Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Cristiane da Silva Pinto

Políticas linguísticas e ensino de espanhol: análise discursiva de materiais didáticos

Rio de Janeiro

2018

Cristiane da Silva Pinto

Políticas linguísticas e ensino de espanhol: análise discursiva de materiais didáticos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof[a]. Dra. Poliana Coeli Costa Arantes

Coorientadora: Prof[a]. Dra. Maria Cristina Giorgi

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

P659 Pinto, Cristiane da Silva.
Políticas linguísticas e ensino de espanhol: análise discursiva de materiais didáticos / Cristiane da Silva Pinto. - 2018.
115 f. : il.

Orientadora: Poliana Coeli Costa Arantes.
Coorientadora: Maria Cristina Giorgi.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 2. Política linguística – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Livros didáticos - Avaliação – Teses. I. Arantes, Poliana Coeli Costa. II. Giorgi, Maria Cristina. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. IV. Título.

CDU 806.0(07):371.671

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Cristiane da Silva Pinto

Políticas linguísticas e ensino de espanhol:
análise discursiva de materiais didáticos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 28 de setembro de 2018.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Poliana Coeli Costa Arantes (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

_____

Profª. Dra. Maria Cristina Giorgi (Coorientadora)
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

_____

Profª. Dra. Maria Del Carmen Fátima González Daher
Universidade Federal Fluminense

_____

Profª. Dra. Naira de Almeida Velozo
Instituto de Letras – UERJ

Rio de Janeiro

2018

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível devido à contribuição de pessoas excepcionais, que fizeram e fazem parte da minha formação inicial e continuada, por isso, registro neste espaço o meu muito obrigada:

À querida Poliana Arantes, orientadora, que com muita paciência, dedicação, e carinho exerceu um papel fundamental, através de suas valiosas orientações, na condução deste trabalho.

À Cristina Giorgi, coorientadora, por todas as contribuições na construção desta pesquisa.

À Vera Sant'Anna, minha querida professora de espanhol, responsável pelo meu despertar para uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas, por fomentar em mim uma concepção crítica sobre a linguagem e o desejo de promover tal concepção na miha prática de ensino.

Às professoras Del Carmen Daher, Daniele Cabral e Liliene Maria Hanovich que muito gentilmente me ajudaram a encontrar as antigas coleções didáticas para compor o *corpus* de pesquisa.

A todos os professores que lecionam no Mestrado em Linguística, da UERJ, que apesar de todas as dificuldades, provocadas pelo atual cenário, com muita dedicação, carinho e empenho contribuíram para o meu amadurecimento profissional, neste processo de formação continuada.

A todos os amigos e companaheiros pelo apoio ao longo de todo curso.

RESUMO

PINTO, Cristiane da Silva. *Políticas linguísticas e ensino de espanhol*: análise discursiva de materiais didáticos. 2018.115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

As políticas linguísticas são responsáveis por nortear as práticas pedagógicas. Os documentos de orientação curricular em nosso país convergem para um objetivo primordial: a formação crítica, reflexiva e autônoma dos sujeitos, e tais fundamentos se ancoram na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996. No âmbito do ensino de línguas, essa formação demanda uma concepção crítica sobre a linguagem. Visto que os livros didáticos evidenciam, direta ou indiretamente, a política linguística que os orienta (ARANTES, 2018), e são, como afirmam Daher, Freitas e Sant'Anna (2013) produções históricas, logo, são atravessadas por concepções sobre a prática docente, é de suma importância que os professores olhem criticamente para os materiais que servem como suporte para as suas práticas pedagógicas. Diante de tais fatos, a presente pesquisa se dedica a investigar: que concepção de linguagem orienta as práticas de leitura do gênero artigo de opinião, presentes nas coleções aprovadas pelas três últimas edições do Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD)? Que consonância existe entre tais práticas e as políticas linguísticas em nosso país? Os resultados obtidos apontam que, nas atividades investigadas, as práticas de letramento tendem a focar a estrutura do idioma, as regras e prescrições gramaticais, e a decodificação de informações, parecendo indicar uma não convergência com as propostas das políticas linguísticas em nosso país. Fundamentam este trabalho: os estudos de linguagem, desenvolvidos por Bakhtin (1997), as pesquisas sobre Letramento, a partir de Soares (2010), e os estudos dos gêneros do discurso, a partir de Maingueneau (2005).

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Materiais Didáticos. Letramento. Discurso. Ensino de Espanhol.

RESUMEN

PINTO, Cristiane da Silva. *Políticas lingüísticas y enseñanza de español:* análisis discursivo de materiales didácticos. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Las políticas lingüísticas orientan las prácticas pedagógicas. Los documentos de orientación curricular en nuestro país convergen hacia un objetivo primordial: la formación crítica, reflexiva y autónoma de los sujetos, y tales fundamentos se apoyan en la *Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996.* En el ámbito de la enseñanza de lenguas, esta formación demanda una concepción crítica sobre el lenguaje. Puesto que los libros didácticos evidencian directa o indirectamente la política lingüística que los orienta (ARANTES, 2018), y son, como afirman Daher, Freitas y Sant'Anna (2013) producciones históricas, luego, son atravesadas por concepciones sobre la práctica docente, es de suma importancia que los profesores miren críticamente a los materiales que sirven como soporte para sus prácticas pedagógicas. Por lo tanto, en este trabajo, se investiga: ¿Qué concepción de lenguaje orienta las prácticas de lectura del género artículo de opinión, presentes en las colecciones aprobadas por las tres últimas ediciones del *Programa Nacional de los Libros Didácticos (PNLD)*? ¿Qué consonancia existe entre tales prácticas y las políticas lingüísticas en nuestro país? Los resultados obtenidos apuntan que, en las actividades investigadas, las prácticas de literacidad tienden a enfocarse en la estructura del idioma, en las reglas y prescripciones gramaticales y en la decodificación de informaciones, pareciendo indicar una no convergencia con las propuestas de las políticas lingüísticas en nuestro país. Fundamentan este trabajo: los estudios de lenguaje desarrollados por Bakhtin (1997), las investigaciones sobre Literacidad a partir de Soares (2010), los estudios sobre los géneros discursivos, a partir de Maingueneau (2005).

Palabras clave: Políticas lingüísticas. Materiales Didácticos. Literacidad. Discurso Enseñanza de Español.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	7
1	**O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: PASSADO E PRESENTE, E O FUTURO?**.....	16
2	**PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM**.....	26
2.1	**Linguagem como representação da organização do pensamento**.....	26
2.1.2	Linguagem como sistema de comunicação	27
2.1.3	Linguagem como prática social	28
2.2	**Letramento Crítico no Ensino de Línguas Estrangeiras e os Estudos dos Gêneros Discursivos**	32
2.2.1	O gênero artigo de opinião nas práticas de letramento	36
2.3	**Material Didático: um Suporte para a Prática Pedagógica**.....	39
3	**PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISES**.....	48
3.1	**Bloco I - PNLD Edição 2012**.....	50
3.2	**Bloco II - PNLD Edição 2015**.....	60
3.3	**Bloco III - PNLD Edição 2018**.....	84
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

Ensinar uma língua é uma tarefa complexa, mas que muitas vezes é reduzida à memorização de um conjunto de regras. Por muitos anos, acreditei que o principal objetivo de ensinar língua (materna ou estrangeira) era desenvolver a tão sonhada competência comunicativa, falar com naturalidade. Acreditava que o ensino de um idioma se resumia a dominar as estruturas gramaticais a fim de adquirir a tão sonhada fluência.

Estudei espanhol através do método gramática e tradução, na década de 90, em uma escola em Niterói, Rio de Janeiro, durante o ensino médio. Recordo-me das aulas em que era obrigada a sentar-me ao lado do professor e conjugar vários verbos, sob a ameaça de ser reprovada, caso não tivesse um bom desempenho.

Na escola, um dos meus sonhos era falar espanhol fluentemente, acreditava que estudando a gramática, memorizando os verbos, conseguiria, mas o tempo foi passando e esse sonho foi ficando cada vez mais distante, pois as aulas, meses após meses, anos após anos, pairavam em um lugar comum: o ensino das estruturas da língua espanhola, e quase sempre eram as mesmas estruturas.

Posteriormente, ingressei no curso de Letras da UERJ, na habilitação Português/Espanhol, em 2005. Na graduação, esperava aprender a língua para ser capaz de falar e ensiná-la com destreza.

Na licenciatura em espanhol, muitos alunos começaram a questionar o que e o modo como estávamos aprendendo, pois não era baseado na aprendizagem de regras gramaticais. Alguns afirmavam que não estavam estudando gramática, e questionavam se seríamos capazes de ensiná-la quando concluíssemos a graduação. Estávamos tão preocupados, que o grupo decidiu fazer um abaixo-assinado exigindo aulas de gramática.

Assim que os professores tomaram conhecimento sobre essa mobilização, procuraram nos orientar e, gradativamente, buscavam nos ajudar a entender que o ensino de línguas ia além da compreensão e do domínio das estruturas gramaticais e que, ao contrário do que pensávamos, era possível estudar uma língua a partir de diferentes concepções de linguagem.

Alguns alunos compreenderam, mas outros viam com muita desconfiança essa “nova” perspectiva de ensino e aprendizagem, possivelmente, influenciados pela visão institucionalizada que preconiza que ensinar língua é estudar gramática.

Os trabalhos desenvolvidos pelos professores de espanhol, especialmente com a leitura, mudaram por completo a minha concepção. Compreendi que o ensino e a aprendizagem de um idioma não se resumem na análise de sua estrutura gramatical, pois não é o conhecimento da estrutura da língua que nos assegura o uso dela, visto que em muitos casos o aprendiz é capaz de falar fluentemente, reconhecer as estruturas, classificar palavras, memorizar regras gramaticais, mas é incapaz de “ler” criticamente os textos (verbais e escritos) com os quais se confronta diariamente.

Para formar pessoas que sejam capazes de interpretar os textos que circulam na sociedade, é preciso, em primeiro em lugar, que se promova uma visão crítica sobre o funcionamento da linguagem. Desconstruir o que foi propagado durante muitos anos, especialmente a partir da década de 70, com o crescimento dos estudos funcionalistas da linguagem, no qual a língua era compreendida simplesmente como um sistema de comunicação, que se organiza por meio de um emissor, que deseja transmitir uma mensagem e o faz através de um código e um canal que a conduz até um receptor, que, por sua vez, deve dominar tal código, pois somente dessa forma conseguirá decodificar ou compreender a mensagem enviada, JAKOBSON (1970).

Se a linguagem, de fato, funcionasse desse modo, o estudo de um idioma, deveria sim, dedicar-se aos processos de decodificação, tal como acontece em algumas aulas de língua. No entanto, os estudos discursivos sobre a linguagem buscam ampliar esse sentido e levar em consideração as práticas discursivas.

Analisar a linguagem a partir dessa perspectiva implica assumir que o sentido daquilo que é dito não está restrito ao significado do léxico, mas ao sentido produzido nas práticas discursivas por dois ou mais interlocutores. Sendo assim, para compreender o outro, interpretar criticamente o que ele diz, é preciso ir muito além da superfície linguística. É preciso compreender o funcionamento da linguagem considerando-a polifônica e dialógica, tal como apontado por BAKHTIN (1981).

Essa nova concepção sobre a linguagem, me fez repensar o meu papel enquanto futura professora de espanhol como língua estrangeira, ainda na graduação. Meu objetivo não era mais trabalhar a língua com um fim em si mesma,

esperava ensiná-la a partir da perspectiva discursiva. Ao terminar a graduação, esperava dar início ao magistério público, e ensinar espanhol na Educação Básica. Minha meta era voltar à escola e desenvolver um trabalho totalmente diferente daquele em que inicialmente fui formada, era a chance que eu tinha de devolver para a sociedade tudo o que a universidade me ofereceu. Acreditava, severamente, que através do ensino de línguas poderia contribuir com a formação crítica dos alunos envolvidos nesse processo.

Essa importância de se articular na prática em sala de aula os conteúdos teóricos, parece-me de extrema relevância durante a formação do profissional em Letras, assim como assevera Sant'Anna (2014, p. 318):

> A licenciatura é uma formação profissional e por essa razão precisa buscar um equilíbrio entre a oferta de disciplinas consideradas como responsáveis por apresentar os conhecimentos específicos da área e aquelas dedicadas à atuação do futuro professor em sala de aula do ensino básico.

Concluídos os estudos na Universidade, fui aprovada no concurso para magistério para atuar como professora de espanhol no estado do Rio de Janeiro, logo que finalizei a graduação, em 2010. Apesar de ter conseguido excelente colocação, os anos se passavam e eu não era convocada para assumir a função. Acompanhava, periodicamente, a nomeação e notava que em determinadas disciplinas, o número de convocados já superava limite de vagas informado no Edital. Talvez, tal fato fosse justificado pela velha e conhecida carência de professores de Ciências Naturais. Após quatro anos de espera, finalmente fui convocada.

Não havia explicações para tal demora, uma vez que a realização de um concurso público só se justifica pela necessidade de profissionais em determinada área. Essa lacuna entre a realização do concurso e a convocação anunciava os diferentes sentidos sobre a importância (ou não) do espanhol na rede estadual de ensino, com os quais me confrontaria mais tarde, desde o processo de alocação até à sala de aula.

A alocação se dava da seguinte forma: após receber o comunicado de convocação e cumprir com as exigências administrativas, bastava me dirigir à

Coordenadoria Regional de Educação[1]para ser lotada em uma determinada escola, e assim o fiz.

Quando a Coordenadoria Regional me apresentou a relação das escolas que eu poderia escolher, fiquei muito surpresa com as condições de trabalho, pois eu tinha doze tempos de aula para cumprir e não havia nenhuma escola com essa carência, ou seja, para completar os doze tempos eu teria que trabalhar em mais de uma escola, em dias, locais e horários completamente diferentes.

Quando questionei à administração sobre essa precarização do trabalho, pois eram escolas distantes, e o custo com locomoção não seria plenamente coberto, visto que o Decreto n° 43.667, de 09 de julho de 2012, que, contraditoriamente, se instituí como dispositivo de valorização do profissional da educação, determina o pagamento de um auxílio transporte no valor unitário de R$ 4,80 (quatro reais e oitenta centavos), creditado no máximo até 5 vezes na semana, mas minhas despesas com transporte ultrapassariam consideravelmente o valor máximo creditado. Lamentavelmente, o responsável pelo setor de administrativo deixou bem claro que se eu não estivesse satisfeita, bastava não assumir, pois havia outras pessoas querendo tal oportunidade. Ele não parou por aí, me disse que eu deveria ficar feliz por estar em apenas duas escolas, pois havia professores de espanhol em condições muito piores: ministrando aulas em cinco instituições, em dois, três turnos... E ainda justificou dizendo: “isso só acontece porque o espanhol é língua optativa”.

