando uma coreografia num centro de atividades para pessoas com deficiência, na China, e responda se é uma imagem estereotipada das pessoas com deficiência. A pergunta 3 já menciona o texto que será lido na etapa da leitura, que fala de brinquedos para as crianças, e pede que o estudante opine se há brinquedos destinados somente a meninos e outros somente a meninas. A questão 4 não é uma pergunta, mas também remete ao texto que será lido posteriormente. Nela, é solicitado que o estudante procure informação sobre o conceito de igualdade de gênero, pois ele será útil na leitura do texto.

Segundo o Guia Didático do manual do professor, com esta atividade se pretende promover uma reflexão sobre o sexismo, a formação e a manutenção de estereótipos relacionados a gêneros, além de propor uma análise da publicidade brasileira. Além desses conceitos, a atividade permite discutir também os estereótipos sociais, culturais, o papel das mídias e das redes sociais na propagação e continuidade dos estereótipos, etc.

Após análise das duas atividades, percebemos que há um direcionamento para se trabalhar o tema da unidade, e não o gênero dos textos da etapa da leitura, e que as perguntas promovem a ativação de conhecimentos prévios sobre o tema e a formulação de hipóteses acerca do mesmo e do texto a ser lido. Esta característica na apresentação da pré-leitura é uma

regularidade presente no material. Por tal motivo, interpretamos que tais atividades promovem motivação para a leitura, estando de acordo com as ideias de Solé (1998).

Desse modo, acreditamos que as atividades colaboram para o desenvolvimento do letramento crítico, uma vez que geram discussão pessoal e elaboração de ideias próprias, propiciando, assim, que se amplie a visão de mundo dos estudantes e que estes desenvolvam senso de cidadania e capacidade crítica por meio da reflexão e da discussão de assuntos relevantes (Cassany, 2005) e (Cassany; Aliagas Marín, 2009).

7.2 Sentidos en lengua española

As atividades 3 e 4 fazem parte do manual *Sentidos en lengua española*, volume 1. A atividade 3 pertence à unidade 2, páginas 33 e 34, que tem como tema identidade e cidadania e gêneros discursivos investigados notícia, esquema de conteúdo e exposição oral. A atividade 4 se encontra na unidade 3, páginas 59 a 61, tendo como tema a não discriminação e como gêneros investigados o cartaz de campanha social e o anúncio de campanha social.

Figura 4 – Pré-leitura 3

» Ya lo sabes

Prelectura Las cuestiones 1 a 3 tienen respuestas personales. Objetivo: activar los conocimientos previos del género noticia.

- 1 ¿Qué haces para informarte de lo que pasa en el mundo, en el país y en tu ciudad?
- 2 ¿Prefieres leer noticias en diarios impresos o electrónicos? ¿Por qué?
- 3 ¿Qué tipo de noticias te interesa?
- 4 Respuesta personal. Profesor/Profesora, si te parece adecuado, puede ser interesante traer a clase las noticias que se mencionan en esta cuestión para introducir el género discursivo. Objetivo: activar los conocimientos previos del género noticia.
- 4 ¿Qué informaciones te parece que deben tener las noticias correspondientes a los siguientes titulares?

Fonte: FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. *Sentidos en lengua española*. 1ª Ed. São Paulo: Richmond, 2016, p. 33-34.

Figura 5 – Pré-leitura 3

a

Choque de auto contra vivienda deja un muerto y tres heridos en San Borja

Disponible en <<http://larepublica.pe/sociedad/4002-choque-de-auto-contra-vivienda-deja-un-muerto-y-tres-heridos-en-san-borja>>. Fecha de consulta: 18 ag. 2015.

IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

Respuesta posible: dónde exactamente y cuándo ocurrió el choque, cuántos y quiénes eran los involucrados en el choque, por qué ocurrió, cómo están los heridos.

b

Asalto en el centro de San Cristóbal

Disponible en <www.cuartopoder.mx/asaltoenelcentrodesancristobal-100070.html>. Fecha de consulta: 18 ag. 2015.

