

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Dissertação de Mestrado

# O ENSINO DA LÍNGUA ESPAÑHOLA À LUZ DO LETRAMENTO CRÍTICO

SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA



Solange Aparecida Nogueira

**O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA À LUZ DO  
LETRAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação Profa. Dra. Gisele Benck de Moraes.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

---

N778e Nogueira, Solange Aparecida

O ensino da língua espanhola à luz do letramento crítico/  
Solange Aparecida Nogueira. – 2023.

126 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Benck de Moraes. Dissertação  
(Mestrado em Letras) – Universidade de  
Passo Fundo, 2023.

1. Língua espanhola - Estudo e ensino (Ensino médio).  
2. Leitura - Prática. 3. Letramento. I. Moraes, Gisele Benck de,  
orientadora. II. Título.

CDU: 806.0(072)

---

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427



**PPGL**  
Programa de Pós-Graduação  
em Letras

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação**

**“O Ensino da Língua Espanhola À Luz do Letramento Crítico”**

Elaborada por

**Solange Aparecida Nogueira.**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Projeto de Cooperação entre Instituições  
- Minter FUPF/FCR, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de  
Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 20 de julho de 2023.  
Pela Comissão Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisele Benck de Moraes  
Presidente da Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Schmitt Prym Martins  
Instituto Federal Farroupilha

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana maria Crestani  
Universidade de Passo Fundo

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Stumpf Toldo Oudeste  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dedico esse trabalho à minha família: meu esposo, Marcos Henrique, e meus filhos, Maria Luiza e João Pedro, amores da minha vida, pelo apoio em todas as horas.

Agradeço a Deus, que, em sua bondade infinita, derrama graças todos os dias sobre mim. Assim, permitiu-me ultrapassar todos os obstáculos encontrados durante a realização desta pesquisa.

Ao meu esposo, por todo o apoio e incentivo para que eu investisse em minha formação. Por compreender os desafios que enfrentei nesses dois anos de curso e a minha ausência em muitos momentos. Seu apoio foi fundamental para meu sucesso, e essa conquista também é sua.

À minha família, meus pais e irmãos, por todo o apoio desde a minha formação primária. E, sobretudo, ao meu irmão mais velho, Claudinei, por me ter mostrado um caminho possível através dos estudos.

À minha sogra, Catarina, e à madrinha do meu filho, Ivania, por tantas vezes cuidarem de meus filhos aos fins de semana, na ausência de meu esposo, para que eu pudesse estudar mais um pouco.

À professora Gisele, por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação e competência, sempre disposta a aconselhar e ensinar com carinho.

Aos meus professores do PPGL-UPF, por todas as correções e ensinamentos que contribuíram para o meu processo de formação.

Aos meus colegas de curso, pelo companheirismo e pela troca de experiências que contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa e profissional, principalmente à Nidiane, Vânia e Neandro, meu grupo dos últimos trabalhos, agora amigos, com os quais partilhei inúmeras angústias e conquistas e a Maria Helena e Maria do Socorro pela partilha de conhecimentos, ajuda e incentivo durante os trabalhos.

Às professoras Dr. Luciana Maria Crestani e Dr. Gabriela Schimitt Prym Martins, por terem aceitado compor as bancas de qualificação e de defesa do meu trabalho e pelas valorosas contribuições.

A Greice Anzolin, por todo o suporte na revisão e formatação de meu trabalho.

À escola Tancredo de Almeida Neves, por permitir a realização da pesquisa em suas dependências e colaborar com ela. À equipe gestora, coordenação e professores, por todo o apoio e compreensão durante o tempo de minha formação.

À Faculdade Católica de Rondônia, por todo o esforço em proporcionar-nos essa formação. E ao Governo do Estado de Rondônia e Seduc, pela bolsa concedida.

## RESUMO

Este estudo tem como tema a aprendizagem de espanhol à luz do letramento crítico para alunos do Ensino Médio. Portanto, seu objetivo geral é desenvolver e aplicar uma prática leitora para o ensino de espanhol no Ensino Médio utilizando o gênero textual notícia, com base na teoria do letramento crítico. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de investigações e práticas que amparem os professores de língua adicional (LA), principalmente os de Língua Espanhola (ELE), já que apresenta alternativas para o ensino de uma segunda língua, contribuindo para o letramento crítico (LC) do educando. Insere-se na linha de pesquisa “Leitura e formação do leitor”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF) em parceria com a Faculdade Católica de Rondônia (FCR). Nesse sentido, tem como embasamento os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como os PCNEM (Brasil, 2000, 2002), as OCEM (Brasil, 2006), a BNCC (Brasil, 2018a) e o RCEM-RO (Rondônia, 2021). Além desses documentos, ancora-se nas teorias de gêneros do discurso de Bakhtin (2011); quanto às práticas de leitura e o sentido do texto, baseia-se em Chartier (2011), Goulemot (2011) e Fabre (2011); no tocante às noções de produção textual e análise de gêneros, recorre-se à compreensão de Marcuschi (2008); por fim, quanto à leitura como prática social, os multiletramentos e o letramento crítico, escreve-se sob a ótica de autores como Street (2003), Luke e Freebody (1997), Janks (2016, 2018), Kleiman (2005, 2016), Rojo (2009, 2019), Duboc (2014, 2016) e Tilio (2017). Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, desenvolvida mediante pesquisa-ação realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Tancredo de Almeida Neves, localizada no município de Cerejeiras, estado de Rondônia. O corpus desta pesquisa é a elaboração e análise de atividades a partir do letramento crítico consoante os cinco eixos da BNCC para o Ensino Médio, com posterior análise a fim de observar os resultados obtidos. Como resultado principal, concluiu-se que o trabalho com letramento crítico em língua adicional é um mecanismo eficiente na construção de cidadãos críticos, que reconhecem desigualdades e contribuem para uma sociedade mais justa. Além disso, verificou-se ser possível trabalhar com as competências e habilidades da BNCC em Língua Espanhola.

**Palavras-chave:** Letramento Crítico. Língua Espanhola. Prática leitora.

## RESUMEN

Este estudio tiene como tema el aprendizaje del español a la luz de la alfabetización crítica para estudiantes de secundaria. Su objetivo general es desarrollar y aplicar la práctica lectora a la enseñanza del español en escuela secundaria utilizando el género textual informativo, basado en la teoría de la alfabetización crítica. Esta investigación se justifica por la necesidad de investigaciones y prácticas que apoyen a los profesores de lenguas extranjeras (LE), especialmente a los de Lengua Española (ELE), con el objetivo de presentar alternativas para la enseñanza de una segunda lengua, contribuyendo a la alfabetización crítica (LC) del estudiante. Forma parte de la línea de investigación “Lectura y formación del lector”, del Programa de Posgrado en Letras de la Universidad de Passo Fundo (UPF) en asociación con la Facultad Católica de Rondônia (FCR). Se basa en los documentos oficiales que rigen la educación brasileña, como los PCNEM (Brasil, 2000, 2002), las OCEM (Brasil, 2006), la BNCC (Brasil, 2018a) y el RCEM-RO (Rondônia, 2021). Además de estos documentos, está anclado en las teorías de géneros del discurso de Bajtín (2011); en cuanto a las prácticas de lectura y el significado del texto, se basa en Chartier (2011), Goulemot (2011); en cuanto a las nociones de producción textual y análisis de géneros, se recurre a la comprensión de Marcuschi (2008); finalmente, en cuanto a la lectura como práctica social, las multialfabetizaciones y la alfabetización crítica, está escrito desde la perspectiva de autores como Street (2003), Luke y Freebody (1997), Janks (2016, 2018), Kleiman (2005, 2016), Rojo (2009, 2019), Duboc (2014, 2016) y Tilio (2017). En cuanto a la metodología, se trata de una investigación aplicada, con enfoque cualitativo, desarrollada a través de la investigación-acción realizada en la Escuela Secundaria Estatal Tancredo de Almeida Neves, ubicada en el municipio de Cerejeiras, estado de Rondônia. El corpus de esta investigación es la elaboración y análisis de actividades desde la alfabetización crítica según los cinco ejes de la BNCC para estudiantes de la secundaria, con posterior análisis con el fin de observar los resultados obtenidos. Como resultado principal, se ha concluido que trabajar con alfabetización crítica en lenguaje adicional es un mecanismo eficiente para construir ciudadanos críticos, que reconozcan las desigualdades y contribuyan con una sociedad más justa. Además, se ha observado que es posible trabajar con las competencias y habilidades de BNCC en Lengua Española.

**Palabras clave:** Alfabetización crítica. Lengua española. Práctica lectora.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conformação da turma.....	53
Quadro 2 - Questionário .....	57
Quadro 3 - Competências/categorias e habilidades usadas nas práticas leitoras .....	60
Quadro 4 - Texto base da prática leitora 1 .....	61
Quadro 5 - Questões propostas com base no texto da prática leitora 1 .....	62
Quadro 6 - Quantitativo de alunos quanto às categorias/competências.....	63
Quadro 7 - Questões propostas para a prática leitora 2 .....	74
Quadro 8 - Quantitativo de alunos quanto às categorias/competências.....	76

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ELE	Español como Lengua Extranjera
LA	Língua Adicional
LC	Letramento Crítico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEM	Novo Ensino Médio
Mercosul	Mercado Comum do Sul
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
RCEM-RO	Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: DO PCNEM À BNCC</b> .....	16
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL NOS PCNEM (2000, 2002) E NAS OCEM (2006).....	16
2.2	A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: ONDE ESTÁ O ESPANHOL? .....	20
2.3	O ESPANHOL NA EDUCAÇÃO RONDONIENSE .....	23
2.4	PONTOS CONVERGENTES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	26
<b>3</b>	<b>A LEITURA E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS</b> .....	30
3.1	PRÁTICAS DE LEITURAS .....	30
3.2	A DIVERSIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS .....	33
3.3	LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL, O LETRAMENTO E OS MULTILETRAMENTOS.....	34
<b>4</b>	<b>O LETRAMENTO CRÍTICO: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL</b> .....	39
4.1	O QUE É O LETRAMENTO CRÍTICO? .....	39
4.2	O ENSINO DO ESPANHOL ATRAVÉS DO LETRAMENTO CRÍTICO .....	45
<b>5</b>	<b>PESQUISA E AÇÃO NA PRÁTICA</b> .....	50
5.1	O MÉTODO E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	50
5.2	O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
5.3	O CORPUS E A COLETA DE DADOS .....	54
<b>6</b>	<b>ANÁLISE E RESULTADOS</b> .....	57
6.1	ATIVIDADE DE SONDAÇÃO SOBRE O GÊNERO NOTÍCIA.....	57
6.2	PRIMEIRA PRÁTICA LEITORA.....	58
<b>6.2.1</b>	<b>Análise das questões da primeira prática leitora</b> .....	63
6.2.1.1	Análise da competência 1 .....	64
6.2.1.2	Análise da competência 2 .....	67
6.2.1.3	Análise da competência 3 .....	68
6.2.1.4	Análise da competência 4 .....	71
6.3	SEGUNDA PRÁTICA LEITORA.....	72
<b>6.3.1</b>	<b>Análise das questões da segunda prática leitora</b> .....	75
6.3.1.1	Análise da competência 1 .....	76
6.3.1.2	Análise das competências 2 e 3 .....	78

6.3.1.3	Análise da competência 4 .....	80
6.4	TERCEIRA PRÁTICA LEITORA .....	83
6.5	PRINCIPAIS RESULTADOS ALCANÇADOS .....	85
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
	<b>APÊNDICE A – ATIVIDADE DE PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO .....</b>	<b>97</b>
	<b>APÊNDICE B – ATIVIDADE DE SONDAÇÃO .....</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE C – PRIMEIRA PRÁTICA LEITORA.....</b>	<b>101</b>
	<b>APÊNDICE D – SEGUNDA PRÁTICA LEITORA.....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE E – TERCEIRA PRÁTICA LEITORA .....</b>	<b>109</b>
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA .....</b>	<b>114</b>
	<b>ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....</b>	<b>118</b>
	<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>122</b>
	<b>ANEXO D – NOTÍCIA PRODUZIDA PELO GRUPO DE ALUNOS .....</b>	<b>126</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Aprender um novo idioma é algo importante desde os povos antigos. Hoje, com o advento da tecnologia, temos contato com outras línguas constantemente, seja no meio profissional ou através do entretenimento. Nesse sentido, a educação básica, há muito tempo, oferece em seu currículo o ensino de uma segunda língua – primeiro, o inglês e, posteriormente, o espanhol e/ou línguas estrangeiras que tenham importância para determinada região, por exemplo, comunidades com colônias de imigrantes. Sem dúvida, a oferta de ensino de uma segunda língua é uma oportunidade para os jovens da escola pública, haja vista que terão acesso ao conhecimento de línguas com relevância regional e global.

No entanto, o ensino de língua adicional na escola enfrenta diversos desafios. Muitos alunos não consideram esse aprendizado importante e, conseqüentemente, não atribuem significado ao que lhes é ensinado. Afinal, eles têm acesso a muitas informações nestes idiomas, seja por meio de músicas, jogos, filmes ou séries, e, por isso, não se interessam pelo ensinado em sala de aula. Além disso, a metodologia usada, muitas vezes, é baseada em sentenças gramaticais e na decodificação de vocábulos; há carência de formação docente e de materiais didáticos com novas propostas de atividades a serem realizadas em sala; e é escassa a carga horária destinada às aulas de língua adicional – para o inglês é destinado apenas uma aula semanal, e para as demais línguas, como o espanhol, o cenário é ainda pior, visto que o idioma perdeu espaço com o Novo Ensino Médio (NEM) e as escolas que permanecem com o ensino tem de encaixá-lo nas inúmeras eletivas.

Nessa perspectiva, cabe dizer que, desde a base escolar a qual fomos submetidos até a formação dos educadores nos cursos superiores, a didática gramaticista imperou, com isso, muitos professores sentem dificuldades em desvencilhar-se dessa metodologia de ensino e acabam por perpetuá-la em sala de aula. Isso ocorre por inúmeros motivos, como a falta de formações continuadas que insiram novas metodologias nas práticas pedagógicas, bem como a carga horária excessiva, designando pouco tempo de planejamento e estudos de aprofundamento teórico. Embora tenha sido uma docente que também seguiu por muito tempo a gramática como principal foco em sala de aula, pois acreditava que se tratava do cerne principal de uma língua, ao longo dos anos percebi que os resultados não eram satisfatórios e que era necessário reformular a abordagem do ensino de línguas na escola pública<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Neste estudo opto por utilizar verbos na primeira pessoa do singular ao referir-me à minha experiência e prática profissional, assim como para expressar pontos de vista.

Diante disso, este estudo vem ao encontro de minha prática docente, visto que há 12 anos atuo na rede estadual de ensino, grande parte desse tempo ministrando aulas de Língua Espanhola (ELE). Nesse espaço, vivencio a necessidade de pesquisas e práticas que amparem os professores de língua adicional (LA), principalmente os de ELE. Dessa inquietude surge esta pesquisa, com vistas a apresentar alternativas para o ensino de uma segunda língua, contribuindo para o letramento crítico (LC) do educando. Assim, esta investigação tem como tema a aprendizagem de espanhol à luz do letramento crítico para alunos do Ensino Médio, se delimitando como uma prática leitora, conforme os cinco eixos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para língua adicional (LA), a partir de gêneros textuais autênticos<sup>2</sup>.

Dentro desse quadro, o estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa: como a prática leitora, desenvolvida a partir de gêneros textuais autênticos, pode contribuir para o letramento crítico no ensino de espanhol no Ensino Médio, contemplar os cinco eixos requeridos pela BNCC e desenvolver as quatro primeiras competências específicas de linguagens? Para responder ao problema, foi definido como objetivo geral: desenvolver e aplicar uma prática leitora para o ensino de espanhol no Ensino Médio utilizando o gênero textual notícia, com base no letramento crítico. E foram elencados como objetivos específicos: planejar atividades que contemplem o ensino de espanhol com base no letramento crítico, com ênfase no ensino a partir das quatro primeiras competências da área de linguagens e dos cinco eixos previstos na BNCC para o ensino de língua adicional: escrita, leitura, oralidade, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural; aplicar as atividades elaboradas para a prática leitora para alunos do 2º ano do Ensino Médio; analisar a prática leitora proposta a partir dos resultados dos alunos, verificando se as atividades desenvolvem a autonomia do aluno para o ensino crítico e cidadão de uma língua adicional.

A proposta de pesquisa atende aos princípios dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2000 e 2002, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, que propõem o ensino de línguas por meio de gêneros textuais autênticos, em que os estudantes têm a oportunidade de conhecer a língua em seu uso real e compreendê-la para além de seus vocábulos, entrando em contato com seus traços culturais. Desse modo, o aluno tem a possibilidade de compreender e

---

<sup>2</sup> A definição de texto autêntico tratado nesse estudo é a de texto real, de circulação social, em contraponto aos textos criados especificamente para a sala de aula, chamados de didáticos. Conforme Vieira (2012, p. 14), “[...], de nosso ponto de vista, o termo material autêntico refere-se aos textos (orais, escritos, visuais) que os falantes de uma determinada língua utilizam para se expressar e se comunicar uns com os outros; consistem em materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística e que podem ser um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, constituindo-se numa fonte de insumo para os aprendizes”.

utilizar essa língua no seu cotidiano. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, reforça essa abordagem, posto que evidencia os multiletramentos, as semioses e o letramento crítico como práticas imprescindíveis na educação, tanto de língua materna quanto de língua adicional, enfatizando a leitura como uma prática social que valoriza os textos que circulam no cotidiano do aluno.

Nesse sentido, a pesquisa contribui, no âmbito acadêmico, com a apresentação de metodologias alternativas para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola ao aluno do Ensino Médio, a partir de práticas leitoras com textos de circulação social. Afinal, é comprovado que a prática leitora em uma segunda língua melhora a competência leitora na língua materna, ao possibilitar ao educando o reconhecimento de diversos grupos étnico-sociais e a comunicação com pessoas de diferentes culturas. Também, melhora o repertório de usos em situações reais de comunicação, através do contato com o multiculturalismo. Do mesmo modo, a pesquisa visa demonstrar a importância desse componente curricular na formação cidadã do aluno, pois na nova BNCC a única língua adicional presente é o inglês, significando uma perda de espaço para a Língua Espanhola que há tanto tempo luta para se fazer presente nos currículos da educação brasileira.

Este estudo também poderá ser usado como material pedagógico para futuras práticas docentes. Propõe-se, ademais, de maneira geral, contribuir com a escola e a sociedade, a partir do momento em que os resultados desta pesquisa possam estimular outros pesquisadores desta área ou de áreas afins, e, com isso, fomentar o aprimoramento de metodologias de ensino de línguas, a partir de práticas leitoras no Ensino Médio, que desenvolvam o senso crítico e cidadão do aluno, para que ele possa participar e transformar a realidade em que vive.

Além disso, deve-se considerar que o estado de Rondônia, espaço desta pesquisa, conforma uma região de fronteira com países hispânicos, o que acaba constituindo relações comerciais e culturais de diversas comunidades ribeirinhas com a Bolívia. Outrossim, o estado constantemente recebe imigrantes bolivianos e venezuelanos, bem como vários de nossos estudantes saem das escolas públicas estaduais para cursar medicina ou outros cursos nos países vizinhos.

Diante do exposto, o estudo insere-se na linha de pesquisa “Leitura e formação do leitor”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF) em parceria com a Faculdade Católica de Rondônia (FCR), e tem como embasamento os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como os PCNEM (Brasil, 2000, 2002), as OCEM (Brasil, 2006), a BNCC (Brasil, 2018a) e o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RCEM-RO) (Rondônia, 2021). Além desses documentos, ancora-se nas

teorias de gêneros do discurso de Bakhtin (2011); quanto às práticas de leitura e o sentido do texto, baseia-se em Chartier (2011), Goulemot (2011) e Fabre (2011); no tocante às noções de produção textual e análise de gêneros, recorre-se à compreensão de Marcuschi (2008); por fim, quanto à leitura como prática social, os multiletramentos e o letramento crítico, escreve-se sob a ótica de autores como Street (2003), Luke e Freebody (1997), Janks (2016, 2018), Kleiman (2005, 2016), Rojo (2009, 2019), Duboc (2014, 2016) e Tilio (2017).

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, desenvolvida mediante pesquisa-ação realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Tancredo de Almeida Neves, localizada no município de Cerejeiras, no estado de Rondônia. O corpus desta pesquisa é a elaboração e análise de atividades a partir do letramento crítico consoante os cinco eixos da BNCC para o Ensino Médio, com posterior análise a fim de observar os resultados obtidos.

O texto conta com três capítulos teóricos, o primeiro, intitulado “O ensino de línguas adicionais: do PCNEM à BNCC”, aborda as orientações de documentos norteadores para o ensino de línguas adicionais. O segundo, chamado “A leitura e a formação de cidadãos críticos”, destaca algumas teorias de leitura e sua importância para o desenvolvimento da sociedade. O terceiro, denominado “O letramento crítico: uma perspectiva possível”, discute a teoria do letramento crítico, bem como o ensino de Língua Espanhola através do LC. Na sequência, o texto dispõe dos capítulos de metodologia, de análise e das considerações finais. A seguir, apresenta-se o primeiro capítulo teórico, que discorre acerca das orientações para o ensino de segunda língua contido nos principais documentos oficiais para a educação publicados nos últimos anos.



## 2 O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: DO PCNEM À BNCC

Este capítulo versa sobre as orientações para o ensino de línguas adicionais, abarcando desde os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), lançado em 2000, passando pelas suas reformulações, até se chegar à Base Nacional Curricular (BNCC), aprovada em 2018, considerada o último documento normativo. Recorre-se, também, ao Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RCEM-RO), versão atualizada em 2021, em que as orientações estão em consonância com a BNCC quanto às competências e habilidades. O RCEMRO, no entanto, mantém o ensino da língua espanhola, retirado da versão aprovada da Base Nacional, em um sinal de respeito à realidade e à cultura estadual.

Em um primeiro momento, são apresentados os documentos preceptores da BNCC, que são grandes marcos para a educação, pois o advento dos PCNs foi de muita ajuda aos docentes, que passaram a ter um norte para o ensino. Com a revisão e acréscimos de novas edições ao longo dos anos, surgiram os PCNEM e os PCN + e, após, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que trata da Língua Espanhola e se apresenta como um avanço no ensino desse componente. Esta seção versa sobre algumas contribuições desses documentos ao ensino de línguas.

### 2.1 O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NOS PCNEM (2000, 2002) E NAS OCEM (2006)

Os povos antigos já valorizavam o conhecimento do latim e do grego, o acesso à literatura clássica e, posteriormente, o estudo das línguas modernas. Atualmente, continua sendo de suma importância conhecer outras línguas, devido ao mercado de trabalho cada vez mais exigente, bem como à expansão da internet e da tecnologia que possibilita o acesso a informações e culturas de todas as partes do mundo. Contudo, muitas vezes, o ensino escolar de uma segunda língua não atinge esse objetivo, pois está baseado no estudo de vocabulários e gramáticas distantes das situações reais de comunicação presentes na língua. O número de aulas e a falta de formação dos professores também são apontados como um empecilho para as aulas de línguas no Brasil, isso se confirma na realidade, já que o ensino de uma segunda língua é relegado a segundo plano, não tendo muito destaque no currículo.

Tanto os PCNEM (Brasil, 2000) quanto os PCN+ (Brasil, 2002) e as OCEM (Brasil, 2006) destacam o castelhano como uma língua importante no mundo globalizado, sobretudo no Brasil, que possui fronteiras com países *hispanohablantes* e mantém relações socioculturais e

comerciais com nossos vizinhos. Assim como o inglês, o espanhol deve servir como “ferramenta” a outras disciplinas, por atividades interdisciplinares, antecipando a futura vida social, profissional e acadêmica. Ademais, o seu ensino deve atender às diversidades do aluno e da língua ensinada, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou inserirá o aluno, principalmente na etapa do Ensino Médio, quando o aluno sairá para a universidade e/ou mercado de trabalho.

No entanto, relegar o ensino de língua adicional apenas à preparação para o mercado de trabalho ou para vestibulares é desconsiderar todo o conjunto social e cultural que uma língua pode oferecer para o desenvolvimento cidadão do aluno no Ensino Médio. Sobre isso, as OCEM ressaltam que o conhecimento de uma língua adicional deve “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (Brasil, 2006, p. 133). Indicam, ainda, que a comunicação não deve ser a única função dessa língua, deve-se considerar seu papel na vida humana e na formação do aluno como sujeito crítico. Além disso, o aluno deve ter acesso a variedades linguísticas presentes na língua, não priorizando apenas a variedade ibérica como modelo padrão e correto.

Já os PCN + (Brasil, 2002) sugerem a necessidade de reconhecer a função social e a organização de textos orais e escritos, tanto em língua materna como em segundas línguas. Ainda, reafirmam a importância de se ensinar mediante gêneros diversos e não por meio de textos não autênticos, descritos pelas OCEM (Brasil, 2006) como textos com tempos verbais limitados, denotando uma narrativa superficial, construídos apenas para o ensino, muito utilizados em livros didáticos mais antigos. Afinal, “é necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos” (Brasil, 2002, p. 106). Para isso, sugerem atividades em comunicação oral e escrita para nortear o trabalho do docente, pois um trabalho de leitura que utiliza textos não autênticos não condiz com a formação de leitores independentes e críticos. Outra crítica refere-se à classificação de textos em fáceis ou complexos, como se a leitura se resumisse apenas ao que está impresso. O documento reitera, então, que a escolha dos textos deve partir de temas de interesse dos alunos, que façam refletir sobre a sociedade e ampliem sua visão de mundo.

As OCEM orientam sobre o uso das teorias de multiletramentos e o letramento crítico nas aulas de línguas (Brasil, 2006). Essas teorias são aprofundadas nas orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018, que indicam que o trabalho com o texto

não pode se deter apenas na decodificação; deve ir além e auxiliar o aluno a compreender o mundo em que vive. No tocante ao ensino de línguas adicionais, as OCEM (Brasil, 2006) são o documento mais completo, trazendo, inclusive, orientações diretas sobre o ensino da Língua Espanhola. O documento destaca que as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de línguas devem ser focadas na leitura, prática escrita e comunicação oral, sempre contextualizadas. Essa pesquisa vem ao encontro a essa orientação, buscando uma alternativa para o trabalho de letramento crítico em Língua Espanhola.

Ainda, em seu texto, as OCEM reiteram que a língua adicional deve contribuir para a formação de indivíduos conscientes, indo muito além de meramente capacitar o estudante a usar uma determinada língua adicional para fins comunicativos. Nesse sentido, orientam a usar os temas transversais como cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais etc., assim como as concepções de letramento, multiletramento e multimodalidade, que se aplicadas ao ensino podem contribuir significativamente. Em síntese, a gramática deve ser usada em um contexto, não apenas como regras, sendo subsídio para interação entre as modalidades de linguagem inseridas nessa prática que é o aprender uma nova língua.

Também, as OCEM pormenorizam a teoria do letramento. Essa teoria, no passado, era compreendida “como se fosse a mera aquisição de uma tecnologia (a tecnologia da escrita alfabética) completamente desvinculada de uma língua ou de uma cultura específicas e, mais ainda, desvinculada de questões sociais, como a inclusão ou a exclusão” (Brasil, 2006, p. 99). No entanto, com o avanço dos estudos, se comprova que essas teorias contribuem para ampliar a visão de mundo dos alunos, o senso de cidadania e a capacidade crítica. O documento ainda sugere atividades a partir de leitura crítica e letramento crítico, indicando as suas distinções e os objetivos a serem alcançados com a aplicação de cada teoria, cabendo ao professor escolher o que lhe serve ou adaptar a fim de usá-las de forma concomitante.

Na parte específica sobre o conhecimento de espanhol, as OCEM salientam ser fundamental o trabalho com as linguagens “não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (Brasil, 2006, p. 131). E apontam, inclusive, a importante recuperação da língua adicional, principalmente o espanhol. Destacam que, a partir de 2005, com a inserção obrigatória na grade, o seu papel fundamental é “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (Brasil, 2006, p. 132). Ademais, apresentam a necessidade de substituir a variedade hegemônica pela pluralidade linguística e cultural hispano falante, promovendo um conhecimento e reflexão maior,

valorizando as variedades latino-americanas, muitas vezes negligenciadas pelos materiais didáticos, sem desprezar nenhuma e tampouco reduzi-las a simples amostras. A proximidade com o português também pode ser explorada. E, novamente, as OCEM reforçam que o conhecimento gramatical em uma língua adicional deve “voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursiva (Brasil, 2006, p. 144)”, onde o ensino da Língua Espanhola deve

contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira<sup>3</sup>. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino (Brasil, 2006, p. 149).

Em outras palavras, o ensino deve estar alinhado às diferentes realidades do país, bem como a temas relevantes aos estudantes e à sociedade. Em suma, é mister que contribua para a formação cidadã. Para isso, é necessário o desenvolvimento das competências pluricultural, comunicativa, compreensão oral, produção oral, compreensão leitora e produção escrita. No entanto, não se pode pensar nessas competências de maneira isolada, visto que o desenvolvimento das relações interpessoais por contato direto ou algum meio tecnológico, bem como sua consciência intercultural são de suma importância, levando o aluno a reflexões linguísticas, socioculturais, socioeconômicas, políticas, discursivas etc.

Nesse sentido, as OCEM, dando sequência aos trabalhos iniciados nos PCNs, elencam propostas com didáticas objetivas, tanto em Língua Inglesa quanto em Língua Espanhola. Portanto, usam conceitos de letramentos e multiletramentos com sugestões de atividades de fácil entendimento e execução, sendo uma ferramenta efetiva para transpor a teoria em prática na sala de aula. Devido à Lei do Espanhol (Brasil, 2005), as OCEM foram reformuladas a fim de acrescentar os conhecimentos em espanhol, com orientações específicas para o desenvolvimento deste como componente curricular. É lastimável que na formulação do Novo Ensino Médio (NEM) se tenha retirado o espanhol, e no documento norteador, a BNCC, não tenham orientações específicas e objetivas para o ensino desta língua.

Entretanto, a BNCC dá sequência a várias teorias valorizadas nas OCEM, além disso, apresenta uma reformulação do Ensino Médio, com diversas contribuições para a área de linguagens, onde visa que o aluno seja o protagonista da aprendizagem, preparando-o para não

---

<sup>3</sup> Neste estudo opto por usar o termo língua adicional para referir-se a uma segunda língua, no entanto nas citações diretas da BNCC (Brasil, 2018), dos demais documentos oficiais e autores permanece a nomenclatura língua estrangeira por assim constar no texto original.

apenas habitar o mundo, mas transformá-lo. A próxima seção trata da Base Nacional, nosso documento norteador mais recente.

## 2.2 A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: ONDE ESTÁ O ESPANHOL?

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, oferece ao planejamento do professor teorias como multiletramentos e semiótica, em um esforço para a escola sair do tradicionalismo/gramaticalismo ainda existente. Ainda, destaca que os textos e discursos atuais, devido a novas tecnologias da informação e comunicação (TDIC), se apresentam aos jovens de maneira híbrida e multissemiótica e que a escola deve estar preparada para ofertar essa experiência ao aluno, pois “semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens” (Brasil, 2018a, p. 286). Com a inserção dessa abordagem em sala de aula, é possível levar o estudante à análise de elementos textuais além dos formais baseado apenas na escrita e em formas gramaticais, permite a ele usar as diferentes semioses: “visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança)” (Brasil, 2018a, p. 286). Assim sendo, torna o ensino de línguas mais interessante e condizente com a realidade atual dos jovens presentes na escola.