O status de língua optativa é uma interpretação equivocada da lei 11.161[2], de 05 de agosto de 2005. Esse status provocou um grande desprestígio da língua. A desvalorização era evidente, não só no discurso da comunidade escolar, mas em toda estrutura que envolvia a oferta da disciplina, pois muitas instituições organizavam o horário em função, prioritariamente, de disciplinas como português, inglês, matemática, enquanto que a língua estrangeira optativa surgia para “fechar lacunas”. E era essa organização de carga horária, alimentada pelo discurso da

[1] A coordenadoria possui uma listagem que aponta todas as escolas da região que estão com carência de professores. Essa relação é impressa é entregue a cada docente que se apresenta para ser alocado. Nela se informa o nome da escola, a quantidade de tempos disponíveis e os horários das aulas. O professor analisa todas essas informações e realiza a escolha. Os docentes são atendidos de acordo com a ordem de chegada à Coordenadoria Regional e não pelo critério de classificação no concurso.

[2] A Lei 11.161 determinou a oferta obrigatória da língua espanhola, e matrícula facultativa para os alunos, em todos os estabelecimentos de ensino médio do país.

língua optativa, que provocava uma pulverização dos tempos do professor, de forma que ele só conseguia completar o seu horário ministrando aula em várias escolas.

Temendo perder a convocação, aceitei ser alocada em escolas que ficavam a quilômetros de distância da minha residência. Trabalhei em duas instituições, situadas em lugares completamente opostos, cumpria 11 tempos em uma unidade e 1 tempo em outra. Senti-me humilhada e decepcionada com as condições de trabalho impostas. No entanto, apesar de todas as dificuldades com a alocação, consegui superá-las, acreditando que nos anos seguintes a situação poderia melhorar. Tudo o que eu mais queria era iniciar o trabalho.

Eu estava em instituições públicas, tinha uma excelente formação, possibilitadas por minhas experiências consideráveis em função das práticas de ensino e vivências no Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj) e no Centro Federal, no Rio de Janeiro, durante o período de formação. Era a hora de colocar tudo em prática, porém, ao começar a atuar, me deparei com um cenário muito diferente daquele que esperava.

Ao chegar às escolas, as primeiras coisas que recebi foram os livros, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2012, escolhidos pelo(s) professor (es), em 2013. Em uma das instituições, a direção me surpreendeu quando me entregou os materiais e me disse claramente: “você olha e vê se gosta desses livros, porque nem todos os professores utilizam esses materiais”.

Apesar daquela observação, percebi o quanto o livro tinha um status importante dentro do contexto escolar, pois em cada sala em que eu entrava, não havia quem não perguntasse: “professora, a senhora vai usar o livro?”.

Eu precisava conhecer bem aqueles materiais, analisar cada proposta para ver o quanto me auxiliariam na condução de um projeto de formação a partir de uma concepção discursiva sobre linguagem, a fim de fomentar a formação crítica dos alunos envolvidos naqueles contextos, tal como propunha os documentos de orientação curricular.

Junto com os livros recebi também a seguinte orientação: “você não pode deixar de trabalhar o Currículo Mínimo.” [3] Porém, os documentos e legislações não

[3] O currículo mínimo é um documento que apresenta as competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar contidos nos planos de curso e nas aulas, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), a finalidade desse material é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.

me foram repassadas, nem foram citados. Essa ausência de prescrição parecia sugerir que não havia referência legislativa para o trabalho enquanto professora ou, então, se ignorava tais parâmetros.

Os dias iam passando e as exigências aumentavam: o preenchimento de doze diários, a elaboração e aplicação de pelos menos três instrumentos de avaliação por bimestre para uma média de 36 alunos por turma, o lançamento de notas no sistema Docente Online[4] e a declaração de cumprimento do Currículo Mínimo, etc. À medida que não conseguia executar todas as tarefas, as pressões também aumentavam, especialmente, as relativas aos diários de classe: eram deixados bilhetes dentro dos diários, recebi advertências verbais e por escrito, devido ao fato de tê-los preenchido a lápis.

Questionava-me constantemente sobre a relevância do ensino do espanhol naqueles contextos, já que os processos burocráticos pareciam estar acima de qualquer outra coisa, pois era mais importante preencher os diários do que refletir sobre o processo educativo.

Era muito difícil elaborar um planejamento que atendesse a todas aquelas demandas: trabalhar o currículo mínimo, o livro, aplicar e corrigir três instrumentos de avaliação e, além disso, aplicar a recuperação paralela para cada um desses instrumentos. Teoricamente, em cada bimestre, ministraria em média dez aulas, porém, deduzindo-se delas a semana de prova, os conselhos de classe e feriados, conseguia ter, em média, sete encontros de cinquenta minutos, em cada turma. Essa quantidade de encontros por bimestre era insuficiente para realizar, minimamente, um trabalho de qualidade.

Diante desse cenário, me senti angustiada, e passei a conversar com os colegas para saber como conseguiam atender a tantas exigências, e não era raro ouvir comentários tais como: “tudo isso é só para constar”, “você não precisa cumprir as prescrições do currículo mínimo, mas precisa registrar no diário que está seguindo todas as recomendações”, “depois que fecha a porta, quem manda na sua aula é você, ninguém vai saber o que você faz lá dentro”.

[4] O Sistema, Docente Online, permite o lançamento de notas e frequência, no qual se informa o total de aulas previstas e dadas; a nota consolidada dos alunos; a frequência escolar; a nota de recuperação de estudos, o registro dos casos justificados de alunos sem notas e declaração do cumprimento das competências e habilidades do Currículo Básico que foram desenvolvidas no bimestre.

Senti uma tristeza profunda ao pensar que depois de me dedicar tantos anos estudando, as condições impostas pelo sistema não me permitiam aplicar o conhecimento construído ao longo minha formação. Me questionava onde estava a proposta de ensino que aprendi na universidade, e que tanto se proclama nos documentos de orientações curriculares.

Senti-me sozinha, mas logo entendi que eu precisava “criar” o meu projeto, me questionava a todo o momento o que eu estava fazendo ali, e quais eram os meus objetivos. Como vou ensinar espanhol para mais de trezentos e oitenta alunos, uma vez por semana, tendo apenas 50 minutos em cada turma? Apesar de todas frustrações, tinha esperança de que em outras instituições as coisas seriam diferentes.

Porém, a cada ano eu era alocada em outras escolas, mas os problemas que enfrentava eram sempre os mesmos, era um círculo vicioso. Cheguei a trabalhar em três unidades, em um único ano e, aos poucos, aquela esperança de que as coisas iriam melhorar foi ficando cada vez mais longe, pois as dificuldades, as cobranças só aumentavam e as condições de trabalho eram cada vez mais precárias. Chegando ao ponto de em um determinado ano ter que complementar a carga horária, exercendo a função, até então, por mim desconhecida, no entanto, prevista na legislação, de articuladora pedagógica, posto que não havia vagas para professor de espanhol nas escolas da minha região. De acordo com a resolução SEDUC, nº 4778 de 20 de março de 2012,[5] que regulamenta a estrutura básica das unidades escolares da rede pública estadual de ensino, o professor articulador compõe o corpo de Assessoramento Técnico-Pedagógico da unidade escolar.

Em razão do nome, eu acreditava que faria alguma atividade realmente pedagógica, mas na verdade, eu realizava trabalhos administrativos, tais como: fazer carteirinhas, organizar pastas de alunos, revisar diários, etc.

A minha percepção inicial de que as questões administrativas, burocráticas estavam acima de qualquer coisa, se confirmava diariamente, e o motivo pelo qual eu estava ali, era simplesmente ignorado.

[5] A resolução nº 4778 estabelece as seguintes atribuições do professor articulador: contribuir com a construção, reflexão e execução do projeto político pedagógico, construir com o professor regente um plano de intervenção pedagógica que contemple a especificidade de cada aluno, atender os alunos com desafios de aprendizagem, organizar pedagogicamente o tempo e o espaço escolar, promover o resgate da autoestima e a identidade cultural do aluno, participar da avaliação dos alunos no conselho de classes, auxiliar a unidade escolar no atendimento e orientação aos pais e responsáveis, suprira carência do dia em caso de falta de algum professor ou suprir a carência temporária ou definitiva de professor efetivo da mesma disciplina.

O tempo foi passando e o meu imaginário de um projeto de ensino de línguas estrangeiras a partir de uma concepção discursiva foi se desintegrando gradativamente.

No ano de 2018, completei cinco anos de magistério na educação pública. Ao longo desse período, foram muitas angústias e inquietações que me levam a refletir, permanentemente, sobre as imagens de professor de espanhol que se constituem na educação básica.

Quanto ao projeto pedagógico que perseguia quando iniciei a carreira, eu não desisti dele, mas hoje percebo claramente que, entre os fundamentos teóricos que orientam meu trabalho e minha prática de ensino, há um elemento que se interpõe: o livro didático e a pressão para utilizá-lo, produz forte efeito sobre o meu trabalho.

Por isso, nesta pesquisa, me dedico a investigar a consonância entre o projeto de formação crítica, disposto nas políticas linguísticas e as propostas de práticas de leitura, desenvolvidas nos livros didáticos para ensino de língua espanhola, aprovados pelo PNLD.

Estamos vivendo uma fase de reformas na educação, e a nova Base Nacional Comum Curricular, se sancionada, produzirá um grande impacto no ensino do espanhol, uma vez que, oficialmente, a língua estrangeira obrigatória será o inglês.

Portanto, temos que lutar para que o ensino da língua espanhola não seja banida da educação pública, visto que a lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e revoga de nº11. 161, de 05 de agosto de 2005**,** estabelece que as escolas poderão optar por oferecer uma língua estrangeira, e que caso o façam, esta deve ser, de preferência, o espanhol.

No entanto, se hoje, com todo amparo legal, os professores de espanhol travam uma verdadeira luta para exercerem a profissão, em virtude de tantos equívocos, o que dizer do futuro, uma vez que a lei nº 13.415 abre uma grande brecha para o apagamento do espanhol no cenário da educação nacional.

Visto que estamos em fase de grandes mudanças na educação, agora é o momento de refletirmos sobre os modelos de ensino de espanhol produzidos e reproduzidos até aqui, a fim de repensarmos em novos projetos nos quais fundamentos teóricos, orientações curriculares e materiais dialoguem, efetivamente, entre si.

Objetivo, através desta pesquisa, contribuir com as discussões sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira, especialmente, com os estudos no âmbito das políticas linguísticas.

Nesse sentido, organizamos a presente pesquisa do seguinte modo: no primeiro capítulo, realizaremos uma breve revisão sobre a memória do ensino do espanhol em nosso país, e faremos uma reflexão sobre as políticas linguísticas nacionais que norteiam tal ensino.

No segundo capitulo, faremos uma revisão sobre os estudos de linguagem que orientaram e orientam o ensino de línguas, abordaremos as contribuições das pesquisas sobre letramento e gêneros do discurso para a aprendizagem de idiomas, dispensando especial atenção ao estudo sobre o gênero artigo de opinião, em virtude de sua relevância social, ainda nesse capítulo, refletiremos sobre o percurso histórico do livro didático na educação brasileira.

Em seguida, descrevemos os caminhos escolhidos para a produção deste trabalho, por fim, nos dedicaremos a analisar as práticas de letramento desenvolvidas a partir da leitura dos artigos de opinião, presentes nos livros didáticos, aprovados pelas três edições do PNLD (2012 a 2018), para o ensino médio.

1 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: PASSADO E PRESENTE, E O FUTURO?

Vivemos em tempos de reformas educacionais. Em 16/02/17 foi sancionada a lei do novo ensino médio, nº 13415/17[6]. Essa lei estabelece mudanças drásticas na atual configuração do ensino em nosso país, dentre elas, destacamos o novo currículo, que será definido a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos correspondentes às áreas do conhecimento, de acordo com o Ministério da Educação (MEC).

A Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental já foi homologada, entretanto, a proposta da BNCC para o ensino médio foi entregue em 3 de abril de 2018 ao Conselho Nacional de Educação e encontra-se em fase discussão[7], a expectativa é que o documento seja homologado no final de 2018.

Essas reformas abrem uma nova página na história do ensino do espanhol no Brasil, especialmente porque a Lei nº 13415/17 revoga a de nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e estabelece o ensino obrigatório, apenas, da língua inglesa.

---

[6] A lei nº 13415/17 de 16 de Fevereiro de 2017 altera as Leis nºs 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html

[7] A BNCC para o ensino médio tem sido alvo de diversas críticas por parte de muitos profissionais da educação, dentre elas destacamos: a falta de diálogo na construção da proposta e a eliminação de diversas disciplinas. A última polêmica envolvendo a Base foi “O dia D da Base Nacional Comum Curricular”, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com o apoio do Ministério da Educação, cujo objetivo seria: estudar, conhecer e discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, no dia 02/08/18. O Evento contou com a participação de professores, gestores e técnicos de educação, em parceria com as secretarias de educação de todos os estados. Segundo, Raph Gomes Alves, atual diretor de Currículos e Educação Integral do MEC: “essa iniciativa visa dar voz ao professor que está na sala de aula, a todos que trabalham diariamente para implementar um novo ensino médio, que olhem para as perspectivas de cada um dos jovens e que mudem a curva dos resultados insatisfatórios”. A presidente do Consed, Cecília Motta, endossa a fala de Gomes e a afirma que e essa foi mais uma das formas encontradas pelo conselho para fazer com que a BNCC receba a contribuição de todos os professores que estão com a mão na massa todos os dias nas escolas de ensino médio e comenta que “De uma certa maneira, todo mundo participou da construção da BNCC, mas vários professores de escolas que ficam mais isoladas não puderam apresentar as suas contribuições. Ao final desse dia, esperamos ter um documento que represente o pensamento do professor brasileiro. Uma fotografia de quem está no chão da escola”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/66921-escolas-se-mobilizam-para-o-dia-d-da-base-nacional-comum-curricular

Por isso, é extremamente importante refletirmos sobre o modelo de ensino de espanhol que vem se produzindo e reproduzindo até aqui, a fim de planejarmos, de forma coerente, que modelo(s) construiremos no futuro.

Visto que a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, admite que as escolas ofereçam uma segunda língua de caráter optativo e sugere que, de preferência, seja a espanhola, em tese, o ensino do espanhol não vai deixar de existir, no entanto, essa mudança na lei traz grandes impactos que precisam ser discutidos, pois afinal, não sabemos qual será o futuro de milhares de professores de espanhol no Brasil, que dedicaram anos de estudos na área, e quais serão os novos parâmetros, orientações curriculares. Assim como não sabemos quais serão os novos processos de produção e distribuição dos materiais didáticos de espanhol, visto que não farão mais parte do PNLD.