Respuesta posible: cuándo ocurrió el asalto, cuántos y quiénes eran los involucrados, si el criminal fue arrestado, si la víctima sufrió algún daño.

c

Un chileno de 7 años descubre una nueva especie de dinosaurio

Disponible en <<http://actualidad.rt.com/ciencias/173264-nino-chile-descubre-dinosaurio>>. Fecha de consulta: 18 ag. 2015.

Respuesta posible: cuándo y dónde se descubrió la nueva especie, quién es el niño que la descubrió y cómo.

5

A continuación, vas a leer una noticia publicada en un diario electrónico mexicano con el siguiente titular: "Hay en EU 2 millones de paisanos sin acta de nacimiento mexicana". ¿Qué sabes sobre ese tema?

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema.

Fonte: FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. *Sentidos en lengua española*. 1ª Ed. São Paulo: Richmond, 2016, p. 33-34.

Esta atividade é composta de 5 perguntas, todas em espanhol e de resposta pessoal, sem nenhuma imagem. As perguntas 1 a 3 indagam sobre como o estudante se informa sobre os acontecimentos do dia a dia, se prefere jornais impressos ou eletrônicos/virtuais e que tipo de notícia mais lhe interessa; ou seja: há questionamentos sobre o modo de produção e circulação das notícias. A 4ª pergunta pede que o estudante faça uma relação entre três manchetes e o tipo de informação que deveria conter a notícia correspondente a cada uma delas. A última pergunta, nº 5, remete o aluno ao texto da etapa seguinte, a de leitura, que é uma notícia relacionada a uma das manchetes que constam na atividade anterior à atividade de pré-leitura, na seção denominada “En foco”, e pede que o estudante responda o que sabe sobre o tema da notícia.

De acordo com o Manual do Professor, as perguntas têm o objetivo de ativar os conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo notícia (questões 1 a 4) e sobre o tema do texto (questão 5).

Nesta atividade, é possível ampliar a discussão sobre o gênero notícia destacando a importância de manter-se bem informado sobre os acontecimentos do país e do mundo, de expandir o raio de leitura e não ler somente o que lhe interessa, bem como incentivar a leitura crítica de notícias comparando fontes e veículos diferentes.

Figura 6 – Pré-leitura 4

LEE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

2c Respuesta esperada: las características físicas no son suficientes para que se pueda saber cómo es la persona y cuál es su profesión, es necesario conocerla. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

»» Ya lo sabes Prefectura

1 Las campañas sociales o educativas tienen como objetivo llamar la atención de la sociedad para un tema específico y estimular un cambio de actitud. ¿Te acuerdas de alguna campaña social reciente? **¿Dónde la has visto?** Respuesta personal. Profesor/Profesora, los gobiernos e instituciones sin fines de lucro suelen promover campañas sociales sobre diversos temas. Si los estudiantes no se acuerdan de alguna más reciente, puedes mencionarles como ejemplos, entre otros, las campañas contra el racismo en el fútbol. En el apéndice Hay más encuentras otros afiches de campañas sociales. Objetivo: activar conocimientos previos sobre campañas sociales, su función social y soportes.

2 Haz la correspondencia entre los objetivos de algunas campañas sociales y los afiches a continuación. Objetivos: activar los conocimientos previos sobre el género discursivo e inferir los objetivos de algunos textos.

- a** Promover actividades de prevención contra la explotación laboral infantil. II
- b** Garantizar el derecho a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad. I
- c** Fomentar el uso de juegos y juguetes como una herramienta educativa y de transmisión de valores. III
- d** Prevenir el maltrato a la mujer en la adolescencia y ayudar a las víctimas a tomar conciencia de su situación. IV

Fonte: FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Sentidos en lengua española. 1ª Ed. São Paulo: Richmond, 2016, p. 59-61

Figura 7 – Pré-leitura 4



Professor/Profesora, en el apéndice Hay más se reproducen los afiches de estas campañas por si quieres mostrárselos a los estudiantes. Objetivos: activar los conocimientos previos sobre el género discursivo y formular hipótesis sobre los temas de las campañas.