A BNCC, em seu texto, ressalta a importância da formação cidadã do aluno no Ensino Médio, porém, não faz menção ao espanhol como língua adicional, citando apenas o inglês. Há apenas a orientação que pode ser oferecida uma segunda língua de acordo com a necessidade do local. À vista disso, a Língua Espanhola perdeu um respaldo importante, embora seja a segunda língua mais falada no mundo em importância comercial, atrás apenas do inglês. Além disso, nossos países vizinhos falam espanhol, o que é importante para relações comerciais e diplomáticas do Mercado Comum do Sul (Mercosul). Outro fator, temos inúmeros jovens que cruzam a fronteira para estudar, principalmente medicina, sendo essa medida um retrocesso no processo formativo do aluno.

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa — observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de

aprendizagem que sejam significativas e relevantes para sua formação integral (Brasil, 2018a, p. 481).

Apesar disso, pode-se observar, na área de linguagens do Ensino Médio, que várias orientações para o ensino do inglês podem ser adaptadas e aproveitadas pelo professor de Língua Espanhola, onde o idioma for oferecido, pois a abordagem dada à língua adicional prioriza o fator social e politizado. Por exemplo, deve-se contextualizar as práticas de linguagens que levem o aluno a explorar a multiplicidade de usos da língua nas culturas digitais e juvenis, em estudos e pesquisas, pertinentes à sua vida pessoal e profissional. E, também, promover a aproximação e integração por meio de experiências com grupos multilíngues e multiculturais. Visando, assim, expandir os seus conhecimentos linguísticos, multissemióticos e culturais, possibilitando que esse aluno tenha uma maior consciência no uso da língua para expressar ideias e valores, argumentar, refletir com criticidade sobre conflitos e poder resolvê-los. Ressalta-se, nesse sentido, que a língua deve ter como foco principal o processo de formação do jovem e que “é esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógica e política estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2018a, p. 241). Diante disso, o papel da língua adicional na escola pública não deve focar em gramática ou no ensino instrumental, como já se enfatizava nas orientações contidas nas OCEM (Brasil, 2006).

A BNCC, na área de linguagens para o ensino do inglês, ainda destaca que a escola deve ir além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), ou seja, pontua que é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos e as novas práticas sociais de linguagem. A instituição de ensino deve, da mesma forma, ponderar a necessidade de valorização dos letramentos locais, presentes na comunidade e no convívio do estudante, de onde os multiletramentos devem partir. Conforme o documento, o aluno precisa reconhecer-se em suas pertencas culturais e ter acesso aos textos consagrados, importantes em seus processos de formação intelectual, profissional e cidadã. A escola precisa, também, abordar temas como apreciação ética e estética, as notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades, do *cyberbullying* e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias, muito recorrente no cenário atual.

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, 2018a, p. 484).

Sendo assim, é de suma importância a interdisciplinaridade entre a língua adicional e as demais disciplinas, tanto no tocante ao inglês como às demais línguas escolhidas pela comunidade (forma de se reinserir o espanhol nas escolas). Essa interdisciplinaridade entre os componentes é uma das características do Novo Ensino Médio, com a inserção de novos componentes curriculares, como trilhas e eletivas, nos chamados Itinerários Formativos. Todavia, vale ressaltar que a organização do Novo Ensino Médio deixou um espaço em aberto para a Língua Espanhola apenas nos Itinerários Formativos, que, conforme o documento divulgado para regulamentação, constitui uma nova forma de organizar os conteúdos, com atividades que os alunos podem escolher conforme seu interesse, como um aprofundamento em uma ou mais Áreas de Conhecimentos e/ou Formação Técnica e Profissional, sendo obrigatória uma carga horária mínima de 1.200 horas (Brasil, 2018b). Nota-se, portanto, uma perda de espaço da língua, já que no formato de eletiva, e não como disciplina da base, apenas uma parcela dos estudantes terão acesso ao seu estudo durante o Ensino Médio. Não obstante, por tratar-se de um conhecimento que visa melhorar o desempenho profissional e pessoal dos estudantes, deveria ser tratado como componente curricular regular e não de aprofundamento.

Salienta-se que os Itinerários Formativos devem ser organizados a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Tais eixos visam criar oportunidades para os estudantes vivenciarem experiências educativas profundas associadas à realidade contemporânea, que promovam sua formação pessoal, profissional e cidadã, isto é, para poderem intervir na realidade e criar e participar de projetos, ficando à escolha das escolas e de seus profissionais quais componentes priorizar. É esse o espaço que os professores de espanhol devem encontrar no Novo Ensino Médio (Brasil, 2018b).

Sobre a abordagem da língua adicional na BNCC e a ausência do espanhol, os autores Maria Eugenia Gomez Holtz Galvão, Tânia Alonso Galán, Juan Manuel Garcia Calviño e Álvaro Sesmilo Pina, na publicação *La nueva BNCC y la enseñanza del español*, de 2019, indicam que a proposta da BNCC é boa, que o objetivo de implantar um currículo é o de guiar e marcar uma primeira base do que se espera, deixando liberdade a cada instituição para acrescentar propostas e conteúdo de acordo com a política pedagógica vigente, garantindo, assim, que todos tenham acesso a uma base mínima comum. No entanto, demonstram preocupação com o fato de se ter excluído as orientações acerca da Língua Espanhola:

É importante indicar, lamentavelmente, que o documento descritivo da BNCC marca como língua estrangeira apenas o inglês, pelo fato que, todas as referências e descrições das unidades temáticas, objetivos e habilidades para os conteúdos estão conectadas com a língua inglesa como língua estrangeira. Não obstante, no final do parágrafo, na nota de rodapé 441 na página 244 do documento, se comenta que as competências específicas que aparecem no documento podem servir como referência na hora de desenvolver o programa de ensino de qualquer outra língua estrangeira. Neste parágrafo, se mostra o desejo da permanência do ensino do espanhol como língua adicional no sistema educativo brasileiro. O documento deixa muito claro que cada instituição, seja da rede pública ou privada, tem a opção de seguir oferecendo o espanhol em seu plano curricular, respeitando assim o desejo da comunidade e das necessidades específicas e particularidades de cada região (Galvão *et al.*, 2019, p. 6, tradução nossa).

Em síntese, a normativa delegou ao espanhol o espaço de eletiva nos Itinerários Formativos, sendo a escola livre para escolher os componentes. Nesse caso, o espanhol terá que concorrer com inúmeras disciplinas e se não tiver uma necessidade evidente na comunidade ou professores dispostos a lutarem pelo seu ensino, ficará de fora da carga horária.

Diante disso, esta pesquisa se faz necessária para mostrar a importância da Língua Espanhola na escola, já que propõe atividades que contemplam os eixos e as competências requeridas pela BNCC e as teorias dos novos letramentos, principalmente o letramento crítico. Assim sendo, pode servir como base para professores das escolas que optarem em oferecer o espanhol.

Cumprir dizer que a BNCC admite o ensino de outra segunda língua além do inglês se for vontade da comunidade local. Respalda por isso e respeitando sua realidade, o estado de Rondônia manteve o espanhol em sua grade curricular. A seção seguinte trata do espanhol no Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RCEM-RO), apontando suas justificativas e implicações no contexto educacional do estado.

### 2.3 O ESPANHOL NA EDUCAÇÃO RONDONIENSE

Apesar de o espanhol não aparecer especificado na BNCC, sendo apenas sugerido nas entrelinhas, o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RCEM-RO), atento à necessidade e importância dessa língua para a região, expõe em seu documento normativo a tipificação do espanhol como segunda língua adicional. Afinal, somos uma região de fronteira com países da América Hispânica e contamos com diversas comunidades ribeirinhas que têm laços culturais com a Bolívia, o estado também recebe constantemente imigrantes bolivianos e venezuelanos, além de manter relações comerciais com o Mercosul. Essa proximidade, segundo o documento, propicia um intercâmbio entre línguas, seja no âmbito comercial, de trabalho, de



lazer e educacional. Ainda que seja oferecida no itinerário formativo e na modalidade a distância, sua presença está garantida na carga horária do aluno. Cabe dizer que durante a adaptação do Novo Ensino Médio no estado, em 2020, implantado em algumas escolas Pilotos, isto é, escolas onde foi implantado o Novo Ensino Médio em forma de teste antes de ser expandido a todo o estado, a Língua Espanhola foi oferecida no horário normal de aulas, com todos os alunos participando, sendo muito bem aceita pelos estudantes e apresentando bons resultados de aprendizagem. Já na implantação efetiva, em 2022, o espanhol passou a ser optativo e oferecido no ensino a distância para os primeiros anos e presencial para os segundos e terceiros anos, no entanto, os estudantes devem optar pelo espanhol ou pela disciplina de Estudo Orientado, componente que trabalha com iniciação científica. Ora, dois componentes importantes para o educando, que poderiam ser oferecidos a todos. Sobre as unidades curriculares do Itinerário Formativo, o RCEM-RO apresenta:

Nesse processo, o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia estabelece que os itinerários formativos serão desenvolvidos por meio das unidades curriculares: Trilhas de Aprofundamentos, Projeto de Vida, Eletivas e Espanhol. [...] A unidade curricular Espanhol, será considerada de oferta obrigatória para as instituições escolares e de matrícula facultativa para o estudante. As Trilhas de Aprofundamento, Projeto de Vida e Espanhol serão ofertadas nos itinerários formativos anualmente (Rondônia, 2021, p. 79).

O documento também destaca que “desde 1996, a LDB previa a possibilidade de as escolas de educação básica inserirem mais de uma língua adicional no currículo” (Rondônia, 2021, p. 656). Em 2005, através da Lei n. 11.161 (Brasil, 2005), o espanhol passou a ser obrigatório em território nacional, expressando objetivo cultural, político e econômico, sendo importante para a relação com os países de língua espanhola, em especial para o Mercosul. Levando isso em consideração, mesmo não constando na BNCC, a partir do ano de 2018, o ensino do componente de Língua Espanhola tornou-se obrigatório em Rondônia no currículo do Ensino Médio, ao lado da Língua Inglesa, conforme preconiza a Lei n. 4.394, de 3 de outubro de 2018 (Rondônia, 2021, p. 656). Isso mostra o respeito da educação rondoniense com os laços estreitos, tanto culturais como econômicos e políticos, com os países de língua espanhola. Em sua proposta curricular para a área de Linguagens e suas Tecnologias, o estado de Rondônia defende a necessidade de o trabalho pedagógico considerar o modo intercultural de ver, descrever e explicar, a fim de contemplar as várias modalidades em que são apresentadas as linguagens. Assim, busca um ensino multidisciplinar, contemplando os diferentes letramentos e semioses. Ademais, para o ensino de idiomas, argumenta que é necessário se desprender de

um conhecimento de língua visto como homogêneo, preso a regras gramaticais, posto que o aluno precisa compreender o social, cultural, político e ideológico de seu entorno.

Como justificativa para a inserção da Língua Espanhola, o RCEM-RO destaca que a oferta da Língua Inglesa na Formação Geral Básica e da Língua Espanhola no Itinerário Formativo garante e consolida o direito de aprendizagem do estudante e uma forma de inclusão social e étnica, pois possibilita o contato com outras culturas, o reconhecimento de diversos grupos étnico-sociais e as práticas de linguagens que ultrapassam os muros da escola, proporcionando que o aluno seja protagonista de sua história. Afinal, o ensino se vale de recursos linguísticos, multissemióticos e socioculturais, inclusive no mundo digital, onde grande parte da juventude está inserida, com acesso a inúmeros gêneros textuais multimodais de diferentes línguas e culturas. A utilização de ferramentas digitais também contribui na mobilização e intercâmbio de saberes e práticas consolidados a partir da realização de projetos integradores na área e interáreas de conhecimento. Dessa maneira, a Língua Espanhola no Ensino Médio assume um papel importante, fazendo parte do Itinerário Formativo, no qual é proposto que o jovem conheça e use a língua em diversos contextos socioculturais, além de mobilizar inúmeros recursos linguísticos e semióticos para criar estratégias comunicativas de maneira crítica e criativa, sendo fundamental para a preparação do estudante para ser um cidadão do mundo, sem fronteiras linguísticas e cada vez mais globalizado e diverso.

Como consta no RCEM-RO (Rondônia, 2021), os objetivos de aprendizagens no ensino de Língua Espanhola podem ser desenvolvidos por meio de projetos, no Itinerário Formativo, estabelecendo conexões entre os componentes curriculares das distintas áreas do conhecimento, e associando-os às práticas sociais nos diversos campos da atividade humana. É importante que essas abordagens priorizem a solução de problemas reais da escola ou da comunidade, levando o estudante a tomar iniciativas e responsabilizar-se por suas decisões e seus atos, como parte de uma atitude cidadã. Paralelamente, é imprescindível sempre levar em conta as diferentes realidades locais rondonienses, ficando a critério da escola escolher a melhor forma de se trabalhar o componente.

Nesse sentido, considerando oferecer bases seguras para nortear o trabalho do professor de Língua Espanhola, o RCEM-RO criou uma habilidade específica para o componente, a “Habilidade LGG” de código alfanumérico EM13LGG403B, apresentada no Itinerário Formativo (Rondônia, 2021). Ademais, todo esse trabalho deve ser pautado no desenvolvimento das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, a aprendizagem do espanhol garante a opção consciente de escolha da língua adicional no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), concursos públicos e/ou outras avaliações

externas e de larga escala, além da ampliação dos conhecimentos linguísticos e culturais de seus estudantes. Portanto, ainda que não esteja na grade da BNCC, ao lado do inglês, possibilitando que todos os alunos cursem esse componente, já é um avanço considerável.

Ademais, o documento aponta que, ao considerar a ótica regional e territorial, a localização geográfica e estratégica do estado confere uma dinâmica intercultural e multicultural, advinda das fronteiras, especificamente Brasil e Bolívia, que são parceiros do Mercosul. Essa proximidade evidencia o entrelaçamento das línguas usadas na comunicação, seja no âmbito comercial, de trabalho, de lazer e, mais especificamente, no educacional. Assim, a perspectiva de aprofundamento da unidade curricular Língua Espanhola a partir de Itinerários Formativos reforça a proposta da interdisciplinaridade, mas também o diálogo entre áreas. O ensino-aprendizagem da Língua Espanhola no território rondoniense é visto como a possibilidade de os estudantes empreenderem formas de engajamento e participação em um mundo social cada vez mais globalizado e plural.

Por fim, o documento ressalta a importância de articular e desenvolver na prática didática elementos formais e os mecanismos da Língua Espanhola em seus planos lexical, sistêmicos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos, além de se analisar as condições de produção e distribuição dos textos, os contextos sociais de comunicação, os usos de diferentes discursos, a intencionalidade da autoria, o uso de recursos multissemióticos e seus efeitos de sentidos tanto em língua materna quanto nas línguas adicionais. Vale pontuar que essas orientações estão em consonância com as teorias de multiletramentos e letramento crítico a que esta pesquisa visa seguir. Com isso, este trabalho aspira buscar formas de se ensinar a Língua Espanhola de maneira a propiciar ao aluno o desenvolvimento de habilidades comunicativas e críticas a partir de gêneros textuais de circulação cotidiana com temas inerentes à sua realidade.

A seguir são analisados os pontos convergentes entre todos os documentos abordados. O intuito não é criticar, mas sim constatar que todos produziram avanços no campo do ensino, e que não precisamos, necessariamente, descartar um em detrimento do outro.

## 2.4 PONTOS CONVERGENTES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos dispõem de importantes avanços em teorias, como a inserção dos letramentos e multiletramentos, os estudos de semioses, as alternativas de gramática contextualizada, tudo pensando para aprimorar o ensino de linguagens na escola de educação básica.

Dos documentos analisados, percebe-se que as OCEM (Brasil, 2006) representam um grande progresso, sendo uma continuação/reformulação dos PCNEM (Brasil, 2000) e PCN+ (Brasil, 2002). As orientações foram revisadas após a promulgação da Lei do Espanhol (Brasil, 2005) e apresentam diretrizes específicas para esse componente, algo presente superficialmente no PCNEM. Além disso, nas orientações para língua adicional, elencam inúmeras propostas de atividades que contemplam tanto os multiletramentos como a leitura crítica e o letramento crítico, abrangendo também as competências específicas para a LA. Esse documento foi de grande valia para o ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas do país, ao dar visibilidade para o idioma, colocando-o no mesmo patamar da língua inglesa no currículo. Por último, como tratava-se de um componente novo na maior parte das instituições, as OCEM deram um norte tanto para os professores quanto para as instituições de ensino.

Na BNCC, como apontado no decorrer do texto, nota-se a abordagem do ensino de linguagens de metodologias atuais em convergência com as OCEM, a fim de formar cidadãos críticos. No entanto, o documento não indica sugestões objetivas de atividades que transponham as teorias para a sala de aula, como percebe-se nas OCEM. Essa, sem dúvida, é uma grande queixa de docentes, sobretudo pelo fato de se ter reformulado toda uma grade curricular que estava em vigor há muitos anos, mudando profundamente a dinâmica das disciplinas com a inserção de Itinerários Formativos, além da disposição dos conteúdos por área de conhecimento e não mais por componente, como antes, o que acaba trazendo muitas dúvidas quanto a forma de trabalhar.

No tocante à língua adicional, o documento institui o inglês como língua obrigatória em todo o território nacional, deixando o espanhol apenas com uma das outras línguas adicionais que podem ser inseridas conforme a necessidade da comunidade, no Itinerário Formativo, mas não há orientações específicas em relação a objetos de conhecimento caso a instituição opte pelo espanhol ou qualquer outra segunda língua adicional – o itinerário formativo, de maneira geral, é pouco detalhado. A retirada do espanhol foi uma grande perda, considerando os laços culturais, sociais e econômicos que nosso país possui com seus vizinhos hispanos.

Ainda sobre a segunda língua, nas competências e habilidades destinadas ao inglês, prioriza-se a interdisciplinaridade, além do fator social e politizado, com práticas de linguagens contextualizadas e pertinentes à vida pessoal e profissional do educando. A BNCC ressalta, também, que o uso da língua deve proporcionar a expressão de ideias e valores, argumentação, reflexão com criticidade sobre conflitos reais, tendo como foco principal a formação do jovem. Essas orientações são de extrema importância para um ensino de língua adicional, podendo ser usadas para a elaboração do currículo de qualquer outra língua.

No entanto, devido a todas as mudanças na organização do Novo Ensino Médio, seria ideal a descrição detalhada de aplicação de alguns conteúdos e transposição didática de conceitos para direcionar os professores, considerando que nas escolas públicas há uma demora até que todos tenham acesso a formações e a materiais. Outro ponto é que a organização dos Itinerários Formativos não é clara em sua apresentação, acarretando muitas margens de interpretação e muitas dúvidas em sua aplicação, deixando os professores e gestores confusos e inseguros sobre qual caminho percorrer, principalmente no início da implantação, já que houve poucas formações antes da implantação do NEM. Apesar disso, a nova organização prioriza a interdisciplinaridade dos componentes, o uso das diferentes tecnologias e letramentos, além de proporcionar o protagonismo do estudante, pontos muito positivos para o documento. Em relação ao inglês como língua adicional, prioriza-se o ensino a partir de textos reais que estimulem o entendimento da realidade do aluno, além da valorização das diferentes manifestações culturais e linguísticas da língua, sendo outro ponto importante a se ressaltar.

O RCEM-RO foi atualizado em consonância com a BNCC, mas contemplou o espanhol em sua grade. Isso mostra o respeito pela realidade e cultura do estado, tendo em vista que as fronteiras internacionais do estado convivem com o espanhol. Além de destacar que, devido ao avanço econômico, o estado tem a necessidade do aprendizado desse idioma, para a ampliação das práticas linguísticas e sociais dos estudantes, visando as potencialidades turísticas rondonienses, intercâmbios comerciais, educacionais e culturais, tendo um olhar diferenciado para a educação de fronteira e, conseqüentemente, de todo o estado.

O espanhol no RCEM-RO está inserido no Itinerário Formativo, atualmente na modalidade a distância no 1º ano e presencial a partir do 2º ano do Ensino Médio. Pontua-se que o ideal seria que permanecesse inteiramente na grade presencial, como foi implantado nas escolas pilotos do Novo Ensino Médio<sup>4</sup> no estado, entre 2020 e 2021. Vale dizer que apesar de presencial a partir do 2º ano do Ensino Médio, aparece como uma eletiva, dado que os alunos devem optar pela Língua Espanhola ou por Iniciação Científica, disciplina configurada como Estudo Orientado. Obviamente, trata-se de duas disciplinas importantes para a formação do educando, onde ele poderia cursar ambas em sua grade básica. Entretanto, diante da sua saída da BNCC, é plausível que, ao menos, Rondônia tenha tido a preocupação em manter esse componente tão importante para a formação dos alunos. Além disso, ressalta-se que na organização dos componentes, os objetos de conhecimento são bem descritos e organizados

---

<sup>4</sup> Em 2020, a escola Tancredo de Almeida Neves foi escolhida como escola Piloto para a implantação do modelo do Novo Ensino Médio no estado de Rondônia, de acordo com a Portaria n. 554/2020/SEDUC-SEM (Rondônia, 2020), baseada na Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017).

conforme as habilidades, facilitando a transposição das teorias para aplicação no planejamento do professor.

A análise dos pontos convergentes entre os documentos é importante neste estudo, pois me vali das orientações contidas neles, visto que cada documento acrescenta e atualiza as teorias benéficas para o ensino-aprendizagem em sala de aula. Em consonância com os norteadores nacionais apresentados, este estudo também se ancora em teorias sobre as práticas de leituras, os gêneros do discurso e o letramento crítico. O capítulo a seguir apresenta as perspectivas acerca da leitura como formadora de cidadãos críticos.

### 3 A LEITURA E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS

Este capítulo traz algumas teorias acerca da leitura e sua importância para o desenvolvimento da sociedade. Está dividido em três subseções, a primeira aborda as práticas de leituras sob o olhar de Bakhtin (2011), Chartier (2011), Fabre (2011), Goulemot (2011) e Kleiman (2005, 2016). A segunda discorre sobre os gêneros do discurso presentes em toda sociedade, ancorados aqui pela teoria de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008). Por último, a terceira discute a leitura como prática social, amparada por Kleiman (2005, 2016) e Rojo (2009, 2019).

#### 3.1 PRÁTICAS DE LEITURAS

Uma das definições da leitura, segundo o senso comum, diz tratar-se de um processo cognitivo capaz de decodificar símbolos para extrair significados. No entanto, estudos mostram que não se trata apenas do cognitivo, o meio no qual o sujeito vive interfere nessa habilidade. Sabe-se que a leitura se faz presente desde a criação dos primeiros escritos pelos sumérios, e a partir da capacidade de leituras desses escritos, e até antes disso, visto que os homens das cavernas usavam imagens para registro e, de certa forma, faziam a leitura do mundo em que estavam inseridos. O fato é que a leitura exerce um papel importantíssimo nas sociedades, por isso foi sendo aprimorada e tornando-se acessível a um número maior de pessoas ao longo dos tempos. Com a oferta de ensino expandida, todos têm a oportunidade de ler – ao menos em teoria. Entretanto, mesmo com toda essa evolução e a oferta do ensino obrigatório no Brasil, uma das maiores queixas dos professores de nível básico é a dificuldade referente à leitura por parte dos alunos. Nesse sentido, é preciso considerar que nem todos aprendem a ler da mesma forma.

Conforme Chartier (2011), a leitura é uma prática cultural, portanto, existe um contraste entre grandes leitores e leitores de ocasião. Consoante o teórico, os leitores profissionais têm dificuldade em aceitar que existem modos de ler diferentes do seu. Dentre as diferenças nas leituras, o autor cita o ler muito ou pouco, rápido ou lentamente. Em sala também existem muitas diferenças entre as leituras dos alunos e, por vezes, o professor é o “leitor profissional” que não aceita essas diferenças na ânsia de um resultado positivo.

Contudo, ler um texto não se resume à decodificação das palavras escritas e à interpretação apenas da intenção do autor, como por muito tempo se pensou. Há vários fatores a serem analisados, chamados por Goulemot (2011) de “o fora do texto”. Segundo o autor, a

leitura é uma polissemia e, dessa forma, a análise do leitor é pertinente, pois a leitura é um processo de troca entre o leitor e o autor.

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. [...] O sentido, aquele que se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto, do trabalho que esse fora-do-texto assim definido opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto (Goulemot, 2011, p. 108).

Ao exposto por Goulemot, acrescenta-se o aporte de Bakhtin (2011)<sup>5</sup>, que apresenta a atitude responsiva do leitor. Conforme o autor, o enunciado, tido como a real situação comunicativa, não se concretiza apenas com o falante/autor, visto que se necessita do outro, do ouvinte/leitor.

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2011, p. 271).

Inclusive, o outro não é passivo, ele assume, a partir da leitura do texto de outro, uma postura responsiva ativa que completa o sentido do texto; assim, cada texto se modifica de acordo com cada leitor que encontra. Nota-se, nesse sentido, a importância da formação crítica dos leitores. Logo, o papel da escola no ensino de práticas leitoras é fundamental na forma como os alunos se comportam diante da infinita variedade de informações a que são submetidos, para que eles sejam ouvintes com atitudes responsivas, refletindo sobre o que leem e transformando seus cotidianos a partir do conhecimento gerado por essas leituras.

Esse pensamento é confirmado por Chartier (2011, p. 20), o teórico diz que cada leitor tem suas próprias “referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais” e, desse modo, “dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”. Aqui, o fora do texto é importante para a compreensão, porém encontrá-lo nem sempre é uma tarefa fácil para o aluno, este necessitará de incentivo via atividades de reflexão promovidas pelo professor.

Para mais, Goulemot (2011) declara que o sentido depende tanto do exterior cultural quanto do próprio texto. E que o conhecimento de mundo do aluno, aquilo que ele conhece

---

<sup>5</sup> Para este trabalho utiliza-se o conceito de Bakhtin (2011) e não a perspectiva do Círculo.



além do texto, é essencial para a construção do sentido a ser adquirido com a leitura. O autor compara a leitura a um jogo de espelhos, nela o leitor encontra todo o saber anterior, já institucionalizado dentro de si: “a leitura é, portanto, uma estratégia do afrontamento [...]” (Goulemot, 2011, p. 115). Esse afrontamento deve ser despertado nos estudantes, e este é o desafio da escola atual.

Já Fabre (2011, p. 221) menciona que “desde que seja suficientemente dominada para que se possa fazê-la servir, a escrita torna-se uma arma; o escrito, o livro e o escritor são os agentes por excelência da sátira”. Antigamente, quem dominava a escrita e a leitura tinha vantagens no mundo, tanto dos negócios quanto no âmbito pessoal, ganhando prestígio. Hoje, de maneira diferente, porém não menos importante, a leitura e a escrita exercem um papel fundamental na sociedade: por elas passam grande parte da produção intelectual, não só escolar e acadêmica, mas comercial e de lazer, ou seja, estamos rodeados por textos verbais e não verbais.

Outro autor que faz reflexões sobre a compreensão textual é Marcuschi (2008, p. 230), quando enfatiza que “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro numa cultura e uma sociedade”. O autor destaca que essa compreensão depende de interação, trabalho e desenvolvimento de habilidades para tal – o aluno precisa desenvolver a leitura crítica (que deve ser treinada na escola) ao considerar o fora do texto para realizar a compreensão efetiva dos textos. Kleiman (2016) também fala sobre isso, colocando que a compreensão de textos deve passar por uma reflexão sobre todo o componente textual presente no processo, isto é, não se compreende apenas o escrito, todo o contexto é importante para a compreensão. Está aí uma das maiores dificuldades de leitura na escola: apenas se lê e não se interpreta.

Paralelamente, de acordo com Kleiman (2016), a atividade da leitura é uma interação a distância, via texto, entre o leitor e o autor. O leitor constrói, procura pistas e levanta hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões. Porém, do outro lado há o autor, que busca a adesão do leitor, para isso usa os melhores argumentos e evidências, deixando pistas formais, a fim de facilitar a compreensão de quem lê.

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre o leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis de opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com ideias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem aquelas que o

autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais (Kleiman, 2016, p. 71).

Uma das formas de treinar esse aluno para a compreensão daquilo que lê é através do desenvolvimento de letramentos diversos, principalmente através do letramento crítico. Para isso é preciso, conforme os inúmeros autores e os documentos oficiais, que a escola ofereça uma variedade maior de gêneros textuais autênticos – de ampla circulação social – em suas aulas de línguas, contemplando os textos que os alunos têm contato em seu cotidiano e apresentando-lhes aqueles que eles não conhecem, porém, terão importância para seu crescimento pessoal, profissional e cidadão. A escola é muitas vezes o único lugar que esse aluno tem contato com a leitura, e não pode se omitir disso. A seguir, são apontadas as definições sobre os gêneros textuais, sob a perspectiva bakhtiniana.

### 3.2 A DIVERSIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Um dos problemas mais relatados pelos educadores refere-se à leitura e à escrita, por isso as orientações presentes nos documentos nacionais e estaduais vêm ao encontro de teorias há muito difundidas, entre elas os estudos bakhtinianos, que destacam a importante função da linguagem, pois toda atividade humana está ligada ao seu uso. Bakhtin (2011) afirma que o emprego da língua se dá na forma de enunciados orais e escritos e esses são compreendidos a partir de sua finalidade e não só pelo conteúdo e sua linguagem. Isso mostra que a compreensão leitora não acontece apenas na decodificação do texto, a finalidade e a intenção também contribuem para o entendimento.

Ainda conforme Bakhtin (2011), as atividades humanas de linguagens são organizadas em gêneros do discurso – ou, como denominado por alguns autores, gêneros textuais –, chamados por ele de enunciados relativamente estáveis, determinados socioculturalmente e que a cada evolução da cultura e da sociedade surgem novos gêneros. Esses gêneros estão diretamente ligados à atividade humana, visto que toda comunicação se dá através deles.

A seu turno, Marcuschi (2008) aponta que os gêneros são os textos materializados que encontramos em nossa vida cotidiana, por exemplo, o telefonema, a notícia jornalística, a carta comercial etc. Nesse sentido, eles possuem um padrão sociocomunicativo que os diferenciam, como a função, o objetivo comunicativo e o estilo que se realiza concretamente na sociedade, tendo influência de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Atualmente, a escola abriga alunos com acesso a uma infinidade de gêneros, porém nem sempre a instituição de ensino consegue acompanhar essa evolução. Em contrapartida, não

basta o aluno conhecer o gênero, é necessário que compreenda a mensagem passada pelo texto. Para tanto, vários fatores devem ser considerados: Quem escreveu? Em que contexto? Segundo Bakhtin (2011, p. 316),

ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, o outro sujeito (“Du”)<sup>6</sup>. Na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica.

Logo, a intenção do autor ao escrever tal texto e o contexto em que foi produzido precisam ser avaliados para que se possa compreendê-lo, dado que sempre há intencionalidade na construção de um discurso. Assim, o leitor não será passivo na reconstrução do sentido do texto, pois será considerado também todo o contexto em que esse leitor está inserido.

Para o trabalho com gêneros textuais na escola é preciso levar em conta que a leitura não pode ser automática, mecânica, tampouco desconsiderar que os textos se constroem na e da atividade humana, isto é, os textos estão inseridos no social, conforme Bakhtin (2011). O autor ainda afirma que por toda parte há o texto real ou eventual e é da natureza humana buscar sua compreensão, sendo assim, os textos reais, sejam da realidade do aluno, de sua região ou país, ou os que tragam assuntos em evidência na mídia dos últimos anos, terão mais significado e despertarão interesse nos jovens.