Se com a lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que tornava a oferta obrigatória os docentes já enfrentam os problemas no exercício da profissão, o futuro aponta para muitas incertezas posto que instituições terão opção de não ofertá-la. Também é incerto o futuro do ensino de outros idiomas nas escolas, uma vez que a lei nº 13.415, sugere que a língua optativa seja o espanhol.

Estamos diante de uma reforma educacional que, sem dúvidas, impactará o ensino em diferentes áreas, como professores de espanhol, refletirmos sobre o passado e a atual situação do ensino desse idioma em nosso país pode nos ajudar a delinear novos projetos em busca de educação efetivamente voltada para formação cidadã e um modelo de educação que realmente valorize o trabalho docente.

Faremos uma breve revisão histórica, a partir dos estudos de Daher (2006), sobre a trajetória do ensino do espanhol no Brasil, centralizando nossa atenção no Estado do Rio de Janeiro.

Uns dos primeiros registros sobre o ensino do espanhol se deu em 1919, no colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, mas somente em 1942 passou a integrar o currículo das escolas, através da reforma Capanema. Nesse contexto, o idioma se destacava pelo fato de ser uma língua de autores consagrados, sendo assim, de acordo com a autora, o aspecto cultural era o que destacava o ensino do espanhol, além de uma concepção de compreensão de língua a partir da correção gramatical, (DAHER, 2006).

Nas décadas de 60 e 70, novas leis educacionais deram novos rumos para a educação, com a LDB nº 4024/61 e nº 5692/71, o ensino de línguas estrangeiras se

tornou disciplina complementar, e cada instituição poderia escolher que idioma ensinar, o resultado foi o predomínio da oferta do francês e do inglês e o apagamento do espanhol.

No entanto, no início dos anos 80, surgiu no Rio de Janeiro, um marco na história do idioma: a primeira Associação de Professores de Espanhol do Brasil, a APEERJ, cujo objetivo principal, era lutar pelo retorno do ensino do espanhol às escolas no Estado (DAHER, 2006).

Dentre muitas conquistas da APPERJ, se destaca a obrigatoriedade do ensino de espanhol decretado na Constituição do Estado do Rio de Janeiro, em 1988.

Em 1996, surge uma nova LDB nº 9394/96 que restabelece o ensino de línguas estrangeiras modernas no currículo:

> Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Muitas instituições “entenderam” que a língua obrigatória seria o inglês e o espanhol a língua optativa, e passaram a usá-lo como preenchimento “janelas” no quadro de horários ou simplesmente a não oferecê-lo, inclusive sob o argumento de língua optativa, quando na verdade, a lei dizia que a oferta era obrigatória e matrícula facultativa. Essa situação gerou os graves impactos apontados ao longo desta pesquisa.

Em 2005, nos deparamos um novo marco no ensino do espanhol, um novo capítulo na história do idioma em nosso país: a aprovação da lei n°11.161, de 05/08/2005. É importante destacar que os esforços para implementar o ensino obrigatório do espanhol na educação básica vem de longa data, de acordo estudos realizados por Rodrigues (2010), em sua pesquisa sobre a memória discursiva do ensino de línguas estrangeiras, no contexto escolar, no arquivo jurídico legislativo brasileiro.

Nessa investigação, a autora buscou registros de Projetos de Lei (PL`s), disponíveis no portal da Câmara dos Deputados e do Senado, a fim de identificar e analisar o número de projetos enviados, entre 1958 e 2000, que tinham como objetivo instituir, oficialmente, o ensino da língua espanhola na educação brasileira. O resultado é surpreendente: dezenove registros no portal da Câmara e sete, no

portal do Senado Federal, ou seja, vinte seis ao todo, dos quais o de nº 3.987/2000 deu origem a Lei 11.161, que tornou obrigatória a oferta da língua. É relevante destacar que dos 26 proponentes, 3 ocuparam a presidência da República, Rodrigues (2010).

Uma vez instituído por força da lei, o espanhol ganhou mais visibilidade e um capitulo exclusivo nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006. Em 2009, a resolução CD FNDE nº. 60, de 20 de novembro de 2009, adicionou a língua estrangeira aos componentes curriculares do ensino fundamental e médio do PNLD, com isso, livros de inglês e espanhol passaram a integrar o programa.

Apesar da aparente valorização, na prática, o professor de espanhol há décadas vem enfrentando grandes dificuldades para exercer com qualidade a pratica de ensino. Os professores de espanhol, do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, enfrentam uma grave crise na esfera educacional. São muitas adversidades, dentre elas, destacamos: a dificuldade de alocação, o grande número de turmas, o desinteresse dos alunos, o desrespeito de alguns gestores na organização da carga horaria, a não entrega de materiais pra atender a toda clientela, a ausência de políticas claras sobre a oferta do idioma, e especialmente, a falta de um projeto de ensino, no qual, parâmetros, diretrizes, orientações, currículos e materiais didáticos dialoguem entre si.

Todos esses problemas refletem diretamente na qualidade do ensino. Tomemos como exemplo, um professor de espanhol, cuja jornada de trabalho é de dezesseis horas, sendo doze em sala de aula, e apenas quatro de planejamento, por semana. Considerando que esse docente ministra espanhol como língua estrangeira optativa (LE/O), a realidade da maioria dos professores de espanhol no Rio, ele possui: doze diários de classe, uma média de trinta e cinco a quarenta alunos por turma, e apenas “dez aulas” (com duração de cinquenta minutos, cada), nas quais, três devem ser reservadas para aplicar as avaliações bimestrais, e para cada avaliação, um instrumento de recuperação. Ao final das contas, esse docente ministrará, de fato, três aulas por bimestre, pois das quatro que lhe restam, uma, provavelmente, será suprimida em função do conselho de classe.

Questionamo-nos se esse professor será capaz de planejar as suas aulas de modo que essas cumpram o papel primordial do ensino de línguas, exposto nos documentos educacionais, se ele será capaz de trabalhar um livro didático inteiro,

em aproximadamente sete encontros e, além disso, corrigir uma média de 1.260 avaliações por bimestre.

Os docentes não conseguiram vencer as diversas batalhas que o ensino do idioma, enquanto disciplina escolar, tem travado para sobreviver e recentemente já se vem confrontados com uma nova, a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que revoga a de nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e estabelece que:

> Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Artigo 3º, BRASIL, 2017).

Estamos diante de um cenário ainda muito nebuloso, mas certos de que a lei nº 13.415 encerra mais um capítulo na história do ensino de espanhol em nosso país. A base curricular nos coloca diante de uma nova página dessa longa história. Não sabemos qual será a nova configuração do ensino de espanhol se a proposta da Base Nacional Comum Curricular for aprovada.

Independente do modelo de ensino que se proponha para o futuro, dois aspectos são de grande relevância, pois são inerentes a prática de ensino língua, a concepção de linguagem e a materialidade linguística que serve como base para o estudo do idioma, portanto agora é o momento de refletirmos sobre o que fizemos até aqui, nesses dois campos.

A pesquisa sobre ensino de línguas implica o estudo de políticas linguísticas. Dependo da perspectiva teórica que se assuma, o termo política linguística, pode adquirir diferentes significações. Segundo Savedra e Lagares (2012), uma das definições mais utilizadas é a de Calvet (1996) que entende a política linguística como:

> Um conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, e que espaços sociais ocuparão (CALVET,1996, apud SAVEDRA e LAGARES, 2012, p. 15).

Uma breve revisão na história nos mostra que em nosso país se discute muito pouco sobre políticas linguísticas. Ademais, no Brasil, a política linguística é atravessada por diferentes forças, das quais destacamos: a política partidária e as forças de mercado da iniciativa privada.

O interesse no debate das questões que dizem respeito às políticas linguísticas está no centro de muitas pesquisas, especialmente, nos estudos que abordam o fenômeno da linguagem pelo viés discursivo, posto que esses observam o modo como a história e a ideologia se inscrevem nos enunciados que circulam na sociedade, Savedra e Lagares (2012).

Normalmente, esse conjunto de decisões tomadas pelo poder público se apresenta na forma da lei. Neste capítulo, nos dedicamos a refletir sobre a política de fomento a formação crítica, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996, e os documentos de orientação curricular.

Como profissionais de ensino, somos, ou (não) deveríamos ser, orientados pelas políticas educacionais que regulamentam, em certa medida, as nossas práticas.

Por isso, a partir agora, faremos uma breve reflexão sobre as políticas linguísticas que fundamentam, atualmente, o ensino do espanhol em nosso país, fazendo um recorte no estado do Rio de Janeiro, que é onde atuo enquanto professora, a partir da análise dos seguintes documentos:

- A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000)
- Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002)
- As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)
- O Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2011/2012)
- As Diretrizes e Bases da Educação Básica (2013)

Selecionamos tais materiais, pois se constituem como atuais pilares teóricos do ensino, elaborados com o objetivo de regular e nortear a prática pedagógica.

Observaremos, a partir de uma perspectiva discursiva, os fundamentos teóricos que parecem definir o papel do ensino de espanhol na educação nacional, especificamente no ensino médio, no estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996, estabelece como uns dos princípios e fins da educação a preparação dos sujeitos para o exercício da cidadania e a formação do desenvolvimento do pensamento crítico:

LDB 9.394/1996	A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para **o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho [...] O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do **pensamento crítico** (Artigos 2º e 35º, BRASIL, 1996, grifo nosso).

Quatro anos após a implementação da LDB, em 2000, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). O documento foi criado com o objetivo de estabelecer diretrizes que atendessem as demandas da formação dos alunos contemporâneos, segundo o MEC. Vejamos o que preconiza tal documento quanto ao objetivo da educação:

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar **pensamentos autônomos e críticos** e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. **Supõe** ainda **exercitar a liberdade de pensamento**, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, **tanto quanto possível, dono do seu próprio destino** (PCN, 2000, pág. 16, grifo nosso).

Como podemos notar, o documento retoma o texto da Lei reafirmando a necessidade de formar indivíduos autônomos e críticos.

Com o objetivo de complementar os PCNs, foram criados os PCNs +, esse documento reforça as demandas do PCN, quanto à formação na área de linguagem ele delineia a formação de sujeitos autônomos:

PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como, em menor escala, ser produtor de textos orais e escritos, constitui a competência última e mais complexa a ser atingida quanto à aprendizagem de códigos estrangeiros no ensino médio. Trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos, nessa ordem, **capaz de se apropriar do conhecimento** e **fazer uso autônomo** dele – aprendizado que se dá com o domínio de múltiplas competências e habilidades, mobilizadas ao longo do processo iniciado no ensino fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio (PCN + 2002, p. 97, grifo nosso).

Podemos observar que tanto os PCNs como o PCNs + recuperam em seu discurso a prescrição da Lei nº 9.394/1996, quanto à formação do pensamento crítico, reflexivo e autônomo.

Ancorar-se no já dito pela LDB confere força e legitimidade aos documentos, e ao mesmo tempo propaga a proposta de formação do sujeito crítico, autônomo e reflexivo, sem fazer citação direta ao texto da LDB, nos recortes analisados. Nesses recortes, notamos como o discurso da LDB é, sutilmente, evocado nos documentos, e que seus enunciadores, possuem a mesma formação discursiva.

Em 2006 foram criadas As Orientações Curriculares Nacionais que tinham como objetivo, segundo o documento, contribuir com o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Vejamos o eixo da proposta de ensino referente à área de linguagem:

Propõe-se a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc. Dados os objetivos de formação anteriormente expostos, essa coletânea de textos deve ser constituída e trabalhada de modo que contribua para que os **alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país** (OCN, 2006, p.33, grifo nosso).

É importante salientar que as orientações Curriculares faz uma divisão paradoxal ao dedicar uma sessão para o espanhol, e outra para línguas estrangeiras. De acordo com o documento, o texto tem como meta delinear os rumos que o ensino do espanhol deveria seguir, portanto, essas orientações se instituíram com caráter regulador, instaurado em função da Lei 11.161/2005.

Em 2011, foi instituído o Currículo Mínimo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Inicialmente ele contemplava seis disciplinas (Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia). Sem muitas justificativas, a Secretaria de Educação informou que essa elaboração se dava dentro de um contexto de priorização de necessidades, ou seja, havia urgência no estabelecimento de um currículo para essas áreas.

Em 2012, o documento foi revisado e além das disciplinas já mencionadas, foi elaborado o Currículo Mínimo de: Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte.

Nesse ano, foi instituído então o currículo do espanhol, dentro do componente língua estrangeiras. Na verdade esse documento contém orientações genéricas que podem aplicadas a qualquer língua estrangeira. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro:

> O currículo mínimo não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados: o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades. Dessa forma, o professor pode criar o seu próprio plano de curso, de acordo com seus métodos e escolhas pessoais, adequadas à sua formação e ao seu perfil pessoal, desde que este plano atenda um padrão mínimo definido (RIO DE JANEIRO, 2011).

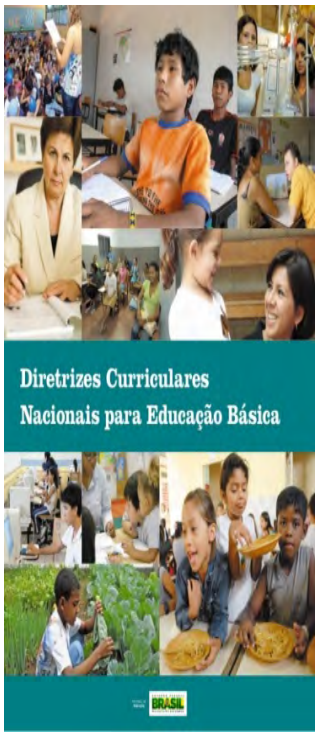
Quanto à formação, o currículo resgata o fomento à cidadania, estabelecido na legislação.

O currículo mínimo busca contemplar todos os conhecimentos importantes para que o aluno tenha uma formação completa, cumprindo os objetivos da educação básica: preparo para o mundo do trabalho, para o estudo universitário e para a vida, **estimulando a cidadania** (RIO DE JANEIRO, 2011, grifo nosso).

A exclusão do espanhol na primeira fase de elaboração do documento, e organização do mesmo, sob um *template,* denominado línguas estrangeiras, aplicável a qualquer idioma, sem considerar as especificidades de cada língua, traz à tona a discussão sobre o lugar do espanhol nas políticas linguísticas em nosso país, especialmente no Rio de Janeiro.

A organização do currículo mínimo da Seduc parece evidenciar a falta de diálogo entre âmbitos, uma vez que os documentos orientadores sugerem o trabalho que valorize a pluralidade de gêneros discursivos, enquanto que o documento da Seduc estabelece o estudo de um gênero a cada bimestre.

Ainda tratando dos documentos, em 2013, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais[8], que mais uma vez retomam e reforçam o discurso da criticidade da LDB nº. 9394/1996.