- 3 Las campañas en general tienen un lema o eslogan. Los eslóganes a continuación forman parte de campañas sociales brasileñas. Léelos e intenta relacionarlos con los temas que les corresponden.

- a A vida em primeiro lugar. II
- b De que tipo você é? IV
- c Faça bonito. I
- d Lenços da solidariedade. III

- I Proteção a crianças e adolescentes.
- II Respeito às leis de trânsito.
- III Apoio a mulheres com câncer.
- IV Doação de sangue.

4 Professor/Profesora, en este momento no hay problema si los estudiantes no logran identificar correctamente el objetivo de la campaña, pues se trata de hacer conjeturas; podrán comprobar sus hipótesis en la cuestión siguiente. Objetivo: formular hipótesis sobre el texto.

- 4 Los afiches que vas a ver en el apartado siguiente tienen este lema: “Yo soy tú”. Sin leerlos, elige cuál puede ser el objetivo de la campaña.

- a Combatir el prejuicio hacia las personas portadoras del virus de la inmunodeficiencia humana (VIH).
- b Concienciar a la población sobre los tipos de discapacidad.
- c Promover la igualdad de trato y la no discriminación. X

Fonte: FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Sentidos en lengua española. 1ª Ed. São Paulo: Richmond, 2016, p. 59-61.

Esta atividade é formada por quatro perguntas, também todas em espanhol, e diferentemente da atividade anterior, apresenta imagens. A pergunta 1 é de resposta pessoal e, após breve contextualização sobre qual o objetivo das campanhas sociais, pede que o estudante se lembre de alguma campanha social recente e onde a viu. As perguntas 2 e 3 têm enunciados semelhantes, pois ambas pedem que o estudante que estabeleça algum tipo de relação. A

pergunta 2 pede que relacionem objetivos de campanhas com os seus respectivos cartazes e a pergunta 3 solicita que façam a correspondência entre objetivos de campanhas e seus *slogans*, desta vez usando campanhas sociais brasileiras. A questão 4 é uma pergunta de múltipla escolha com 3 alternativas e remete o aluno ao texto da próxima atividade, na etapa de leitura. Pede-se que o estudante escolha qual pode ser o objetivo da campanha chamada “Yo soy tú” antes de ler os cartazes que a compõem.

De acordo com o Manual do Professor, as perguntas desta atividade levam o estudante a ativar os conhecimentos prévios sobre o gênero campanha social, sua função social e o suporte⁵ onde circula, a inferir os objetivos de alguns textos e a formular hipóteses sobre os temas das campanhas e sobre o texto a ser lido. As autoras advertem que neste momento não há problema se os estudantes não conseguem identificar corretamente o objetivo da campanha, pois se trata justamente de levantar hipóteses, que poderão ser comprovadas na atividade seguinte.

Para esta atividade, o material sugere que o professor utilize, caso seja necessário, cartazes de campanhas sociais que constam no apêndice “Hay más” e também há a possibilidade de ampliar a discussão sobre o gênero usando campanhas importantes que já tenham sido veiculadas ou que estejam em destaque no momento, como as campanhas temáticas Setembro Amarelo, Outubro Rosa, entre outras.

Ao analisar as atividades 3 e 4, constatamos que estão mais direcionadas ao trabalho e à discussão sobre os gêneros discursivos do que aos temas das unidades, os quais serão discutidos e aprofundados na etapa de leitura. Em nossa percepção, a atividade promove a motivação para a leitura e a compreensão do gênero, tendo em vista que apresenta estratégias fundamentais na etapa de pré-leitura, que seriam a ativação de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses sobre o gênero e o tema, como afirma Solé (1998). Do mesmo modo, entendemos que as atividades, ao utilizar tais estratégias, também colaboram para o desenvolvimento do letramento crítico do estudante.