Corroborando com o exposto, a próxima subseção aborda as concepções sobre a leitura como prática social, o letramento *versus* alfabetização e os multiletramentos.

### 3.3 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL, O LETRAMENTO E OS MULTILETRAMENTOS

Desde seu início, a leitura e a escrita estão relacionadas com contexto social e a imposição do poder. Por muito tempo, distinguiu-se o tipo de leitura e/ou o tipo de texto destinado a cada grupo social – os discursos considerados para a massa pobre eram desprestigiados. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita sempre foram armas de afirmação social ou de exclusão, dependendo de como eram usadas. Quanto a isso, Kleiman (2016) elucida que a linguagem, através do homem, com seus textos, já foi considerada o mais eficaz instrumento

---

<sup>6</sup> Na versão utilizada da obra *Estética da criação verbal*, a tradução opta por “Du”, já outras versões da obra traduzem o conceito como “um tu”.

para interferir na vida interior dos outros. Afinal, através do que se escreve e como se escreve é possível transmitir mensagens e/ou persuadir ideias. Diante disso, a autora destaca que ler é mais que compreender, envolve prazer e abstração de sentidos, se caracteriza como uma experiência única e individual, mas também um evento social e coletivo, enfatizando a ideia de que a leitura não se resume a um ato cognitivo, mas um ato social.

[...] a leitura é um ato social, entre dois sujeitos — leitor e autor — que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, está pressuposta neste trabalho; não é foco da discussão, mas é explicitada toda vez que a base textual sobre qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenções de um dos integrantes à distância via texto escrito (Kleiman, 2016, p. 12).

Hoje, com o advento da internet, a rede derrubou as fronteiras dos discursos e o acesso às informações é facilitado. Todavia, observa-se que essas informações nem sempre são filtradas e o seu conteúdo questionado, por isso, mais do que ler, é necessário um letramento efetivo para refletir sobre todos os sentidos dos discursos distribuídos na sociedade.

Isso posto, segundo Kleiman (2005), o letramento é mais complexo do que a alfabetização, porque é muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência de ler, envolve capacidades e conhecimentos além da leitura escolar, exige a leitura de mundo. Também, a autora pondera que o letramento se inicia muito antes da alfabetização, isto é, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu cotidiano.

Além disso, o letramento se organiza ao redor de qualquer texto, onde se considera a sua compreensão e características da vida social. Kleiman (2005) cita como exemplo a discussão de uma notícia do jornal com alguém, em que além do texto propriamente dito, é necessário todo o contexto social e de produção para se compreender aquele enunciado. Em seus estudos, enfatiza que as práticas de letramento acontecem em diversos “eventos de letramento” que os indivíduos participam cotidianamente na sociedade, não só na escola. Nisso, muitas pessoas que não são alfabetizadas podem ter um bom nível de letramento, devido ao contato social. Por conseguinte, requer que a escola promova o letramento dos seus alunos, valorizando as diversas culturas existentes, para que eles possam interpretar o mundo à sua volta e a participar dos diversos “eventos de letramentos” que acontecem ao seu redor.

A palavra letramento surgiu em 1984, no livro *Literacy in theory and practice*, quando Street (2003) recorreu à expressão “Literacy practices” como sendo um meio para focalização das práticas sociais e a concepção do ler e escrever (Street, 2003, p. 77). A partir disso, letrado

passa a ser aquele que além de dominar a leitura e a escrita, sabe usá-las de maneira proficiente e frequente. No Brasil, o termo letramento apareceu na década de oitenta para marcar sua ruptura com a noção de alfabetismo, que, segundo Soares (2004) e Rojo (2009), entende-se apenas como a prática de leitura individual, proveniente de um suposto domínio de um código de escrita. Ainda, Rojo e Moura (2019) explicam que a alfabetização se refere à aquisição da escrita, já o letramento visa compreender os usos e práticas sociais da linguagem, sejam valorizados ou não. Desse modo, um sujeito alfabetizado não necessariamente tem acesso aos bens culturais ou consegue fazer valer seus direitos de cidadão.

Para mais, conforme Rojo e Moura (2019), o conceito de letramento passa ao plural, deixa-se de falar “letramento” e passa-se a falar “letramentos”, em razão dos variados contextos comunitários e culturais. Isto é, as práticas e eventos letrados pelos quais os indivíduos são expostos se tornam variados, destacando que a escola tem responsabilidade em promover isso aos educandos.

Assim, trabalhar os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (habilidades de leitura e escrita-leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevante que eles ainda não dominem (Rojo; Moura, 2019, p. 18).

As atividades descritas pelos autores visam levar o indivíduo a compreender o mundo em que vive, através dos textos (eventos de letramento) aos quais é exposto. Para isso, a escola precisa estender a gama de práticas leitoras e ir além do chamado letramento escolar, que restringe um número pequeno e específico de práticas de letramento, como os que estão no livro didático. Não que os textos presentes no livro didático sejam ruins, visto que existem bons materiais no mercado, no entanto, é preciso ir além e propiciar práticas leitoras com assuntos próximos à realidade do aluno, de relevância na atualidade e/ou presentes na mídia e de grande alcance. Então, é preciso que a escola rompa a bolha do chamado letramento escolar e abrace as práticas letradas presentes na sociedade, principalmente na era em que vivemos, em que as informações surgem com muita velocidade e muitas vezes são absorvidas sem a devida reflexão.

Essas práticas letradas, de acordo com Rojo e Moura (2019), são fruto da longa jornada da escrita e dos impressos até agora. A escrita nasceu na Antiguidade, em função da necessidade de se registrar fatos e feitos da vida de reis, imperadores e faraós. Posteriormente, os fenícios e imagéticos a popularizaram e a simplificaram devido à necessidade do comércio, ou seja, uma prática social. Na Idade Média, a igreja apropriou-se da escrita para o registro de seus textos

sagrados, que eram guardados a sete chaves, onde os leigos não tinham acesso, e, dessa forma, a escrita e a leitura tornou-se privilégio de poucos. Com a invenção da prensa por Gutenberg, houve uma popularização maior dos textos escritos, em razão da facilidade de reprodução e distribuição. Assim, ao longo dos séculos, em cada sociedade, os letramentos variam muito, conforme o seu contexto, seus participantes, sua linguagem e sua distribuição de poderes.

Com o desenvolvimento dos meios e máquinas de produção, segundo Rojo e Moura (2019), os textos produzidos saíram dos escritos-impresos e passaram a contar com novas mídias, como a transmissão radiofônica ou fonográfica, as imagens televisivas e cinematográficas, fitas K<sub>7</sub>, VHS, CDs, DVDs. Iniciava-se, portanto, a cultura das mídias. Contudo, não somente os meios, mas também as mensagens se alteraram, combinando múltiplas linguagens, além da oral e a escrita, imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados. Nesse contexto, conforme os autores, foi desse processo que surgiram os letramentos de textos/discursos em múltiplas linguagens e os multiletramentos. Sobre o surgimento, em específico, do termo multiletramentos, os escritores dissertam que

no final do século 20, em 1996, um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos reuniu-se, na cidade de Nova Londres (EUA), para discutir as mudanças, então recentes, que estavam sofrendo com os textos e, decorrentemente, os letramentos. Por isso, foi alcunhado como Grupo de Nova Londres. Faziam parte do grupo pesquisadores como Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee, Norman Fairclough, todos interessados em linguagem e educação linguísticas (Rojo; Moura, 2019, p. 19).

Sem dúvida os textos mudaram e já não mais apenas escritos, visto que compõem uma pluralidade de linguagens, a qual os pesquisadores denominam de multimodalidade, reflexo de um mundo aceleradamente inserido na globalização, em outras palavras, trata-se da “explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade” (Rojo; Moura, 2019, p. 19). Esse impacto foi além dos textos, afetou também a diversidade cultural e linguística das populações e, conseqüentemente, a educação, fazendo emergir, desse modo, os multiletramentos. Na definição dos autores,

multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita, etc.) (Rojo; Moura, 2019, p. 20).

Os autores, usando a definição dada por Cope e Kalantzis, publicada no *site New Learning: Transformational Designs for Pedagogy and Assessment* (apud Rojo; Moura, 2019), dizem que o termo multiletramento refere-se a dois aspectos principais do uso da linguagem. O primeiro relaciona-se à diversidade da criação de significado em diferentes contextos culturais ou sociais e que, diante disso, um ensino voltado para o letramento preocupado apenas nas regras gramaticais e no uso formal da língua materna é insuficiente. Ao contrário, enfatizam os autores, a atualidade requer que os aprendizes consigam perceber diferenças em padrões de significado em contextos diferentes. O segundo coteja que o uso da linguagem atual nasce das características das novas mídias de informação e comunicação. Ou seja, os significados estão cada vez mais multimodais e isso significa, segundo os pensadores, que é necessária uma amplitude da pedagogia do letramento, para que ela não se prenda apenas nas representações alfabéticas, mas sim traga para a sala de aula representações com textos multimodais presentes nas mídias digitais.

Isso posto, o desafio da escola de hoje está em promover os multiletramentos para os jovens da geração Z ou leitores ubíquos, de acordo com Santaella (2013), já que eles chegam à escola com uma gama de informações e conhecimentos que a sala de aula, muitas vezes, não consegue acompanhar nem instigar. Nesse contexto, ensinar os multiletramentos é benéfico para a escola, pois conseguirá resgatá-los ao interesse escolar, e para os alunos, para que possam compreender e transformar o contexto em que estão inseridos. Sobre isso, Rojo (2009, p. 98) aponta que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática”.

Em suma, a escola tem o dever de proporcionar mecanismos para os alunos serem (multi)letrados e compreenderem a realidade ao seu redor de maneira crítica. Sendo assim, esta pesquisa propõe isso em seu planejamento com atividades que incentivam os alunos a interpretar e questionarem temas presentes na atualidade. Para tanto, aprofunda-se na teoria de um letramento em questão, o letramento crítico, o qual é apresentado no próximo capítulo.

## 4 O LETRAMENTO CRÍTICO: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL

Este capítulo aborda a teoria do letramento crítico (LC), a qual defende que o sujeito participe das atividades letradas sociais de forma ativa. Transportando-a à sala de aula, a teoria propõe que o aluno seja inserido em práticas de leitura e escrita, capacitando-o a refletir sobre os sentidos do texto, a fim de que compreenda as relações socioculturais e de poder presentes na produção e distribuição do material. Além disso, propõe que o aluno consiga transformar os textos e contextos nos quais está inserido e produza seus próprios enunciados de maneira consciente. Este capítulo compreende duas subseções, a primeira discorre sobre definições da teoria e a segunda apresenta o ensino de espanhol através dessa perspectiva.

### 4.1 O QUE É O LETRAMENTO CRÍTICO?

O letramento crítico é proveniente de estudos empreendidos pelos pesquisadores Muspratt, Luke e Freebody, em 1997, na Austrália. No letramento crítico a leitura é vista como uma prática social crítica que usa o texto como um meio de construção e reconstrução. Os autores ainda enfatizam que

o letramento crítico leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para quê e porquê, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (Luke; Freebody, 1997, p. 218).

No Brasil, conforme Reis (2008), o termo surgiu pela primeira vez na década de noventa, mas só se difundiu após 2004. De acordo com Tilio (2017), a teoria do letramento crítico foi amplamente ressignificada no país como uma postura transformadora das práticas pedagógicas, principalmente no ensino de línguas. O autor ressalta que a diversidade de compreensões do termo crítico pode gerar incertezas que prejudicam o desenvolvimento de uma prática crítica em educação. A criticidade está em considerar as diferenças, as desigualdades, as relações de poder de certas convenções e relações sociais. Ainda segundo Tilio (2017), o letramento crítico parte do entendimento de que o conhecimento é sempre ideológico e (re)construído no jogo das relações de poder nas práticas sociais.



É possível dizer, então, que tem proximidade com a obra de Paulo Freire (2019), visto que a alfabetização era concebida para desenvolver a crítica como uma forma de libertação dos sujeitos, que eram envolvidos em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, usando coisas do cotidiano do aprendiz. Freire (2019) dizia que eles podiam renomear seu mundo e, assim, se libertarem. Diante disso, ressalta-se que o ato de ler não se resume ao aspecto cognitivo, como já vimos antes, a leitura sobre o mundo está presente e é uma parte fundamental, a partir dessa leitura do mundo o sujeito pode mudá-lo, promovendo uma transformação social necessária para a conquista da equidade e igualdade na sociedade. Isso vem ao encontro da perspectiva de LC de Duboc (2016), quando afirma que o entendimento de letramento crítico dado por alguns teóricos<sup>7</sup> se assemelha aos preceitos da pedagogia crítica freiriana. Apesar de compartilharem preocupações parecidas, o letramento crítico atual vive em um momento mais pulverizado, onde discursos como dominante-dominador, oprimido-opressor se encontram enfraquecidos, além disso, o LC tem em vista instigar o aluno a problematizar não apenas o texto, mas sua compreensão do texto, produzir uma opinião sobre aquilo baseado em seus julgamentos e pontos de vistas. De acordo com Menezes de Souza (2011), no letramento crítico da atualidade o aluno – além de ler o texto – deve ler a si.

Para Janks (2018), a compressão de letramento crítico está relacionada ao reconhecimento de que os textos nunca são neutros, são realizados em situações de poder. Para tanto, as formas como a língua é utilizada devem ser consideradas na produção e interpretação de textos. Conforme a autora, “a língua é o que nos distingue como espécie enquanto somos bombardeados por ela” (Janks, 2018, p. 22). Além disso, reforça que o letramento crítico está atrelado à ação.

Sobre a importância do letramento crítico, Janks (2018, p. 16) ressalta que

em um mundo pacífico sem a ameaça do aquecimento global ou conflito, ou guerra, onde todos têm acesso à educação, saúde, alimentação e uma vida digna, ainda haveria a necessidade de letramento crítico. Em um mundo rico em diferenças, ainda é provável que exista a intolerância e o medo do outro. Porque a diferença está estruturada em relação ao poder, o acesso desigual a recursos com base em gênero, raça, etnia, idioma, habilidade, sexualidade, nacionalidade e classe continuará a produzir privilégio e ressentimento. Mesmo em um mundo onde as relações de poder socialmente construídas tenham sido niveladas, ainda teríamos que gerenciar a política de nossas vidas diárias.

Em uma contemporaneidade na qual a informação chega muito rápido e com uma variedade muito grande, o letramento crítico é o antídoto das informações manipuladas que

---

<sup>7</sup> Segundo Duboc (2016), os teóricos são Giroux (1992), Freebody (2008), Muspratt *et al.* (1997) e Shor (1999).

induzem o leitor a consumir aquela mensagem sem questionar, sem refletir os diversos sentidos presentes. Consoante Duboc (2014, p. 227), o letramento crítico “está justamente na elucidação de questões sociais, culturais e ideológicas no lidar com os textos e, conseqüentemente, no reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos”. Em outras palavras, um mesmo texto pode gerar diferentes sentidos em leitores diferentes.

Já Janks (2016) pontua que os textos escritos e falados são construídos com opções linguísticas diversas e disponíveis no meio social. Da mesma forma que é construído, pode ser desconstruído, e esse processo de desfazer e desconstruir o texto é importante para aumentar nossa consciência sobre as escolhas efetuadas pelo autor. Afinal, “toda escolha situa, no primeiro plano, o que foi selecionado e esconde ou oculta aquilo que não o foi. Se focalizarmos as seleções, teremos oportunidade de observá-las e pensar sobre seus efeitos” (Janks, 2016, p. 24).

A autora ainda pontua que para ler textos é preciso entender além dos aspectos linguísticos, porque os textos orais são afetados pela multimodalidade de gestos corporais ao falar, além de imagens em movimento, efeitos sonoros, música, cor, expressões faciais, entre outros aspectos, e cabe ao leitor interpretar os significados produzidos por esses sinais. Janks (2016) cita como exemplo os textos orais apresentados na TV, em filmes, programas etc., e em como as escolhas dos produtores não são neutras, são feitas cuidadosamente para atingir os efeitos esperados. Assim, conforme a estudiosa, a vivência em nossas comunidades se reflete diretamente na produção de nossos textos, posto que esses “textos são socialmente construídos em nossa sociedade. Podemos designá-los como discursos, que são, nada mais nada menos, vinculações que realizamos com valores, crenças e práticas sociais” (Janks, 2016, p. 25).

Diante disso, a autora aponta que é necessário ter em mente que os textos são parciais e não são neutros, esse é um ponto fundamental que o leitor deve entender para conseguir fazer a leitura de modo crítico. Compete ao professor abordar isso em mediações de leitura, pois atualmente, em nossa sociedade, fala-se muito em parcialidade e imparcialidade, mesmo que os conceitos sejam usados equivocadamente devido às disputas ideológicas vigentes. Ora, o leitor deve reconhecer que os textos são representações parciais do mundo. Ainda consoante Janks (2016), os produtores de textos fazem escolhas no processo de representação, decidem quais palavras usar, se adjetivos ou advérbios, qual o tempo verbal apropriado, se os pronomes usados serão sexistas ou não, se haverá elo entre as sentenças ou serão separadas. Tudo isso influencia no objetivo proposto, na intenção do texto.

Da perspectiva do letramento crítico, segundo Janks (2016, p. 36),

é importante ter controle sobre a produção de textos e sobre as tecnologias que nos permitem produzi-los. Por quê? Porque a produção de textos nos abre as seguintes possibilidades: escolher quais sentidos construir e, ao fazê-lo, agir sobre o mundo; reconhecer como estamos nos posicionando e a nossos leitores com as escolhas que fazemos quando escrevemos; ganhar compreensão da forma como são construídos os textos, bem como das possibilidades e limitações de diferentes modos de construção de sentidos.

A essa experiência, a autora chama de *redesign*, posto que há uma reflexão e reconstrução de nossos textos e dos textos dos outros, sendo um processo fundamental para o letramento crítico, onde o sujeito reflete sobre o que produz e o que consome de produtos dos outros. Aqui retorna-se a Bakhtin (2011), quando o autor diz que os gêneros são transformados histórica e socialmente. Nossos jovens são bombardeados diariamente com inúmeras informações, muitas delas para persuadi-los para fins de consumo ou de maneira ideológica, e sobre as quais eles nem refletem. Ainda, o mundo é permeado por mudanças, alternâncias de poder e ideologias, além das tecnologias, conceitos sociais e profissionais, portanto, a escola tem o papel de agência de letramento principal, haja vista que, atualmente, essa função se torna muito necessária.

Para Silva Júnior (2022, p. 21), o letramento crítico não pode ser considerado recurso metodológico, “mas sim como uma postura pedagógica comprometida com as práticas de ensino de leitura, escrita, oralidade e outras linguagens que promovam reflexões e experiências com distintos textos que circulam em sociedade”. O letramento crítico baseia-se na aprendizagem como uma prática social, onde os sujeitos interagem com o meio em que vivem, analisando-o de acordo com diversas situações, isso permite o empoderamento e a transformação do cotidiano através da linguagem, tornando-os cidadãos protagonistas, como é enfatizado na BNCC (Brasil, 2018a).

Segundo Pennycook (2006), alguns dos sentidos conferidos ao termo crítico são: observar e apreciar uma determinada situação com certo distanciamento; a criticidade deve ser construída no contexto social; o termo crítico levanta novos questionamentos e busca explicações, causas e impactos sobre a realidade na qual o texto foi produzido, realidade esta que muitas vezes já está naturalizada. Tilio (2017) ainda indica que o letramento crítico se aproxima à teoria de linguagem e de aprendizagem de natureza sociocultural, pois o ensino é compreendido como uma prática sociocultural de construção e negociação de sentidos na interação social. Para que isso funcione, se faz necessário uma troca reflexiva entre professores e alunos, em que as práticas discursivas envolvendo as linguagens se transformem em agir social, principalmente por parte dos professores.

Duboc (2014) sugere as “brechas curriculares” como uma alternativa para auxiliar a inserção do letramento crítico, interrompendo práticas pedagógicas tradicionais que permanecem nas aulas de línguas. Destacado pela autora como “momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar” (Duboc, 2014, p. 211), ela sugere que se use essas brechas com questões que acontecem em nosso cotidiano mediante textos selecionados para o trabalho pedagógico. Segundo Duboc (2014, p. 217), o intuito é “provocar em nossos alunos a suspeita de que nem tudo que lemos, vimos e ouvimos é o que o outro lê, vê e ouve”. Diante disso, a busca pela brecha é uma forma de o docente propor novos caminhos às práticas consideradas estáveis e confortáveis, as quais os educadores estão habituados há muito tempo. Ainda, consoante Duboc (2014), é tarefa do professor buscar essas brechas curriculares no livro didático e nos demais materiais a fim de inserir ao ensino de línguas as questões socioculturais, éticas, políticas e econômicas, de modo que nossos alunos reflitam e não apenas decodifiquem a informação.

Conforme Janks (2018) criticidade é reconhecer que os interesses dos textos nem sempre são os interesses de todos e que eles podem ser reconstruídos:

[...] a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais — não seja o mesmo para aqueles que acreditam que o letramento crítico é ultrapassado. No mundo em que vivo, o engajamento crítico com as formas em que produzimos e consumimos o significado, qual significado (e de quem) é aceito e qual é descartado, quem fala e quem é silenciado, quem é beneficiado e quem é prejudicado — continua a sugerir a importância de uma educação em letramento crítico e, de fato, com criticidade (Janks, 2018, p. 26).

A autora ressalta que a língua pode ser usada para inúmeros propósitos e que os textos são construídos para dar uma verdade, e essa verdade é do ponto de vista do enunciador, cabendo ao leitor refletir se aceita ou refuta e reconstrói o significado da mensagem. Quando se usa a linguagem, presente em vários lugares e de diferentes formas, produzimos textos orais e escritos para os outros inferir os sentidos que visamos elaborar, assim, a língua e como ela é usada está no centro do que significa *fazer* o letramento crítico.

A escritora ainda coloca que a linguagem pode ser usada, desde sempre, a fim de manter e de desafiar formas existentes de poder. Paralelamente, a maneira como as pessoas se destacam em uma sociedade com posições de poder tem a ver com os valores mantidos por essa sociedade. E afirma que uma das formas de se manter no poder é através da persuasão de todos na sociedade, convencendo-os que as disposições são naturais, pois ao fazer as pessoas se sentirem impotentes diante dos que estão no poder, menos força para manter a ordem será

utilizada. Presencia-se isso em várias sociedades atuais, onde o poder se perpetua há anos, décadas e a população não consegue nem se questionar sobre a “anormalidade” disso, e os poucos que questionam ou confrontam são desacreditados pelo próprio poder perante a comunidade.

Outrossim, esse trabalho de persuasão é feito muitas vezes pelas famílias, religiões, escolas e os meios de comunicação, que através da linguagem convencem a sociedade a consentir com as regras estabelecidas e a manter as coisas como estão. De fato, crescemos absorvendo inconscientemente esses discursos e eles moldam nossa maneira de ver e se relacionar com o mundo. O trabalho de letramento crítico na escola é importante nesse sentido, pois a criticidade é necessária para refletir sobre os discursos que chegam até nós constantemente, se devemos aceitá-los ou refutá-los. Janks (2016) também lembra que poucas pessoas se mantêm poderosas em todos os campos de sua vida, existe uma alternância de poder em diferentes esferas, como na família, no emprego ou na igreja.

Conforme Jordão (2016), o LC entende a língua como um discurso, tratando-a como uma prática social em que há a construção de sentidos, estes são atribuídos aos textos pelos seus leitores que recebem influência de suas comunidades. De acordo com essa concepção, textos, verbais ou não verbais, “são construídos ativamente em ações interpretativas” (Jordão, 2016, p. 44). E mesmo que os gêneros sejam “relativamente estáveis”, como salienta Bakhtin (2011), esses textos só adquirem sentido na relação leitor-texto.

A autora também destaca que a vida social faz uma organização hierárquica, baseada em juízos de valor e em determinados quadros de referência, assim a hierarquia pode ser alternada quando uma ou outra ideologia é projetada como dominante, assumindo a posição de poder dentro daquela comunidade. Dessa forma, é pautada uma discriminação entre os saberes, alguns passam a “valer mais” e outros a “valer menos” (Jordão, 2016). Diferentemente, no letramento crítico os saberes e práticas sociais, inclusive as de letramento, aqui lembramos das pessoas discriminadas por não serem escolarizadas, não são requisitos para valorização ou desvalorização. Jordão (2016, p. 45) enfatiza que

é a existência concreta dessas práticas, saberes e pessoas em espaços sociais que as inserem em relações de poder hierarquizantes. Somos nós, enquanto agentes mais ou menos poderosos nas práticas de nossas existências, que conferimos valor às coisas do mundo, às pessoas e a seus conhecimentos.

Isso vai ao encontro do dito por Janks (2016), e responsabiliza a escola de ser um agente moderador, considerando que as ideologias estão presentes de maneira exacerbada em nosso país e em nosso continente nos últimos anos, onde o tratamento às ideias contrárias é hostil, e

muitas vezes defender uma ideologia ou estar em uma posição de poder é mais importante do lutar por uma sociedade justa e solidária. Ademais, as informações não são filtradas e analisadas, apenas propagadas de acordo com aquilo que as pessoas acreditam. Nesse contexto, os poderosos, de ideologias diferentes, sabendo do poder de persuasão que detêm, manipulam para continuar ou ascender à hierarquia dominante. Diante do exposto, percebe-se uma ótima oportunidade para se trabalhar o letramento crítico em Língua Espanhola, Inglesa e Materna.

Voltando ao *redesign*, Janks (2016) reforça que nem mesmo um texto reformulado é neutro, e que a reconstrução é um processo de transformação. No letramento crítico, cada *redesign* contribui para a criação de um mundo no qual o poder não seja usado contra outros, onde a diferença seja um recurso e em que seja garantido que todos tenham acesso aos bens sociais e às oportunidades. Ademais, onde cada um contribua para transformar o mundo em um lugar justo, que seja melhor para todos. Como ressalta a autora, “se todos fizerem uma pequena diferença por dia, resistirem às práticas que os submetem e falarem e agirem de modo a não submeter os outros, então, pouco a pouco, nós podemos contribuir para a luta em busca da liberdade humana” (Janks, 2016, p. 38). À vista disso, a escola tem o dever de buscar o letramento crítico nas práticas leitoras, motivando o aluno a compreender os discursos presentes na sociedade e ter criticidade para aceitá-los ou não. E, principalmente, ter mecanismos para lutar contra aquilo que não é certo, que oprime, que é injusto.

Logo, em meio ao mundo digital, no qual as informações chegam muito rápido e simultaneamente, onde nem tudo é verdade ou investido de boas intenções, uma sociedade sem leitores críticos é manipulada pelos interesses de poucos. Durante a pandemia, por exemplo, aconteceram divulgações de muitas notícias falsas, que causaram medo e insegurança nas pessoas. As notícias falsas fazem parte de cenários políticos em muitos países, com vários lados divulgando apenas o que lhes convém. É importante essa reflexão em sala de aula, afinal a escola deve preparar os alunos para a realidade, e essa reflexão não pode ser responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa. O ensino de língua adicional também pode e deve tratar de temas relevantes para a formação do aluno, não deve apenas trabalhar com o vocabulário, mas com toda reflexão que isso sugere. A seguinte subseção aborda como o letramento crítico pode ser inserido no ensino do espanhol.

#### 4.2 O ENSINO DO ESPANHOL ATRAVÉS DO LETRAMENTO CRÍTICO

O Brasil tem muita proximidade com a Língua Espanhola devido às regiões de fronteiras. Após muito tempo sendo optativa sua oferta nas escolas, apesar de constar nos PCNs

de língua adicional, em agosto de 2005, foi sancionada a Lei n. 11.161 (Brasil, 2005), que tornava a oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para os alunos nos currículos plenos do Ensino Médio. A implantação foi gradativa, tornando-se obrigatória em 2012, e isso foi, com certeza, um grande ganho para o ensino da língua.

Porém, os professores sempre conviveram com a escassez de materiais didáticos. De acordo com Silva Júnior (2022), a área de ensino de espanhol mostrou, nos últimos anos, a necessidade de novas referências de saberes que atendam à diversidade de contextos e identidades que envolvem a Língua Espanhola em nosso país. Como se tem poucas pesquisas feitas sobre o ensino de espanhol, os estudos e teorias construídas sobre o ensino de Língua Inglesa contribuem para o entendimento do espanhol a partir do letramento crítico.

Para mais, no ensino através de gêneros textuais autênticos o aluno compreende o texto não só a partir do que está escrito, mas considerando também o contexto de produção, a posição ideológica e de poder de quem escreve e sabendo que as condições socioculturais de quem lê também influenciam nessa compreensão. Isso é comum no ensino de língua materna, porém durante muito tempo pensou-se que a aprendizagem de uma segunda língua ocorre por meio de vocábulos, verbos ou textos instrumentais, deixando de lado os gêneros autênticos que circulam na realidade sociocultural daquela língua. De acordo com Duboc (2014, p. 220), ao ler um texto o estudante deve questionar-se sobre:

O que estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? Da perspectiva de quem essa realidade é construída? O que o texto privilegia? O que o texto apaga (deixa de dizer)? O texto responde aos interesses de quem? Se o texto fosse escrito por outro sujeito ou em outro lugar, qual seria a diferença? Por que eu leio este texto assim? Por que o outro lê este texto assim?

Isso é importante também na leitura de um texto em outra língua, pois através dos gêneros e práticas de leitura críticas se conhece a cultura e as relações sociais, contribuindo para a compreensão da realidade em que se está inserido.

Não obstante, após a promulgação da Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), conhecida como a “Reforma do Ensino Médio”, foi revogada a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola. O idioma não consta no texto aprovado e promulgado da BNCC, acarretando retrocesso para uma língua que é tão importante para o Brasil. Afinal, somos línguas irmãs e povos vizinhos, temos relações comerciais através do Mercosul e socioculturais por meio dos povos que vivem nas fronteiras. Todavia, o texto da BNCC prioriza um monolinguismo que em nada contribui com as realidades plurilingüísticas presentes em todo o território brasileiro.

Em oposição ao retrocesso firmado pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), a teoria do letramento crítico é uma opção para se trabalhar no ensino de línguas, inclusive com a Língua Espanhola. De acordo com Jordão (2016), o LC é uma abordagem educacional condizente com uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora. Sugere que a escola é um “espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhados, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora” (Jordão, 2016, p. 43). Muitas vezes isso não é considerado nas aulas de língua adicional, onde o papel de detentor do conhecimento é ainda mais acentuado pelos professores, em razão de ser uma língua diferente.

O letramento crítico, na visão de Jordão (2016), não pode ser descrito como uma metodologia com vistas a resultados que possam ser quantificados, pois se dá através da atitude dos sujeitos envolvidos, a partir de sua visão de mundo, e que se amplia para as mais diversas esferas da prática social. Os pressupostos do LC podem ser bastante produtivos no ambiente educacional, pelo fato de ser uma perspectiva respeitosa e democrática, onde o sujeito é valorizado por também saber. Tudo isso pode ser aproveitado pelo professor de espanhol.

Diante disso, O LC exige

um papel mais modesto para o professor: ao invés de se propor a “resgatar” os alunos (e quiçá a sociedade como um todo, ou pelo menos as classes menos favorecidas) das trevas da ignorância em que supostamente se encontram, o professor no LC precisa partir do pressuposto de que todos somos inteligentes, inclusive nossos alunos (Jordão, 2016, p. 45).