Quando o estudante chega ao ensino médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de conformação. Mesmo assim, a preparação básica para o trabalho e **a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo.**
O ensino médio corporifica a concepção de trabalho e cidadania como base para a formação, configurando-se enquanto Educação Básica. A formação geral do estudante em torno dos fundamentos científico-tecnológicos, assim como sua qualificação para o trabalho, sustentam-se nos princípios estéticos, éticos e políticos que inspiram a Constituição Federal e a LDB.
As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses **cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico**, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas
(DCN, 2013, p.169, grifo nosso).

Ao analisarmos os documentos de orientação curricular, notamos que os fundamentos da educação em nosso país convergem para um objetivo primordial: a formação crítica, reflexiva e autônoma dos sujeitos, e que tais fundamentos se ancoram na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996.

Portanto, ao ensinar a língua espanhola, os docentes têm como pressuposto a formação para cidadania, o que significa que as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas, em tese, devem perseguir tal objetivo.

[8] As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação se instituem como atualização das diretrizes vigentes: “São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas.” (DCN, 2013, p.4).

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Conforme observamos, as políticas linguísticas em nosso país defendem a formação de sujeitos críticos, autônomos. Compreendemos que essa formação demanda uma concepção crítica sobre a linguagem. Se quisermos, em harmonia com as políticas linguísticas nacionais, fornecer aos nossos alunos tal formação, temos que voltar a nossa atenção para a visão de linguagem que efetivamente norteia as nossas práticas de ensino.

Ao analisarmos estudos de linguagem, no decorrer da história, observamos que três concepções se destacaram, pois exerceram e exercem grande influência no ensino de línguas até hoje, a saber:

2.1 Linguagem como representação da organização do pensamento

A visão da linguagem como representação do pensamento surgiu na Grécia antiga. Os filósofos gregos buscavam compreender a relação entre linguagem, pensamento e realidade. Dentre as reflexões desse período se destacam os estudos de Platão e Aristóteles.

Platão discutia a relação entre as palavras e o que elas designam, desejava compreender se eram criações arbitrárias ou se carregavam consigo alguma ligação natural com o objeto designado. Aristóteles, por sua vez, estabelecendo associação entre a linguagem e a lógica, acreditava que a linguagem era um reflexo da organização do pensamento humano, nesse sentido, ela seria a representação da realidade.

Além das questões de base filosófica existia também uma preocupação com prescrição, a criação de um modelo de língua e falante ideal:

> Considera-se que foi nesta época que se codificou a chamada gramática tradicional do grego: nos séculos III e II a.C., os sábios de Alexandria escreveram glossários e compêndios gramaticais, com o fim de tornar possível, pelos contemporâneos, a leitura dos textos clássicos, sobretudo os de Homero, cuja língua já diferia bastante do grego falado então. Essas primeiras gramáticas, ainda incompletas e pouco sistemáticas, baseadas na língua escrita, tinham os dois

> objetivos: elucidação da língua dos textos literários arcaicos, e a proteção do grego clássico, que devia ser resguardado de corrupções, surgindo daí a noção do certo x errado (LOBATO 1986, apud GURPILHARES, 2004, p. 45).

Esses fundamentos foram difundidos pelos romanos, pois serviram como base para criação da gramática da língua latina, à medida que império crescia se fazia necessário a criação de um padrão que contribuísse para unificação linguística. A adoção do latim por parte da Igreja, na idade média, conferiu mais prestigio a língua, prevalecendo assim à necessidade da prescrição, da norma, a fim de conservá-la como idioma universal de cultura. As primeiras gramáticas modernas seguiram os modelos da gramática latina, tendo em vista o prestigio que esta possuía (MARTELOTTA, 2008).

2.1.2 Linguagem como sistema de comunicação

No século XX, surge uma nova concepção, a partir dos estudos do Ferdinand Saussure, que ficou conhecida como visão estruturalista da linguagem. Os estudos de Saussure estabeleceram a distinção entre *langue (língua)* e *parole (fala).* Nessa perspectiva, a língua era vista como um sistema social de comunicação, e a fala, individual.

Sendo a língua um sistema, cada uma das suas partes se interligaria para formar um todo, por isso, estudá-la significava analisar a sua estrutura, dissecá-la como objeto de estudo científico. Essa operação ainda é utilizada no ensino/aprendizagem, que muitas vezes se resume em “decompor a língua” em estruturas gramaticais, a fim de descrever seu funcionamento.

Em meados do século XX, surgem os estudos do linguista Noam Chomsky, que ficou conhecido como gramática gerativista. Ele centra sua atenção na capacidade de criação da linguagem humana:

> Chommky ressalta o componente criativo da linguagem humana, indicado pelo papel primordial desempenhado por determinados processos mentais que são inerentes à nossa espécie. A natureza da linguagem é, assim relacionada à estrutura biológica humana, e a teoria linguística passa a ter o objetivo de explicar o funcionamento de um órgão mental particular responsável pelo funcionamento de um órgão mental particular, responsável pelo funcionamento da linguagem humana (...). A experiência estimula a

> faculdade da linguagem já previa na estrutura biológica humana, a criar uma gramática que, respeitando seus princípios básicos, gera frases com propriedades formais e semânticas (MARTELOTTA, 2008, p. 58).

Como podemos observar, as concepções de linguagem que orientaram os estudos linguísticos durante muitos séculos, centraram a atenção na língua, porém, sem levar em consideração os sujeitos, as condições de produção.

2.1.3 Linguagem como prática social

Os estudos pós-estruturalistas evidenciam que a linguagem é o meio que utilizamos para interagir com outros, em vista disso, o processo de comunicação não se resume a uma simples transmissão de dados. É por meio dela que movemos o mundo e somos movidos por ele. Desse modo, defendemos que a língua deveria ser entendida para além de um código que devemos apreender a fim de transmitir e obter informações.

Sendo a linguagem uma prática social, que só existe por meio da interação entre as pessoas em um determinado contexto sócio-histórico pelo qual atuamos no mundo, o ensino da língua, de acordo com essa orientação, deveria abordar todos esses aspectos que constituem a linguagem. A língua não pode ser estudada como peça isolada de seu contexto de construção, dissociada de suas implicações sociais e políticas, a fim de que seus alunos observem suas características, estruturas, e aprendam a utilizá-la como um simples meio de transmissão de informações.

Em suma, o ensino/aprendizagem de línguas implica um olhar crítico que seja capaz de expor o papel da linguagem na organização, manutenção das relações sociais, bem como concebê-la como elemento dinâmico de transformação dessas relações.

Nesta pesquisa nos interessa os conceitos de linguagem desenvolvidos no século XX, pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, pois embora seus estudos tivessem foco literário, suas reflexões remodelaram as concepções até então existentes, e até hoje, exercem uma forte influência nos estudos linguísticos. Bakhtin rompe com algumas ideias tradicionais, e introduz conceitos fundamentais que delineiam uma nova perspectiva sobre a linguagem.

Como vimos, durante muitos anos, a comunicação verbal foi entendida como

uma atividade formada por: emissor, mensagem, receptor, referente, código e canal, porém este modelo pode ser reconfigurado, sobretudo a partir das reflexões do teórico, Bakhtin (1997).

A língua não é um código linear, formado por um conjunto de signos, com significado já pronto, onde o receptor seria responsável por decifrá-los. Segundo Bakhtin (2006, p.68), o essencial na tarefa de compreensão “não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”.

O interlocutor não é um ouvinte passivo, cujo papel é decodificar uma mensagem, mas ele participa do ato de linguagem, por meio de uma atitude “responsiva”:

> A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar (BAKHTIN, 1997, p. 290).

O fluxo da comunicação ocorre por meio de enunciados concretos. Não se trata de uma mensagem que parte do locutor e é depositada na mente do receptor. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância de sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro (BAKHTIN, 1997).

Esse enunciado se caracteriza como uma resposta a enunciados anteriores, uma resposta ao que já foi dito, ainda que esse caráter de resposta não seja tão perceptível.

> O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica (BAKHTIN, 1997, p.320).

Essa concepção do enunciado revela a dimensão dialógica da linguagem. Bakhtin (2006) assevera que ela é dialógica porque todo enunciado implica em uma resposta, possui relação com outros enunciados. Sendo assim, é sempre atravessado por muitas vozes, ou seja, a comunicação verbal se dá por meio da interação entre os sujeitos e os enunciados que se cruzam, sendo a enunciação o produto da interação entre estes sujeitos socialmente organizados.

Sendo a enunciação o produto da interação entre sujeitos socialmente organizados, o uso da linguagem deve ser visto como uma prática social e não como uma atividade individual. Portanto, a linguagem desempenha um papel fundamental na reprodução das práticas sociais e ideológicas.

Voltando nossa atenção para o campo do ensino de línguas estrangeiras (LEs), podemos afirmar que essas diferentes concepções sobre a língua e linguagem, nortearam diferentes métodos[9] de ensino de LEs, do quais destacamos: o método gramática e tradução, áudio lingual e comunicativo.

O método gramática e tradução consistia na memorização de regras gramaticais, lista de palavras, e na tradução de orações. As atividades eram centradas na produção escrita, e a oralidade era praticada, apenas, através da leitura em voz alta, durante a tradução das orações. A língua materna era a via de aprendizagem (ARAUJO, 2007).

No decorrer do tempo, a eficácia do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras através das técnicas de gramática e tradução passa a ser questionada, em paralelo, aumenta-se demanda pelo ensino de línguas estrangeiras modernas, em virtude da necessidade de comunicação com outras nações, não mais tão distantes, começam a surgir novos métodos.

O cenário mundial foi se transformando e as novas demandas sociais fizeram emergir um novo método: o audiolingual, como relembra Uphoff:

> Durante a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos se depararam com a necessidade de instruir os soldados, de forma rápida e eficiente, em línguas ditas “exóticas” como o japonês e o chinês. Por isso, foram desenvolvidos programas de ensino, nos quais os soldados tinham que ouvir e reproduzir inúmeras vezes palavras e frases no idioma estrangeiro [...] O aluno era incentivado a associar um estímulo auditivo a imagens sugestivas e tentar reproduzir o que ouvia sem se preocupar com a estrutura gramatical ou o significado exato das palavras. Via-se o desempenho linguístico como um comportamento a ser automatizado através do hábito (UPHOFF, 2008, p.3).

Esse modelo também ficou conhecido como estruturalista, pois se desenvolve no auge do movimento estruturalista da linguística geral, nos Estados Unidos. No Brasil, o método foi introduzido nos anos 50. Os centros culturais de inglês

[9] Diante da abrangência do termo método, é importante esclarecer que este pode ser referir a um conjunto de técnicas, procedimentos que estabelecem como uma determinada língua deve ensinada ou à concepção teórica que orienta as práticas de ensino de um idioma. Por isso, para fazer distinção entre procedimentos e fundamentos teóricos, convencionou-se o termo abordagem, para se referir aos pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, e o termo método para os procedimentos (LEFFA, 1988).

passaram a importar materiais e técnicas de ensino, e além do livro didático, materiais auditivos e visuais como fitas, filmes etc. tinham um papel importante na prática de ensino (UPHOFF, 2008).

A partir dos anos 70, surge na Europa o método comunicativo. Nesse modelo, o estudo da estrutura gramatical era visto como um "subsidio" para que os estudantes desenvolvessem a competência comunicativa, e fossem capazes de informar dados pessoais, despedir-se, narrar fatos, etc. No método comunicativo a língua é concebida como:

> Una herramienta para hacer las cosas, por lo que el aprendizaje debe basarse en el uso, de aquí, la importancia que concede a la competencia comunicativa, más que al simples conocimiento de las estructuras de una lengua[10] (ARAUJO, 2007, p.67).

O método comunicativo ainda é amplamente difundido em nosso país, e ainda é considerado, por muitas instituições que se dedicam a ensinar idiomas, como o sistema mais moderno de ensino de línguas estrangeiras.

Ao revistarmos brevemente o percurso dos métodos, notamos como as diferentes concepções sobre a linguagem produziram diferentes modelos de ensino/aprendizagem de línguas, como afirma Uphoff:

> Os métodos não definem apenas como, mas também o que se deve ensinar. Em outras palavras, os métodos são influenciados por objetivos de ensino, os quais são formulados pela sociedade em determinada época da história [...] costumam se perpetuar também pela própria tradição das práticas escolares, uma vez que todo professor, inconscientemente, tende a reproduzir hábitos de ensino aos quais era exposto quando era aluno (UPHOFF, 2008, p.1).

Diante de tal fato, é essencial que o professor analise criticamente o material a ser utilizado, pois as concepções teóricas que o fundamentam se traduzem em conjunto de procedimentos que norteiam a prática de ensino.

[10] O trecho correspondente na tradução é: "Uma ferramenta para fazer as coisas, na qual a aprendizagem deve ser baseada no uso, por isso se concede mais importância a competência comunicativa que o simples conhecimento das estruturas de uma língua."

2.2 **Letramento crítico no ensino de línguas estrangeiras e os estudos dos gêneros discursivos**

Quando entramos no campo do ensino de línguas, observamos que a expressão “formação do sujeito crítico”, se relaciona à prática de letramento crítico. Nesse sentido, a “escola” seria responsável por, através dessa prática, formar, desenvolver cidadãos críticos.

Por isso, neste trabalho, nos interessa a concepção de letramento como prática social. Sob essa perspectiva, o letramento, de acordo com Soares (2010), pode ser entendido como o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, em que essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem em seu contexto social.

Interessante notar que essa dimensão social do letramento, segundo Soares (2010), possui interpretações distintas. Para alguns, o letramento como prática social é o conjunto de habilidades que envolvem leitura e escrita que devem ser desenvolvidas para que o sujeito seja capaz de participar em atividades, que estejam relacionadas às demandas do seu cotidiano, como por exemplo: ler um jornal, uma receita, pegar ônibus, fazer compras, escrever um bilhete, um e-mail, etc.

Para aqueles que concebem a língua como prática social, o letramento é um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. Sob essa perspectiva, leitura/escrita neste processo ganham outros papéis, ou seja, deixam de ser vistas apenas como um instrumento que permite a atuação em práticas sociais relacionadas às tarefas do cotidiano e passam a ser entendidas como meios pelos quais os indivíduos podem compreender, de forma consciente, o contexto social em que vivem, sendo capazes de questionar, criticar e modificar essa realidade.

Brian Street (1984, apud SOARES, 2010, p.75) apresenta uma clara distinção entre esses dois modelos de letramento: a) o modelo autônomo, de caráter econômico, relacionado com a produção e as condições de trabalho; e b) o modelo

ideológico, relacionado à transformação da consciência primária em consciência crítica (o processo de “conscientização”) e com ativa participação dos adultos em seu próprio desenvolvimento, em um processo situado sócio historicamente, considerando suas implicações políticas e ideológicas.

Quando falamos em perspectiva crítica no âmbito de ensino de idiomas, normalmente, pensamos no ensino da língua materna, e em muitos contextos educacionais se exclui a possibilidade de realizar esse tipo trabalho também em língua estrangeira.