Ao ampliar o conhecimento dos gêneros variados, torna-se possível expandir as práticas discursivas dos alunos para que estes possam produzir e compreender sentidos que circulam nos diferentes contextos socioculturais (Vargens; Freitas, 2010), tendo em vista que o letramento crítico concebe a compreensão de textos como produção de sentidos, tanto do leitor, como do autor, (Freitas; Costa, 2016, p. 182), a interpretação do texto escrito de acordo com seu gênero discursivo e o reconhecimento das características socioculturais próprias do gênero e as práticas leitoras que se desenvolvem com este gênero (Cassany, 2015). No entanto, é preciso ter atenção para que essas atividades não se reduzam a uma simples didatização dos gêneros discursivos.

Como já visto, Bakhtin (2016) afirma que cada campo da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, aos quais denomina “gêneros do discurso”. Sendo assim, os interlocutores, no fluxo discursivo, lançam mão de formas típicas de enunciados a depender das especificidades do campo de comunicação no qual se inserem. Na visão de Rodrigues (2005), a ideia de tipificação proposta pelo Círculo é social (e não taxonômica, com vistas à categorização), em que se percebem regularidades construídas socio-historicamente, em situações de interlocução relativamente estáveis e reconhecidas pelos falantes. Os gêneros, portanto, são “impessoais” por não serem os enunciados únicos e irrepetíveis; entretanto, são históricos e concretos, situados culturalmente a partir das especificidades de suas esferas de produção e circulação.

Segundo Bakhtin (2016), os enunciados orais e escritos mediante os quais se efetua o emprego da língua expressam as condições específicas e as finalidades de cada esfera da

⁵ Meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto. Este define a formatação, a composição e os modos de leitura de um dado gênero textual. Para saber mais: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/suportes-da-escrita#>.

atividade humana, por meio de seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e por sua construção composicional. Estes três elementos estão intimamente ligados entre si e formam o conjunto do enunciado, e são igualmente determinados, como já explicitado, pela especificidade de um campo da comunicação.

Em linhas breves, o conteúdo temático pode ser compreendido como o objeto discursivo e se relaciona aos acontecimentos sociais e históricos, já que toda enunciação acontece em um contexto sócio-histórico singular, único e irrepetível. O estilo compreende a seleção de vocabulário, de estruturas frasais e gramaticais da língua e está “indissolavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p.17). Por fim, a construção composicional diz respeito à estrutura do gênero, e sua organização, o que envolve os “tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc” (Bakhtin, 2016 p. 18).

Cabe-nos ressaltar que a produção do Círculo de Bakhtin acerca dos gêneros dos discursos tem sido comumente reduzida a estes três elementos, muito embora com destaque aos elementos estilísticos e composicionais, acarretando uma pedagogização dos gêneros (Faraco, 2009). Em outras palavras, difunde-se, principalmente em alguns materiais didáticos, uma espécie de taxonomia genérica. Exemplificamos: o gênero carta só é carta por apresentar data, destinatário, corpo da mensagem, despedida e assinatura. Estes elementos composicionais, de fato, compõem tal gênero discursivo; porém, há de se considerar a expressividade do falante, os recursos estilísticos determinados pelo contexto social, bem como a alternância e a conclusibilidade presentes nos enunciados deste gênero. No caso da coleção em questão, nota-se um esforço das autoras em problematizar o conteúdo temático do gênero, quando da proposição, por exemplo, dos objetivos da campanha – atividade 4 – o que considera as especificidades da esfera de produção e circulação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi feita a análise de quatro atividades de pré-leitura das coleções *Confluencia* e *Sentidos en lengua española*, com o objetivo de mostrar como elas são apresentadas nestas coleções, como colaboram com o processo de leitura e como contribuem para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos.