Em síntese, o professor deve compreender que seu aluno também é produtor de sentidos e hierarquias, levando-o a compreender constantemente as suas formas de ver, fazer, ser e de estar no mundo, ainda mais no mundo globalizado e com enxurradas de informações. Com isso, o aluno passa a entender que as hierarquias também se modificam através das práticas sociais instituídas, nas quais devemos participar.

No entanto, Jordão (2016, p. 46) ressalta que se engana quem pensa que o LC é uma perspectiva que “vale tudo”; pelo contrário, constatar e validar a inteligência de nossos alunos, reconhecendo os saberes trazidos por eles do meio em que eles convivem, “não significa fechar-se às práticas sociais que dão existência aos saberes e os hierarquizam”. Uma das premissas do LC é a relatividade, isto é, são construídos sentidos e a sua valorização ocorre a partir de referências e visões de mundo específicas, e não “de supostas verdades ou essencialidades ligadas à natureza das coisas e das pessoas” (Jordão, 2016, p. 46). Entretanto, isso se torna muito perigoso quando não bem explicitado, levando ao engano do professor em achar que não



deve ser algo sistematizado e organizado; pelo contrário, deve ser estruturado para o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno e de sua condição em escutar e aceitar pensamentos e conhecimentos contrários e diferentes. A autora coloca que no LC são entendidas como naturais as relações de poder que instauram conflitos, por serem uma forma de mostrar a análise de textos de maneira crítica aos alunos de línguas. Trata-se da constatação de que as verdades são sempre contingentes, de acordo com Jordão (2016), elas estão presentes em práticas sociais determinadas e em tempo e espaço também determinados.

Ademais, o LC aponta que podemos ser algozes e vítimas da sociedade ao mesmo tempo, ou alternadamente, “não somos vilões nem heróis, uma vez que essas categorias são especializações construídas, que não expressam quem somos, mas sim onde estamos posicionados” (Jordão, 2016, p. 50). E isso nos proporciona a possibilidade de criar, aprender e (re)apresentar, mesmo que inconscientemente. Aliás, nossa história, nossa cultura e os cenários políticos nos influenciam, mas a autora destaca que o LC também permite sermos criativos, além de estabelecer relações diferentes, porque construir procedimentos novos e interpretativos permite reformularmos as velhas práticas. Isso é uma brecha, a qual Duboc (2014) chama de brechas curriculares, onde os professores podem se valer para fazer diferente e se reinventar com o ensino de línguas.

A autora Duboc (2016) alerta quanto à avaliação no letramento crítico, pois o LC tem em vista encorajar os estudantes a reconhecer as diversas possibilidades do texto, a estabelecer conexões entre suas vivências e o texto e a refletir sobre como isso influencia em seu modo de agir e pensar, a identificar inclusões ou exclusões, a pensar como e por que as coisas são representadas no texto da maneira que são, a reconhecer que os sentidos do outro podem ser iguais ou diferente do meu. Muitas dessas noções não são passíveis de quantificação. Diante disso, consoante Duboc (2016), se faz necessário alguns questionamentos por parte do docente: *Qual o propósito da avaliação?* Ela deve ser formativa e inclusiva, não há punição ao aluno quanto ao seu desempenho, e sim uma compreensão dos motivos que levaram a esse desempenho para uma melhora posterior, tanto do aluno quanto da abordagem didática do professor. *Quais as características da avaliação?* Ela é colaborativa e horizontal, valorizando a multiplicidade de pontos de vista. *Quais são os instrumentos avaliativos?* Qualquer um definido pelo professor, o formato em si não importa, mas sim o conceito de língua/linguagem que fundamenta o instrumento. O ideal são avaliações em pares ou a autoavaliação. No entanto, uma prova escrita também pode ser aplicada se o professor souber formular perguntas onde o aluno compare, contraste e problematize o texto. *Quais os melhores critérios para correção e feedback?* O que importa é a intervenção constante do professor, a fim de verificar

oportunidades para expandir as perspectivas. Segundo Duboc (2016), dar feedback ao aluno, levando-o a repensar ideias ou conceitos, é mais importante do que a atribuição de uma nota de maneira formal. No entanto, sabemos que no sistema vigente de educação se cobra a atribuição de notas formais, então cabe ao professor que optar pelo letramento crítico se equilibrar entre os formatos de avaliação para que essa nota seja mais humana possível, visando a aprendizagem do aluno.

O LC busca alternativas às práticas já consagradas e que não são questionadas. A função dele é contrapor-se a essas práticas e buscar a outras possíveis e, dessa forma, vislumbrar e desvendar caminhos que ainda não foram trilhados ou, muitas vezes, sequer cogitados. Em suma, o letramento crítico está sempre aberto ao questionamento e à mudança. Conforme Jordão (2016), no LC o conhecimento deve ser significativo e a escola deve trabalhar com conteúdos aos quais os alunos consigam atribuir sentidos, onde eles vejam significados para suas vidas dentro e fora da escola, e caso eles não vejam ou não compreendam esse significado, o professor deve mostrá-lo, pois às vezes o aluno ainda não tem essa perspectiva.

Então, o papel do professor no ensino de língua através do letramento crítico é fundamental, pois, no caso do espanhol, por ser uma língua diferente, cabe a ele fazer essa inter-relação entre os conteúdos estudados em outra língua e a realidade do aluno. Em ELE, por exemplo, língua latina e língua materna de nossos vizinhos, temos muito a explorar. Nesse processo, o professor é quem interage com o aluno, e, ao fazê-lo com comprometimento, torna-se um agente fundamental em seu desenvolvimento integral.

Diante do exposto, esta pesquisa propõe uma prática leitora em língua adicional (espanhol) que desenvolva a interpretação crítica de temas relevantes para a sociedade, compreendendo relações de poder e preconceitos inseridos em contextos que pouco são problematizados, por meio da linguagem para emitir opiniões e juízos de valor, aliada à dimensão linguística e cultural que a aprendizagem de outra língua traz ao indivíduo. Além disso, a prática leitora valoriza essa língua lindíssima e de extrema importância no cenário mundial. Como nas palavras de Ortiz Alvarez (2016, p. 20), mesmo que de maneira reduzida e tendo que buscar espaço, “continuaremos lutando por nosso direito de ensinar e aprender a língua de Cervantes, de Gabriel García Márquez e de tantos outros que a amam e respeitam”. O próximo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa.

## 5 PESQUISA E AÇÃO NA PRÁTICA

Este capítulo explica os procedimentos metodológicos da pesquisa em questão. Exemplifica-se, portanto, a classificação da pesquisa quanto à sua natureza, aos objetivos, aos procedimentos técnicos e à abordagem do problema. Destaca-se, também, o corpus a ser analisado, o universo da pesquisa e as técnicas de análise.

### 5.1 O MÉTODO E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

De acordo com Prodanov e Freitas (2009), esta pesquisa classifica-se como aplicada quanto à sua natureza, pois visa a produção de conhecimentos práticos relacionados ao ensino de Língua Espanhola a partir do letramento crítico. Quanto aos objetivos, é exploratória em sua primeira fase e descritiva em sua segunda fase. A pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto investigado, sendo adequada à fase preliminar, enquanto a descritiva refere-se à fase em que os fatos são observados, registrados, analisados e interpretados (Prodanov; Freitas, 2009). Conforme a teoria, na fase exploratória foram estudadas e planejadas as atividades, bem como aplicadas em sala aos alunos de uma turma do 2º ano; já na fase descritiva essas atividades foram analisadas e interpretadas de acordo com a teoria apresentada e os documentos norteadores usados neste trabalho.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi necessário empregar a pesquisa bibliográfica, documental e ação para atingir o objetivo proposto. Sendo assim, essa pesquisa é bibliográfica, devido à mobilização de conceitos teóricos de autores que tratam do tema, como Bakhtin (2011), Chartier (2011), Goulemot (2011), Kleiman (2005, 2016), Street (2003), Janks (2016, 2018), Luke e Freebody (1997), Rojo e Moura (2019), Duboc (2014, 2016), entre outros; documental, porque são usados os documentos normativos da educação em nível nacional, dos PCNs à BNCC, além do Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia. Por fim, uma pesquisa-ação, pois os fatos analisados foram gerados a partir de uma atividade prática docente. A pesquisa-ação, para Thiollent (1998, p. 14), “é considerada uma pesquisa social com base empírica, onde há uma ação que visa a resolução de um problema coletivo”. Um dos principais aspectos da pesquisa-ação é que os pesquisadores e os participantes se envolvem na situação-problema de modo cooperativo e participativo.

Quanto à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo Prodanov e Freitas (2009, p. 110), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo

objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Portanto, apresenta-se como a abordagem adequada para o estudo em questão. Enquanto a quantitativa busca traduzir em números os conhecimentos gerados pela pesquisa, aqui usada para mensurar quantos estudantes atingiram as competências trabalhadas.

O planejamento e a execução da investigação ocorreram da seguinte forma:

- a) escrita e organização do projeto de pesquisa;
- b) submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética;
- c) escolha dos textos para planejamento das atividades;
- d) elaboração das atividades a partir da perspectiva da teoria do letramento crítico e consoante os cinco eixos e competências da BNCC (2018);
- e) aplicação das atividades em seis períodos/aulas de 45 minutos cada;
- f) análise das atividades conforme a teoria estudada, os eixos e as competências da BNCC (2018).

A pesquisa conta com parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo (UPF), sob o número 5.676.444<sup>8</sup>. Paralelamente, os estudantes participantes fizeram a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)<sup>9</sup>, e os estudantes participantes menores de idade ainda tiveram a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>10</sup> por parte de seus responsáveis, a fim de resguardá-los quanto a transtornos físicos e/ou psicológicos a que se está sujeito em uma pesquisa-ação.

## 5.2 O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O universo de estudo ocorreu na Escola Estadual de Ensino Médio Tancredo de Almeida Neves, localizada no município de Cerejeiras, estado de Rondônia. A escola situa-se na região central da cidade e é a única escola pública que atende ao Ensino Médio na cidade. Verifica-se outra oferta dessa modalidade de ensino apenas no Instituto Federal, localizado na cidade vizinha, a 40 quilômetros, que oferece o Ensino Médio Integrado com Técnico Agropecuário. Ressalta-se que inúmeros alunos de nossa cidade se deslocam e estudam no IF.

Como é a única escola de nível médio na cidade, atende a todas as esferas sociais, então o perfil dos alunos é diversificado, entretanto, observa-se que no período vespertino há um maior número de alunos com dificuldades sociais. A escola contava, em 2022, ano em que a

---

<sup>8</sup> Parecer disponível no Anexo A.

<sup>9</sup> TALE disponível no Anexo B.

<sup>10</sup> TCLE disponível no Anexo C.

pesquisa foi realizada, com dezoito turmas, oito primeiros anos, seis segundos anos e quatro terceiros anos, distribuídos nos períodos matutino e vespertino, totalizando 517 alunos.

A faixa etária dos alunos gira em torno de 14 a 18 anos ou mais. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Médio Tancredo de Almeida Neves (2022), 63% dos estudantes consideram-se brancos, 34% pretos, 2% amarelos e 1% indígena. Quanto à situação financeira, em 25% das famílias, apenas uma pessoa tem rendimentos e em 18%, duas pessoas da família têm trabalho remunerado. Muitos estudantes também trabalham em horário oposto para complementar a renda familiar, no entanto, poucos possuem a carteira assinada, a maioria sujeita-se a trabalhos informais. Quase todos os estudantes têm celular, 97,5%, e desses, 76% têm acesso constante à internet.

Também segundo o PPP, existe uma predominância de estudantes do sexo feminino, 50%, contra 46% do sexo masculino, além disso, 4% consideram-se binário. Essa proporção deve-se ao fato de o abandono escolar ser mais frequente entre o sexo masculino, dentre muitas causas está a entrada no mercado de trabalho precocemente, principalmente entre os jovens com menores condições financeiras, o que torna o trabalho remunerado mais atrativo do que a escola.

A pesquisa usou como amostra a turma do 2º ano D, do período matutino. Durante o ano letivo de 2022 estavam matriculados, nessa turma, 36 alunos. Do total, quatro foram transferidos e três remanejados para outras turmas por indisciplina, contando ao final do ano com 29 alunos matriculados, sendo dois desistentes, visto que não frequentavam as aulas. Dos 27 comparecentes, 24 participaram da pesquisa.

A escolha por essa turma, em detrimento das outras, nas quais também leciono, decorreu pelo fato de ser uma turma mista quanto ao desempenho e interesse nas aulas, isto é, há alunos com um bom interesse, com alto rendimento nas disciplinas, bom comportamento, boa leitura e interpretação e com muita facilidade em expressar suas opiniões acerca de qualquer assunto, demonstrando um excelente conhecimento de mundo. O aluno perfeito, como costumamos dizer. No entanto, há uma parcela de estudantes que executam as atividades propostas sem muito entusiasmo, apenas com a preocupação de atingir a média. Ainda, há um grupo de alunos alheio às atividades propostas, que prefere ficar olhando o celular durante as aulas, conversando com outros colegas sobre assuntos aleatórios ou fazendo brincadeiras para tumultuar a aula, esses estudantes exigem muita insistência e paciência dos professores e, por isso, quis observar a recepção dessas atividades nos três perfis de alunos.

Entendo que esse perfil de turma possibilita uma análise das atividades por diversos ângulos, pois esses estudantes, com característica diferentes, olham para o texto e para sua própria realidade, e, consoante Jordão (2016), o professor deve partir da premissa de que todos

os alunos são inteligentes e trazem saberes para a sala de aula. Além disso, essa é uma turma que conta com alunos da zona rural, haja vista que gostaria de pesquisar em uma realidade próxima ao que foi minha vida escolar no Ensino Médio, já que naquela época morava na zona rural e partilhei de algumas das dificuldades enfrentadas pelos alunos, como o longo trajeto casa-escola e o trabalho rural concomitante aos estudos, apesar de em um contexto diferente.

Os alunos pesquisados, à época, tinham de 16 a 18 anos. A seguir, o Quadro 1 expõe uma configuração da turma, em que os alunos são descritos por uma numeração e seu sexo.

Quadro 1 - Conformação da turma

<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
A-1	17	F
A-2	16	M
A-3	17	M
A-4	17	F
A-5	17	F
A-6	17	F
A-7	16	M
A-8	17	M
A-9	16	M
A-10	17	M
A-11	17	M
A-12	17	M
A-13	16	F
A-14	16	F
A-15	17	M
A-16	18	M
A-17	17	F
A-18	17	M
A-19	17	F
A-20	17	M
A-21	17	M
A-22	16	F
A-23	17	F
A-24	18	F

Fonte: A autora (2022).

Observa-se que a turma apresentava uma certa homogeneidade quanto à idade e quanto ao gênero, tendo dois meninos a mais que meninas. Cabe ressaltar que um pequeno grupo dispunha de melhores condições financeiras; e a maioria dos alunos já estava inserida no mercado laboral, trabalhando em horário oposto. Três adolescentes estavam casadas e uma estava grávida.

### 5.3 O CORPUS E A COLETA DE DADOS

O corpus desta pesquisa refere-se à proposta e análise de atividades de espanhol a partir do letramento crítico. Barthes e Aarts (2008), define corpus como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” (Bauer; Aarts, 2008, p. 44). Diante disso, escolheu-se como corpus a proposta de atividades aplicada aos alunos, visto que esta é inédita, elaborada pela pesquisadora, em consonância com as orientações teóricas do Letramento Crítico, abrangendo os cinco eixos para a língua adicional e as quatro competências específicas da área de linguagens contidas na BNCC (Brasil, 2018). As respostas obtidas durante as atividades foram analisadas e também constituem o corpus de pesquisa.

Quanto à coleta de dados, usaram-se como instrumentos o planejamento, a aplicação e a análise das atividades nas aulas de espanhol do Ensino Médio.

Isso posto, primeiro aplicou-se um questionário em forma de sondagem para identificar os seguintes pontos: O gênero notícia faz parte do cotidiano dos adolescentes? Quais seus temas preferidos? Consideram esse gênero importante? Como identificam a veracidade das informações a que são expostos?

As atividades de prática leitora foram planejadas a partir do gênero notícia, com a apresentação da notícia escrita pelo periódico mexicano *Nación 321*, intitulada “COVID-19: La enfermedad que los ricos esparcieron y los pobres sufrieron” (Covid-19..., 2021), e do vídeo “AUMENTA la POBREZA EXTREMA en América Latina”, do canal mexicano Expansión, especializado em notícias de negócios, hospedado na plataforma YouTube (Aumenta..., 2022). Após a apresentação de cada uma das materialidades, os alunos receberam atividades com questionamentos que buscavam desenvolver o seu senso crítico a partir do que leram e ouviram.

Para o estudo linguístico do texto, enfocou-se nos elementos conectivos em língua espanhola, quando foi apresentada a teoria e empreendidas atividades de análise no texto. Como produto final, os alunos, em grupos, produziram notícias escritas e orais no idioma espanhol sobre fatos relacionados à pandemia de Covid-19 na cidade em que residem, para isso a professora pesquisadora apresentou a estrutura de uma notícia, também no idioma estudado. Por fim, os alunos, em grupos como a atividade pedia, apresentaram as notícias para toda a sala, as apresentações foram na língua estudada, ou seja, o espanhol. A atividade final foi contemplada por seis grupos, em que dois produziram uma notícia escrita, dois, em vídeo e dois, em podcast, com vistas a abranger todos os cinco eixos propostos pela BNCC para uma língua adicional.

Essas atividades foram planejadas a partir da teoria estudada, o letramento crítico, e dos documentos oficiais BNCC (Brasil, 2018a) e OCEM (Brasil, 2006). Salienta-se que o documento vigente é a BNCC, mas também foram utilizadas algumas orientações contidas nas OCEM porque esse documento tem o ensino do espanhol em seu texto e traz propostas de atividades a partir do letramento crítico. Da BNCC, respaldou-se na área de conhecimento de linguagens, no campo jornalístico-midiático, em que o objetivo é contemplar os cinco eixos para o ensino de língua adicional, sendo: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Ainda, embasou-se nas seguintes competências e habilidades:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo: (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos; (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza: (EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global: (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza: (EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. (EM13LGG403) Fazer uso do inglês [espanhol] como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo (Brasil, 2018a, p. 490-494).



A escolha das competências e habilidades decorreu do fato de que o ensino de uma língua, mesmo adicional, deve levar os alunos a conhecer e usar aquela língua em suas estruturas lexicais e semânticas, mas também social e culturalmente. A prática leitora proposta foi pensada para estimular a autonomia do estudante perante a sociedade, debatendo e refletindo sobre um tema atual, considerando que a leitura é uma prática social, conforme visto nos estudos de Janks (2016, 2018), Kleiman (2005, 2016), Jordão (2016) e Duboc (2014, 2016) e nas orientações das OCEM (Brasil, 2006) e da BNCC (Brasil, 2018a).

Por fim, o próximo capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa-ação, concretizada através de prática leitora e produção de texto como produto final, ocorreu a partir da análise qualitativa e quantitativa das respostas dos alunos às atividades propostas. Paralelamente, a interpretação foi feita com base na teoria do letramento crítico e nos pressupostos teóricos abrangidos neste texto, nos objetivos elencados por esses estudos, nos cinco eixos para a língua adicional da BNCC e nas competências e habilidades selecionadas.

## 6 ANÁLISE E RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise das práticas leitoras realizadas nesta pesquisa<sup>11</sup>. De início, exibe-se a atividade de sondagem e o seu respectivo resultado. A seguir, as práticas leitoras realizadas são expostas, bem como seus resultados e análise de acordo com a contextualização teórica. Salienta-se que a pesquisa reúne três práticas leitoras, apresentação didática dos conectivos em espanhol e do gênero notícia, também no idioma estudado, a fim de direcionar os alunos nas produções e, por último, uma produção textual do gênero notícia como produto final.

### 6.1 ATIVIDADE DE SONDAÇÃO SOBRE O GÊNERO NOTÍCIA

Como atividade de sondagem, aplicou-se um questionário para a turma com as seguintes perguntas (Quadro 2)<sup>12</sup>:

Quadro 2 - Questionário

<p>1. Com qual frequência lê ou assiste notícias?</p> <p>( ) sempre      ( ) às vezes      ( ) nunca</p> <p>2. Qual o tema que mais lhe desperta interesse quando lê ou assiste notícias? Pode marcar mais de uma opção.</p> <p>( ) política    ( ) economia    ( ) esportes    ( ) cultura  ( ) entretenimento / fofocas de famosos, novelas etc.    ( ) ciência    ( ) curiosidades</p> <p>3. Em sua opinião, ter contato com notícias é importante? Por quê?</p> <p>4. A notícia chega até nós por vários canais: jornal impresso, revistas, jornais online, portais online, telejornal em TVs aberta e pagas, canais do YouTube, redes sociais e aplicativos de mensagens. Como identificar se as informações repassadas são verídicas?</p>
---

Fonte: A autora (2022).

Em relação à questão 1, a maioria dos alunos respondeu às vezes, apenas três alunos veem notícias sempre. Dentre os temas que mais despertam o interesse dos alunos, conforme a questão 2, estão: entretenimento, curiosidades, política, esportes, cultura, ciências e economia, respectivamente. Para mais, relativo à questão 3, eles atribuem que as notícias são importantes para manter-se informado sobre os temas de interesse, saber o que acontece no mundo e no país e adquirir conhecimento para debater com as outras pessoas. Sobre a questão 4, a maioria dos

<sup>11</sup> O planejamento da prática leitora está disposto no Apêndice A.

<sup>12</sup> A atividade de sondagem está disposta no Apêndice B.

estudantes respondeu que se deve ler outras fontes oficiais para saber se aquela notícia é verdadeira, outros dizem que se deve ler em mais de um site para verificar a informação corretamente, no entanto, alguns responderam que a pessoa que produziu a notícia se pronunciará sobre a veracidade ou não do fato.

Observa-se, portanto, que apesar de a maioria dos alunos só ver notícias às vezes, são bem-informados em temas do seu interesse, sabem inferir a importância do gênero e conseguem verificar notícias falsas. Apenas um pequeno grupo, na última resposta, não citou o verificar fontes, depositando a confiança na pessoa que elaborou o fato noticiado. Nesse sentido, cabe pontuar que muitos atores sociais produzem notícias falsas propositalmente e usam da ingenuidade das pessoas para disseminá-las. A partir dos dados extraídos pela sondagem, as próximas subseções apresentam as práticas leitoras pensadas para o ensino de espanhol no Ensino Médio<sup>13</sup>.

## 6.2 PRIMEIRA PRÁTICA LEITORA

A primeira prática leitora<sup>14</sup> aconteceu no dia 14 de novembro de 2022, no período de aula semanal. O texto escolhido para o trabalho foi a notícia veiculada pelo periódico mexicano *Nación 321*, intitulada “COVID-19: La enfermedad que los ricos esparcieron y los pobres sufrieron”. A escolha do texto ocorreu pelo fato de ser um tema atual e de interesse, posto que a pandemia assolou todo o mundo nos últimos dois anos, inclusive transformou as vidas dos alunos, pois escolas foram fechadas e aulas remanejadas para o ensino on-line para diminuir o contágio, comércios também foram fechados por algum tempo, além das inúmeras mortes que enlutaram várias famílias. Também, esse período trouxe um impacto econômico muito grande, com aumento do desemprego e da pobreza.

Ademais, o texto, em específico, visa desconstruir um preconceito cultural: as camadas mais pobres foram responsáveis pela disseminação de novas doenças, visto que a proliferação e contágio seria mais propício em razão de viverem em lugares abarrotados e carentes de saneamento básico. No caso da Covid-19, o texto informa que as pessoas com mais renda propagaram o vírus em seus respectivos países, bem como a primeira onda de contágio ocorreu nas camadas mais altas da sociedade. Isto é, a disseminação ocorreu primeiro entre as pessoas de maior renda e com boas condições de saneamento e moradia, além de amplo acesso aos

---

<sup>13</sup> As práticas leitoras completas estão dispostas nos Apêndices C, D e E.

<sup>14</sup> A primeira prática leitora está disposta no Apêndice C.

serviços de saúde. O estudo apresentado no texto também elucida que isso aconteceu à época da Gripe Espanhola (1918-1920). No entanto, a notícia destaca que ao chegar às camadas mais pobres, a letalidade do vírus é maior, causando mais mortes, por tratar-se uma população mais vulnerável e com dificuldades para enfrentar as consequências trazidas pela doença.

A dinâmica da aula ocorreu da seguinte forma: houve a entrega do texto escrito aos alunos e a leitura do texto em língua espanhola por mim (professora da turma). Expliquei a sua temática e conversamos sobre o seu vocabulário, tirando dúvidas que surgiram. Os alunos comentaram sobre o texto e o tema pandemia. Em seguida, distribuí as atividades impressas com questionamentos acerca do texto, pedindo que os alunos fizessem uma nova leitura da notícia em espanhol, a fim de responder às questões. Vale ressaltar que os alunos já tinham contato com a língua espanhola, posto que estudam a disciplina desde o 1º ano do Ensino Médio, dando-lhes competência para a leitura individual do texto. Aliás, leituras de texto efetuadas pelos estudantes é uma prática constante nas aulas.

As atividades dessa primeira aula tinham por objetivo que os alunos inferissem dados dos textos, porém, que também inferissem dados da vivência deles em relação ao tema, bem como identificassem que o título e o texto abordam a desconstrução de um estereótipo: o de que os lugares mais pobres seriam os responsáveis pela disseminação de vírus. Ainda, a classe contou com a seguinte problematização: se o contágio veio dos mais ricos, por que quando o vírus chegou aos mais pobres o número de mortes foi superior? Cada questionamento ao longo da atividade era seguido das perguntas: O que você pensa sobre isso? Por que você pensa dessa maneira? Ambas com o intuito de levantar uma reflexão pessoal acerca do assunto. Segundo Duboc (2016, p. 72), a pergunta “o que você pensa sobre isso?”, direcionada ao aluno, deve estar sempre acompanhada de “por que você pensa assim?”, a fim de que ele se valha das marcas do texto e faça a leitura de maneira crítica. Assim, nos questionamentos propostos, primeiro indagava-se sobre a informação do texto e, em seguida, solicitava-se a opinião do aluno sobre o tema. Além disso, foi necessário orientar os alunos quanto ao uso dos conectivos<sup>15</sup> em espanhol, haja vista que esse conhecimento era explorado em algumas questões.

Isso posto, as categorias de análise da prática são as quatro primeiras competências da área de linguagens contidas na BNCC (Brasil, 2018a), correspondendo a categoria 1 = competência 1, categoria 2 = competência 2, categoria 3 = competência 3 e categoria 4 = competência 4. A seguir, no Quadro 3, encontram-se as competências trabalhadas e suas

---

<sup>15</sup> A teoria sobre os conectivos foi trabalhada no livro de linguagens do aluno, disciplina de espanhol, aula 7, p. 256-257. O livro pertence à Plataforma Revisamaisemem.com.

respectivas habilidades. No Quadro 4 e 5, estão o texto trabalhado e as questões propostas, em cada questão estão descritas a competência e as habilidades da BNCC a serem desenvolvidas, bem como o que espero nas respostas dos alunos.

Quadro 3 - Competências/categorias e habilidades usadas nas práticas leitoras

Competência/ categoria	Habilidades usadas
<p>1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p>	<p>(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.</p>
<p>2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.</p>
<p>3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p>	<p>(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. (EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.</p>
<p>4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. (EM13LGGRO403) Fazer uso do espanhol como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo. adaptação de habilidade feita pelo RCRO para o componente de espanhol</p>

Fonte: Brasil (2018a); Rondônia (2021).

## Quadro 4 - Texto base da prática leitora 1

**COVID-19: La enfermedad que los ricos esparcieron y los pobres sufrieron**

COVID-19 La pandemia há cobrado millones de vidas en todo el mundo y aún sigue activa

01 Siempre se ha creído que las pandemias son más fáciles que se disparen en los barrios pobres,  
 02 ya que las personas viven en entornos abarrotados y apretados; que trabajan en condiciones que dificultan  
 03 el distanciamiento físico, además de falta de servicios básicos, por lo que son el caldo de cultivo ideal  
 04 para el virus.

05 Sin embargo, un estudio reciente de Jana Berkesel habla sobre hallazgos aparentemente  
 06 contradictorios a lo anterior. Este estudio informa cómo la tasa de propagación de infecciones varía según  
 07 el estatus social, en varias fases de la pandemia.

08 Los investigadores encontraron que entre Estados Unidos, Inglaterra y Alemania el COVID-19  
 09 se propagó más rápido en las regiones de ingresos más alto en la fase inicial del virus.

10 Estos creen que tiene que ver con que las personas de mayor estatus social se encuentran e  
 11 interactúan con un conjunto de personas más diverso. Los contactos sociales más diversos significan una  
 12 mayor susceptibilidad al virus en las primeras etapas.

13 En el estudio detectaron que a los 30 días de inicio de la pandemia, las regiones de ingresos más  
 14 alto en Estados Unidos se mostraron más afectados 9.9 veces más que las regiones con menor ingresos,  
 15 2.8 en Alemania y 1.2 en Inglaterra.

16 Mientras que en las últimas etapas de Estados Unidos e Inglaterra el virus se propagó en las  
 17 regiones de menor ingreso, por otra parte en Alemania estos no se vieron más afectados que los de un  
 18 mayor estatus social.

19 Al investigar la gripe española de 1918, una vez más los investigadores encontraron que las  
 20 personas de mayor estatus social tenían un mayor riesgo a morir en las primeras etapas. A los 55 días  
 21 este efecto se revirtió y se le asoció a un estatus social más bajo el mayor riesgo de morir.

22 Estos hallazgos sugieren que contrario al dogma, los virus se propagan más rápidamente entre  
 23 las personas de mayor condición social en las primeras etapas.

24 “Tomados en conjunto, nuestros hallazgos apuntan a una dinámica más relevante (y trágica):  
 25 mientras que las personas de mayor estatus social pueden importar nuevos virus y causar su propagación  
 26 inicial, las personas de menor estatus social soportan la mayor carga una vez que se desarrolla la  
 27 pandemia”, concluye el estudio.

28 En el caso de México, en los inicios de la pandemia, fue notorio un brote de contagios causado  
 29 por connacionales de altos ingresos, entre ellos importantes empresarios, que contrajeron el virus en las  
 30 pistas de esquí en Colorado, además de varios casos que llegaron importados por viajeros desde Europa.

Fonte: COVID-19: la enfermedad que los ricos esparcieron y los pobres sufrieron. *Nación 321*. Ciudad de México, 14 set. 2021. Disponível em: <https://www.nacion321.com/internacional/covid-19-la-enfermedad-que-los-ricos-esparcieron-y-los-pobres-sufrieron>. Acesso em: 08 dez. 2022.