É possível falar de letramento crítico no ensino de língua estrangeira no contexto das escolas públicas brasileiras. Porém, uma análise sobre a prática de ensino de línguas que vem sendo desenvolvida nesses contextos nos revela que a prática de letramento predominante é o funcional, ou seja, aquele que prepara o indivíduo para atuar em contextos que envolvem as práticas sociais relacionadas ao cotidiano, na maioria das vezes, do cotidiano de um estrangeiro, tais como: saudar, solicitar informações, descrever pessoas e seu entorno, fazer compras em um mercado, etc. (SOARES, 2010).

O que nos dizem os documentos educacionais, que durante muitos anos serviram com fonte de referência para discussões e tomada deposição sobre ensinar e aprender língua estrangeira nas escolas?

A perspectiva de ensino/aprendizagem de um idioma, assumida nesses documentos, evidencia que o foco no ensino de língua estrangeira na escola deva ser no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de forma que ele possa agir no mundo social. Sendo assim, ao tratar da prática de ensino de língua estrangeiras, o PCN se ancora na visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem:

> O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado ***via Língua Estrangeira***. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos (PCN, 1998, p.15, grifo nosso).

Trabalhar com ensino/aprendizagem de língua estrangeira sob essa perspectiva implica uma visão mais ampla daquilo que fazemos com a linguagem, pois partimos do pressuposto de que a linguagem é um fenômeno social: quem fala/escreve, o faz para alguém, em determinado momento, espaço e com propósitos específicos, e os significados dessa interação são construídos socialmente pelos seus participantes.

Ao compreender que a linguagem é uma prática social, e que através dela atuamos no mundo, em processo pelo qual somos modificados e modificamos o outro, a sala de aula de línguas, pode se transformar em espaço de reflexão, de interação, de transformação, em que os alunos, gradualmente, possam ser capazes de olhar criticamente para a sociedade em que vivem, situar-se nela, e lutar pela transformação de realidades sociais.

Sob essa concepção, a aprendizagem deixa de ser um processo de aquisição informações, que devem ser memorizadas e reproduzidas pelos educandos. O professor deixa de ser responsável pela transmissão de conteúdo, ditos essenciais para o desenvolvimento do aprendiz no mundo moderno.

Entender linguagem como prática social implica ensinar língua como meio de interação social, como ato político, e não como um veículo de transmissão de conhecimento. A concepção de linguagem adotada pelo professor é responsável pela manutenção ou reconfiguração de todos os elementos que envolvem o processo de aprendizagem da língua estrangeira: a sala de aula, o próprio professor, o aluno, a forma de construção do conhecimento e sua “utilização” fora da escola.

É importante ressaltar que o foco dessa pesquisa é o estudo da língua por meio de práticas de leitura, uma vez que consideramos as dificuldades de trabalhar as quatros habilidades, no atual contexto da maioria das escolas brasileiras. Consideramos também o fator relevância, exposto nos PCNs (1998), pois o uso da língua estrangeira no Brasil parece estar, em geral, mais vinculado à leitura, uma vez que é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.

No entanto, é importante destacar que:

> Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como

> alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas (PCNs, 1998, p.21).

Independente da(s) habilidade(s) que serão desenvolvidas em sala de aula, é fundamental que se compreenda que ao se ensinar uma língua estrangeira, é vital uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la, quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social (PCNs, 1998).

Sendo assim, é fundamental pensar a sala de aula de línguas estrangeiras como um espaço possível para ressignificação de práticas de uso da linguagem, como forma de agir no mundo, de problematizá-lo, reconstruindo novos sentidos sobre questões da contemporaneidade. Essa compreensão é vital para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar em suas realidades, de transformá-las.

No Brasil, as propostas curriculares orientam a prática letramento de forma contextualizada, através dos estudos de diferentes gêneros discursivos. Sem dúvidas, esse trabalho se faz extremamente necessário, pois de acordo com Maingueneau (2005), os gêneros constituem um fator de economia cognitiva, sem eles, seria impossível estabelecermos qualquer tipo de interação verbal, pois não conseguiríamos aprender toda uma variedade de gêneros que poderia surgir diante da quantidade de funções que exercem nas comunidades que os produzem e reproduzem.

Para Maingueneau (2005), a nossa aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequadas às múltiplas situações de nossa existência, depende essencialmente da nossa competência genérica, ou seja, do domínio das leis do discurso e dos gêneros do discurso. Existem outras competências que devem ser mobilizadas tais como: a competência linguística, o domínio da língua, e competência enciclopédica, o conhecimento de mundo, porém a competência genérica é fundamental, uma vez que todo enunciando pertence a uma categoria de discurso, a um gênero.

Isso significa que quando tratamos de ensino e aprendizagem de uma língua, não podemos estudá-la sem consideramos os gêneros discursivos, na qual, esta se insere. O autor explica que a competência genérica envolve o domínio das leis do que regem a comunicação e domínio dos gêneros do discurso, sendo essenciais as seguintes leis:

- Pertinência

- Sinceridade
- Informatividade
- Exaustividade

Em síntese, tais leis prescrevem que toda enunciação deve interessar ao co-enunciador, fornecendo-lhe informação pertinente com objetivo de modificar uma determinada situação. Na enunciação há um engajamento do enunciador que estabelece um caráter de verdade ao que diz, ao obedecer um números de regras. Nesse jogo, os enunciados fornecem informações que cumprem um propósito discursivo, já que o discurso não pode ser vazio e deve fornecer o maior número de informações possíveis, sem esconder dados importantes, de acordo com cada situação (MAINGUENEAU, 2005).

Por último o autor trata de um conjunto de leis da modalidade que prescreve principalmente clareza e economia, de acordo com cada gênero. Importante ressaltar que todas essas leis se adaptam as especificidades do gênero.

Visto que neste trabalho nos interessa investigar as práticas de letramento, desenvolvidas a partir da leitura do artigo de opinião, em especial, o tratamento dado a esse gênero nos manuais didáticos, no capítulo a seguir faremos uma revisão sobre o funcionamento desse artigo em nossa sociedade.

2.2.1 O gênero artigo de opinião nas práticas de letramento

O estudo da língua, a partir dos gêneros discursivos, trouxe uma grande contribuição para o ensino e aprendizagem dos idiomas, pois permite que os alunos conheçam ou aprofundem seus conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade.

No entanto, ao observamos, por exemplo, os livros didáticos utilizados no ensino médio, notamos que prevalece a análise dos gêneros notícias, entrevistas, biografias, receitas, etc. enquanto que outros são estudados com menor frequência e é nesse contexto encontramos o artigo de opinião. Compreendemos a necessidade de delimitação, uma vez que seria impossível esgotar a infinidade dos gêneros do discurso com os quais nos confrontamos. Porém, acreditamos na importância de mais investimento em gêneros que tenham grande relevância social,

como por exemplo, o artigo de opinião, pois este aborda assuntos, no âmbito nacional e internacional, que são de interesse público.

O Currículo Mínimo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro determina o estudo do artigo de opinião no nono ano do ensino fundamental, e no segundo ano do ensino médio.

Apesar da relevância social e da prescrição no currículo, contraditoriamente, o artigo de opinião é pouco trabalhado nas aulas de línguas. É importante salientar que muitos alunos têm pouco ou quase nenhum acesso à leitura desses artigos, no entanto, visto que tratam de assuntos que estão em discussão na sociedade, é provável que a comunidade escolar esteja em contato esses temas, e com diferentes posicionamentos sobre os mesmos. Por isso acreditamos esse tipo de trabalho pode contribuir efetivamente para formação crítica dos sujeitos envolvidos nesse processo. Esses fatores nos motivaram a analisar o tratamento dado aos artigos de opinião nos livros didáticos utilizados no ensino médio.

Defendemos nesta pesquisa não um tratamento que se fundamente na organização textual, na estrutura da língua ou na reprodução das características genéricas, que circulam no senso comum, tais como: “o artigo de opinião é um texto argumentativo”, mas uma análise discursiva de tais artigos, que provoque os estudantes, que os levem a refletir, sobre quem enuncia, para quem, em qual meio (suporte) o faz, quais são as vozes que o atravessam e os seus efeitos de sentidos, os dispositivos que sustentam os argumentos apresentados, etc.

Esse tipo de análise exige dos docentes não só uma concepção crítica sobre a linguagem como também um conhecimento significativo sobre gênero em questão.

A análise dos gêneros jornalísticos é uma atividade complexa, há muitas pesquisas na área, a partir de diferentes referenciais teóricos. Recordemos que a concepção de gênero que assumimos nesta pesquisa tem como base os estudos da análise do discurso de linha francesa.

Os gêneros jornalísticos, tal como o conhecemos hoje, é resultado de um longo processo de transformações nos meios de comunicação. O surgimento de cada gênero jornalístico está vinculado às etapas históricas do jornalismo moderno que estão relacionadas a fenômenos sociais, ideológicos ao longo do tempo, em cada cultura, como afirma Parratt (2008). Talvez, por esse motivo, o estudo desses gêneros seja um tema controverso, especialmente no que tange a categorização dos mesmos.

No campo da comunicação, o termo “artigo de opinião”, assume diferentes significações, nem sempre se refere a um gênero específico, por exemplo, o editorial é classificado como um “artigo de opinião”. Essas categorizações estão relacionadas a uma classificação mais complexa e também controversa, na qual o termo “gênero” assume um caráter mais amplo e parece corresponder as funções comunicativas.

Para Melo e Assis (2016), os gêneros jornalísticos e suas respectivas funções podem ser categorizados da seguinte forma:

- Gênero informativo: vigilância social
- Gênero opinativo: fórum de ideias
- Gênero interpretativo: papel educativo esclarecedor
- Gênero diversional: distração, lazer
- Gênero utilitário: auxílio nas tomadas de decisões cotidianas

Para esses autores, a carta, o editorial, a notícias, etc. são formatos, ou seja, formas de expressões com características comuns, seriam subdivisões dos gêneros:

> Os formatos midiáticos são variantes dos gêneros, estando a eles subordinados, ao mesmo tempo em que se desenvolvem segundo suas lógicas internas, próprias, e multiplicam potencialidades. São, em resumo, o instrumento – a forma – que emissores adotam para se manifestar e para fazer circular conteúdos elaborados em harmonia com circunstâncias distintas (MELO; ASSIS, 2016, pg. 47).

De acordo com Seixas (2009), essa categorização clássica é citada pela totalidade de pesquisadores de jornalismo em nosso país, mas recebe fortes críticas pelos seus critérios de classificação. Essas categorizações são e certamente continuarão sendo alvo de debates e a questão está longe de ser encerrada. Diante da complexidade do tema, nos parece importante que, ao trabalhar com artigos de opinião, os professores de línguas assumam um posicionamento teórico sobre a compreensão de gênero e tipologias discursivas na esfera jornalística, já que estamos diante de um intricado universo.

Entendemos que o artigo de opinião é um gênero do discurso jornalístico, que tem como suporte jornais/revistas impressos ou digitais, que se propõe a expressar uma determinada opinião sobre um tema relevante, em debate no meio social, que se caracteriza pela assinatura do autor, e este por sua vez é um profissional que não faz parte do grupo editorial, embora pareça meramente opinativo, tem alto potencial persuasivo, visto que seu enunciador busca a adesão do coenunciador ao seu discurso.

Sendo assim, não concebemos o artigo de opinião, como um fórum de ideias, conforme estabelecido por Melo (2016). Opinar é argumentar. Os discursos de caráter opinativo dissimulam a argumentação que os sustentam.

Diante do exposto, notamos como a análise do artigo de opinião no ensino de língua é de suma importância no processo de formação de leitores críticos, de forma que estes possam discutir os embates sociais nos quais estão inseridos, refletir sobre os diferentes posicionamentos, e sejam capazes de se posicionar criticamente diante dos mais diferentes conflitos com os quais de depararão ao longo de suas vidas.

2.3 **Material didático: um suporte para a prática pedagógica**

Em face do exposto até aqui, fica evidente que, ao planejar cada aula, todo professor constrói sentidos para suas práticas, vinculando-se, ou não, à formação crítica dos aprendizes. Ao realizar esse planejamento, ele tem como suporte o livro, atualmente fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático. Esse material funcionaria como um elo entre os pressupostos teóricos defendidos nos documentos educacionais e prática docente.

O livro didático sempre ocupou posição privilegiada no âmbito escolar. Porém, ele passou a ter grande destaque nesse cenário, especialmente devido à criação do PNLD. Tal programa, segundo o Ministério da Educação, tem como principal objetivo “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.”.

Para Daher, Freitas e Sant’Anna (2013), o livro didático, não é apenas um simples suporte para o trabalho pedagógico:

> É um registro privilegiado do que em determinado momento da história pode ser dito e, como consequência, sobre o que se silencia. Entendemos o LD, ainda, como uma produção vinculada a valores, a posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p.408).

Nesse sentido, os livros didáticos deixam de ser visto de forma ingênua e passam a ser compreendidos como produções históricas, portanto, atravessadas por

visões de trabalho de professor de línguas, do que é língua, do que é ensinar língua estrangeira na escola regular, do que é o aluno de línguas dessa escola (DAHER; FREITAS; SANT'ANNA, 2013, p.408).

Buscamos através deste capítulo, fazer um *percurso* pela história do programa, a fim de melhor compreender o contexto em que essas obras estão inseridas. Utilizamos como fonte de referência, as informações fornecidas pelo Ministério da Educação, disponíveis portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, iniciou-se em 1937, porém com outra denominação.

Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira. Ao longo dos anos, o programa teve diferentes nomes e formas de execução. Foram muitas transformações ao alongo desses 85 anos. Vejamos:

Em 1985, o programa passou por mudanças significativas, das quais, destacamos:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando no aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade;
- Ampliação da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Nos anos 90, o programa também passou por transformações. Em 1992, devido limitações orçamentárias, restringiu-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental. Em 1995, a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental é retomada, gradativamente, as primeiras disciplinas contempladas foram: matemática e língua portuguesa. Em 1996, ciências e, em 1997, geografia e história.

Uma importante mudança ocorreu em 1996, com a implantação do processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. As obras que apresentam erros

conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo devem ser excluídos do Guia do Livro Didático.

Em 1997, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) é extinta e a responsabilidade pela política de execução do PNLD, passou a ser do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O programa foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir os livros didáticos, de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental da rede pública, de forma ininterrupta.

Os dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série passaram a integrar o programa em 2000, e gradativamente se estendeu a outras séries do ensino fundamental. Em 2001 os estudantes com deficiência visual foram comtemplados com livros didáticos em braile.

Um marco na história do PNLD foi a publicação da Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). No primeiro ano de execução, foram adquiridos livros de matemática e português para os alunos do 1º ano do Norte e do Nordeste, e ano seguinte, para todos os anos e regiões.