Como podemos observar, os dois materiais utilizados na pesquisa apresentam atividades formatadas de maneira muito semelhante: ora com imagens, ora sem imagens, com todas as questões em espanhol, em sua maioria de resposta pessoal e com objetivos claros e definidos. Tais questões giram em torno da ativação de conhecimentos prévios e da formulação de hipóteses sobre o gênero discursivo em discussão ou sobre o tema da unidade, de acordo com a proposta de cada coleção.

Após nossa análise, constatamos que as atividades de pré-leitura, que foram o foco deste trabalho, colaboram com a etapa seguinte, a leitura propriamente dita, no sentido de que motivam para a leitura, ajudam a ativar o conhecimento prévio e a formular hipóteses sobre o tema da unidade ou sobre o gênero discursivo, bem como acerca do texto a ser lido posteriormente. As atividades foram pensadas a partir das estratégias de leitura conforme postula Solé (1998), portanto são atividades que buscam a formação de um leitor ativo, que se envolve no processo de leitura.

Igualmente, entendemos que as atividades corroboram o letramento crítico dos estudantes, de acordo com as ideias de Cassany (2005), visto que apresentam questões que mostram a leitura como prática social, possibilitam a discussão pessoal, o desenvolvimento de ideias próprias e o conhecimento/reconhecimento das características e do funcionamento dos

gêneros discursivos, visando a formação de leitores críticos, que conseguem ler além das linhas. Esses fatores são pontos cruciais se pensamos na formação ética e cidadã dos estudantes.

Destacamos que as coleções, embora apresentem semelhanças em alguns pontos, diferem um pouco na abordagem das atividades. A coleção *Sentidos en lengua española* privilegia o trabalho com o gênero discursivo, enquanto a coleção *Confluência* se direciona para o trabalho com o tema da unidade. Ressaltamos que não existe um melhor modelo de pré-leitura, que os dois cumprem os objetivos a que se propõem, porém nos parece que privilegiar o tema oferece mais opções de discussão para além dos gêneros discursivos.

Cada professor conhece bem a sua realidade de trabalho e pode ter a liberdade e a autonomia de escolher qual o tipo de abordagem prefere e qual é o mais adequado ao seu contexto profissional. Qualquer que seja o modelo escolhido, é importante que a etapa de pré-leitura seja, de fato, considerada e que as atividades desta etapa sejam efetivamente incorporadas ao trabalho de compreensão leitora. Salientamos mais uma vez que estas atividades colaboram com o processo de leitura, à medida que contribuem para que a compreensão se realize de maneira eficaz, e por tal motivo, não devem ser negligenciadas.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M.; RANGEL, E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. Ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 maio 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/62391-bncc-ensino-medio>. Acesso em: 08 jun. 2024.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2013.
- CASSANY, Daniel. **Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad**. Universidad de Concepción, Chile. 2005.
- CASSANY, Daniel; ALIAGAS MARIN, Cristina. Miradas y propuestas sobre la lectura. In: CASSANY, Daniel (org.). **Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura**. Paidós: Barcelona, 2009, p. 13-22.
- CASSANY, Daniel. **Literacidad crítica: leer y escribir la ideología, 2015**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia. Acesso em: 11 maio 2024.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**. São Paulo: Parábola, 2009
- FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NOGUEIRA, Solange Aparecida. **O ensino da língua espanhola à luz do letramento crítico**. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023.

PINHEIRO-CORREA, Paulo *et al.* **Confluencia**. São Paulo: Moderna, 2016.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de Bakhtin. *In: ADAIR BONINI; J. L. M.; MOTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros: teoria, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP 2004.

SILVA, Silvio Ribeiro da. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. *In: Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 321-347, jan./jun. 2004. Acesso em: 05 jun. 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora**. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología Infancia y Aprendizaje nº 39-40 1987, p.1-13.