Quadro 5 - Questões propostas com base no texto da prática leitora 1

(continua)

1. Contesta las preguntas.
  - a) Después de leer, ¿qué entendiste en el texto? ¿De qué está hablando? (Comp. 1 / EM13LGG102)  
*Se espera que o aluno compreenda que o texto fala sobre a forma que a Covid-19 foi transmitida, sendo primeiro espalhada pelos ricos, por viajarem para os países infectados. No entanto, ao chegar o contágio as camadas mais pobres esses sofreram mais mortes e mais consequências socioeconômicas.*
  - b) ¿Por qué lo entendiste de esa manera? (Comp. 1 / EM13LGG102)  
*Se espera que o aluno entenda as marcas do texto e que também use sua experiência pessoal e conhecimento de mundo para responder.*
  - c) ¿Con qué propósito aborda el texto esta información? (Comp. 2 / EM13LGG202)  
*Aqui se espera que o aluno responda que o texto tem o objetivo de explicar um estereótipo presente na sociedade há muito tempo. O de que os pobres propagam mais doenças, devido às suas condições de vida. O que não é verdade, pois tanto na Covid-19 quanto em outras enfermidades o contágio se iniciou com os mais abastados, porque viajam a diferentes lugares e seu círculo social tende a ser maior.*
  - d) ¿Está de acuerdo con lo que se informa en el texto? ¿Por qué? (Comp. 3 / EM13LGG302)  
*É esperado que o aluno concorde, pois o texto deixa informações claras baseadas em estudos e a realidade que vivemos também nos mostrou isso, porém ele também pode discordar, mas para tal deve apresentar argumentos.*
2. El título del texto es “La pandemia que los ricos esparcieron y los pobres sufrieron”.
  - a) ¿Qué quiere decir el trecho destacado? (Comp. 1 / EM13LGG102)  
*Que el contagio inicial le sucedió a las personas más ricas que viajaron al extranjero y trajeron el virus a su país; sin embargo, al llegar a la capa más pobre el virus fue de mucha mayor por el menor acceso a la salud básica, entre tantos otros factores. Además, económicamente los más afectados por la pandemia fueron los más pobres.*
3. Lee el trecho: “Siempre se ha creído que las pandemias son más fáciles, que se disparen en los barrios pobres.”
  - a) ¿Basado en qué las personas siempre creerán en eso sobre la transmisión de una pandemia? (Comp. 1 / EM13LGG102)  
*Se espera que el estudiante encuentre la información contenida en el texto “Por la creencia de que los lugares con más personas y saneamiento básico escaso serían el lugar ideal para la transmisión del virus.”*
  - b) ¿Qué piensa usted sobre eso? (Comp. 3 / EM13LGG302)  
*Se espera que el estudiante comprenda que este es un tipo de prejuicio proveniente de la capa más alta de la sociedad con relación a los sitios más pobres. Es verdad que las condiciones de saneamiento son peores y facilita la transmisión, pero no son por sitios que los virus se propagan primero, debido al contacto inicial ser mayor en las capas más altas, por los motivos ejemplificados en el texto.*
4. De acuerdo con los datos presentados en el texto, contesta a las siguientes preguntas.
  - a) ¿Cómo se dio la transmisión del Covid-19? (Comp. 1 / EM13LGG102)  
*Aquí se espera que o aluno faça uma síntese dos dados apresentados no texto acerca da transmissão do vírus de Covid-19.*
  - b) ¿Por qué la transmisión ocurrió de esta manera y cuál impacto que hubo para las personas? (Comp. 2 / EM13LGG202)  
*Debido a que las personas con mayor poder económico suelen viajar más y tenían un círculo social variado, esto se debe a que el contagio es mayor entre ellos en la primera fase. Sin embargo, entre las personas que viven con aquellos que fueron contaminados, hay personas de capas inferiores, en muchas ocasiones que prestan servicio a estos.*

Quadro 5 - Questões propostas com base no texto da prática leitora 1

(conclusão)

*Cuando estaban contaminados, los llevaban a sus casas y se propagaban en general. El impacto para las personas fue numeroso: cerrando el comercio, algunos pudieron trabajar en la oficina en casa, pero algunos tuvieron que cerrar y despedir empleados, cambiar de clases presenciales en línea en escuelas y universidades, colapso de hospitales y muchas pérdidas para innumerables familias. Los más afectados fueron aquellos con menor poder adquisitivo. Las muertes también llegaron a las capas más ricas, sin embargo, los pobres, además de que las muertes fueron las que más sufrieron económicamente y en la educación también, ya que muchos no tenían acceso a internet para asistir a las clases.*

5. Analiza el trecho “que trabajan en condiciones que dificultan el distanciamiento físico, además de falta de servicios básicos”. ¿La palabra subrayada está añadiendo una información u oponiéndose a la anterior? ¿Por qué? Explique. (Comp. 4 / EM13LGG402)  
*Está añadiendo, pues, muestra que la falta de servicios básicos es más una dificultad enfrentada por las capas de menor ingreso delante de las pandemias.*
6. El segundo párrafo empieza con el conectivo, sin embargo, ¿cuál es el efecto de sentido que esa expresión establece con relación al párrafo anterior? (Comp. 4 / EM13LGG402)  
*Establece el efecto de oposición, pues está contraponiendo el párrafo anterior, donde explica que, según los estudios hechos, el contagio no se da de la manera como siempre se creyó.*

Fonte: A autora (2022).

### 6.2.1 Análise das questões da primeira prática leitora

A análise por quantidade de alunos que atingiram as competências considerou o que a atividade pretendia. Sendo assim, o objetivo não é definir se o aluno respondeu certo ou errado, mas serve para exemplificar os alunos que se aprofundaram, buscando informações para além do que estava escrito, ou demonstrar se deram respostas superficiais ou fora do contexto.

Para o conceito de atingiram considerou-se os alunos que responderam de acordo com o esperado em todas as questões da competência, contemplando as habilidades escolhidas. Atingiram em partes aqueles que responderam algumas como o esperado e outras não, ou que responderam pela metade, não conseguindo atingir a tudo que a competência exigia. Por último, foi considerado que não atingiram os alunos que não responderam ou não conseguiram compreender o que se pedia na questão.

Quadro 6 - Quantitativo de alunos quanto às categorias/competências

Categoria/Competência	Atingiram	Atingiram em partes	Não atingiram
1	6	12	1
2	4	14	1
3	5	9	5
4	6	6	7

Fonte: A autora (2023).

Conforme o Quadro 6, 19 dos 24 alunos participantes responderam à atividade relacionada ao texto, alguns faltaram, outros não entregaram. Em todas as questões, a maioria



obteve as respostas em partes, considerando que são várias questões para cada competência, só foi considerado totalmente atingido quando se respondia por completo todas as questões eleitas para aquela competência. Sendo assim, o em partes significa que o aluno respondeu algumas questões da maneira esperada e outras não. Abaixo, segue uma análise detalhada de cada competência referente à primeira prática leitora.

#### 6.2.1.1 Análise da competência 1

Essa competência específica da área de linguagens da BNCC (Brasil, 2018a), que se refere à categoria 1 de análise, exige que o aluno compreenda o funcionamento das diferentes linguagens e mobilize esses conhecimentos na recepção e produção nos diversos campos, sociais, midiáticos, ampliando sua interpretação crítica da realidade. Para essa análise, são elencadas as questões: 1.a e 1.b, 2.a, 3.a e 4.a. A ênfase estava na habilidade EM13LGG102, que visa a análise de visões de mundo conflitantes, preconceitos e ideologias nos discursos. Esse é um dos pontos explorados no letramento crítico, já que, de acordo com Jordão (2016), o LC se dá através da atitude dos sujeitos envolvidos, a partir da sua visão de mundo, onde ele é valorizado por também saber. Ainda, em consonância, as OCEM (Brasil, 2006) ressaltam que os textos trabalhados em sala de aula devem levar à reflexão sobre a sociedade e ampliar a interpretação do que acontece no mundo pelos alunos, além de constituir significados, conhecimentos e valores.

Nessa prática leitora era esperado que os alunos compreendessem que o texto fala sobre como ocorreu a transmissão da Covid-19 no México e o fato de ela ter sido propagada pelas pessoas mais ricas, em detrimento do pensamento de que esse contágio se iniciou com os mais pobres. Para tanto, explora-se o título do texto, que reforça a temática de que os mais ricos transmitiram o vírus, porém os que mais sofreram com a doença foram os pobres. E questiona-se a crença de que as doenças surgem nos bairros mais pobres, exigindo do aluno que ele compreenda o preconceito por trás dessa convicção.

A maioria conseguiu identificar a temática do texto, embora alguns restringiram-se a responder que o texto fala sobre a transmissão da Covid-19, sem aprofundar-se, limitando-se ao explícito no texto, como: “*Habla de la pandemia y, entendí sus consecuencias provocadas*”; “*Los ricos espallaran la enfermedad*”; “*Cita la pandemia y las consecuencias que sufren los más pobres*”<sup>16</sup>. Também houve respostas generalizadas: “*Que los ricos son culpados de las*

---

<sup>16</sup> As respostas dos alunos estão transcritas da forma como eles escreveram, sem correção gramatical.

*enfermedades de los pobres*”. Aqui, por exemplo, o aluno foge daquilo que o texto explana, visto que aborda apenas a disseminação de novos vírus, como o que causou a Covid-19. Dessa forma, esse foi o único estudante, dentre os dezenove participantes dessa atividade, que não atingiu a competência um, e nas demais questões tampouco compreendeu o texto, fugindo do que se pedia. Em contrapartida, alguns alunos conseguiram ir além e compreenderam que o texto também trata sobre as consequências da pandemia aos mais pobres. Essa análise, de maneira mais aprofundada, demonstra a habilidade de ler além do texto, como descrito nas respostas dos alunos: *“Entendí que el texto dice sobre el hecho de que los ricos traen el virus a sus países y los pobres sufren para tratarlo”*; *“El texto habla de cómo los ricos ayudaron a propagar el covid 19 y como afectó a los pobres”*.

A questão 4.a, ainda tratando da temática, no entanto, questionava sobre como, conforme o texto, ocorreu a transmissão da doença. Observa-se alguns pontos a serem elencados, como a resposta a seguir: *“Que los ricos viajaban a los epicentros de la enfermedad y se enfermaban, cuando llegaban de regreso a sus países se la contagian a los demás, y fue viviendo hasta el empleo de estos, la gente estaba en riesgo”*. Percebe-se que o aluno compreendeu o explicitado pelo texto, além de relacionar com aquilo que se informava nas mídias no período pandêmico, visto que, nos jornais da época, havia relatos de pessoas que se contaminaram no trabalho, como o caso de uma empregada doméstica que veio a óbito após contaminar-se por meio de sua empregadora que acabara de regressar do exterior.

Por sua vez, um aluno respondeu que a contaminação se deu através do ar e da água, nota-se que ele apenas se baseou no conhecimento do senso comum, o de que os vírus se proliferam dessa maneira, e não ao que a pergunta questionou, porém, foi como ele compreendeu a questão, mesmo não sendo a resposta esperada. Outra resposta interessante foi de um aluno que escreveu *“apretado, el exagerado muchas noticias”*. Ele não respondeu o que a questão pedia, mas deu a entender que estava falando do fato de que muitos questionaram, no período da pandemia, se os números de mortes e infecções noticiados nos jornais eram verdadeiros ou manipulados e acusavam os meios de comunicação de causarem pânico na população.

A autora Jordão (2016) reforça que uma das premissas do LC é a relatividade, isto é, são construídos sentidos e a sua valorização acontece a partir de referências e visões de mundo específicas, e não “de supostas verdades absolutas ou essencialidades ligadas à natureza das coisas e das pessoas” (Jordão, 2016, p. 46). Também, consoante Kleiman (2016) e Janks (2016), a recepção do texto está ligada às bases sociais do indivíduo, sua visão de mundo, ideologias, classe social etc. Portanto, não se trata de aceitar toda resposta como certa, mas de questionar a

razão de o aluno responder daquela forma e não desprezar o conhecimento que ele mobilizou para chegar ali. Ademais, para Duboc (2016), o LC visa encorajar o estudante a compreender as diversas possibilidades do texto e a estabelecer conexões com suas vivências.

Já quando se perguntou por que o aluno entendeu dessa maneira a temática do texto, sendo esse questionamento muito valorizado no LC, pois o aluno deve perguntar-se: por que entendi assim? Baseado em quê? A informação recebida foi refletida ou apenas absorvida? Algumas das respostas foram: *“Por qué lo texto deja muy claro”*; *“Porque visto así tiene todo el sentido, porque viajan y tienen contacto”*; *“Porque con toda información que brinda el texto y la experiencia que tuve en esta pandemia, así pude entender”*; *“fue una muy mala experiencia”*. Todos conseguiram responder, à sua maneira, baseados no texto, no que viveram ou nas informações que tiveram nesse período. Novamente, de acordo com Duboc (2016), no letramento crítico a questão “como você entendeu?” deve estar acompanhada de “por que você entendeu assim?”, levando o aluno a refletir sobre o que lê.

Na pergunta por que as pessoas creem que as doenças surgem nos bairros mais pobres, um aluno inferiu que as pessoas pensam dessa forma por preconceito contra os mais pobres, os demais afirmaram que a crença se dá pelo fato de os lugares mais pobres carecerem de saneamento básico, melhores condições financeiras e de moradia, vivendo em lugares apertados e com grande aglomeração, sendo mais difícil manter o distanciamento. Houve também a menção de as camadas mais pobres não terem a opção de ficarem em casa durante o isolamento, pois precisavam buscar o sustento de suas famílias. Observa-se que nas inúmeras respostas obtidas, os sujeitos puderam compreender relações de poder, desigualdade social e preconceitos: o preconceito em pensar que o vírus só seria disseminado pelos mais pobres devido às suas condições; a desigualdade social ao exemplificar as dificuldades no enfrentamento a doenças pelo fato de carecerem de saneamento e moradias mais dignas, além da alusão de que muitos não puderam se isolar durante o período de isolamento, devido à necessidade de trabalhar, onde os mais pobres muitas vezes estavam em trabalhos informais e a prevenção contra o contágio era precária.

Isso relaciona-se aos apontamentos de Duboc (2014, p. 227), pois diz que o letramento crítico “está justamente na elucidação de questões sociais, culturais e ideológicas no lidar com os textos e, conseqüentemente, no reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos”. Em outras palavras, um mesmo texto pode gerar diferentes sentidos em leitores diferentes, exatamente o coletado pelas referidas atividades. Cada sujeito, ao seu modo de pensar, a partir do que viveu e ouviu no período abordado, nortado pela sua visão de mundo e

ideologias, que muitos trazem de seu núcleo familiar e/ou religioso, e movido pelo seu interesse em ler e interpretar, relacionou-se com o texto e extraiu dele um significado único.

A partir disso, apresenta-se a análise da categoria e competência dois.

#### 6.2.1.2 Análise da competência 2

Para a avaliação da categoria/competência 2, utiliza-se como referências as seguintes questões: 1.c e 4.b. Essa competência exige que o estudante compreenda os processos identitários, conflitos e relações de poder presentes nas diferentes práticas de linguagens, além de respeitar a diversidade e pluralidade de opiniões e basear seu agir social em valores como a democracia, a igualdade e os direitos humanos. A habilidade eleita foi a EM13LGG202, que visa analisar interesses, relações de poder e visões de mundo nas diferentes formas de linguagens, além de compreender criticamente como circulam e os significados que reproduzem esses textos.

As questões exploravam a intenção com que o texto abordava a informação passada, questionando por que a infecção se propagou daquela maneira e quais foram as consequências da alta transmissão. Para a primeira pergunta constatou-se três respostas majoritárias na turma, a primeira que o texto falava sobre a transmissão do vírus da Covid-19, a segunda interpretou que o texto discorria sobre a desigualdade no mundo, possivelmente pautado pelo fato de as pessoas menos abastadas terem sofrido mais ao longo da pandemia, dado apontado pelo texto. E uma terceira resposta identificou que o texto buscava desmistificar uma crença existente na afirmação de que os vírus se propagam mais em populações pobres: *“una el propósito de que la gente entienda como se propaga una pandemia, y para desmitificar que los pobres son los mayores propagadores de virus”*.

Diante disso, pode-se refletir sobre uma das premissas defendidas pela teoria do letramento crítico, em que os discursos presentes na sociedade muitas vezes expressam relações de poder e preconceitos. As orientações dos documentos oficiais nacionais e do estado de Rondônia apontam que o ensino da língua deve proporcionar ao aluno uma reflexão linguística, mas também social, cultural e econômica, e isso inclui os discursos em que se atribui estereótipos a classes minoritárias, como o compreendido pelo aluno. Além disso, a questão segue o defendido tanto pelos documentos quanto pelas autoras Janks (2016), Jordão (2016) e Duboc (2016), de que a intencionalidade do discurso não pode ser ignorada e deve fazer parte da reflexão do sujeito ao ler um texto.

Quanto aos outros questionamentos, poucos estudantes explicaram o porquê de a transmissão ocorrer da forma que foi. Esperava-se que compreendessem que os primeiros infectados transmitiram ao seu círculo social, de acordo com o texto, já que pessoas de melhores rendas tendem a ter um círculo social maior, além do mais, transmitiram também para quem prestava serviços em suas casas e empresas, e esses levaram o vírus para casa, inflando o contágio nas camadas mais baixas. Todavia, essa reflexão foi feita por alguns estudantes em outras questões propostas ao longo das práticas leitoras, algumas das respostas acerca desse assunto foram:

*“el virus tomó por sorpresa la nación, y algunas personas con las guardias bajas y por desigualdad social”*

*“Porque hicieron un viaje y había gente contaminada en el. Tuvo un impacto muy grande ya que los ricos importaron y causaron la propagación inicial y las personas de bajos ingresos cargaron con la carga mayor después de propagación.”*

Outros responderam que foi por “descuido” ou porque as pessoas não respeitavam o isolamento. Quanto às consequências, foram majoritários em descrever que causou muitas mortes, muita tristeza, desemprego, fechamento de comércio e escolas.

Nessa competência, uma minoria conseguiu identificar os preconceitos e relações de poder inseridos nos discursos, o que é preocupante, visto que é exatamente a esse público que os discursos de *fake news* e a disseminação de ódio se direcionam. Os que fizeram, demonstraram compreender criticamente aquilo que está implícito nos discursos de circulação na sociedade, asseverando um letramento efetivo. A escola já vem trabalhando esses textos nas diversas disciplinas, mas constata-se que são necessárias mais abordagens para aprimorar as habilidades de leitura e compreensão de mundo dos alunos.

Em seguida, apresenta-se a avaliação da categoria e competência três.

### 6.2.1.3 Análise da competência 3

Em sua apresentação, a categoria/competência 3 requer que o aluno use as diferentes linguagens de maneira autônoma, colaborativa e crítica, com protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, além de defender pontos de vista sempre respeitando o outro. Os questionamentos empregados na avaliação da competência são: 1.d e 3.b. A habilidade explorada foi a EM13LGG302, a qual pretende que o estudante seja capaz de compreender e se posicionar criticamente diante de diversas visões de mundo presentes em diferentes linguagens considerando seus meios de produção e circulação.

Nas questões, os alunos precisavam concordar ou discordar das informações do texto e justificarem isso com base em seu juízo de valor, bem como expressarem o que pensavam acerca da crença sobre as pandemias descrita no texto. Quanto à primeira questão, verificou-se respostas mais superficiais, resumindo-se a um “sí”. Apenas um aluno valeu-se de juízo de valor e descreveu que os ricos não sofreram com a pandemia como os pobres sofreram, apesar de o texto não tratar disso e o contexto mostrar que embora as consequências para os pobres foram maiores, os ricos não deixaram de ser afetados pelo período pandêmico. No entanto, como a competência e habilidade usada explana o posicionamento do aluno, pode-se aqui respeitar sua colocação e, se houvesse um feedback, o professor poderia levá-lo a refletir sobre o assunto. Como sugere Duboc (2016), o professor deve intervir constantemente, a fim de verificar oportunidades para expandir as perspectivas, visto que dar feedback ao aluno é levá-lo a repensar ideias ou conceitos, sendo mais importante do que a atribuição de uma nota de maneira formal.

Outras respostas trouxeram informações explícitas do texto, por exemplo, que os ricos trouxeram os primeiros casos de Covid-19 aos seus países; conseguiram também cotejar as relações econômicas e sociais – por que os ricos que trouxeram? Porque eles têm mais recursos financeiros, logo, conseguem viajar com mais frequência e para lugares diversos. A segunda resposta conseguiu ir além e relacionar os dados com a realidade, que também estão descritos no texto, mas percebemos que este grupo inferiu que pessoas com menos recursos têm menos acesso a serviços de saúde. A exemplo, verifica-se a resposta a seguir: *“Sí, por que los ricos pueden viajar y tienen que regresar al país y pueden traer la contaminación del virus, y como tienen condiciones, invierten en vacunas primero que los pobres, por eso los pobres sufrió el virus”*. Apesar de ele usar a palavra “vacuna”, que significa vacina, e não é possível comprar vacinas do sistema público de saúde no Brasil – obviamente faltou-lhe um conhecimento que não estava presente no texto –, isso não o impediu de se posicionar criticamente diante do requerido. Alguns alunos conseguiram relacionar as informações do texto de outro país e em outra língua com a realidade do seu país, por exemplo, como começaram os contágios no Brasil no início da pandemia, sendo exatamente como descrito no texto.

*“Estoy de acuerdo, porque los más pobres no tienen capital para viajar por el mundo e ir a los epicentros, donde empiezan los virus que generan pandemias, los ricos pueden y lo hicieron, y así hasta en Brasil la enfermedad la propagó un empresario que estaba de viaje”.*

*“Sí, porque el covid, comenzó en China y en consecuencias, los brasileños que fueron y regresaron terminaron contagiando, trayendo y propagando la enfermedad”.*

Em todas as respostas, encontra-se o uso do letramento crítico, já que eles conseguiram compreender que existem relações de poder, os ricos viajam mais que os pobres, pois têm melhores condições, por isso foram os primeiros contaminados, afinal o vírus surgiu em outro país, como na resposta desse aluno: *“Sí, porque las personas que tienen más capital tienden a viajar más y, en consecuencia, propagar el virus em los países”*. Compreenderam, ademais, que a chegada do vírus às camadas mais pobres implicou maiores consequências, pois essa população tem menos acesso à saúde, bem como é dependente do sistema público, que já era abarrotado e, com a pandemia, ficou calamitoso. Por fim, conseguiram conectar a pandemia com a realidade do país, descrevendo como houve o primeiro contágio no Brasil.

Sobre a segunda questão, alguns alunos concordaram com a crença, acreditando ser verídico que em lugares mais pobres a propagação de um vírus seja mais fácil: *“Que es una verdad, y en los barrios pobres la falta de saneamiento básico ayuda a propagar”*. Um aluno, apesar de concordar com a afirmação, fez a ressalva de que a culpa da chegada do vírus não é dos mais pobres, que os ricos se contagiaram e transmitiram primeiro, e, ao chegar nas camadas mais pobres, a condição de vida precária propiciou o alto nível de contágio: *“Lo cual está cierto hasta cierto punto, pero la culpa del virus no es de ellos, sino de los ricos que se contagiaron y transmitieron la enfermedad y porque están en lugares donde son más fáciles que el virus se disipe”*.

Outros se posicionaram contrários à afirmação, colocando como preconceituosa e equivocada: *“un poco prejuicioso, ya que no los impide de tener una buena higiene”*; *“Creo, que es una visión equivocada, porque en cualquier lugar se ve aglomeración de gente, tanto en barrios pobres como no pobres”*. Outras respostas apontaram para a falta de investimentos nos bairros mais pobres por parte dos governos: *“Que podría haber más inversión del gobierno federal para poder tener salud de calidad y no sufrir”*. Alguns colocaram que a situação era muito triste, que o cuidado para se proteger deveria ser de responsabilidade de cada um. E, ainda, houve os que deixaram em branco a questão, asseverando que o ensino-aprendizagem não depende apenas do empenho do professor, haja vista que o aluno não se disponibiliza a participar.

Considero que todos os que tentaram responder, conseguiram, mesmo que em partes, contemplar a competência. Várias respostas demonstraram compreensão das relações de poder, crenças preconceituosas, diferenças sociais e suas consequências no acesso ao direito à saúde e moradia digna. Isso posto, o letramento crítico em sala com discussão de temas que explorem essas relações se faz importante, pois não são todos os alunos que conseguem ter essa visão crítica.

Em seguida, apresenta-se a análise da categoria e competência número quatro.

#### 6.2.1.4 Análise da competência 4

A categoria/competência 4 refere-se especificamente às questões 5 e 6 da atividade proposta, no entanto, vale destacar que ela está presente em toda a atividade, visto que se espera que o estudante compreenda as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconheça suas variedades e vivencie-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. As habilidades envolvidas foram a EM13LGG402, que visa o emprego, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, e a EM13LGGRO403<sup>17</sup>, criada pelo RCRO, que ratifica o uso do espanhol como língua de comunicação global, considerando a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções da linguagem. As questões exploram o uso dos conectivos em espanhol e a sua função no texto. Na questão 5, os alunos deveriam compreender que o conectivo estava adicionando uma informação no período; já na questão 6, eles deveriam inferir que o uso do conectivo trazia uma oposição no trecho analisado. Verifica-se que a maioria dos estudantes que responderam às duas questões fizeram-na de maneira correta ou em partes corretas, como descrito nas respostas: *“está añadiendo, porque agrega más información sobre la realidad de vida de las personas más pobres”*; *“efecto de oposición”*. Alguns não compreenderam que deveria ser inferido o sentido do conectivo e tentou interpretar o trecho: *“Porque la pandemia dificulto la comunicación y el tránsito”*. Outros responderam que não sabiam ou deixaram em branco.

Nas questões relacionadas à parte linguística houve mais respostas em branco, assim como naquelas que solicitaram opinião. Em outras palavras, percebe-se que os alunos respondem melhor quando se trata de informações explícitas no texto. Em contrapartida, quando devem inferir juízo de valor, análise linguística ou de sentido, há uma parcela que tem mais dificuldade e/ou desinteresse, por demandar tempo e deslocamento de competências e habilidades. Nesse sentido, por mais que o professor instigue esse aluno a pensar, dependemos do seu interesse e disposição.

Isso posto, nota-se que os eixos foram contemplados. Os alunos fizeram a leitura em língua adicional, usaram a escrita e os seus conhecimentos linguísticos em língua espanhola

---

<sup>17</sup> A habilidade EM13LGGRO403, referente a competência de linguagem número quatro está contida na orientação quanto ao ensino do Espanhol do Referencial Curricular para o Ensino Médio do estado de Rondônia, e foi elaborada consoante a habilidade EM13LGG403 da competência quatro da BNCC.



para tal. Também, aplicaram a dimensão intercultural ao interpretarem a realidade de outros países e relacioná-la com a sua. Valeram-se, ademais, de interpretação crítica, analisando a realidade e questionando-a, buscando o porquê de as coisas acontecerem dessa forma e refletiram acerca do que pensam sobre isso, como observa-se nas orientações do uso do letramento crítico em Janks (2016, 2018), Jordão (2016) e Duboc (2014, 2016).

Quanto às competências e habilidades da BNCC, os alunos que participaram da prática leitora analisaram visões de mundo diferentes e preconceitos em um texto veiculado em uma mídia, interpretaram criticamente a realidade para aprenderem, analisaram relações de poder presentes na sociedade e como isso gera desigualdade. Ainda, debateram questões polêmicas de relevância social – a pandemia e suas consequências –, usaram argumentos e formularam opiniões acerca do tema. Por último, também usaram o espanhol como língua global para sua comunicação, empregando a variedade e o estilo de língua adequado à situação comunicativa proposta. Embora alguns estudantes tenham atingido as competências em partes e outros não, considera-se relevante o trabalho com tais objetivos, visto que são oportunidades de levá-los à reflexão de temas relevantes para sua formação cidadã, conhecimento e aprendizagem em outra língua.

A seguir, descreve-se e avalia-se a segunda prática leitora proposta neste estudo.

### 6.3 SEGUNDA PRÁTICA LEITORA

A segunda prática leitora<sup>18</sup> aconteceu no dia 21 de novembro de 2022 e estendeu-se por duas aulas. O objeto de estudo foi um vídeo intitulado “Aumenta la pobreza extrema en América Latina”, veiculado pelo canal mexicano Expansión, disponível no YouTube<sup>19</sup>. O texto traz dados do agravamento do número de pessoas em situação de pobreza extrema e fome na América Latina e Caribe no período da pandemia da Covid-19. Afinal, além das mortes, o período pandêmico teve como consequência o aumento da pobreza e da fome em diversos lugares do mundo. O vídeo também ressalta que uma das causas, além da pandemia, é a vulnerabilidade do continente antes do período pandêmico, isto é, a América Latina e o Caribe já sofriam com uma vulnerabilidade social assoladora, que foi agravada entre os anos de 2020 e 2021.

---

<sup>18</sup> A segunda prática leitora está disposta no Apêndice D.

<sup>19</sup> AUMENTA la pobreza extrema en América Latina. Ciudad de México: [S. n.], 2022. 1 vídeo (2 min 38 s). Publicado pelo canal Expansión. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ojS9HDTVu24>. Acesso em: 08 dez. 2022.

O vídeo foi escolhido devido ao LC usar como premissa de que, de acordo com Janks (2018, p. 16), a diferença na sociedade está estruturada nas relações ao poder, e isso gera acesso desigual a recursos, gera desigualdades “de gênero, raça, etnia, idioma, habilidade, sexualidade, nacionalidade e classe” e, conseqüentemente, produz privilégio e ressentimento. Outrossim, mesmo se o mundo convivesse pacificamente, ainda assim precisaríamos do LC.

Dito isso, o vídeo traz os seguintes questionamentos: por que a América Latina e o Caribe tiveram o agravamento da pobreza? Foi apenas devido à pandemia ou existem outras causas? O vídeo também mostra que o gênero feminino foi o que mais sofreu com o desemprego. Portanto, os alunos deveriam refletir sobre a razão de esse gênero ser o mais afetado. Logo, tiveram de mobilizar seus conhecimentos acerca da desigualdade de gênero, pois as mulheres, principalmente mães, têm mais dificuldade em manterem-se no mercado de trabalho e, durante a pandemia, com a transferência das aulas presenciais para as aulas on-line, muitas mulheres tiveram de ficar em casa cuidando dos seus filhos. Algumas puderam trabalhar no sistema de *home office*, mas muitas foram demitidas ou tiveram de pedir desligamento.

Além disso, as questões exploram ideologias, como a razão de os governos da América Latina não se unirem durante o período. Também, verificam o juízo de valor, posto que os alunos tiveram de emitir juízo de valor sobre as questões, opinar sobre como foi o enfrentamento da pandemia em nosso país e em nossa cidade, relacionando o estudado em outro país com a sua realidade, e descrever sobre as dificuldades enfrentadas pela população em geral. À vista disso, constata-se, nessa etapa, o conhecimento de mundo do aluno, se nesse período ele estava a par do que acontecia no país ou era alheio ao que sucedia.

O vídeo inicia com imagens de alguns lugares da América Latina e do Caribe, como de crianças e adultos em situações de vulnerabilidade, em lixões e periferias. Conta, também, com imagens de uma entrevista de Alicia Bárcena, secretária executiva da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Bárcena fala sobre os dados referentes às conseqüências sofridas pelo continente e apresenta gráficos para ilustrá-los. Aqui, a intenção era contemplar o eixo oralidade, já que os alunos ouviram a língua de estudo falada por um nativo. Além de contar com recursos multissemióticos e uso de multiletramentos, como sugerido pelos documentos PCNEM (Brasil, 2002), OCEM (Brasil, 2006) e BNCC (Brasil, 2018a). Esses recursos auxiliaram os alunos na compreensão, visto que todos se impressionaram com as imagens e a desigualdade social, perda de emprego e fome, como constam nas respostas obtidas.

A dinâmica da aula ocorreu da seguinte maneira: iniciou-se com a apresentação do vídeo em sala com o suporte de um notebook e um televisor. O vídeo foi apresentado três vezes, a

fim de que os alunos compreendessem o que era falado, já que estava em espanhol, inclusive a legenda. A cada apresentação, questionava sobre o que eles haviam compreendido, sobre o que o vídeo estava falando. Ao final, conduzi uma breve explicação do que o vídeo apresentava e tirei dúvidas quanto ao vocabulário. Entreguei as atividades escritas, onde eles deveriam responder as quatro primeiras perguntas sobre o vídeo, as demais perguntas incluíam questionamentos para comparar as informações dos dois textos estudados. Abaixo, no Quadro 7, consta a atividade da segunda prática leitora, com as respectivas competências e habilidades contempladas em cada questão.