Em 2004, o programa se modernizou com a criação de uma ferramenta denominada Siscort, cujo objetivo, segundo o Fundo Nacional de educação (FNDE), *on-line*, [11] é registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica (FNDE/MEC).

Em 2005, o MEC implementou a oferta de materiais didáticos em língua espanhola para os docentes que atuavam em escolas públicas no ensino médio, esses materiais formavam um kit de ensino composto por um livro, uma gramática e um dicionário monolíngue espanhol/espanhol; e outro bilíngue espanhol/português e português/espanhol.

Outro marco importante na história do PNLD foi a publicação da resolução CD FNDE 18, de 24 de abril de 2007, que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que distribuiu, a título de doação, obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado

[11] Endereço eletrônico FNDE: http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico.

(PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

Em 2009, foram publicadas duas importantes resoluções, a CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) e a resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, que condicionou o recebimento dos livros didáticos, à adesão ao programa, as redes públicas de ensino e as escolas federais deveriam aderir ao programa para receber em os livros didáticos.

Essa resolução foi de grande importância para o ensino de idiomas, pois incluiu a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

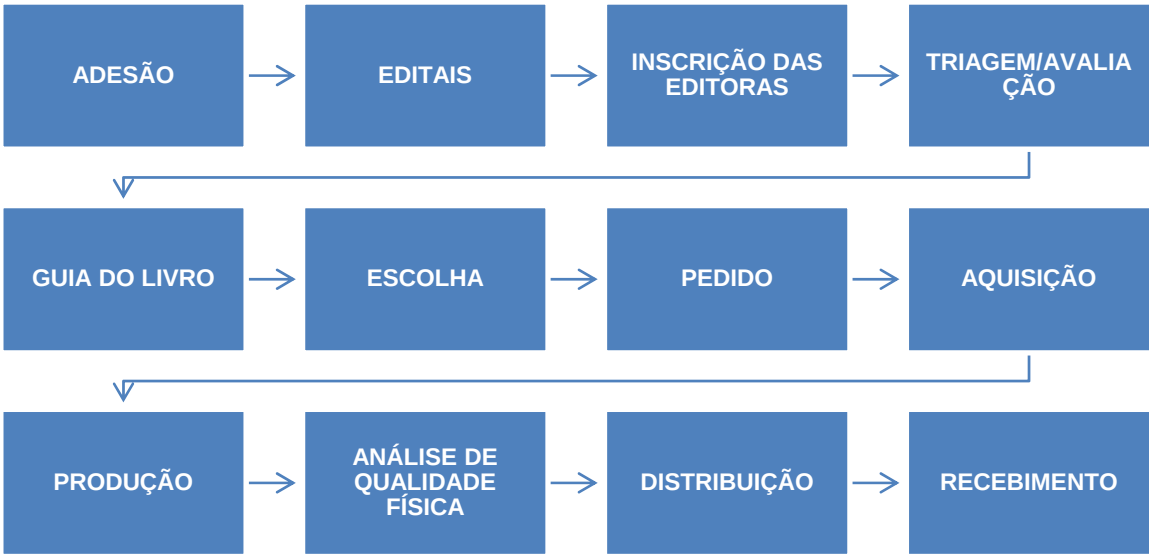
Em 2010, foi publicado o Decreto nº. 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que estabelece os procedimentos para execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em 2011, as línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol) foram inseridas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nessa edição, apenas os estudantes de ensino fundamental receberam as obras. Em 2012, pela primeira, vez os alunos do ensino médio receberam livros de espanhol e inglês.

A seguir, elaboramos um fluxograma que representa o percurso (simplificado) [12], do livro didático até chegar às escolas:

[12] É importante ressaltar que a trajetória do livro didático até chegar às escolas é um processo complexo que envolve diferentes procedimentos, instituições e atores, não contemplados no fluxograma, tendo em vista o objetivo da ilustração.

Fluxograma 1_ Processos do Programa Nacional do Livro Didático



Fonte: O autor, 2017.

De acordo com o Fundo Nacional de Educação, *on-line*[13], para aderir ao programa, as escolas que desejarem participar devem se manifestar, dentro dos prazos estabelecidos, através da adesão formal. Se desejarem, podem cancelá-la, solicitando a suspensão do envio do material ou a exclusão do programa.

A segunda etapa do processo consiste na publicação dos editais, no Diário Oficial da União, e disponibilizados através do site do FNDE, nos quais se estabelecem os prazos e as normas para inscrição do livro didático.

É importante destacar que o edital do PNLD rege todo o programa, desse modo, o processo de avaliação segue estritamente as determinações desse documento. Cabe à equipe responsável, através de um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos, selecionar as coleções que não ferem o edital. Esse processo é minucioso e rigoroso. Encontramos uma descrição mais detalhada nos estudos de Daher, Freitas e Sant`Anna (2013) [14] que nos explicam que após as inscrições da obras, se prevê que:

[13]Endereço eletrônico: http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/funcionamento. Consulta em 29 de agosto de 2018.

[14] Nesse estudo as autoras abordam o processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira (inglês e espanhol), a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nas edições: PNLD 2011 (anos finais do ensino fundamental), PNLD 2012 (ensino médio) e PNLD 2014 (anos finais do ensino fundamental).

> Seja feita a análise técnica e documental, relacionada à gramatura do papel, à qualidade da impressão, entre outros detalhes previstos em edital. Aprovadas nessa etapa as coleções são submetidas à avaliação pedagógica sob a responsabilidade do coordenador de área e do coordenador institucional da universidade convidada pelo MEC, com apoio da Comissão Técnica, para a coordenação da tarefa. A equipe de avaliação é composta, portanto, por esse coordenador de área, o coordenador institucional, coordenadores adjuntos, avaliadores e leitores críticos, além de revisores, estagiários e pessoal de apoio (DAHER; FREITAS e SANT'ANNA, 2013, p. 415).

Seguindo as prescrições do edital, a equipe avaliadora, sob a responsabilidade da coordenação de área, estabelece a primeira versão de uma ficha de avaliação, que é submetida a todos os avaliadores para que sejam implementadas possíveis alterações. A ficha possui dois blocos: o primeiro contempla os critérios de análise, comuns a todas disciplinas que figuram no edital, o segundo, apresenta critérios específicos para o inglês e o espanhol, (DAHER; FREITAS E SANT´ ANNA, 2013). Nesse contexto, destacamos o processo de avaliação das obras de língua estrangeira moderna, descrito pelas autoras:

> A dinâmica da avaliação de cada obra de língua estrangeira moderna caracterizou-se pela formação de duplas cegas compostas, na medida do possível, por um professor da educação básica e um professor do ensino universitário. Cada avaliador da dupla recebe um exemplar da coleção sem identificação de título, autoria e editora; da mesma forma, desconhece seu par na avaliação. Ao longo do processo, os professores enviam, volume a volume, a ficha com sua análise a seu coordenador adjunto, membro da equipe responsável pelo acompanhamento, com críticas e sugestões, ao longo de todo o processo. Ao término dessa etapa, as fichas sem identificação são trocadas pela coordenação de forma a que cada dupla possa ter conhecer as observações apontadas pelo seu par. Após essas etapas, realiza-se uma reunião com a presença dos avaliadores e do coordenador adjunto. É somente nesse momento que os professores tomam conhecimento do seu par na avaliação. É nessa reunião, denominada reunião de consolidação, que, em conjunto, se constitui a avaliação final da coleção. (DAHER; FREITAS e SANT'ANNA, 2013, p. 417).

Após todo esse processo, dois leitores críticos, se encarregam de analisar procedência e consistência dos argumentos gerados nos documentos resultantes da reunião de avaliação.

Os especialistas produzem as resenhas dos materiais aprovados, e essas são disponibilizadas através do guia de livros didáticos, que pode ser acessado no portal do FNDE ou na forma impressa, quando enviado para as escolas cadastradas no censo escolar.

Segundo o FNDE, os livros passam por um processo democrático[15] de escolha, com base no guia no qual, docentes e diretores avaliam e escolhem as obras a serem utilizadas. Ainda segundo o FNDE, os professores recebem uma senha e fazem a escolha *on-line em* aplicativo específico.

O FNDE compila os dados e negocia diretamente com as editoras. Não há licitação nesse processo, devido inviabilidade de competição, já que os livros são escolhidos pelas escolas e as editoras respondem pelos diretos sobre as publicações.

O processo de produção, supervisionado pelos técnicos do Fundo Nacional de Educação, tem início depois que este negocia com as editoras e firma o contrato, no qual se especificam as quantidades e as localidades de entrega. Depois da produção, os livros passam por análises das características físicas.

A distribuição se dá através de um contrato entre FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), responsável pela entrega dos livros nas escolas a partir do mês de outubro. De acordo com o FNDE, nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, e estas são responsáveis pela entrega dos livros nas escolas.

Como vimos, a produção e a distribuição do material didático, através do PNLD, é um sistema com muitos elos, o que deveria exigir dos professores um olhar crítico sobre cada etapa dos processos que envolvem o programa.

É interessante notar que o livro didático se instituiu na prática de ensino de línguas como elemento indispensável, e o PNLD, parece reforçar tal fato, tendo em vista o apagamento da possibilidade de não participação do programa, por parte das unidades escolares[16].

---

[15] Essa garantia de democratização no processo de escolha é passível de discussão, inclusive o procedimento para efetivação da mesma. Em todas as escolas em que atuei somente diretores e coordenadores tinham acesso ao sistema, desse modo, somente eles realizavam a escolha com base nos dados enviados pelos professores. Atuei em escolas em que os professores eram orientados as fazer reuniões para avaliar e escolher as obras, mas nem todas estavam disponíveis, também já fui convidada para decidir o livro a ser a adotado, mesmo havendo outros docentes na instituição.

[16] Segundo a Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, para participar do PNLD, as escolas federais e as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal devem firmar um termo de adesão específico, disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O termo de adesão deve ser encaminhado uma única vez, ficando a partir de então os beneficiários que não desejarem mais participar do PNLD obrigados a solicitar a suspensão das remessas de material ou a sua exclusão do Programa, mediante ofício ao FNDE. Disponível em: //portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&

Em todas as escolas em que atuei, o processo de aquisição dos materiais a partir do PNLD se institucionalizou de tal forma que parece impossível pensar em um planejamento que não contemple a utilização desses materiais.

Sim, a presença do livro nesse contexto se naturalizou de tal forma, que na maioria das vezes não refletimos sobre os efeitos que ele produz em nossas práticas, e nem mesmo sobre os pressupostos que alimentam e retroalimentam a presença “indispensável” desses materiais nas aulas de línguas. Por isso, selecioná-los exige um olhar atento por parte dos docentes, pois quando escolhem os livros os professores:

> Dialogam com expectativas em relação ao seu fazer, preferências de abordagens, concepções de língua e de uso, e também pretendem antecipar desejos e necessidades de seus alunos. De modo semelhante, grupos e equipes de autores e editoras de livros didáticos se reúnem também para antecipar essa interação e dialogar com expectativas sobre o que será abordado, de que modo, para quem e com que objetivo(s). Além, é claro, de dialogar com as expectativas do mercado, das diretrizes das editoras, dos documentos oficiais definidores de políticas linguísticas e do valor econômico que se pretende agregar aos produtos didáticos, (ARANTES, 2018, p.6).

Como podemos observar, a escolha do material não é um processo tão simples, há diversas questões em jogo e uma rede complexa de objetivos e interesses.

Os livros didáticos manifestam, direta ou indiretamente, a política linguística que o orienta e delineia o perfil de alunos aos quais se destina, ou seja, “funcionam como uma espécie de agente da política linguística que o direciona” (ARANTES, 2018, p.2).

Sendo assim, ao refletir sobre o material que utilizarão em suas práticas, é vital que os docentes busquem compreender, através de uma análise minuciosa, que pressupostos teóricos orientam o livro a ser escolhido. As atividades devem estar em consonância com os fundamentos teóricos, ditos essenciais para a formação dos alunos.

Por isso, nesta pesquisa me dedico a investigar se há consonância entre o projeto de formação crítica, disposto nas politicas linguísticas e as propostas de práticas de leitura, desenvolvidas nos livros didáticos para ensino de língua espanhola, aprovados pelo PNLD, a fim de responder as seguintes questões: que concepção de linguagem orienta as práticas de leitura do gênero artigo de opinião,

presentes nas coleções eleitas pelas três últimas edições do PNLD? Que consonância existe entre tais práticas e as políticas linguísticas em nosso país?

Tentamos responder a essas questões a partir da análise do tratamento dado ao gênero artigo de opinião, nas coleções didáticas que fizeram parte de três edições do PNLD para o ensino médio.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISES

A pesquisa foi desenvolvida a partir da seleção e análise dos artigos de opinião, presentes nos livros didáticos de espanhol, fornecidos pelo PNLD para o ensino médio, nas edições: 2012, 2015 e 2018[17].

No primeiro momento, investigamos a presença do artigo de opinião em todos os livros aprovados, nas três edições do programa, para que tivéssemos um panorama da ocorrência. Em seguida, selecionamos todos os artigos de opinião, presentes apenas nos livros da segunda série do ensino médio, para compor o nosso quadro de análise. Elegemos a segunda série, visto que o Currículo Mínimo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro estabelece que esse gênero seja abordado no segundo ano do ensino.[18] Para alcançarmos os objetivos propostos, realizamos os seguintes procedimentos:

- Recorte dos artigos presentes nos segundos volumes de cada de coleção;
- Análise das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, relativas aos artigos de opinião presentes nos volumes da segunda série.

Ao analisarmos os livros, observamos que nem sempre os gêneros do discurso são nomeados, com frequência, encontrarmos enunciados, tais como: “leia o texto abaixo”. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, definimos previamente, selecionar todos os artigos de opinião, incluindo aqueles que, por ventura, o livro não identificasse como tal, e para tais casos, estabelecemos como critérios: a organização discursiva, a presença da assinatura, e o suporte em que foi publicado.[19] No entanto, todos os artigos encontrados são aqueles que o próprio livro identifica como de opinião.

Em suma, selecionamos: oito livros didáticos e oito coleções, para compor nosso corpus de pesquisa. Cabe ressaltar que as coleções Enlaces – *Español para Jóvenes Brasileños* e Cercanía Joven, se repetem em duas edições do programa.

[17] Se a Base nova Base Nacional Comum Curricular for aprovada, possivelmente o espanhol não participará mais do PNLD, pois como já mencionado, a língua obrigatória será o inglês.
[18] É importante ressaltar que PNLD é um programa do âmbito federal e o currículo mínimo é um documento da esfera estadual, por isso, há obrigatoriedade que exista uma relação de coincidência entre os gêneros presentes nos currículo e os apresentados no livro didático.
[19] A fim de dirimir qualquer dúvida buscamos o artigo em sua fonte original.

Selecionamos as coleções que fizeram parte do PNLD, no período de 2012 a 2018, a fim de construímos uma memória do trabalho realizado até então.