TEIXEIRA, Wagner Barros. **A pré-leitura no discurso didático do professor em aulas de língua materna e língua estrangeira**. 2009. 220 fl. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. *In: BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (coord). Coleção Explorando o Ensino*, v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 191-220.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANEXO I

ANEXO A – Confluencia: Pré-leitura 1

PARA ENTRAR EN MATERIA

Texto 1


Prelectura

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.


1 ¿Conoces algún tipo de modificación corporal? En caso afirmativo, ¿cuál(es)? A continuación, te damos algunos nombres para que consultes el diccionario o internet y puedas asociarlos en tu cuaderno a las respectivas imágenes.

a bezote	c pirsin/pircin/piercing	e expansión del lóbulo
b tatuaje	d esscarificación	f nariguera


I d




II b




III f




IV e



V e



VI c



sesenta y cinco

2 Si observas el título del texto a continuación, verás que en el pasado mexicano hubo modificaciones corporales. ¿Crees que eran más frecuentes en aquella época o que hoy son mucho más comunes? ¿Por qué? *Respuesta personal.*

3 ¿Crees que la gente puede llegar a modificar su cuerpo por imposición de la sociedad o se ha tratado siempre de una decisión personal? Fundamenta tu respuesta. *Respuesta personal.*

ANEXO B – Confluencia: Pré-leitura 2

Prelectura

Contesta las siguientes preguntas en tu cuaderno.

1 ¿Sabes qué es un estereotipo? ¿Podrías identificar alguno que sea común en tu día a día?

Respuesta personal. En una posible definición, se trata de una "imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable" (definición del Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española, disponible en <<http://dle.rae.es/?id=GqSjqfE>>, acceso el 20 en. 2016).

2 Observa nuevamente la foto de apertura de esta unidad. ¿Presenta la imagen estereotipada de las personas con discapacidad física?

No, pues en el sentido común circula la idea de que las personas con discapacidad no pueden bailar o hacer otras actividades físicas, como, por ejemplo, practicar deportes.

3 El texto que vas a leer a continuación habla de juguetes para los niños. En tu opinión, ¿hay juguetes destinados solo a los niños y otros solo a las niñas o se trata de otro estereotipo? Fundamenta tu respuesta.

Respuesta personal. Se espera que la pregunta prepare al(a) estudiante para abordar con propiedad la relación entre los estereotipos y el tema del texto.

4 Igualmente, el texto habla del concepto de igualdad de género, bastante difundido en nuestra sociedad hoy día. Busca en un diccionario o en internet la definición de ese concepto, que te ayudará a leer bien el texto.

Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante identifique la noción de igualdad de género con oportunidades sociales, políticas y de trabajo idénticas tanto para hombres como para mujeres.

ANEXO C – Sentidos en lengua española: Pré-leitura 3

» Ya lo sabes

Prelectura Las cuestiones 1 a 3 tienen respuestas personales. Objetivo: activar los conocimientos previos del género noticia.

1 ¿Qué haces para informarte de lo que pasa en el mundo, en el país y en tu ciudad?

2 ¿Prefieres leer noticias en diarios impresos o electrónicos? ¿Por qué?

3 ¿Qué tipo de noticias te interesa?

4 Respuesta personal. Profesor/Profesora, si te parece adecuado, puede ser interesante traer a clase las noticias que se mencionan en esta cuestión para introducir el género discursivo. Objetivo: activar los conocimientos previos del género noticia.

4 ¿Qué informaciones te parece que deben tener las noticias correspondientes a los siguientes titulares?

a

Choque de auto contra vivienda deja un muerto y tres heridos en San Borja

Disponible en <<http://larepublica.pe/sociedad/4002-choque-de-auto-contra-vivienda-deja-un-muerto-y-tres-heridos-en-san-borja>>. Fecha de consulta: 18 ag. 2015.

IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

Respuesta posible: dónde exactamente y cuándo ocurrió el choque, cuántos y quiénes eran los involucrados en el choque, por qué ocurrió, cómo están los heridos.

b

Asalto en el centro de San Cristóbal

Disponible en <www.cuartopoder.mx/asaltoenelcentrodesancristobal-100070.html>. Fecha de consulta: 18 ag. 2015.