### Quadro 7 - Questões propostas para a prática leitora 2

(continua)

1. El vídeo muestra datos sobre los efectos de la pandemia en América Latina y Caribe. Según los datos, ¿cuántas personas pasaron a pobreza extrema en América Latina y Caribe en 2021? ¿Cuáles son los motivos de ese aumento? (Comp. 1 / EM13LGG101)  
*El vídeo muestra los datos de que 5 millones de personas han pasado a pobreza extrema en 2021. La pandemia y sus consecuencias sociales y económicas fueron uno de los motivos, pero América Latina y Caribe ya eran vulnerables económica y socialmente antes de la pandemia, lo que ha empeorado mucho durante la crisis del Covid-19. (Aquí se espera que os alunos percebam que as condições antes da pandemia influenciaram em suas consequências).*
2. ¿Cuál género sufrió más con el desempleo? ¿Por qué? (Comp. 1 / EM13LGG202)  
*Las mujeres. Entre otras causas, tuvieron que dejar el empleo para cuidar de los niños que no pudieron ir a las escuelas y también fueron las que más sufrieron demisiones.*
3. ¿Qué piensa sobre eso? (Comp. 3 / EM13LGG303)  
*(Se espera que o aluno disserte sobre as dificuldades que as mulheres normalmente têm para entrar no mercado de trabalho, principalmente as mães e no cenário pandêmico isso se intensificou).*
4. ¿Por qué usted piensa así? (Comp. 3 / EM13LGG303)  
*(Aquí se espera que o aluno estabeleça relação entre o abordado no vídeo, as questões anteriores, seu conhecimento de mundo acerca da posição do público feminino no mercado de trabalho e suas experiências pessoais, caso tenha alguma relacionada em seu meio).*
5. Comparando los dos textos estudiados. ¿Qué clase social ha sufrido más con la pandemia? ¿Por qué? (Comp. 1 / EM13LGG102)  
*(Se espera que o aluno compreenda que as classes mais baixas sofreram mais, pois sua renda vem do trabalho, não possuindo muitos bens e nem reservas financeiras. Com a perda de muitos empregos, crianças fora da escola, isso intensificou, onde muitos tiveram que recorrer a ajudas governamentais e da população, quando conseguiam).*
6. El vídeo muestra que hubo la necesidad de ayuda de los gobiernos para disminuir la pobreza en la pandemia en América Latina y Caribe. En su opinión, ¿la preocupación con la seguridad social por parte de los gobiernos es importante en momentos como esto? ¿Por qué? (Comp. 3 / EM13LGG303)  
*(Se espera que o aluno compreenda que os impostos recolhidos das empresas, da produção nacional e dos trabalhadores deve ter uma parte revertida para os programas sociais, que já existem, mas em momentos como esses da pandemia é fundamental para o amparo daqueles que se encontram em vulnerabilidade social).*
7. En Brasil, ¿cuáles fueron las mayores dificultades enfrentadas por las personas durante la pandemia? ¿Se parece a lo mostrado en los textos? (Comp. 3 / EM13LGG303)  
*(Se espera que eles descrevam as dificuldades que tivemos em nosso país, sendo parecido ao descrito nos textos. Se espera também que eles relacionem as diferenças ideológicas em relação ao vírus e à*

### Quadro 7 - Questões propostas para a prática leitora 2

(conclusão)

*vacina, a notícias falsas em relação a isso, como foi a vacinação e a ajuda que os governos deram aos mais pobres).*

8. América Latina son países de origen Latina, de cierta manera pueblos hermanos. Tienen organizaciones como El Mercosur, pero no hay mucha unión entre ellos en los últimos años, lo que dificultó el cambio de ayuda en la pandemia. ¿A qué se debe esa falta de unión? ¿Qué piensa sobre eso? (Comp. 3 / EM13LGG302) (Comp. 2 / EM13LGG202)  
*(Se espera que os alunos relacionem que as diferenças ideológicas dos governos dos diversos países são responsáveis pela falta de união na América Latina e que isso prejudica a todos, pois cada país agiu de uma maneira durante a pandemia e em conjunto teriam tido mais facilidade, desde políticas de ajuda econômica, lotes de vacinas, fechamento de fronteiras para contenção de contágios etc.).*
9. Conoce a alguien que tuvo dificultades en este período por falta de empleo, comida etc. ¿Como él consiguió superar esa dificultad? (Comp. 4 / EM13LGGRO403)  
*(Aqui se espera que o aluno relate uma experiência pessoal sobre o período).*
10. ¿Cuáles fueron las acciones que mejoraron la pandemia en nuestro país? (Comp. 4 / EM13LGGRO403)  
*(Aqui se espera que o aluno descreva as ações que ele atribui a melhora da crise, irá depender bastante do seu ponto de vista, experiências pessoais e até ideologia. Poderá citar o lockdown para conter os contágios, a chegada da vacinação, o auxílio emergencial para quem estava desempregado, a solidariedade das pessoas etc.).*
11. En su opinión ¿cómo fue el enfrentamiento de la pandemia en nuestra ciudad, tanto por la administración, como por las personas? (Comp. 4 / EM13LGGRO403)  
*(Aqui se espera que o aluno relate sobre as ações tomadas pela cidade, poderá citar o rastreamento de casos da secretária de saúde, os testes de Covid gratuito em uma tenda aos fundos do hospital e no barracão da Feira Municipal, a vacinação, a solidariedade das pessoas etc.)*
12. ¿Cómo fue la pandemia para usted y su familia? (Comp. 4 / EM13LGGRO403)  
*(Se espera que o aluno relate a sua experiência pessoal no período da pandemia).*

Fonte: A autora (2022).

#### 6.3.1 Análise das questões da segunda prática leitora

Essa análise visou elencar quantos alunos atingiram o que se esperava no planejamento das questões. As competências 2 e 3 estão agrupadas por serem cobradas nas mesmas questões.

Como já explicitado na prática leitora 1, o critério para a avaliação dos alunos que atingiram considerou-se os que responderam de acordo com o esperado em todas as questões da competência, contemplando as habilidades escolhidas. Atingiram em partes aqueles que responderam algumas como o esperado e outras não, ou que responderam pela metade, não conseguindo atingir a tudo que a competência exigia. Por último, foi considerado que não atingiram os alunos que não responderam ou não conseguiram compreender o que se pedia na questão.

Quadro 8 - Quantitativo de alunos quanto às categorias/competências

Categoria/Competência	Atingiram em todas as questões	Atingiram em partes	Não atingiram em nenhuma questão
1	5	15	0
2 e 3	3	12	5
4	5	15	0

Fonte: A autora (2023).

De acordo com o Quadro 8, e como visto na primeira prática leitora, a maioria dos estudantes respondeu em partes, isso significa que conseguiram compreender o esperado em algumas questões referentes à competência e em outras não. Vemos que as competências 1 e 4 foram exitosas, quando nenhum aluno participante deixou de contemplá-las, mesmo que em partes. O aprofundamento das questões e competências segue na análise qualitativa.

#### 6.3.1.1 Análise da competência 1

Para a análise da competência 1 utiliza-se como base as questões 1, 2 e 5. Essas questões exploram dados explícitos que aparecem no texto, além de dados implícitos que os alunos deveriam relacionar com conhecimentos externos ao buscar, por exemplo, os motivos do aumento da pobreza na América Latina e Caribe, e as razões de as mulheres sofrerem mais com o desemprego. Na questão 5, ao comparar os dois textos, esperava-se que os estudantes identificassem os motivos de a classe mais pobre ter sofrido maiores consequências na pandemia.

Em relação à primeira questão, a maioria dos alunos respondeu de acordo com o apresentado no vídeo: que cinco milhões de pessoas passaram à pobreza extrema em 2021 na região da América Latina e Caribe. Sobre os motivos, citaram o isolamento social durante a pandemia e o desemprego impulsionado no período. Apenas um aluno citou que a região era vulnerável antes, conforme apontado no vídeo e esperado como resposta na questão: “5 millones de personas. Alén de la pandemia, las regiones yá eran vulnerables”. Nota-se que esse aluno conseguiu absorver as informações de maneira detalhada no tocante a buscar a problemática da questão, isto é, não apontou apenas o que estava estampado, mas compreendeu todo o contexto da situação – por que aconteceu assim? O que levou a isso? Essa problematização, valorizada no letramento crítico, é importante, pois poderíamos cair no engano de culpar o fato de todas essas pessoas terem piorado suas condições sociais apenas pela pandemia, ignorando todo o histórico de defasagem em políticas públicas e sociais da região ao longo dos anos.

Segundo autoras como Kleiman (2016), Janks (2016, 2019) e Jordão (2016), é necessário ter em mente que os textos são parciais e não são neutros, esse é um ponto fundamental que o leitor deve entender para conseguir fazer a leitura de modo crítico. Cabe ao professor abordar isso em mediações de leitura, pois atualmente, em nossa sociedade, fala-se muito em parcialidade e imparcialidade, mesmo que os conceitos sejam usados equivocadamente devido às disputas ideológicas vigentes. Ora, o leitor deve reconhecer que os textos são representações parciais do mundo.

Ainda consoante Janks (2016), os produtores de textos fazem escolhas no processo de representação, decidem quais palavras usar, se adjetivos ou advérbios, qual o tempo verbal apropriado, se os pronomes usados serão sexistas ou não, se haverá elo entre as sentenças ou serão separadas. Tudo isso influencia no objetivo proposto, na intenção do texto. Diante do exposto, o vídeo exibe imagens de crianças em situações de fome e abandono, claramente com a intenção de persuadir o leitor para que se comova com a situação.

Em relação à questão 2, os alunos deveriam identificar, de acordo com o vídeo, qual gênero sofreu mais com o desemprego e justificar sua resposta. A maioria conseguiu inferir que foi o gênero feminino, no entanto, nem todos justificaram. Dentre os que justificaram, as principais razões descritas foram o fato de ter de cuidar dos filhos que passaram a ficar em casa devido ao isolamento e o fechamento das escolas. Alguns citaram a diferença de tratamento do mercado de trabalho em relação aos dois gêneros. Houve também casos em que confundiram gênero com classe social: *“Las mujeres, por causa de cuestiones sociales”*; *“Cerca de 11% para las mujeres y 8% para los hombres, por causa quedaron los trabajos y tiene de cuidar de sus niños”*; *“La clase baja, porque necesitaban trabajo para mantenerse y cuando quedaron sin trabajo, todo se complico aún más”*.

Na questão 5, eles deveriam comparar os dois textos estudados (notícia e vídeo), bem como identificar e justificar qual classe social sofreu mais com o impacto da pandemia. Nesse sentido, a maioria dos alunos respondeu que foi a classe mais baixa, pois nos dois textos isso fica explícito. Todavia, além dos textos, os estudantes mobilizaram conhecimentos externos, por vivenciarem o período e verem notícias em nosso país sobre o tema. Os alunos informaram como causa vários fatores, como a perda de empregos e, com isso, as dificuldades para sustentar suas famílias, além de dificuldades para proteger-se, bem como os empecilhos para tratar a doença devido às condições financeiras. Um aluno fez menção ao pouco investimento em saúde e no momento de pico da doença os hospitais ficaram lotados: *“la clase pobre, hay poca inversión en el área de la salud para tener una lucha contra la pandemia”*. Houve, ainda, alusão ao fechamento das escolas, onde os alunos mais pobres sofreram um impacto maior, pois

muitos não tinham acesso à internet de qualidade ou a nenhuma internet para assistir às aulas: *“Baja, porque tende tener más dificultad por la situación de las escuelas, trabajo, el vida social”*.

Nessas respostas e nas demais dessa competência, percebe-se que os alunos que se aprofundaram no tema puderam identificar as causas das questões referidas nos textos, mostrando uma visão de mundo apurada. Isso é importante para o desenvolvimento de práticas de leitura: ler além do texto, buscar no contexto, ir além do escrito, valer-se da realidade que viveu ou viu através da mídia, de outros textos escritos ou visuais e relacionar com sua leitura, como citado por Kleiman (2016). Alguns responderam de maneira superficial, não conseguindo contemplar a competência de maneira satisfatória, no entanto, em vários momentos mobilizaram seus conhecimentos na recepção do discurso veiculado em diferentes mídias e ao que foram expostos. Assim, conseguiram analisar visões de mundo variadas e inferir diferentes possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica na realidade. Aqueles alunos que aprofundaram sua compreensão, foram além do escrito ou falado e fizeram a leitura da realidade, identificando as causas que acarretaram as consequências citadas no texto.

Em seguida, apresenta-se a análise das categorias dois e três, correspondentes às competências de linguagens da BNCC (Brasil, 2018a).

#### 6.3.1.2 Análise das competências 2 e 3

A fim de avaliar as competências 2 e 3 da BNCC (Brasil, 2018a), vale-se dos questionamentos 3, 4, 6, 7 e 8. Ambas estão compiladas em uma única análise pelo fato de as questões contemplarem o previsto nas duas. Conforme as competências e habilidades definidas, os estudantes deveriam analisar relações de poder e visões de mundo diferentes e conflitantes, além de se posicionarem criticamente diante desses discursos. A questão 3 questionava o que eles pensavam sobre o fato de o gênero feminino ter sofrido mais com o desemprego no período da pandemia. Alguns disseram pensar que isso é muito triste, outros foram além, exemplificando que muitas mulheres tiveram de abandonar seus empregos para cuidar de seus filhos. Em outros casos houve a problematização da desigualdade de gênero no mercado de trabalho, como nas respostas a seguir: *“Que las mujeres deben tener los mismos derechos”*; *“La desigualdad de género contribuyo a que las mujeres sufrieron la pobreza”*.

Paralelamente, na questão 4 era preciso justificar sua forma de pensar. As respostas mais comuns foram que os jornais mostravam os dados da pandemia e assim eles podiam confirmar, outros citaram que era isso que o vídeo mostrava ou que viram pessoas passando por esse

sofrimento, mostrando aqui que eles absorvem as informações que chegam e conseguem, ao menos em parte, refletir sobre elas e relacioná-las com sua realidade, como foi descrito nas respostas da questão 3.

A questão 6 questionava sobre a importância de políticas sociais, o vídeo mostra que foi necessário que os governos auxiliassem as pessoas em situação de vulnerabilidade nos países latinos, e se em nosso país também isso foi necessário. Os estudantes tiveram que emitir seu juízo de valor sobre a importância da segurança social. Apesar de eles não identificarem que é um direito do cidadão receber suporte em caso de necessidade extrema, visto que uma parte dos impostos que pagamos é destinada à segurança social, eles constataram isso à sua maneira, descrevendo ser uma obrigação dos governos ajudar aos mais necessitados em casos de crises e, além disso, alguns alunos enfatizaram que deve haver melhores investimentos nessa área: *“Sí, deben ayudar la población en tiempos de crisis, los gobiernos tienen que preocuparse para saber invertir en la zona exacta para no perecer con la pandemia futura”*.

Na questão 7 eles deveriam descrever as dificuldades que o nosso país teve nesse período e se eram parecidas com o mostrado no texto. As respostas mais usuais foram em relação aos números de mortes, desemprego, fechamento de empresas, pobreza e fome e relacionaram que era, sim, bem similar ao que descrevia os textos. Apenas uma resposta deu a entender que não se parecia muito, mas, no caso, a aluna não tinha o conhecimento de que o Brasil também faz parte da América Latina: *“No mucho, porque la pobreza en Brasil no era tan alta como en América Latina”*. Alguns foram além e descreveram a falta de leitos e a dificuldade do respeito às regras de isolamento, como observa-se nas respostas: *“El hospital comenzó a quedarse sin camas y falta de oxígeno para las personas, causando muertes”*; *“Distanciamiento social. Porque mucha gente siempre quiere romper las reglas y hacer fiestas”*.

A questão 8 explorava a relação política dos países da América Latina e o que impediu que esses países agissem em conjunto durante o período pandêmico. Aqui os alunos deveriam identificar as diferentes ideologias políticas que faziam parte dos governos e destacá-las como um dos motivos da falta de entendimento comum. A maioria conseguiu identificar, citando serem governos diferentes, que houve falta de comunicação, bem como dificuldade em atender à própria população e falta de unidade entre os países.

O objetivo da questão em que eles deveriam identificar as ideologias presentes nos discursos foi alcançada, ao conseguirem inferir que as diferentes posições políticas influenciaram no trato entre os países, não se organizando enquanto continente, como aconteceu na Europa, por exemplo. Isso é exemplificado pela resposta: *“Diferencias políticas. Que*



*deberían pensar más en la población que en ellos mismos*”. Para alcançar essas respostas, eles tiveram que deslocar conhecimentos fora do texto, tiveram que lembrar quais eram os governos da América Latina na época citada nos textos, quais ideologias políticas defendiam, como cada país agiu. Embora nem todos tivessem a noção disso tudo, a maioria tinha consciência, por exemplo, que o Brasil era governado pela direita, enquanto alguns países vizinhos eram de ideologia de esquerda, haja vista que era ano de eleições e a polarização entre essas duas ideologias políticas estava bem acirrada e eles discutiam isso em sala constantemente.

Tudo isso foi considerado dentro das suas respostas, pois, como cita Goulemot (2011), o sentido depende tanto do exterior cultural quanto do próprio texto. Sendo assim, o conhecimento de mundo do aluno, aquilo que ele conhece além do texto, é essencial para a construção do sentido a ser adquirido com a leitura. O autor compara a leitura a um jogo de espelhos, nela o leitor encontra todo o saber anterior, já institucionalizado dentro de si. Esse conceito coincide com a teoria de Chartier (2011, p. 20), porque o autor diz que cada leitor tem suas próprias “referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais”

Vale salientar que houve muitas respostas repetidas, idênticas ou até copiadas de maneira equivocada. Como trata-se de atividades em outra língua, ficou perceptível que um grupo de alunos apenas copiou dos colegas. Isso é preocupante, pois entende-se que esse aluno se absteve de refletir sobre o que lhe era perguntado. Quem está acostumado com o ambiente de sala de aula sabe que isso é comum, alguns têm preguiça de pensar para responder e “colam” do outro. No entanto, ao levarmos para a sociedade, e o objetivo do letramento é que o aluno consiga refletir diante dos diversos discurso na realidade, os sujeitos que se abstêm e apenas reproduzem o que o outro diz são presas fáceis para manipulação, para as *fake news*.

Na sequência, dispõe-se a avaliação da categoria número quatro, correspondente à quarta competência da área de linguagens da BNCC (Brasil, 2018a).

#### 6.3.1.3 Análise da competência 4

Para a análise da categoria/competência número 4, utiliza-se como base as questões 9, 10, 11 e 12. Elas tratam da vivência do aluno e requerem que, além de emitir opiniões, o estudante descreva algumas experiências pessoais, usando o espanhol em uma situação comunicativa, mesmo que escrita, para relatar suas reflexões, apontamentos e descrições. Convém ressaltar que as competências anteriores também cabem aqui, já que as habilidades desenvolvidas pelos alunos as contemplam e essa competência também se contempla nas demais questões analisadas, devido ao uso do espanhol como língua nas respostas, respeitando

a variedade que o aluno julgou como a melhor a ser usada e adequada à situação requerida, devendo voltar o olhar a sua realidade. Destaca-se nos questionamentos o uso da linguagem como forma de manifestar-se enquanto sujeitos sociais, visto que a função da língua é a de expressar através de enunciados escritos ou orais sentimentos, emoções, feitos, visões de mundo etc., consoante Bakhtin (2011), pois toda atividade humana está ligada ao seu uso.

A questão 9 questionava se os alunos conheciam alguma pessoa que havia passado por alguma dificuldade durante a pandemia e como havia superado. Uma grande parte respondeu que não conhecia ninguém. Dentre os que conheciam, os motivos mais relatados foram perda de emprego e perda de familiares. E relataram que as pessoas conseguiram se recuperar através da ajuda emergencial do Governo Brasileiro, ajuda de familiares e da população em geral. Um aluno informa sobre os pedidos de Pix (modo de transferência monetária instantâneo e de pagamento eletrônico instantâneo em real brasileiro) para compra de medicamentos a pessoas internadas com Covid-19, que foi comum em nossa cidade e a população se mobilizava para ajudar: *“Muchas personas pedían dinero para salvar algunos de sus familiares y muchos se quedarán sin trabajo”*. Uma aluna relatou que ela e sua família passaram por dificuldades nesse período: *“Sí, yo mismo, un poco en la familia el conseguimos superar”*.

Na questão 10, os alunos deveriam relatar quais ações melhoram a pandemia no Brasil, as respostas mais obtidas foram: *“Ayuda del gobierno y vacunas”*; *“Uso de mascarillas, alcohol en gel y distanciamiento social”*; *“Aislamiento social y trabajo desde casa”*; *“La llegada de vacunas contra el virus, ayuda de emergencia para familias de escasos recursos, uso de mascarillas y medidas de protección”*. Já na questão 11, deveriam opinar e relatar como foi o enfrentamento da pandemia em nossa cidade: *“Un poco asustador, pero lo superamos”*; *“Creo que fue bueno, hubo varias perdidas, pero en términos de dinero, creo que no faltó ayudar a los demás”*; *“Al principio de la pandemia todos fueron relajarse, pero la administración era exigente”*.

Uma aluna relatou estar vivendo em outro local naquela época:

*“Yo estaba viviendo en Amazonas en el momento de la pandemia, entonces fue muy difícil allí, murria mucha gente, en los hospitales se acabó el oxígeno y faltaran camillas en los hospitales. La gente no respeta el distanciamiento social y por eso el número de infectados ha ido de mal en peor.”*

Por último, a questão 12 solicitava que eles descrevessem como foi o período em sua família. O objetivo principal era que eles usassem a língua espanhola como expressão de suas emoções, de relato de sua vivência transcrito na língua de estudo. Alguns apenas se resumiram

a dizer que não houve problemas, outros conseguiram aprofundar suas descrições, como visto a seguir:

*“Mi familia tiene sufrimiento y tiene muertes”.*

*“En mi familia no hubo problemas, solo me contagié del virus”.*

*“Un poco difícil, muchas dificultades, un poco de hambre y desespero”.*

*“Difícil de acostumbrarse, pero no pasó nada grave”.*

*“Fue buena, sin siquiera una pérdida familiar”.*

*“Hubo momentos difíciles en cuanto las finanzas, pero la mayor parte del tiempo fue tranquilo, estábamos aislados al principio, solo salíamos para hacer lo esencial”.*

*“Fue difícil por la dificultad de ir a trabajar, difícil también el aislamiento”.*

O relato mais detalhado e emocionante foi de uma aluna que perdeu o avô, e mesmo sendo um relato doloroso, faz o uso da língua de maneira coerente.

*“Fue terrible, volamos en el primer viaje familiar en marzo, y al regresar nos enteramos que mi abuelo y mi abuela tenían covid, hasta ese momento solo mi abuela era mala, mi abuelo era mejor, después de una hora para otra arruinó y fue ingresado y de lo nada había fallecido. Fue una pérdida inexplicable, nunca imaginé que lo perdería tan rápido y de una manera tan fría, no podemos ni velar para despedirnos.”*

Encontra-se, nessa resposta, uma problemática das famílias que perderam entes queridos nesse período: o de não poder despedir-se, pois os caixões deveriam ficar lacrados, sem a possibilidade de velar, devido ao risco de transmissão do vírus, aumentando ainda mais a dor da perda de alguém próximo.

Considera-se, por fim, que nessa etapa os estudantes desenvolveram competências e habilidades que possibilitaram mobilizar e articular conhecimentos do componente curricular Língua Espanhola simultaneamente a dimensões socioemocionais. Foi-lhes apresentada uma situação de aprendizagem significativa e relevante para sua formação integral, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018a, p. 481). Ademais, vem ao encontro de autoras como Kleiman (2016) e Janks (2016), que esclarecem que os textos têm efeitos sociais, sendo construídos para inferir os sentidos que procuramos alcançar, seja opinião, emoção, persuasão, contar nossas experiências, como os alunos fizeram nas questões propostas, afinal, através do que se escreve e como se escreve é possível transmitir mensagens e/ou persuadir ideias e despertar sentimentos, seja de aprovação ou não. Ainda, de acordo com Janks (2016), a língua e a forma como ela é usada está no centro do que significa *fazer* o letramento crítico, onde o seu uso apresenta inúmeras possibilidades. Ressalta-se, também, que o papel do professor no ensino de língua através do letramento crítico é fundamental, pois, por ser uma língua diferente, no caso do espanhol, cabe a ele fazer essa inter-relação entre os conteúdos estudados em outra língua e

a realidade do aluno. A seguir, apresenta-se o relato e análise da terceira e última prática leitora proposta.

#### 6.4 TERCEIRA PRÁTICA LEITORA

A terceira prática leitora<sup>20</sup> iniciou-se no dia 28 de novembro de 2022 e foi concluída no dia 5 de dezembro de 2022. Foi proposto aos estudantes que criassem uma notícia sobre a pandemia, relacionada com a nossa cidade ou país. As notícias poderiam ser escritas, em vídeo ou podcast. Para tanto, trabalhou-se em sala os conceitos teóricos sobre a notícia e as principais partes desse gênero.

Os alunos dividiram-se em grupos para a produção, sendo organizados seis grupos de trabalho. O objetivo da produção foi contemplar as competências 3 e 4 da BNCC da área de linguagens, onde foi proporcionado aos alunos que participassem de processos de produção colaborativa em linguagem verbal (escrita e falada) e em linguagens visuais para produzir sentidos. Além de empregar a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso proposto, bem como fazer uso do espanhol como língua de comunicação global, respeitando suas variedades e usos.

Considera-se, também, que os cinco eixos para a língua adicional foram contemplados, visto que se explora a escrita, a leitura, a compreensão linguística e dimensão intercultural em todas as produções, pois os textos foram escritos em língua espanhola, o que exigiu que os sujeitos compreendessem a estrutura da língua e suas formas de usos, ampliando, assim, seus conhecimentos, e tudo isso relacionado com a realidade local a partir de uma realidade vista em outro país, trazendo, desse modo, a dimensão intercultural. Para além dos eixos já citados, as produções de vídeo e podcast contemplaram a oralidade, pois os alunos pronunciam o texto na língua-alvo do estudo.

Dos seis grupos de trabalhos, apenas três entregaram as propostas, como já estávamos no fim do ano letivo, alguns já tinham viajado e outros alegaram “não precisar de notas”. Algo lastimável, pois sabemos que a nota ainda é o mais valorizado no sistema educacional, inclusive pelos alunos, onde a experiência da aprendizagem fica em segundo plano. Porém, em sala de aula há imprevistos e não podemos controlar todos os eventos adversos. Apesar disso, tivemos três amostras do trabalho final: uma notícia em vídeo, um podcast e um texto escrito, onde a

---

<sup>20</sup> A terceira prática leitora está disposta no Apêndice E.

proposta era de uma notícia, no entanto o grupo de alunos não se aproximou das características do gênero.

O texto escrito<sup>21</sup> versou sobre a experiência dos anos de pandemia, onde os alunos descreveram baseados em suas próprias vivências e de pessoas próximas, e amparados por aquilo que viram ser noticiado no período. Trata-se de um texto informal, sendo mais próximo de um texto descritivo ou um artigo de opinião. Mesmo não cumprindo a tarefa de produzir uma notícia, pois não alguns requisitos da estrutura do gênero, como fora trabalhado em sala, considera-se que mobilizaram seus conhecimentos e conseguiram fazer um bom trabalho, resumindo o período de maneira que, se publicado em um jornal como um artigo, muitas pessoas, ao lerem, se identificariam com o texto, pois o descrito é o que vivenciaram. Visto que, uma das funções da língua é transmitir nossas experiências e emoções, de forma que o outro, ao ler, sinta-se parte do texto, pois assemelha-se ao que ele sente, pensa, experimenta.

No podcast<sup>22</sup>, os alunos trataram dos números da Covid-19 no Brasil e dos índices de vacinação. Nele, os estudantes, pronunciando em espanhol, repassam aos “ouvintes” dados veiculados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Governo Brasileiro, além de citarem outras fontes oficiais de informações. Aqui, apesar da pronúncia com dificuldades, valoriza-se a disposição em participar, aprender e romper barreiras de seus conhecimentos e limitações, pois além de estarem exercendo a língua em um evento de letramento que eles não dominavam, expandiram, desse modo, suas possibilidades comunicativas. Isso vai ao encontro do que dizem Rojo e Moura (2019, p. 18), que a escola deve criar eventos “que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevante que eles ainda não dominem”.

Na notícia em vídeo<sup>23</sup>, o grupo optou por descrever como foi o enfrentamento da pandemia em sua cidade natal, Cerejeiras, Rondônia. Os estudantes pronunciam em espanhol os dados, colhidos em sites oficiais da prefeitura, redes sociais e as informações de suas próprias vivências. Usam para o vídeo imagens públicas da cidade e boletins de casos da pandemia, amplamente divulgados em redes sociais e pelo aplicativo WhatsApp durante o auge dos casos de infecção na cidade. Nele, descrevem as medidas da cidade para conter a contaminação, as dificuldades do hospital e o atendimento escolar no período. Novamente, percebe-se um evento de letramento ao qual não estavam habituados, tratando de um assunto atual, relevante e inerente às suas realidades.

---

<sup>21</sup> A texto escrito produzido pelo grupo de alunos está disposta no Anexo D.

<sup>22</sup> O podcast criado pelos alunos encontra-se disponível na plataforma de vídeos Youtube, através do link <https://youtu.be/SA2XgSETCZY>.

<sup>23</sup> A notícia em vídeo produzida pelos alunos encontra-se disponível na plataforma de vídeos Youtube, através do link <https://youtu.be/3vs42zGv7Ck>.

Nos dois casos, podcast e notícia em vídeo, os alunos buscaram, filtraram e trataram as informações, escolhendo quais seriam adequadas ao que eles queriam realizar, desenvolvendo, desse modo, autonomia e protagonismo. O tema e o gênero abordados foram propostos pela atividade, mas os alunos escolheram de que forma iriam abordá-los e a qual aspecto iriam dar ênfase. Assim, eles envolveram-se em uma produção coletiva, tendo que respeitar os pontos de vistas dos demais a fim de buscar um ponto comum para o trabalho produzido, respeitando as experiências de cada um. Ademais, empreenderam uma produção midiática, sendo necessário, no caso do vídeo, pesquisa e tratamento de imagens, além de edição de material multimídia, usando os recursos multissemióticos e os multiletramentos.

## 6.5 PRINCIPAIS RESULTADOS ALCANÇADOS

O estudo objetivou apresentar atividades em língua espanhola a partir do letramento crítico, que contemplasse os cinco eixos para língua adicional contidos na BNCC (Brasil, 2018a) e as quatro primeiras competências da área de linguagens. Diante disso, nota-se que nas atividades aplicadas na turma do 2º ano, os eixos foram contemplados. Os alunos fizeram a leitura em língua adicional, usaram a escrita e os seus conhecimentos linguísticos em língua espanhola para tal. Ademais, aplicou-se a dimensão intercultural ao interpretarem a realidade de outros países e relacioná-la com a sua. A oralidade foi utilizada ao assistirem um vídeo na língua foco e na produção final, onde dois grupos de trabalho apresentaram um vídeo e um podcast, valendo-se de leitura e oralidade ao pronunciarem as informações em espanhol. Nessa atividade também recorreram aos recursos multissemióticos e aos multiletramentos. Utilizaram-se, ademais, de interpretação crítica, analisando a realidade e questionando-a, buscando o porquê de as coisas acontecerem dessa forma, o que pensam sobre isso, como observa-se nas orientações do uso do letramento crítico em Luke e Freebody (1997), Janks (2016, 2018), Jordão (2016) e Duboc (2014, 2016); em concordância com o uso da língua como prática social visto em Bakhtin (2011), Street (2003) e Kleiman (2016).