Para melhor compreensão das obras a serem analisadas, estruturamos o quadro abaixo:

Quadro 2_ Coleções de espanhol no PNLD (2012, 2015 e 2018)

EDIÇÃO	COLEÇÃO	EDITORA
2012	• Enlaces Español para Jóvens Brasileños -Vol. 2	• Macmillan
	• Síntesis - Curso de Lengua Española -Vol. 2	• Ática
	• El Arte de Leer Español - Vol. 2	• Base Editorial
2015	• Enlaces Español para Jóvens Brasileños – Vol. 2	• Macmillan
	• Cercanía Jóven - Vol. 2	• SM
2018	• Sentidos en La Lengua Españoa - Vol. 2	• Richmond
	• Cercanía Jóven - Vol. 2	• SM
	• Confluência - Vol. 2	• Moderna

Fonte: O autor, 2017.

A análise foi organizada em três blocos, em ordem cronológica das edições do PNLD. Vejamos a seguir.

3.1 **Bloco I - PNLD Edição 2012**

As coleções que fizeram parte da primeira edição do PNLD que contemplou os livros de língua espanhola foram: *Enlaces Español para Jóvens Brasileños, El Arte de Leer Español* e *Síntesis - Curso de Lengua Española*.

Conforme explicitamos, analisamos os artigos de opinião, encontrados no segundo volume de cada coleção. Embora os artigos presentes nos volumes 1 e 3 não sejam objetos desta pesquisa, nos pareceu importante verificar a ocorrência do gênero nesses volumes para que tivéssemos um panorama de ocorrência do artigo, conforme apresentamos a seguir:

Tabela 3_ Ocorrências do artigo de opinião nas coleções de língua espanhola

COLEÇÃO	VOLUME	OCORRÊNCIA	FONTE
Enlaces	1	1	**BBC**
	2	0	-
	3	0	-
El arte de leer Español	1	0	-
	2	**1**	**Clarín, O Globo, La Razón[20]…**
	3	0	-
Síntesis	1	0	-
	2	0	-
	3	**1**	**El País**

Fonte: o autor, 2018.

O Ministério da Educação fornece um Guia de Livros Didáticos[21] que tem por objetivo auxiliar os docentes no processo de escolha. Esse material apresenta

[20] Uma nota ao final do artigo informa: “este artículo de opinión fue publicado en julio de 2009, en los diarios Clarín de Argentina, O Globo de Brasil, La Razón de Bolivia, La Nación de Costa Rica, La Jornada de México, La Republica de Perú y El Universal de Venezuela”.

[21] O Guia de Livros Didáticos, segundo o MEC, é um dos documentos mais importantes para efetivação da escolha, pois traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica. Além de resenhas e de textos introdutórios escritos pelas equipes de avaliação de cada componente curricular, (Brasil, 2018). Disponível: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico.

informações e reflexões sobre cada obra, ele informa, entre outras coisas, que pressupostos teóricos fundamentam os livros.

De acordo com o Guia do PNLD (2012), a coleção *El Arte de Leer Español*:

> Estimula a formação de um **leitor proficiente** a partir da seleção de materiais que inclui reproduções de obras artísticas de pintores latino-americanos, abrindo cada uma das unidades dos volumes, bem como a partir dos textos selecionados. Esses textos contemplam diversidade de gêneros (divulgação científica, entrevistas, poemas, entre outros), de esferas sociais (jornalística, cotidiana, publicitária, literária) e de tipos (narração, descrição, argumentação) (BRASIL, 2011, p.19, grifo nosso).

O termo leitor proficiente é por vezes definido como domínio, ou uso competente da leitura, ou seja, ler, respeitando as regras de pontuação, pronunciar corretamente as palavras, ou pode ter um sentido mais amplo, que vai além da decodificação das palavras, ou seja, aquele mobiliza diferentes saberes para construir sentidos que extrapolam a superficialidade linguística. É nesta segunda definição de leitor proficiente que estamos investimos. A partir da análise das atividades de leitura propostas, trataremos de observar os sentidos que a obra atribui para ao leitor proficiente na leitura de artigos de opinião.

Os volumes estão organizados em unidades temáticas, e cada unidade temática se subdivide em:

- **Compreensão escrita:** nas seções *¡Mira!, ¡Acércate!* e *¡Dale!* são incluídos gêneros variados que abordam a mesma temática da unidade.
- **Produção escrita e produção oral:** leitura e discussão de textos, produção de pôsteres, painéis e resumos, debates, elaboração de entrevistas, divulgação de informações.
- **Compreensão auditiva:** reprodução oral de textos presentes no livro do aluno.
- **Elementos linguísticos:** estudos das formas gramaticais.

De acordo com as informações do Guia, a compreensão escrita é o foco do livro, por isso, é a habilidade mais trabalhada na coleção. Ainda segundo este documento, o ponto forte da coleção são as atividades que estimulam a leitura

crítica, levando o aluno a relacionar o conteúdo dos textos ao seu dia a dia ou a sua realidade.

Vejamos a seguir, o único artigo de opinião presente no segundo volume da coleção:

Artigo de Opinião 4_ *Se buscan más de 3 millones de empleos* (continua)

¡MIRA!

Se buscan más de 3 millones de empleos

por Jean Maninat, Director Regional de la OIT para América Latina y el Caribe *

En las calles de América Latina la crisis económica se define sin ambigüedades: desempleo. De hecho, en 2009 la región debería crear más de 3 millones de puestos de trabajo sólo para recuperar los niveles del año anterior. Pero esto no va a suceder.

El gran desafío de las economías latinoamericanas frente a la crisis es producir empleos. Se trata de borrar la huella más profunda que nos deja esta recesión, la que golpea a las personas y a sus esperanzas. Además, los puestos de trabajo son cruciales para restablecer el consumo y apoyar el círculo virtuoso de la recuperación.

Ahora que han comenzado a detectarse señales de que la crisis podría haber tocado fondo, o que al menos ha amainado, ese desafío es aún más apremiante: según estudios de la OIT las crisis afectan en forma instantánea al empleo, pero cuando llega la recuperación esta tarda mucho en notarse en los mercados laborales. Podríamos cargar con esta falta de oportunidades de trabajo por unos cinco años más, con o sin crisis.

¿Quiénes buscan esos millones de empleos en la región? Ya sabemos que un número importante de personas han perdido el trabajo por la crisis. Además, hay que tener en cuenta que cada año entre 3 y 4 millones de personas se incorporan a los mercados de trabajo regionales, principalmente jóvenes para quienes esta crisis se traduce en falta de expectativas.

©2009 Jupiterimages Corporation

La turbulencia que vivimos agita el mundo de los indicadores. Las rectificaciones son frecuentes. En todo caso, los últimos datos disponibles nos hablan de un crecimiento negativo en torno a 1,7 por ciento en la región latinoamericana. Este es el final de un ciclo positivo de cinco años de crecimiento y de descenso en el desempleo, cuya tasa (urbana) ahora podría subir del 7,5% alcanzado en 2008 a entre 8,7% y 9,1% en 2009, de acuerdo con un cálculo realizado conjuntamente por CEPAL y OIT.

Eso significa que entre 2,8 y 3,9 millones de personas podrían sumarse a las filas del desempleo, que el año pasado ya afectaba a casi 16 millones de latinoamericanos.

Artigo de Opinião 5_ *Se buscan más de 3 millones de empleos* (conclusão)

Cuando se habla de puestos de trabajo, detrás de los números siempre hay personas. En este caso, esos números son un insumo poderoso para justificar que las políticas económicas de esta región coloquen la generación y preservación de puestos de trabajo como su objetivo fundamental. Esto, que parece obvio, no siempre es así. Durante años los esfuerzos se concentraron en otros indicadores, asumiendo que el mercado laboral reaccionaría automáticamente, lo cual con frecuencia no sucedió. En el momento actual ya no hay espacio para esos experimentos.

Enfrentar esta crisis laboral es la meta fundamental del Pacto Mundial para el Empleo que aprobaron gobiernos, empleadores y trabajadores de todo el mundo, en la reunión anual de la OIT en Ginebra. Este Pacto es un compromiso de buscar la ruta más adecuada con el fin de generar puestos de trabajo, redirigiendo inversiones, invirtiendo recursos para estimular la economía real, poniendo en práctica políticas para que las empresas sean sustentables, protegiendo a las poblaciones más vulnerables, recurriendo al diálogo social para lograr acuerdos, entre otra serie de recomendaciones.

En América Latina hay varios países donde se ha comenzado a transitar esta senda. Pero es fundamental no perder de vista el objetivo de generar trabajo decente, de convertir los planes en acciones y no desviarnos del camino. Si no tenemos éxito, quienes buscan empleo se sentirán frustrados y decepcionados, el aumento de la pobreza será notorio, la salida de la crisis parecerá empantanada, y todo esto podría afectar la gobernabilidad democrática.

Nota: este artículo de opinión fue publicado en julio de 2009 en los diarios Clarín de Argentina, O Globo de Brasil, La Razón de Bolivia, La Nación de Costa Rica, La Jornada de México, La República de Perú y El Universal de Venezuela.

Disponible en: <http://www.oit.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=2324:se-buscan-mas-de-3-millones-de-empleos&catid=200:oficina-del-director>. Acceso en octubre, 2009.

¡ACÉRCATE!

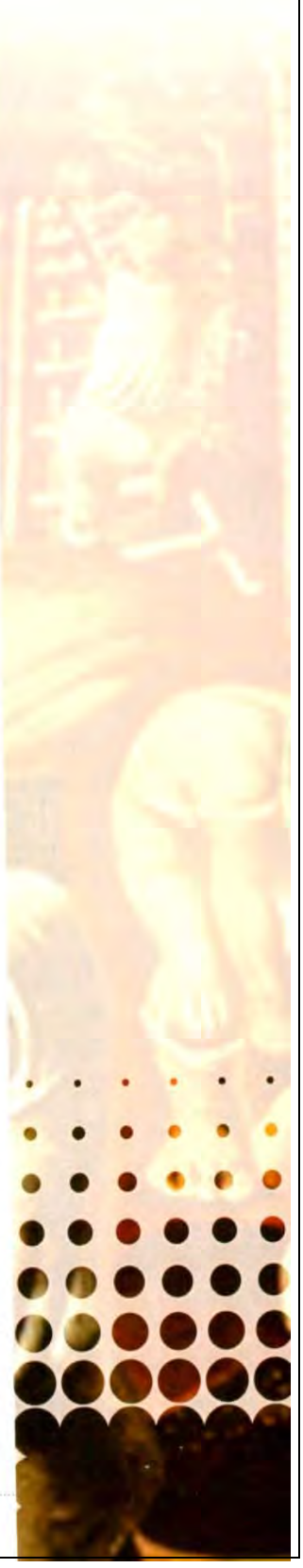
1. ¿Quién y para cual institución se escribió este texto? ¿Dónde fue publicado?

2. ¿De qué trata el texto, en general? Explica y señala partes del texto que lo comprueben.

3. ¿Qué significa decir que "se trata de **borrar la huella** más profunda que nos deja esta recesión"?

4. ¿Ya has oído hablar en círculo virtuoso? Explica qué significa dando un ejemplo de una situación vivida por ti o por personas próximas a ti.

41



Fonte: PICANÇO, D. C. L.; VILLALBA, T. K. B, 2010, p. 40 a 41.

O texto é assinado pelo diretor regional da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para América Latina e Caribe, Jean Maninat. O artigo foi publicado em 2009, na página da organização e nos principais jornais de diferentes países da América Latina, pressupondo-se, assim, a relevância do tema.

Maninat reflete sobre o alto índice de desemprego nessa região, provocado pela crise financeira mundial que eclodiu em 2008, cujos efeitos eram sentidos em 2009, e poderiam se estender por cinco anos ou mais, pois segundo ele, embora o mercado de trabalho seja o primeiro a ser afetado com a crise econômica, seu processo de recuperação normalmente é muito lento.

Ele também chama atenção para a vulnerabilidade dos jovens com relação ao desemprego, especialmente em tempos de recessão, e apresenta números a fim de evidenciar a dimensão da crise no mercado laboral, ressaltando que embora tais números sejam insumos suficientes para justificar a necessidade premente de políticas econômicas, que priorizem a geração e preservação de empregos, normalmente, em cenários como esse, há uma tendência em se apoiar em outros indicadores e assumir que o mercado de trabalho reagirá automaticamente, o que geralmente não acontece.

Maninat aponta um possível caminho para a crise no mercado de trabalho: um Pacto Mundial para o Emprego aprovado por governantes, empregados e trabalhadores do mundo inteiro na reunião anual da OIT, em Genebra, que segundo ele, teria como meta primordial o combate à crise laboral, a partir da adoção de diversas medidas. O autor conclui ressaltando a importância da geração de trabalho digno, da conversão de planos em ações, e afirma que a falta de êxito nesse Pacto produziria frustrações, decepções, aumento notório da pobreza e estagnação do quadro da crise laboral.

Visto que foi publicado no site da Organização Internacional do Trabalho, e posteriormente em jornais de grande circulação de diversos países latinos, há um deslocamento do público-alvo, sendo o primeiro, restrito aos que de alguma forma tem algum tipo de vínculo com a OIT, e posteriormente a sociedade de uma forma geral, em especial: governantes, empregadores e empregados/desempregados, pois estes, de forma direta ou indireta, estão envolvidos nas questões levantadas no artigo.

O tema nos parece de alta relevância e interesse, especialmente para o público jovem, pois de fato, é um dos grupos que mais sofre com os efeitos da crise no mercado de trabalho.

No que tange às preguntas de compreensão, observamos que as questões de 1 e 2 (p. 41), giram em torno da produção e da temática do artigo, entretanto, as de 3 a 9 (p. 41 a 42), conforme observaremos nas páginas seguintes, centralizam-se na busca do significado das palavras e das expressões presentes no texto léxico, porém, sem discutir os efeitos de sentidos que estas podem provocar, ou seja, não identificamos um movimento de análise que extrapole a “decodificação” de sentidos.

Na seção, *Ahora tú*, (p. 42 a 43), a ênfase é na estrutura da língua, como por exemplo, explorar o uso da partícula “se” e na elaboraração de uma regra gramatical para criar palavras como *sustentable, vulnerable y razonables*, de acordo com as regras prescritivas da gramática. Essas atividades apontam para uma visão estruturalista da linguagem, e nos remetem ao método gramática e tradução.

A seção *Dale,* (p.43)*,* propõe atividades de produção escrita*,* na qual os alunos devem buscar informações sobre aspectos mencionados nos textos e discutir o tema do artigo. Vejamos.

Atividades 6_ El arte de leer Español _ PNLD 2012 (continua)

5. La expresión "haber tocado fondo" en este caso significa:
   ( ) que llegó a su punto máximo
   ( ) que tocó las emociones de las personas
6. La palabra "senda" puede ser cambiada por otras de sentido semejante sin cambiar el sentido del texto. Explícalo dando un ejemplo.