Respuesta posible: cuándo ocurrió el asalto, cuántos y quiénes eran los involucrados, si el criminal fue arrestado, si la víctima sufrió algún daño.

c

Un chileno de 7 años descubre una nueva especie de dinosaurio

Disponible en <<http://actualidad.rt.com/ciencias/173264-nino-chile-descubre-dinosaurio>>. Fecha de consulta: 18 ag. 2015.

Respuesta posible: cuándo y dónde se descubrió la nueva especie, quién es el niño que la descubrió y cómo.

UNIDAD 2 – DERECHO A LA IDENTIDAD

5

A continuación, vas a leer una noticia publicada en un diario electrónico mexicano con el siguiente titular: "Hay en EU 2 millones de paisanos sin acta de nacimiento mexicana". ¿Qué sabes sobre ese tema?

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema.

ANEXO D – Sentidos en lengua española: Pré-leitura 4

» Ya lo sabes Prelectura

1 Las campañas sociales o educativas tienen como objetivo llamar la atención de la sociedad para un tema específico y estimular un cambio de actitud. ¿Te acuerdas de alguna campaña social reciente?

¿Dónde la has visto? Respuesta personal. Profesor/Profesora, los gobiernos e instituciones sin fines de lucro suelen promover campañas sociales sobre diversos temas. Si los estudiantes no se acuerdan de alguna más reciente, puedes mencionarles como ejemplos, entre otros, las campañas contra el racismo en el fútbol. En el apéndice Hay más encuestas otros afiches de campañas sociales. **Objetivo:** activar conocimientos previos sobre campañas sociales, su función social y soportes.

2 Haz la correspondencia entre los objetivos de algunas campañas sociales y los afiches a continuación.

Objetivos: activar los conocimientos previos sobre el género discursivo e inferir los objetivos de algunos textos.

- a** Promover actividades de prevención contra la explotación laboral infantil. **II**
- b** Garantizar el derecho a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad. **I**
- c** Fomentar el uso de juegos y juguetes como una herramienta educativa y de transmisión de valores. **III**
- d** Prevenir el maltrato a la mujer en la adolescencia y ayudar a las víctimas a tomar conciencia de su situación. **IV**



Campaña mundial por la educación

ANEXO E – Sentidos en lengua españolaré-leitura 4



Campaña "No al trabajo infantil"



Campaña "Juguetes para educar"



Campaña "Hay salida a la violencia de género"

3 Profesion/Profesora, en el apéndice Hay más se reproducen los afiches de estas campañas por si quieres mostrarlos a los estudiantes. Objetivos: activar los conocimientos previos sobre el género discursivo y formular hipótesis sobre los temas de las campañas. Las campañas en general tienen un lema o eslogan. Los eslóganes a continuación forman parte de campañas sociales brasileñas. Léelos e intenta relacionarlos con los temas que les corresponden.

- a A vida em primeiro lugar. ■
- b De que tipo você é? IV
- c Faça bonito. I
- d Lenços da solidariedade. ■

- I Proteção a crianças e adolescentes.
- II Respeito às leis de trânsito.
- III Apoio a mulheres com câncer.
- IV Doação de sangue.

4 Profesion/Profesora, en este momento no hay problema si los estudiantes no logran identificar correctamente el objetivo de la campaña, pues se trata de hacer conjeturas; podrán comprobar sus hipótesis en la cuestión siguiente. Objetivo: formular hipótesis sobre el texto.

4 Los afiches que vas a ver en el apartado siguiente tienen este lema: "Yo soy tú". Sin leerlos, elige cuál puede ser el objetivo de la campaña.

- a Combatir el prejuicio hacia las personas portadoras del virus de la inmunodeficiencia humana (VIH).
- b Concienciar a la población sobre los tipos de discapacidad.
- c Promover la igualdad de trato y la no discriminación. X