Quanto às competências e habilidades da BNCC (Brasil, 2018a), os alunos que participaram da prática leitora analisaram visões de mundo diferentes e crenças preconceituosas presentes nos discursos que circulam na sociedade, através de uma amostra de texto autêntico. Também, interpretaram criticamente a realidade do outro e relacionam-na com a sua para analisar relações de poder presentes na sociedade e como isso gera desigualdade. Outrossim, identificaram que problemas como a desigualdade social e de gênero afetaram a vida de algumas pessoas no período pandêmico, prejudicando o acesso à educação, emprego e saúde.

Ainda, debateram questões polêmicas de relevância social – a pandemia e suas consequências –, argumentando e formulando opiniões acerca do tema. Por último, usaram o espanhol como língua global para sua comunicação, empregando a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa proposta.

Analisando o resultado, constata-se que nem todos os alunos atingiram as competências e habilidades de maneira igual. Percebe-se, também, que tiveram mais facilidade quando as questões exploravam dados explícitos no texto, já quando se exigia identificar os preconceitos, relações de poder inseridos nos discursos, ideologias ou emitir opiniões, o número de respostas de acordo com o esperado diminuía e/ou eram mais superficiais. Isso, a meu ver, acontece porque, ao ter de organizar argumentos ou buscar seus conhecimentos externos para compreender o que está escrito no texto, eles têm dificuldades ou mesmo preguiça, preferindo ficar apenas no que está escrito explicitamente. O que é preocupante, visto que é exatamente a esse público que os discursos de *fake news* e a disseminação de ódio se direcionam. Os que fizeram, demonstraram compreender criticamente aquilo que está implícito nos discursos de circulação na sociedade, demonstrando um letramento efetivo. A escola já vem trabalhando esses textos nas diversas disciplinas, mas constata-se que são necessárias mais abordagens para aprimorar as habilidades de leitura e compreensão de mundo dos alunos.

As diferenças nas respostas já eram esperadas, visto que cada sujeito, ao seu modo de pensar, a partir do que viveu e ouviu no período abordado, norteados pela sua visão de mundo e ideologias, que muitos trazem de seu núcleo familiar e/ou religioso, e movidos pelo seu interesse em ler e interpretar, relacionou-se com o texto e extraiu dele um significado único. Isso vem ao encontro da teoria usada nesse estudo acerca das práticas de leitura, consoante Goulemot (2011) e Chartier (2011, p. 20), de que a compreensão do sujeito depende tanto do seu conhecimento de mundo quanto do próprio texto, pois cada um tem suas referências, ao que Bakhtin (2011) chama de leitura responsiva, onde o texto se transforma a partir do leitor. Essas respostas conferem, a partir da premissa do LC, descrita por Jordão (2016), que nossos alunos são inteligentes e trazem consigo uma bagagem de conhecimento.

Outro ponto negativo da atividade foi que houve algumas respostas repetidas, idênticas ou até copiadas erroneamente, principalmente na segunda prática, deixando explícito que o aluno apenas copiou do colega, abstenendo-se de compreender a questão. Quem está acostumado com o ambiente de sala de aula sabe que isso é comum, alguns têm preguiça de pensar para responder e “colam” do outro. No entanto, ao levarmos para a sociedade, e o objetivo do letramento é que o aluno consiga refletir diante dos diversos discursos na realidade, os sujeitos

que se abstêm e apenas reproduzem o que o outro diz são presas fáceis para manipulação, para as *fake news*.

Além disso, na atividade final, três grupos não entregarem as produções por ser fim de ano letivo e não precisarem de nota, argumento usado por eles. Em contrapartida, os três que produziram a notícia, de maneira geral, mobilizaram todas as competências e o eixos propostos para essa atividade: filtraram e trataram as informações, desenvolvendo, assim, autonomia e protagonismo, e envolveram-se em uma produção coletiva de um gênero textual na língua foco de estudo, convivendo com pontos de vistas e opiniões diferentes. No caso do vídeo e do podcast, conduziram uma produção midiática, sendo necessário pesquisa e tratamento de imagens, além de edição de material multimídia, usando os recursos multissemióticos e os multiletramentos.

Com base nisso, os resultados vêm ao encontro da BNCC (Brasil, 2018a), que preconiza que é preciso contextualizar as práticas de linguagens para que o aluno explore a multiplicidade de usos da língua nas culturas digitais e juvenis. Ademais, é fundamental propiciar experiências multilíngues e multiculturais, a fim de expandir os seus conhecimentos linguísticos, multissemióticos e culturais, permitindo que esse aluno tenha uma maior consciência no uso da língua para expressar ideias e valores, argumentar, refletir com criticidade sobre conflitos e conseguir resolvê-los. Isso posto, a próxima seção apresenta as considerações finais desta pesquisa.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, inserido na linha de pesquisa “Leitura e formação do leitor”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF) em parceria com a Faculdade Católica de Rondônia (FCR), tem como tema a aprendizagem de espanhol à luz do letramento crítico para alunos do Ensino Médio, através da realização de uma prática leitora empreendida na escola pública com alunos do 2º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Tancredo de Almeida Neves, município de Cerejeiras, Rondônia. Especificamente, a pesquisa visou apresentar alternativas para o ensino de uma segunda língua, a partir da perspectiva do letramento crítico.

Como justificativa para a sua realização, destacou-se a necessidade de pesquisas e práticas que auxiliem os professores de Língua Espanhola, principalmente com a exclusão do idioma da Base Nacional Comum Curricular, de 2018, bem como a importância dos estudos do letramento crítico como prática imprescindível na educação, tanto de língua materna quanto de língua adicional. Assim, a pesquisa pretendeu contribuir com a ampliação de estudos teóricos referentes à leitura como prática social, aos letramentos e multiletramentos, ao letramento crítico e ao desenvolvimento de práticas leitoras para serem trabalhadas com alunos de nível médio no que concerne à formação de leitores conscientes, autônomos e capazes de refletirem e se posicionarem criticamente diante dos mais variados discursos presentes na sociedade.

Isso posto, considera-se que o problema de pesquisa – como a prática leitora, desenvolvida a partir de gêneros textuais autênticos, pode contribuir para o letramento crítico no ensino de espanhol no Ensino Médio, contemplar os cinco eixos requeridos pela BNCC e desenvolver as quatro primeiras competências específicas de linguagens – foi respondido de maneira satisfatória, pois constatou-se que a prática leitora, desenvolvida a partir de gêneros textuais autênticos, isto é, textos reais, foi capaz de contemplar os cinco eixos requeridos pela BNCC. Sendo assim, os alunos realizaram, através das práticas propostas, a leitura de um texto na língua-alvo do estudo e utilizaram a escrita para responderem as questões referentes ao texto, também em língua espanhola, para tanto, mobilizaram seus conhecimentos linguísticos acerca da língua e a dimensão intercultural para interpretar a realidade de outros países e relacioná-la com a sua. Também, a oralidade foi alcançada, pois ouviram e assistiram um texto audiovisual, além de produzirem o gênero textual notícia em audiovisual, empregando, assim, a leitura, a oralidade, a escrita e os conhecimentos linguísticos. Ademais, usaram de interpretação crítica, analisando a realidade e questionando-a, buscando o porquê de as coisas

acontecerem dessa forma e o que pensam sobre isso, consoante as orientações do uso do letramento crítico.

Contemplou-se, portanto, as quatro competências básicas de linguagens, visto que os alunos participantes da prática leitora analisaram visões de mundo diferentes e preconceitos em um texto veiculado em uma mídia, interpretaram criticamente a realidade para aprenderem, analisaram as relações de poder e ideologias presentes na sociedade, identificaram desigualdades sociais e de gênero. Ainda, debateram questões polêmicas de relevância social, usaram argumentos e formularam opiniões acerca do tema. Por último, também fizeram uso do espanhol como língua global para sua comunicação, empregando a variedade e o estilo de língua adequado à situação comunicativa proposta, descrevendo a realidade vivida, suas experiências e emoções, comparadas aos textos estudados. Participaram da produção colaborativa de um gênero textual, com duas amostras multimídia, mobilizando conceitos semióticos e dos multiletramentos.

O problema de pesquisa surgiu por conta do interesse em investigar sobre possibilidades de atividades que incentivassem o uso de uma língua adicional para refletir sobre a realidade do aluno, nas quais o foco não fosse apenas a gramática e o vocabulário, mas a recepção e compreensão do aluno em relação ao tema trabalhado, baseado em textos reais, que circulam na sociedade e tratam de temas atuais. A partir disso, para a fundamentação teórica da pesquisa desenvolvida, foi necessário o levantamento de conceitos teóricos para compreensão do tema: as práticas de leitura, os gêneros textuais, a leitura como prática social atrelada ao letramento, os multiletramentos e o letramento crítico.

Como o objetivo geral era desenvolver e aplicar uma prática leitora para o ensino de espanhol no Ensino Médio utilizando gênero textual autêntico, com base no letramento crítico, constatou-se que a resposta para o problema foi alcançada, visto que as atividades planejadas usaram textos considerados gêneros autênticos, neste caso uma notícia sobre a pandemia da Covid-19, veiculada por um jornal mexicano, e um vídeo sobre o mesmo tema, exibido em um portal de internet, também mexicano. Cumpre dizer que as atividades foram elaboradas consoante as orientações contidas nos estudos da teoria do letramento crítico, encontradas no texto das OCEM (Brasil, 2006) para o ensino do espanhol. Quanto aos objetivos específicos, nos três primeiros se esperava planejar atividades que contemplassem o ensino de espanhol com base no letramento crítico, com ênfase no ensino a partir das quatro primeiras competências da área de linguagens e dos cinco eixos previstos na BNCC para o ensino de língua adicional, além de aplicá-las para alunos do 2º ano do Ensino Médio. Diante disso, considera-se que esses objetivos foram alcançados, pois as atividades foram elaboradas para contemplar as quatro

primeiras competências da área de linguagens e os cinco eixos para a língua adicional contidas na BNCC (Brasil, 2018), como comprovado ao longo da análise contida neste estudo.

Quanto ao último objetivo específico, se as atividades propostas desenvolveram a autonomia do aluno para o ensino crítico e cidadão de uma língua adicional, conclui-se que sim, haja vista que as atividades conseguiram desenvolver autonomia em uma parte dos alunos participantes, pois emitiram suas opiniões acerca do tema de maneira crítica, mobilizando seus conhecimentos de mundo, analisando o contexto e a produção do texto e relacionando-os com suas realidades. Demonstraram autonomia na participação da construção de novos conhecimentos, como nas produções do gênero, além de compreenderem relações de poder, desigualdades sociais e de gêneros, preconceitos e ideologias presentes nos discursos inseridos nos textos, sendo isso importante para a formação cidadã do aluno. No entanto, uma parte dos estudantes empregaram superficialidade na compreensão textual e nas questões abordadas, isso mostra que o trabalho de letramento crítico ainda tem um longo caminho em sala de aula e deve ser uma prática valorizada. Afinal, como alguns alunos não conseguiram ou não quiseram se portar criticamente diante do contexto proposto, na sociedade isso também acontece, o que acarreta um terreno fértil para a disseminação de discursos manipuladores, de ódio e de discriminação.

Decerto, vários fatores influenciam na escolha da participação/não participação do aluno, como o seu conhecimento de mundo e seu próprio interesse. Mas considero que a prática leitora desenvolvida pôde estimular o pensamento crítico da maioria dos alunos, alguns aprofundaram-se mais, mobilizando seus conhecimentos de mundo e suas experiências pessoais. As questões que exigiam de opinião foram capazes, em regra, de levá-los a refletir sobre a realidade que viveram e aos discursos a que tiveram acesso durante o período da pandemia, a qual foi o tema dos textos trabalhados. Outrossim, relacionaram os textos trabalhados com a própria realidade, emitindo seus valores, interpretações e juízos de valor a respeito, desenvolvendo o senso crítico e a reflexão sobre o que está a sua volta. Obteve-se troca intercultural ao analisarem a realidade vista em outro país, em outra língua, e compararem com a realidade local. Houve produção em diferentes mídias e usando diferentes linguagens, além de fazerem o uso da língua adicional, foco do estudo, em uma situação real de comunicação.

O corpus refere-se à proposta e análise de atividades de espanhol a partir do letramento crítico. Para a elaboração das atividades usou-se uma notícia em espanhol e um vídeo, também em espanhol, ambos tratavam sobre o tema da pandemia da Covid-19. Dessa maneira, esta pesquisa contribui, no âmbito acadêmico, com a apresentação de metodologias alternativas para

o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola ao aluno do Ensino Médio, a partir de práticas leitoras com textos de circulação social. Aliás, pretendeu-se colaborar com o desenvolvimento de práticas leitoras a partir de um texto real (autêntico) em língua adicional no intuito de desenvolver o letramento crítico de alunos do Ensino Médio.

A partir das análises, conclui-se que práticas leitoras com gêneros textuais de circulação social podem, sim, desenvolver o letramento crítico nos estudantes do Ensino Médio. No entanto, a recepção ao texto e a construção do desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos são influenciados pelos conhecimentos, vivências e ideologias que eles carregam, provenientes do meio em que vivem, famílias, religião etc. Nesse viés, o trabalho com letramento crítico em sala de aula, tanto em língua adicional quanto materna, é um mecanismo eficiente, a fim de construir cidadãos críticos, que reconheçam desigualdades e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa. Além disso, verificou-se que apesar de a BNCC (Brasil, 2018a) não trazer em seu texto orientações sobre o uso do espanhol, é possível utilizar os cinco eixos contidos nela e as quatro primeiras competências da área de linguagens para o ensino da língua.

Algumas das claras limitações encontradas durante a realização desta pesquisa foi o fato de a atividade ter sido aplicada no fim do ano letivo, os alunos estavam cansados, ansiosos pelas férias, muitos saindo para viajar, pois já haviam sido aprovados com a pontuação mínima e não se empenharam muito na realização da prática, principalmente da atividade final. Eu tinha a intenção de realizar a pesquisa no início do quarto bimestre, no entanto, devido aos procedimentos técnicos, como a aprovação do Conselho de Ética e compromissos com a própria escola, apenas foi possível aplicá-la no período citado.

Em contrapartida, o fato de eu ser a professora titular da turma há dois anos facilitou a pesquisa, pois já tinha um conhecimento acerca de cada aluno, o que ajudou na execução e análise do trabalho. Em virtude do tempo limitado para a pesquisa aplicada e a escolha metodológica, não houve feedback, isto é, não houve uma revisão e reflexões das respostas dos alunos, como sugere Duboc (2016) na avaliação do LC e como costumamos fazer em sala, posto que essa retomada auxilia o aluno a repensar e reorganizar suas ideias. Sendo assim, em um uso desta pesquisa como material pedagógico isso poderá ser acrescentado, visando um resultado mais satisfatório, pois aqui apenas foram analisadas as respostas do aluno sem interferências do professor. Dessa forma, sugere-se a realização de outros trabalhos com a mesma temática que possam, por exemplo, desenvolver e ampliar a compreensão de leitura e de interpretação em textos autênticos, seja a notícia ou outros gêneros, a partir do letramento crítico e das competências da BNCC para linguagens.

Além disso, busca-se motivar outros pesquisadores da área de língua adicional,

principalmente professores de espanhol, a se dedicarem sobre a temática em seus processos de qualificação continuada, refletindo sobre a importância do desenvolvimento do LC dos alunos na sala de aula, aprofundando, assim, seus conhecimentos e práticas, para que, de forma mais efetiva, possam contribuir para um panorama mais qualitativo e equitativo acerca do ensino de línguas nas escolas de educação básica de nosso país.

Propõe-se, ademais, de maneira geral, contribuir com a escola e a sociedade, a partir do momento em que os resultados desta pesquisa possam estimular outros pesquisadores desta área ou de áreas afins, e com isso fomentar o aprimoramento de metodologias de ensino línguas, a partir de práticas leitoras no Ensino Médio que desenvolvam o senso crítico e cidadão do aluno, para que ele possa participar e transformar a realidade em que vive.

## REFERÊNCIAS

- AUMENTA la pobreza extrema en América Latina. Ciudad de México: [S. n.], 2022. 1 vídeo (2 min 38 s). Publicado pelo canal Expansión. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ojS9HDTVu24>. Acesso em: 08 dez. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareshi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000. Parte II. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 22 abr. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11161&ano=2005&ato=02akXTU5EMRpWTe23>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 22 abr. 2022.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 14 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2018b, seção 1, p. 60. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em: 14 abr. 2022.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 77-106.

COVID-19: la enfermedad que los ricos esparcieron y los pobres sufrieron. **Nación 321**. Ciudad de México, 14 set. 2021. Disponível em: <https://www.nacion321.com/internacional/covid-19-la-enfermedad-que-los-ricos-esparcieron-y-los-pobres-sufrieron>. Acesso em: 08 dez. 2022.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara.; MACIEL, Ruberval. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014. p. 209-229.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo de. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. v. 47. p. 57-80.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. **Projeto Político Pedagógico: aperfeiçoamento contínuo indicando caminhos e possibilidades**. Cerejeiras: Escola Estadual de Ensino Médio Tancredo de Almeida Neves, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria Regional de Ensino de Cerejeiras, 2022.

FABRE, Daniel. O livro e sua magia. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 201-228.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALVÃO, María Eugenia Gómez Holtz; GALÁN, Tania Alonso; CALVIÑO, Juan Manuel García Calviño; PINA, Álvaro Semillo. **La nueva BNCC y la enseñanza del español**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2019.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. v. 47. p. 21-40.

JANKS, Hilary. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15-27, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>. Acesso em: 8 dez. 2022.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? *In: JESUS, Dánie Marcelo de. (Org.). Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.* Campinas: Pontes, 2016. v. 47. p. 41-56.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Shaping the social practices of reading. *In: MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. (Eds.). Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice.* Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997. pp. 185-225.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In: MACIEL, Ruberval; ARAÚJO, Vanessa. (Orgs.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.* Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. (Org.). **Políticas e valoriz(ação) do ensino de espanhol no contexto brasileiro: desafios.** Campinas: Pontes, 2016. v. 1.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Ed.). Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

REIS, Simone. Pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. *In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes de; REIS, Simone. (Orgs.). Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras.* Londrina: Moriá, 2008. p. 51-83.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo, Parábola: 2019.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n. 554, de 5 de fevereiro de 2020. Implanta o Ensino Médio Regular com carga horária de 1,040 horas/ano em 20 escolas-piloto da rede pública estadual de ensino de Rondônia, conforme preconizado na LDB n. 9,394/1996, alterada pela Lei Federal n. 13,415/2017 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 5 fev. 2020, n. 24.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria Geral de Educação. Gerência de formação e capacitação técnica e pedagógica. **Referencial Curricular para o Ensino Médio**



**de Rondônia.** Porto Velho: SEDUC/UNDIME, 2021. Disponível em: [https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/RCEM-RO-Revisado-Comissao-NEM-com-capa\\_compressed.pdf](https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/RCEM-RO-Revisado-Comissao-NEM-com-capa_compressed.pdf). Acesso em: 08 dez. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Discursos sobre ensino crítico de língua inglesa e sua contribuição para a área dos estudos hispânicos. *In:* SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da (Org.). **Linguística Aplicada e Hispanismo.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 15-30.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In:* RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-114.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacies Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, [S. l.], v. 5, n. 2, pp. 77-91, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TILIO, Rogério Casanovas. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? *In:* JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas:** novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-31.

VIEIRA, Daniela. **A didatização de materiais autênticos para o ensino do Italiano Língua Estrangeira.** 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-10122012-095442/publico/2012\\_DanielaAparecidaVieira\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-10122012-095442/publico/2012_DanielaAparecidaVieira_VCorr.pdf). Acesso em: 27 jun. 2023.

## APÊNDICE A – ATIVIDADE DE PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE CATÓLICA DE RONDÔNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MINTER INTERINSTITUCIONAL

PROFESSORA PESQUISADORA: SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA

Professora orientadora: Dra. Gisele Benck de Moraes

### ATIVIDADE DE PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO

**Campo da Área de linguagens a ser usado:** O campo jornalístico-midiático

**Eixos:** oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural

**Competência e habilidades a serem desenvolvidas (Brasil, 2018a, p. 490-494):**

Competência	Habilidades
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.  (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

<p>4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</p> <p>(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.</p> <p>(EM13LGG403) Fazer uso do inglês [espanhol] como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.</p>
--	--

**Conteúdo(s):**

- a) leitura, análise crítica de texto jornalístico;
- b) vocabulário em espanhol;
- c) conectivos em espanhol;
- d) estudo da estrutura do gênero notícia e produção de notícias em grupos.

**Ano(s):** 2º ano Ensino Médio.

**Tempo estimado:** Seis aulas.

**Material necessário:** notícia impressa, vídeo projetado em tv, papel sulfite.

**Desenvolvimento:**

1ª etapa

- a) sondagem, com atividade de perguntas fechadas e abertas a fim de saber se os alunos costumam ler ou assistir notícias;
- b) entregar a notícia impressa para os alunos em pequenos grupos e pedir para fazerem uma leitura inicial;
- c) fazer a leitura em voz alta e explicar o texto;
- d) trabalhar o significado das palavras que são diferentes da língua portuguesa;
- e) analisar os conectivos presentes no texto e a sua função na construção da escrita;

- f) entregar as atividades referentes à notícia para os alunos responderem.

#### 2ª etapa

- a) assistir ao vídeo com a turma (colocar duas vezes ou mais se a turma necessitar de uma melhor compreensão);
- b) explicar o conteúdo do vídeo, sanando dúvidas quanto a palavras que eles não tenham entendido;
- c) entregar a atividade escrita e pedir que respondam aos questionamentos sobre o vídeo.

#### 3ª etapa

- a) propor atividades de comparação entre os dois textos, o escrito e o em vídeo.

#### 4ª etapa

- a) apresentar a estrutura do gênero notícia;
- b) retomar a notícia para os alunos reconhecerem as partes.

#### 5ª etapa

- a) propor a produção de notícias escritas, em vídeos, simulando um telejornal, notícia de um canal de YouTube ou podcast.

#### 6ª etapa

- a) apresentação oral das notícias produzidas;
- b) avaliação.

Durante todo o processo das aulas e as atividades desenvolvidas, de maneira formativa, buscando a compreensão dos alunos sobre o tema trabalhado.

No produto final, apresentação das notícias produzidas, observando a estrutura do gênero usado, vocabulário adquirido, a aquisição linguística e as marcas autorais, se desenvolveram o senso crítico e se colocaram na posição de produtor de um discurso ético e responsável.

**APÊNDICE B – ATIVIDADE DE SONDAAGEM**

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE CATÓLICA DE RONDÔNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MINTER INTERINSTITUCIONAL

**ATIVIDADE DE SONDAAGEM**

PROFESSORA PESQUISADORA: SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA

ALUNO:

Responda as questões abaixo com muita atenção. É necessário que as respostas correspondam à realidade.

1. Com qual frequência lê ou assiste notícias?  
 sempre     às vezes     nunca
2. Qual o tema que mais lhe desperta interesse quando lê ou assiste notícias? Pode marcar mais de uma opção.  
 política     economia     esportes     cultura     entretenimento /  
fofocas de famosos, novelas etc.     ciência     curiosidades
3. Em sua opinião, ter contato com notícias é importante? Por quê?
4. A notícia chega até nós por vários canais: Jornal impresso, revistas, jornais online, portais online, telejornal em tvs aberta e pagas, canais do Youtube, redes sociais e aplicativos de mensagens. Como identificar se as informações repassadas são verídicas?

## APÊNDICE C – PRIMEIRA PRÁTICA LEITORA

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
 FACULDADE CATÓLICA DE RONDÔNIA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
 MINTER INTERINSTITUCIONAL

PROFESSORA PESQUISADORA: SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA

ALUNO:

Vamos ler e analisar uma notícia em língua espanhola sobre um tema que se fez presente em nossas vidas nos últimos dois anos: a pandemia de Covid-19.

(Eixos: Leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural)

(Competências da BNCC: 1, 2, 3 e 4)

### COVID-19: La enfermedad que los ricos esparcieron y los pobres sufrieron



COVID-19 La pandemia ha cobrado millones de vidas en todo el mundo y aún sigue activa

- 01 Siempre se ha creído que las pandemias son más fácil que se disparen en los  
 02 barrios pobres, ya que las personas viven en entornos abarrotados y apretados; que  
 03 trabajan en condiciones que dificultan el distanciamiento físico, además de falta de  
 04 servicios básicos, por lo que son el caldo de cultivo ideal para el virus.

05 Sin embargo, un estudio reciente de Jana Berkesel habla sobre hallazgos  
06 aparentemente contradictorios a lo anterior. Este estudio informa cómo la tasa de  
07 propagación de infecciones varía según el estatus social, en varias fases de la pandemia.

08 Los investigadores encontraron que entre Estados Unidos, Inglaterra y  
09 Alemania el COVID-19 se propagó más rápido en las regiones de ingresos más alto en  
10 la fase inicial del virus.

11 Estos creen que tiene que ver con que las personas de mayor estatus social se  
12 encuentran e interactúan con un conjunto de personas más diverso. Los contactos  
13 sociales más diversos significan una mayor susceptibilidad al virus en las primeras  
14 etapas.

15 En el estudio detectaron que a los 30 días de inicio de la pandemia, las regiones  
16 de ingresos más alto en Estados Unidos se mostraron más afectados 9.9 veces más que  
17 las regiones con menor ingresos, 2.8 en Alemania y 1.2 en Inglaterra.

18 Mientras que en las últimas etapas de Estados Unidos e Inglaterra el virus se  
19 propagó en las regiones de menor ingreso, por otra parte en Alemania estos no se vieron  
20 más afectados que los de un mayor estatus social.

21 Al investigar la gripe española de 1918, una vez más los investigadores  
22 encontraron que las personas de mayor estatus social tenían un mayor riesgo a morir en  
23 las primeras etapas. A los 55 días este efecto se revirtió y se le asoció a un estatus social  
24 más bajo el mayor riesgo de morir.

25 Estos hallazgos sugieren que contrario al dogma, los virus se propagan más  
26 rápidamente entre las personas de mayor condición social en las primeras etapas.

27 “Tomados en conjunto, nuestros hallazgos apuntan a una dinámica más  
28 relevante (y trágica): mientras que las personas de mayor estatus social pueden importar  
29 nuevos virus y causar su propagación inicial, las personas de menor estatus social  
30 soportan la mayor carga una vez que se desarrolla la pandemia”, concluye el estudio.

31 En el caso de México, en los inicios de la pandemia, fue notorio un brote de  
32 contagios causado por connacionales de altos ingresos, entre ellos importantes  
33 empresarios, que contrajeron el virus en las pistas de esquí en Colorado, además de  
34 varios casos que llegaron importados por viajeros desde Europa.

COVID-19: la enfermedad que los ricos esparcieron y los pobres sufrieron. **Nación 321**. Ciudad de México, 14 set. 2021. Disponible em: <https://www.nacion321.com/internacional/covid-19-la-enfermedad-que-los-ricos-esparcieron-y-los-pobres-sufrieron>. Acceso em: 08 dez. 2022.

## Glosário

Esparcieron: espalharam

Además: além do mais.

Sin embargo: no entanto/ entretanto

Hallazgos: descoberta

Ingresos más alto: renda mais alta

Mientras que: ao passo que.

Al dogma: (no texto) crença/ opinião firmada.

1. Contesta las preguntas.

a) Después de leer, ¿qué entendiste en el texto? ¿De qué está hablando? (Comp. 1 / EM13LGG102)

*Se espera que o aluno compreenda que o texto fala sobre a forma que a Covid-19 foi transmitida, sendo primeiro espalhada pelos ricos, por viajarem para os países infectados. No entanto, ao chegar o contágio as camadas mais pobres esses sofreram mais mortes e mais consequências socioeconômicas.*

b) ¿Por qué lo entendiste de esa manera? (Comp. 1 / EM13LGG102)

*Se espera que o aluno entenda as marcas do texto e que também use sua experiência pessoal e conhecimento de mundo para responder.*

c) ¿Con qué propósito aborda el texto esta información? (Comp. 2 / EM13LGG202)

*Aqui se espera que o aluno responda que o texto tem o objetivo de explicar um estereótipo presente na sociedade há muito tempo. O de que os pobres propagam mais doenças, devido às suas condições de vida. O que não é verdade, pois tanto na Covid-19 quanto em outras enfermidades o contágio se iniciou com os mais abastados, porque viajam a diferentes lugares e seu círculo social tende a ser maior.*

d) ¿Está de acuerdo con lo que se informa en el texto? ¿Por qué? (Comp. 3 / EM13LGG302)

*É esperado que o aluno concorde, pois o texto deixa informações claras baseadas em estudos e a realidade que vivemos também nos mostrou isso, porém ele também pode discordar, mas para tal deve apresentar argumentos.*



2. El título del texto es “La pandemia que los ricos esparcieron y los pobres sufrieron”.

a) ¿Qué quiere decir el trecho destacado? (Comp. 1 / EM13LGG102)

*Que el contagio inicial le sucedió a las personas más ricas que viajaron al extranjero y trajeron el virus a su país; sin embargo, al llegar a la capa más pobre el virus fue de mucha mayor por el menor acceso a la salud básica, entre tantos otros factores. Además, económicamente los más afectados por la pandemia fueron los más pobres.*

3. Lee el trecho: “Siempre se ha creído que las pandemias son más fáciles, que se disparen en los barrios pobres.”

a) ¿Basado en qué las personas siempre creerán en eso sobre la transmisión de una pandemia? (Comp. 1 / EM13LGG102)

*Se espera que el estudiante encuentre la información contenida en el texto “Por la creencia de que los lugares con más personas y saneamiento básico escaso serían el lugar ideal para la transmisión del virus.”*

b) ¿Qué piensa usted sobre eso? (Comp. 3 /EM13LGG302)

*Se espera que el estudiante comprenda que este es un tipo de prejuicio proveniente de la capa más alta de la sociedad con relación a los sitios más pobres. Es verdad que las condiciones de saneamiento son peores y facilita la transmisión, pero no son por sitios que los virus se propagan primero, debido al contacto inicial ser mayor en las capas más altas, por los motivos ejemplificados en el texto.*

4. De acuerdo con los datos presentados en el texto, contesta a las siguientes preguntas.

a) ¿Cómo se dio la transmisión del Covid-19? (Comp. 1 / EM13LGG102)

*Aquí se espera que o aluno faça uma síntese dos dados apresentados no texto acerca da transmissão do vírus de Covid-19.*

b) ¿Por qué la transmisión ocurrió de esta manera y cuál impacto que hubo para las personas? (Comp. 2 / EM13LGG202)

*Debido a que las personas con mayor poder económico suelen viajar más y tenían un círculo social variado, esto se debe a que el contagio es mayor entre ellos en la primera fase. Sin embargo, entre las personas que viven con aquellos que fueron contaminados, hay personas de capas inferiores, en muchas ocasiones que prestan servicio a estos. Cuando estaban contaminados, los llevaban a sus casas y se propagaban en general. El impacto para las personas fue numeroso: cerrando el comercio, algunos pudieron trabajar en la oficina en casa, pero algunos tuvieron que cerrar y despedir empleados, cambiar de clases presenciales en línea en escuelas y universidades, colapso de hospitales y muchas pérdidas para innumerables familias. Los más afectados fueron aquellos con menor poder adquisitivo. Las muertes también llegaron a las capas más ricas, sin embargo, los pobres, además de que las muertes fueron las que más sufrieron económicamente y en la educación también, ya que muchos no tenían acceso a internet para asistir a las clases.*

5. Analiza el trecho “que trabajan en condiciones que dificultan el distanciamiento físico, además de falta de servicios básicos”. ¿La palabra subrayada está añadiendo una información u oponiéndose a la anterior? ¿Por qué? Explique. (Comp. 4 / EM13LGG402)

*Está añadiendo, pues, muestra que la falta de servicios básicos es más una dificultad enfrentada por las capas de menor ingreso delante de las pandemias.*

6. El segundo párrafo empieza con el conectivo, sin embargo, ¿cuál es el efecto de sentido que esa expresión establece con relación al párrafo anterior? (Comp. 4 / EM13LGG402)
- Establece el efecto de oposición, pues está contraponiendo el párrafo anterior, donde explica que, según los estudios hechos, el contagio no se da de la manera como siempre se creyó.*

- A teoria sobre os conectivos será trabalhada no livro do aluno, aula 7, p. 256-257. O livro pertence à Plataforma Revisamaisnem.com.

## APÊNDICE D – SEGUNDA PRÁTICA LEITORA

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
 FACULDADE CATÓLICA DE RONDÔNIA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
 MINTER INTERINSTITUCIONAL

PROFESSORA PESQUISADORA: SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA

ALUNO:

Vamos assistir a um vídeo sobre a pandemia de Covid-19 na América Latina. Após assistir e discutir, responda às questões que seguem.

(Eixos: oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural)

(Competências 1, 2, 3 e 4 e suas respectivas habilidades)

Vídeo: AUMENTA la POBREZA EXTREMA en América Latina, do canal mexicano Expansión:

<https://www.bing.com/videos/search?&q=not%C3%ADcias+sobre+la+pandemia+en+america+latina&view=detail&mid=C16D9112B49978B5D750C16D9112B49978B5D750&form=VD>

1. El vídeo muestra datos sobre los efectos de la pandemia en América Latina y Caribe. Según los datos, ¿cuántas personas pasaron a pobreza extrema en América Latina y Caribe en 2021? ¿Cuáles son los motivos de ese aumento? (Comp. 1 / EM13LGG101)  
*El vídeo muestra los datos de que 5 millones de personas han pasado a pobreza extrema en 2021. La pandemia y sus consecuencias sociales y económicas fueron uno de los motivos, pero América Latina y Caribe ya eran vulnerables económica y socialmente antes de la pandemia, lo que ha empeorado mucho durante la crisis del Covid-19. (Aquí se espera que os alumnos percebam que as condições antes da pandemia influenciaram em suas consequências).*
2. ¿Cuál género sufrió más con el desempleo? ¿Por qué? (Comp. 1 / EM13LGG202)  
*Las mujeres. Entre otras causas, tuvieron que dejar el empleo para cuidar de los niños que no pudieron ir a las escuelas y también fueron las que más sufrieron demisiones.*

3. ¿Qué piensa sobre eso? (Comp. 3 / EM13LGG303)  
*(Se espera que o aluno disserte sobre as dificuldades que as mulheres normalmente têm para entrar no mercado de trabalho, principalmente as mães e que no cenário pandêmico isso se intensificou).*
  
4. ¿Por qué usted piensa así? (Comp. 3 / EM13LGG303)  
*(Aqui se espera que o aluno estabeleça relação entre o abordado no vídeo, as questões anteriores, seu conhecimento de mundo acerca da posição do público feminino no mercado de trabalho e suas experiências pessoais, caso tenha alguma relacionada em seu meio).*
  
5. Comparando los dos textos estudiados. ¿Qué clase social ha sufrido más con la pandemia? ¿Por qué? (Comp. 1 / EM13LGG102)  
*(Se espera que o aluno compreenda que as classes mais baixas que sofreram mais, pois sua renda vem do trabalho, não possuindo muitos bens e nem reservas financeiras. Com a perda de muitos empregos, crianças fora da escola, isso intensificou, onde muitos tiveram que recorrer a ajudas governamentais e da população, quando conseguiram).*
  
6. El vídeo muestra que hubo la necesidad de ayuda de los gobiernos para disminuir la pobreza en la pandemia en América Latina y Caribe. En su opinión, ¿la preocupación con la seguridad social por parte de los gobiernos es importante en momentos como esto? ¿Por qué? (Comp. 3 / EM13LGG303)  
*(Se espera que o aluno compreenda que os impostos recolhidos das empresas, da produção nacional e dos trabalhadores deve ter uma parte revertida para os programas sociais, que já existem, mas em momentos como esses da pandemia é fundamental para o amparo daqueles que se encontram em vulnerabilidade social).*
  
7. En Brasil, ¿cuáles fueron las mayores dificultades enfrentadas por las personas durante la pandemia? ¿Se parece a lo mostrado en los textos? (Comp. 3 / EM13LGG303)  
*(Se espera que eles descrevam as dificuldades que tivemos em nosso país, sendo bem parecido ao descrito nos textos. Se espera também que eles relacionem as diferenças ideológicas em relação ao vírus e à vacina, a notícias falsas em relação a isso, como foi a vacinação e a ajuda que os governos deram aos mais pobres).*

8. América Latina son países de origen Latina, de cierta manera pueblos hermanos. Tienen organizaciones como El Mercosur, pero no hay mucha unión entre ellos en los últimos años, lo que dificultó el cambio de ayuda en la pandemia. ¿A qué se debe esa falta de unión? ¿Qué piensa sobre eso? (Comp. 3 / EM13LGG302) (Comp. 2 / EM13LGG202)  
*(Se espera que os alunos relacionem que as diferenças ideológicas dos governos atuais dos diversos países são responsáveis pela falta de união na América Latina e que isso prejudica a todos, pois cada país agiu de uma maneira durante a pandemia e em conjunto teriam tido mais facilidade, desde políticas de ajuda económica, lotes de vacinas, fechamento de fronteiras para contenção de contágios etc.).*
9. Conoce a alguien que tuvo dificultades en este período por falta de empleo, comida etc. ¿Como él consiguió superar esa dificultad? (Comp. 4 / EM13LGGRO403)  
*(Aqui se espera que o aluno relate uma experiência pessoal sobre o período).*
10. ¿Cuáles fueron las acciones que mejoraron la pandemia en nuestro país? (Comp. 4 / EM13LGGRO403)  
*(Aqui se espera que o aluno descreva as ações que ele atribui a melhora da crise, irá depender bastante do seu ponto de vista, experiências pessoais e até ideologia. Poderá citar o lockdown para conter os contágios, a chegada da vacinação, o auxílio emergencial para quem estava desempregado, a solidariedade das pessoas etc.).*
11. En su opinión ¿cómo fue el enfrentamiento de la pandemia en nuestra ciudad, tanto por la administración, como por las personas? (Comp. 4 / EM13LGGRO403)  
*(Aqui se espera que o aluno relate sobre as ações tomadas pela cidade, poderá citar o rastreamento de casos da secretária de saúde, os testes de Covid gratuito em uma tenda aos fundos do hospital e no barracão da Feira Municipal, a vacinação, a solidariedade das pessoas etc.)*
12. ¿Cómo fue la pandemia para usted y su familia? (Comp. 4 / EM13LGGRO403)  
*(Se espera que o aluno relate a sua experiência pessoal no período da pandemia).*

## APÊNDICE E – TERCEIRA PRÁTICA LEITORA

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
 FACULDADE CATÓLICA DE RONDÔNIA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
 MINTER INTERINSTITUCIONAL

PROFESSORA PESQUISADORA: SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA

ALUNO:

Vamos ahora a estudiar el género noticia.

### La noticia

El género noticia puede entenderse como un texto en el que se difunde un hecho o acontecimiento, llevado principalmente por periódicos, revistas y radios, impresos, electrónicos o televisivos. Porque es un género masivo de comunicación que llega a todas las capas de la población, aportando información y contribuyendo a la formación de opinión. Estos textos son dinámicos, actuales y, como no es cualquier hecho que se convierta en noticia, debe estar marcado por la novedad, generar interés e identificación en el lector. Considerando que hay varias audiencias que miran los periódicos, cada línea editorial se adapta a lo que entiende que llamará más la atención a su público objetivo, determinando así su vocabulario, extensión de texto, temas y el nivel de parcialidad en el tratamiento de la información.

### Las partes de una noticia periodística son seis

**Antetítulo o volanta:** es la información que se coloca antes del título y que sirve como anticipo de lo que se va a explicar.

1. **Título o titular:** resume de forma muy concisa y directa el contenido de la noticia.
2. **Copete, bajada o subtítulo:** se trata de un texto ubicado justo debajo del título y sirve de resumen breve de lo sucedido.
3. **Entradilla:** antes de empezar a explicar la noticia de forma completa, se ofrece un resumen más extenso, de un párrafo normalmente, en el que se dan los datos más importantes de la noticia.

4. **Cuerpo de la noticia:** es la redacción de toda la noticia. Se debe informar tanto de los **hechos más relevantes como de los otros sucesos** relacionados y de menor importancia, pero también esenciales para la comprensión total de la información. La estructura del texto periodístico tiene que tener en cuenta lo siguiente:
  - **Estructura decreciente:** se debe comenzar informando de lo más destacado y relevante para, poco a poco, ir ofreciendo datos de menor importancia.
  - **Cronología:** también es importante que el periodista tenga en cuenta la narración cronológica de los hechos para que el lector comprenda bien lo que ha sucedido y la información se presente clara y detallada.
  - **Conclusiones/Resumen final:** al terminar la noticia, muchas veces se puede concluir con un párrafo final a modo de cierre o de resumen pero siempre manteniendo el principio de objetividad propio del periodismo.
5. **Fotografía:** es opcional y es el soporte visual de la noticia.
6. **Epígrafe o pie de foto:** es el texto que se coloca bajo la fotografía y explica lo que se está mostrando en la imagen.





## Los elementos de una noticia escrita (periódico impreso u online)

Dentro de la palabra escrita nos encontramos con **diferentes tipos de texto** como, por ejemplo, los textos narrativos, los argumentativos, los expositivos, etcétera. Cada uno de estos textos cuentan con una serie de elementos y particularidades que los hacen diferentes e inconfundibles. El **texto periodístico** se engloba dentro de los llamados "textos técnicos" porque incluyen un lenguaje y una forma determinada del sector.

Y dentro de los textos periodísticos nos encontramos con una gran multitud de subtextos que se pueden escribir: **artículos de opinión, entrevistas, artículos informativos, noticias**, etcétera. A continuación vamos a hablar de forma detallada sobre las partes de una noticia para que puedas comprender cómo se tienen que estructurar estos textos propios del universo periodístico.



## Qué es una noticia periodística y sus características

La misma palabra de “noticia” procede del latín “notitia”, un término que hace referencia a la información que es enunciada por primera vez. Por tanto, nos encontramos ante un tipo de texto que nos **ofrece un conocimiento nuevo**.

En términos generales, una noticia debe **responder a estas preguntas** esenciales, que son las siguientes:

### ¿CÓMO SE REDACTA UNA NOTICIA?

Una noticia estará perfectamente redactada si responde a las siguientes cuestiones:

- **¿Qué?** → Tema de la noticia.
- **¿Quién?** → Protagonista o protagonistas.
- **¿Dónde?** → Lugar donde se producen los hechos.
- **¿Cuándo?** → Fecha o momento en el que se producen los hechos.
- **¿Cómo?** → Circunstancias o manera en que tienen lugar.
- **¿Por qué?** → Causas de esos hechos.

La información que se redacta en una noticia periodística siempre tiene que cumplir con el principio de **objetividad, claridad y veracidad**. Se tiene que revelar una información que sea fácil de comprender y que, sobre todo, sea veraz. El objetivo que se persigue con una noticia es el de **informar al lector** sobre un acontecimiento que ha tenido lugar.

Pero, además de estos elementos de la noticia que son imprescindibles, también tienes que conocer cuáles son las partes de la noticia que hacen que un texto pueda ser considerado como tal.

## Bibliografía

Valdés, J. (1985). La noticia. Editorial Belén.

Milanés, F. (2008). Partes de una noticia. Texto informativo.

El género noticia puede ser transmitido por diferentes canales. Puede ser un periódico impreso, que transmite los mensajes por escrito, es decir que el receptor debe apelar a la lectura. También se suelen presentar imágenes para acompañar y complementar el texto. En la televisión en que los mensajes se transmiten a través de la lectura hecha por el periodista o por imágenes para ilustrar lo que está siendo dicho, también pueden presentarse algunos fragmentos escritos en la pantalla. En la radio, dónde un periodista lee la noticia.

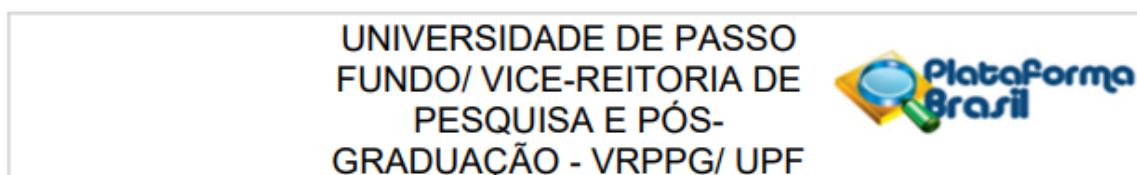
Con Internet, tenemos los periódicos online, donde los lectores pueden interactuar con la publicación. Hay también los canales de YouTube especializados en divulgar noticias y los podcasts, que son noticias grabadas en audio por uno o más periodistas. A pesar de ser distintas maneras de divulgación, se trata del mismo género.

### **Actividad final**

(Eixos: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos)

Depois de estudar sobre a pandemia da Covid-19 através do gênero notícia em língua espanhola, vamos produzir uma. O tema será o mesmo, porém relacionado a nossa realidade. Poderá ser produzida em grupo no formato escrito ou em vídeo, como os estudados, ou em podcast. Vamos lá, mão a obras, meus jornalistas (*mis periodistas*).

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O Ensino de Espanhol à luz do letramento crítico.

**Pesquisador:** SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 61419322.9.0000.5342

**Instituição Proponente:** Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.676.444

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de dissertação de Mestrado em Letras -Projeto Minter - desenvolvido entre a Universidade de Passo Fundo e a Faculdade Católica de Rondônia, que tem como tema de investigação a aprendizagem de espanhol à luz do letramento crítico para alunos de espanhol do Ensino Médio, se delimitando como uma prática leitora, de acordo com os cinco eixos da BNCC para língua adicional, a partir de gêneros textuais autênticos. É uma pesquisa aplicada, exploratória e descritiva, que será desenvolvida com a participação de alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Tancredo de Almeida Neves, em Cerejeiras/RO.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor prática leitora para o ensino de espanhol no Ensino Médio utilizando diferentes gêneros textuais autênticos, com base no letramento crítico.

Objetivos Secundários:

- a) planejar atividades que contemplem o ensino de espanhol com base no letramento crítico, com ênfase no ensino a partir das quatro habilidades do ensino de língua adicional;
- b) pensar atividades para o ensino de espanhol que contemplem os eixos previstos na BNCC para o ensino de língua adicional;
- c) aplicar as atividades elaboradas para a prática leitora para alunos do 2º ano do Ensino Médio;
- d) analisar a prática leitora proposta a partir dos resultados dos alunos, verificando se as

**Endereço:** BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo

**Bairro:** São José

**CEP:** 99.052-900

**UF:** RS

**Município:** PASSO FUNDO

**Telefone:** (54)3316-8157

**E-mail:** cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO  
FUNDO/ VICE-REITORIA DE  
PESQUISA E PÓS-  
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.676.444

atividades desenvolvem a autonomia do aluno para o ensino crítico e cidadão de uma língua adicional.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos dessa pesquisa são mínimos, devido ao fato que será aplicada durante o horário normal de aula do aluno. Porém, se o participante sentir algum sinal de desconforto psicológico ou físico durante a pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para os profissionais responsáveis na instituição escolar e se necessário encaminhá-lo aos atendimentos médicos e/ou psicológicos. O participante também poderá desistir da pesquisa, retirando seu consentimento sem nenhum prejuízo.

**Benefícios:**

Levar o aluno a conhecer a língua Espanhola em seu uso real e compreendê-la para além de seus vocábulos, entrando em contato com seus traços culturais, com a possibilidade de compreender e utilizar essa língua no seu cotidiano. Melhorar a competência leitora do alunado na língua materna, pois a leitura em uma segunda língua proporciona o reconhecimento de diversos grupos étnico-sociais e a comunicação com pessoas de diferentes culturas. Aprimorar a compreensão dos estudantes em diferentes textos a partir do letramento crítico. A pesquisa poderá apresentar a importância e os ganhos para o ensino-aprendizagem do aluno do Ensino Médio através da Língua Espanhola, além de poder ser usado como material pedagógico para futuras práticas docentes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de dissertação de mestrado em Letras vinculado ao Projeto Minter em realização pela Universidade de Passo Fundo em convênio com a Faculdade Católica de Rondônia, que se encontra adequadamente estruturado, envolvendo alunos da cidade de Cerejeiras, no Estado de Rondônia. As pendências indicadas do parecer anterior foram todas atendidas, conforme solicitação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto, no TCLE e demais documentos. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

**Recomendações:**

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu

**Endereço:** BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo  
**Bairro:** São José **CEP:** 99.052-900  
**UF:** RS **Município:** PASSO FUNDO  
**Telefone:** (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

**UNIVERSIDADE DE PASSO  
FUNDO/ VICE-REITORIA DE  
PESQUISA E PÓS-  
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF**



Continuação do Parecer: 5.676.444

os dados;

b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções n. 466/12 e n. 510/16 do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1990707.pdf	15/09/2022 17:45:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	15/09/2022 17:44:44	SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	15/09/2022 17:44:06	SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	10/08/2022 13:37:25	SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	1811050908.pdf	10/08/2022 13:32:42	SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	811050908.pdf	10/08/2022 13:24:01	SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	10/08/2022 13:22:27	SOLANGE APARECIDA NOGUEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo  
**Bairro:** São José **CEP:** 99.052-900  
**UF:** RS **Município:** PASSO FUNDO  
**Telefone:** (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO  
FUNDO/ VICE-REITORIA DE  
PESQUISA E PÓS-  
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.676.444

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PASSO FUNDO, 30 de Setembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Felipe Cittolin Abal**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo

**Bairro:** São José **CEP:** 99.052-900

**UF:** RS **Município:** PASSO FUNDO

**Telefone:** (54)3316-8157

**E-mail:** cep@upf.br

**ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**  
**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS**  
**Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS**

**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – (TALE)**

Querido aluno(a)!

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **O ensino da Língua Espanhola à luz do letramento crítico**, sob a responsabilidade da pesquisadora Solange Aparecida Nogueira.

Esta pesquisa justifica-se devido ao interesse da professora pesquisadora pelo ensino de Língua Espanhola, visto que há 12 anos atua na rede estadual de ensino, grande parte desse tempo ministrando aulas de Língua Espanhola. Nesse espaço, a pesquisadora vivencia a necessidade de pesquisas e práticas que auxiliem os professores de língua adicional, principalmente os de Língua Espanhola. Dentro desse quadro, a pesquisa será através de proposta e análise de atividades de espanhol a partir do letramento crítico de acordo com os cinco eixos da Base Nacional do Ensino Médio (BNCC) para alunos do 2º ano do Ensino Médio.

A língua adicional na escola pública, há muito tempo, não ocupa um lugar de destaque. Os alunos não a veem como importante e não atribuem significado ao que lhes é ensinado, pois a metodologia usada por grande parte dos professores é baseada em sentenças gramaticais e decorar vocábulos; ademais, falta formações e materiais didáticos, o que não ajuda a mudar esse cenário. Diante dessa inquietude, se faz necessário reformular a abordagem do ensino de línguas na escola pública.

Além do mais, no estado de Rondônia, deve-se levar em consideração a região de fronteira com países hispanos, o que acaba constituindo relações comerciais e culturais de diversas comunidades ribeirinhas com a Bolívia. Ainda, o estado constantemente recebe imigrantes bolivianos e venezuelanos e vários de nossos estudantes saem das escolas públicas estaduais para cursar medicina ou outros cursos nos países vizinhos, reforçando a importância do ensino da Língua espanhola.

Essa pesquisa tem como embasamento os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como os PCNEM (Brasil, 2000, 2002), a OCEM (Brasil, 2006), a BNCC (Brasil, 2018a) e o Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO) (Rondônia, 2021) que traz os multiletramentos, as semioses e o letramento crítico como prática imprescindível na educação, tanto de língua materna quanto de língua adicional. Além desses documentos, ancora-se nas teorias de gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (2011); quanto às práticas de leitura e o sentido do texto, baseia-se em Chartier (2011), Goulemot (2011), Fabre (2011) e Bresson (2011); no tocante às noções de produção textual e análise de gêneros, recorre-se à compreensão de Marcuschi (2008); por fim, quanto à leitura como prática social, os multiletramentos e o letramento crítico, escreve-se sob a ótica de autores como Janks (2018), Kleiman (2004, 2005), Rojo (2009), Duboc (2014) e Tilio (2017).

Os objetivos desta pesquisa são:

### **Objetivo geral**

Propor prática leitora para o ensino de espanhol no Ensino Médio utilizando diferentes gêneros textuais autênticos, com base no letramento crítico.

### **Objetivos específicos**

- a) planejar atividades que contemplem o ensino de espanhol com base no letramento crítico, com ênfase no ensino a partir das quatro primeiras competências da área de linguagens do ensino de língua adicional;
- b) pensar atividades para o ensino de espanhol que contemplem os eixos previstos na BNCC para o ensino de língua adicional, sendo: escrita, leitura, oralidade, conhecimento linguístico e dimensão intercultural;
- c) aplicar as atividades elaboradas para a prática leitora para alunos do 2º ano do Ensino Médio;
- d) analisar a prática leitora proposta a partir dos resultados dos alunos, verificando se as atividades desenvolvem a autonomia do aluno para o ensino crítico e cidadão de uma língua adicional.

A sua participação na pesquisa será durante as aulas de língua Espanhola, uma vez na semana com duração de quarenta e cinco minutos no período do quarto bimestre, de acordo com o horário disponibilizado previamente pela escola.

Os riscos dessa pesquisa são mínimos, devido se tratar de uma rotina de aula que já está acostumado. Porém, ao sentir algum sinal de desconforto psicológico ou físico durante a



participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais responsáveis na instituição e se necessário encaminhá-lo aos atendimentos médicos e/ou psicológicos.

Ao participar da pesquisa, terá os seguintes benefícios: a); conhecer a língua Espanhola em seu uso real e compreendê-la para além de seus vocábulos, entrando em contato com seus traços culturais, com a possibilidade de compreender e utilizar essa língua no seu cotidiano; b) melhorar a competência leitora na língua materna, pois a leitura em uma segunda língua proporciona o reconhecimento de diversos grupos étnico-sociais e a comunicação com pessoas de diferentes culturas. c) aprimorar a compreensão de diferentes textos a partir do letramento crítico.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderão ter acesso aos dados em qualquer etapa do estudo.

A sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem nenhum prejuízo.

Você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo **O ensino da Língua Espanhola à luz do letramento crítico**. Caso ocorra eventual dano comprovadamente decorrente da sua participação na pesquisa, você tem o direito de buscar indenização.

As suas informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos seus dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Solange Aparecida Nogueira , telefone (69) 984912831, ou com o curso de Pós Graduação em Letras-PPGL/UPF, telefone: (54) 3316-8341 , ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo, na BR 285, Bairro São José, Passo Fundo/RS. O Comitê de Ética em pesquisa exerce papel consultivo e, em especial, educativo, para assegurar a formação continuada dos pesquisadores e promover a discussão dos aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Cerejeiras, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**  
**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS**  
**Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Senhores pais ou responsáveis!

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **O ensino da Língua Espanhola à luz do letramento crítico**, sob a responsabilidade da pesquisadora Solange Aparecida Nogueira.

Esta pesquisa justifica-se devido ao interesse da professora pesquisadora pelo ensino de Língua Espanhola, visto que há 12 anos atua na rede estadual de ensino, grande parte desse tempo ministrando aulas de Língua Espanhola. Nesse espaço, a pesquisadora vivencia a necessidade de pesquisas e práticas que auxiliem os professores de língua adicional, principalmente os de Língua Espanhola. Dentro desse quadro, a pesquisa será através de proposta e análise de atividades de espanhol a partir do letramento crítico de acordo com os cinco eixos da Base Nacional do Ensino Médio (BNCC) para alunos do 2º ano do Ensino Médio.

A língua adicional na escola pública, há muito tempo, não ocupa um lugar de destaque. Os alunos não a veem como importante e não atribuem significado ao que lhes é ensinado, pois a metodologia usada por grande parte dos professores é baseada em sentenças gramaticais e decorar vocábulos; ademais, falta formações e materiais didáticos, o que não ajuda a mudar esse cenário. Diante dessa inquietude, se faz necessário reformular a abordagem do ensino de línguas na escola pública.

Além do mais, no estado de Rondônia, deve-se levar em consideração a região de fronteira com países hispanos, o que acaba constituindo relações comerciais e culturais de diversas comunidades ribeirinhas com a Bolívia. Ainda, o estado constantemente recebe imigrantes bolivianos e venezuelanos e vários de nossos estudantes saem das escolas públicas estaduais para cursar medicina ou outros cursos nos países vizinhos, reforçando a importância do ensino da Língua espanhola.

Essa pesquisa tem como embasamento os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como os PCNEM (Brasil, 2000, 2002), a OCEM (Brasil, 2006), a BNCC (Brasil, 2018a) e o Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO) (Rondônia, 2021) que traz os multiletramentos, as semioses e o letramento crítico como prática imprescindível na educação, tanto de língua materna quanto de língua adicional. Além desses documentos, ancora-se nas teorias de gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (2011); quanto às práticas de leitura e o sentido do texto, baseia-se em Chartier (2011), Goulemot (2011), Fabre (2011) e Bresson (2011); no tocante às noções de produção textual e análise de gêneros, recorre-se à compreensão de Marcuschi (2008); por fim, quanto à leitura como prática social, os multiletramentos e o letramento crítico, escreve-se sob a ótica de autores como Janks (2018), Kleiman (2004, 2005), Rojo (2009), Duboc (2014) e Tilio (2017).

Os objetivos desta pesquisa são:

### **Objetivo geral**

Propor prática leitora para o ensino de espanhol no Ensino Médio utilizando diferentes gêneros textuais autênticos, com base no letramento crítico.

### **Objetivos específicos**

- a) planejar atividades que contemplem o ensino de espanhol com base no letramento crítico, com ênfase no ensino a partir das quatro primeiras competências da área de linguagens do ensino de língua adicional;
- b) pensar atividades para o ensino de espanhol que contemplem os eixos previstos na BNCC para o ensino de língua adicional, sendo: escrita, leitura, oralidade, conhecimento linguístico e dimensão intercultural;
- a) aplicar as atividades elaboradas para a prática leitora para alunos do 2º ano do Ensino Médio;
- b) analisar a prática leitora proposta a partir dos resultados dos alunos, verificando se as atividades desenvolvem a autonomia do aluno para o ensino crítico e cidadão de uma língua adicional.

A participação de seu filho na pesquisa será durante as aulas de língua Espanhola, uma vez na semana com duração de quarenta e cinco minutos no período do quarto bimestre, de acordo com o horário disponibilizado previamente pela escola.

Os riscos dessa pesquisa são mínimos, devido se tratar de uma rotina de aula ao que seu filho já está acostumado. Porém, ao sentir algum sinal de desconforto psicológico ou físico durante a participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais responsáveis na instituição e se necessário encaminhá-lo aos atendimentos médicos e/ou psicológicos.

Ao participar da pesquisa, seu filho (a) terá os seguintes benefícios: a); conhecer a língua Espanhola em seu uso real e compreendê-la para além de seus vocábulos, entrando em contato com seus traços culturais, com a possibilidade de compreender e utilizar essa língua no seu cotidiano; b) melhorar a competência leitora na língua materna, pois a leitura em uma segunda língua proporciona o reconhecimento de diversos grupos étnico-sociais e a comunicação com pessoas de diferentes culturas. c) aprimorar a compreensão de diferentes textos a partir do letramento crítico.

Você e seu filho (a) terão a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderão ter acesso aos dados em qualquer etapa do estudo.

A participação de seu filho (a) nessa pesquisa não é obrigatória e pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem nenhum prejuízo.

Você e seu filho (a) não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo **O ensino da Língua Espanhola à luz do letramento crítico**

Caso ocorra eventual dano comprovadamente decorrente da sua participação na pesquisa, você tem o direito de buscar indenização.

As informações de seu (sua) filho (a) serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados de seu (sua) filho (a)

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Solange Aparecida Nogueira , telefone (69) 984912831, ou com o curso de Pós Graduação em Letras-PPGL/UPF, telefone : (54) 3316-8341 , ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo, na BR 285, Bairro São José, Passo Fundo/RS. O Comitê de Ética em pesquisa exerce papel consultivo e, em especial, educativo, para assegurar a formação continuada dos

pesquisadores e promover a discussão dos aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Cerejeiras, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO D – NOTÍCIA PRODUZIDA PELO GRUPO DE ALUNOS

### La Noticia

#### La experiencia del Covid-19

La Covid-19 apareció en medio de un año tranquilo, 2020 acababa de comenzar y de repente nos enfrentamos a un nuevo virus, notificaciones de alerta y la recomendación de cuarentena, la vida se puso patas arriba. Al principio imaginábamos una situación controlada, quince días de cuarentena y todo volvería a la normalidad, pero los días se convirtieron en meses y los meses se convirtieron en más de un año, más de un año e innumerables pérdidas.

Las noticias asustaron, muchos dejaron de ver la televisión, los números siguieron aumentando, la ciencia comenzó una carrera contra el tiempo, muchos se vieron afectados. Aquellos que no contrajeron el virus sufrieron los efectos del aislamiento, las tasas de depresión, ansiedad e inseguridad aumentaron, no pudieron salir a las calles, ver amigos, familiares lejos, el periódico mostrando lo peor, el aburrimiento extendiéndose, muchos enfermaron, los suicidios aumentaron y las dependencias y agresiones también.

Aquellos con negocios propios que no pudieron migrar a la oficina en casa tuvieron que reinventarse y descubrir otra fuente de ingresos, muchos perdieron sus empleos y el hambre y la miseria aumentaron. Los estudiantes también se vieron perjudicados, al no poder ir a las escuelas tuvieron que adaptarse a la educación a distancia, una modalidad no aceptada por muchos. Fue un año de estudios perdidos, poco se aprovechó esta forma de enseñanza y ahora notamos vacíos académicos, falta de conocimientos esenciales que elevan la inseguridad y la preocupación de estos jóvenes con el futuro.

Al final, no hay una persona que pueda afirmar haber salido ilesa del período de pandemia, todos hemos perdido a alguien o sufrido los dolores del aislamiento. Se han aprendido algunas lecciones, en las que poco hacemos para paliar las consecuencias de este momento oscuro de nuestras vidas, aprendemos a valorar a las personas que están con nosotros, a disfrutar de la vida y vivirla y que todo es fugaz, tanto bueno como malo.

(Grupo de alumnos do 2º ano D, notícia escrita, 2022)