7. ¿Qué expresiones representan mejor el sentido de "empantanada" en el texto? Explica señalando partes del texto.
   ( ) desarrollada
   ( ) concluída
   ( ) sin solución
   ( ) involucrada
   ( ) estacionada
8. Por lo que dice el texto, calcula cuántos millones de latinoamericanos deberían estar buscando empleo en aquel momento de la crisis.

9. La expresión "inversiones" en este texto significa:
   ( ) mutar alguna cosa
   ( ) destinar algún dinero
   ( ) cambiar el rumbo de algo

¡OJO!

A. Observa las frases abajo:

a) Se buscan más de 3 millones de empleos

b) Se realizó la reunión a las ocho.

El pronombre personal "se" tiene valor impersonal en la frase a), mientras que en la b), valor pasivo. En este caso, es posible parafrasear usando el verbo "ser" + verbo en participio: *la reunión fue realizada a las ocho.*

AHORA TÚ...

1. Reescribe las frases siguientes usando la construcción con el SE:

   a) Las personas buscan empleos en todas las áreas de actividad.

   b) Los problemas de falta de empleo son resueltos con políticas de desarrollo.

Atividades 6_ El arte de leer Español _ PNLD 2012 (conclusão)

c) En América Latina, la crisis laboral es enfrentada con el Pacto Mundial para el Empleo.

B. Observa el siguiente fragmento:

(...) poniendo en práctica políticas para que las empresas sean sustentables, protegiendo a las poblaciones más vulnerables (...)

AHORA TÚ...

1. Define, de forma sencilla, una regla para crear palabras como sustentable, vulnerable, razonable, etc.

¡DALE!

En grupos, investiguen:

1. Busquen más informaciones sobre el "Pacto Mundial para el Empleo". Traigan sus apuntes a la clase.
2. Busquen otras más sobre las instituciones mencionadas en el texto: CEPAL y OIT. ¿Cuándo y para qué fueron creadas?
3. Además de saber sobre las instituciones, busquen también algunas informaciones en periódicos o en sitios de Internet, que significa para la OIT un "**trabajo decente**".

Ahora, discutan:

1. ¿Sigue fuerte la crisis económica que se configuró en 2008?
2. ¿Qué consecuencias de la crisis se pudo observar en la comunidad, ciudad o Estado donde viven?

Por último, elijan una de las tareas abajo:

1. Escribir un pequeño texto, usando todas las informaciones reunidas.
2. Elaborar un recuadro con las informaciones más importantes, como fechas, datos, estadísticas, gráficos, fotos.
3. Manifestar su opinión sobre la crisis y sus consecuencias de forma estética: una dramatización de unos 15 minutos, una poesía, una letra de canción, un dibujo, etc.

Fonte: PICANÇO, D. C. L.; VILLALBA, T. K. B, 2010, p. 42 a 43.

Embora a obra apresente como objetivo a formação do leitor crítico, indicando assim que estaria alinhada às políticas linguísticas para o desenvolvimento de cidadãos participativos e críticos em um ambiente que se quer construir democrático, notamos que no contexto investigado, as atividades propostas parecem não fomentar tal formação, tendo em vista que o trabalho de letramento crítico poder ser compreendido como um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e a escrita geradas por amplos processos sociais, responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2010, p.75).

O trabalho com o gênero artigo de opinião, nesse contexto, se limitou à decodificação linguística, e não a uma prática de letramento, tal como propunham os Parâmetros Curriculares Nacionais, que buscam fomentar um engajamento que articule os conhecimentos linguístico-discursivos ao contexto de produção e leitura. (PCN, 1998).

Nesse sentido, a leitura crítica do gênero em questão demandaria além da compreensão da língua, uma análise que levasse a reflexões críticas sobre a produção e a circulação dos artigos de opinião, pois a competência exclusivamente linguística é insuficiente para interpretar, ou seja, a competência genérica tem um papel essencial. Ela varia de acordo com as práticas de determinados grupos, por exemplo, embora a maior parte da sociedade seja capaz de produzir e interpretar gêneros tais como: e-mails, cartas, nem todos têm acesso ou saberiam produzir, por exemplo, teses, dissertações, documentos do âmbito jurídico, dentre outros (MAINGUENEAU, 2005).

O artigo de opinião é um gênero socialmente valorizado, mas nem todos possuem acesso facilitado à essa leitura, diferente do que ocorre, por exemplo, com a notícia. Por esse motivo, seria extremante relevante para o processo de formação crítica, um trabalho em sala de aula que explorasse uma reflexão para além da superfície linguística.

Avançamos três anos na corrente do tempo e passaremos a seguir a analisar os artigos presentes na segunda edição do PNLD.

3.2 **Bloco II - PNLD Edição 2015**

Na segunda edição do programa, apenas duas coleções foram aprovadas: *Enlaces Español para Jóvens Brasileños e Cercanía Jóven.*

A coleção *Enlaces* apresentou um artigo de opinião, apenas no primeiro volume. Na coleção *Cercanía Joven*[22]**,** encontramos três artigos de opinião no segundo volume, conforme disposto a seguir:

Tabela 7_ Ocorrências do artigo de opinião nas coleções de língua espanhola

COLEÇÃO	VOLUME	OCORRÊNCIA	FONTE
CERCANÍA	1	0	-
	2	**3**	**El Universo, Diario Vasco, El Universal**
	3	0	-
ENLACES	**1**	**1**	**BBC**
	2	0	-
	3	0	-

Fonte: o autor, 2018.

De acordo com o Guia do PNLD 2015, a coleção *Cercanía* apresenta:

> Uma proposta didático-pedagógica que integra as habilidades, a partir do trabalho com diferentes gêneros, tendo como **princípios norteadores o letramento crítico e o desenvolvimento da cidadania.** Em geral, o texto, tanto em atividades de compreensão quanto de produção, constitui-se como objeto principal do trabalho pedagógico. **A obra contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico,** bem como para o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e a prática do respeito ao outro, **fundamentais para a formação cidadã do estudante do ensino médio.** (BRASIL, 2014, p. 24, grifo nosso)**.**

[22] A coleção *Cercanía* foi eleita pelo PNLD de 2015 e 2018, os livros didáticos de ambas as edições são muito semelhantes. Os artigos de opinião presentes na edição de 2015 são os mesmos da edição de 2018, havendo poucas diferenças nas propostas de atividades e na diagramação, por isso, a fim de melhor organizar a análise, e evitar redundâncias, optamos por, neste bloco, descrever as atividades de leitura a partir dos artigos, e reservamos os comentários de análise para o terceiro bloco.

Notamos, assim como na coleção anterior, que a obra parece estar alinhada aos pressupostos que orientam as políticas linguísticas para o ensino de idiomas em nosso país, visto que propõe a formação cidadã e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Os livros estão organizados da seguinte forma: seis capítulos, três unidades, subdivididas pelas seguintes seções:

- **“¡Para empezar!”:** introduz cada unidade.
- **“Lectura” / “Escritura”, “Escucha” / “Habla”:** são apresentadas alternadamente nos capítulos.
- **“Culturas en diálogo: nuestra cercanía”:** aborda aspectos culturais do mundo hispânico.
- **“¿Lo sé todo?”:** atividades de autoavaliação,
- **“Para ampliar: ver, leer, escuchar y navegar”:** sugestões de materiais extras.
- **“Profesiones en acción”,** tematiza assuntos relacionados ao mundo do trabalho.
- **“La lectura en las selectividades”:** apresenta exames de vestibular e questões do ENEM.
- **“Proyectos”:** propostas de atividades interdisciplinares.
- **“Chuleta lingüística: ¡no te van a pillar!”:** um apêndice com tabelas gramaticais com teoria e atividades práticas para exercitar a estruturas da língua.
- **“Para tocar la guitarra”**: apenas no volumen 1 e 2, cifras de músicas
- **“Glosario”.**
- “**Sitios electrónicos”:** referências de endereços eletrônicos para estudos e pesquisas.
- “**Referencias bibliográficas”.**

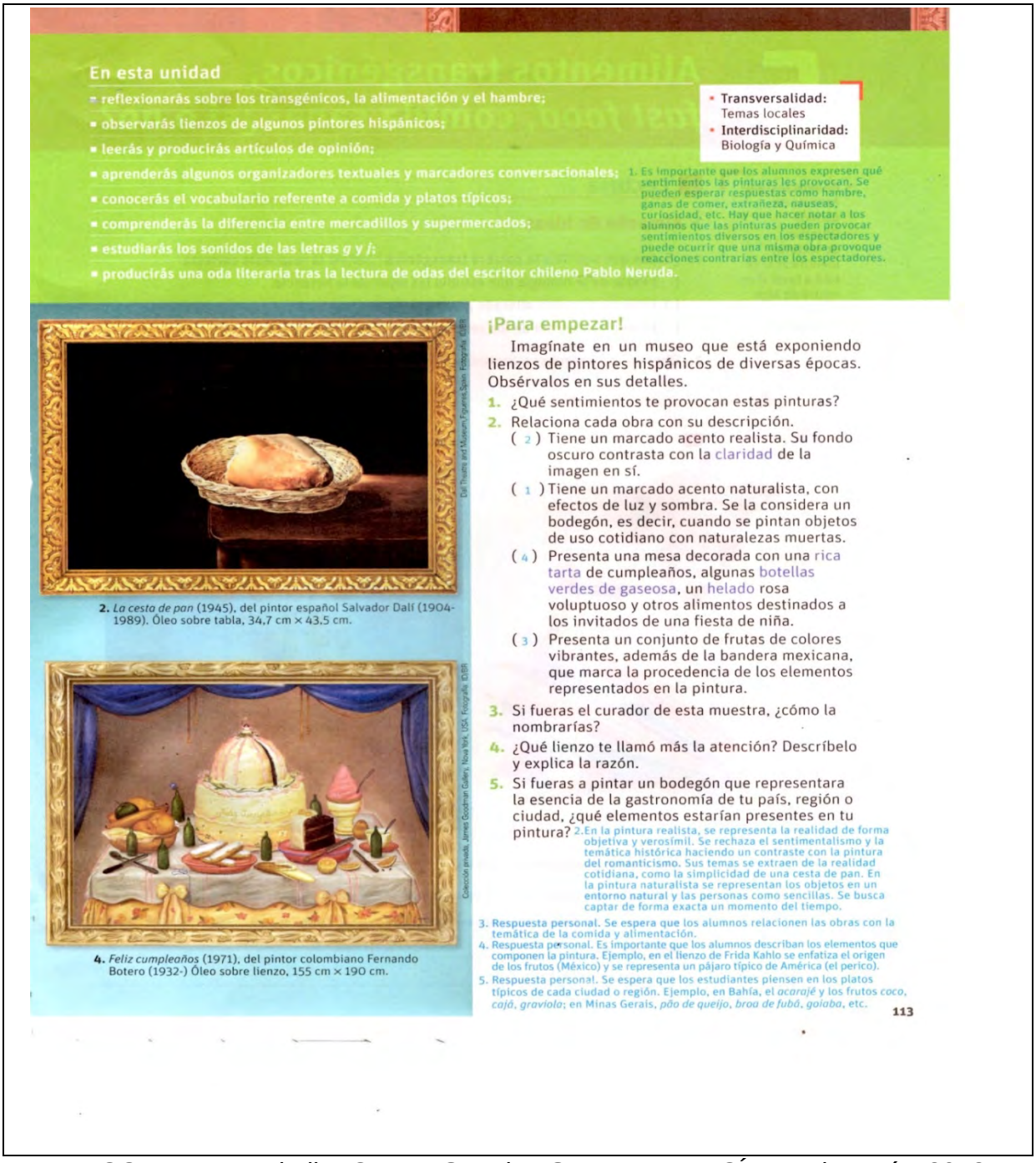
Quanto às atividades de compressão leitora, segundo o Guia, a leitura é compreendida como um processo que envolve as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura e contribui para o desenvolvimento da reflexão crítica.

A seguir, apresentamos os três artigos de opinião presentes no segundo volume da coleção. Os artigos encontram-se no quinto capítulo, esse capítulo está

inserido na terceira unidade do livro, cujo tema é *“Sabores y olores: ¿Comes bien?”**.*** A unidade se propõe a: motivar a reflexão sobre o transgênicos, alimentação e fome, análise de obras de arte de pintores hispânicos, **leitura e produção de artigos de opinião,** aprendizagem dos organizadores textuais, marcadores conversacionais e do léxico relativo à comida e partos típicos, estudo dos sons da letras *g* e *j, e a* produção de uma ode literária.

A abertura da terceira unidade se dá por meio da análise de obras de arte de pintores hispânicos, como veremos na página seguinte:

Página de abertura 8_ Cercanía joven_ PNLD 2015



En esta unidad

- reflexionarás sobre los transgénicos, la alimentación y el hambre;
- observarás lienzos de algunos pintores hispánicos;
- leerás y producirás artículos de opinión;
- aprenderás algunos organizadores textuales y marcadores conversacionales;
- conocerás el vocabulario referente a comida y platos típicos;
- comprenderás la diferencia entre mercadillos y supermercados;
- estudiarás los sonidos de las letras *g* y *j*;
- producirás una oda literaria tras la lectura de odas del escritor chileno Pablo Neruda.

- **Transversalidad:** Temas locales
- **Interdisciplinaridad:** Biología y Química

1. Es importante que los alumnos expresen qué sentimientos las pinturas les provocan. Se pueden esperar respuestas como hambre, ganas de comer, extrañeza, náuseas, curiosidad, etc. Hay que hacer notar a los alumnos que las pinturas pueden provocar sentimientos diversos en los espectadores y puede ocurrir que una misma obra provoque reacciones contrarias entre los espectadores.

2. *La cesta de pan* (1945), del pintor español Salvador Dalí (1904-1989). Óleo sobre tabla, 34,7 cm × 43,5 cm.

4. *Feliz cumpleaños* (1971), del pintor colombiano Fernando Botero (1932-) Óleo sobre lienzo, 155 cm × 190 cm.

¡Para empezar!

Imagínate en un museo que está exponiendo lienzos de pintores hispánicos de diversas épocas. Obsérvalos en sus detalles.

1. ¿Qué sentimientos te provocan estas pinturas?
2. Relaciona cada obra con su descripción.
   (2) Tiene un marcado acento realista. Su fondo oscuro contrasta con la claridad de la imagen en sí.
   (1) Tiene un marcado acento naturalista, con efectos de luz y sombra. Se la considera un bodegón, es decir, cuando se pintan objetos de uso cotidiano con naturalezas muertas.
   (4) Presenta una mesa decorada con una rica tarta de cumpleaños, algunas botellas verdes de gaseosa, un helado rosa voluptuoso y otros alimentos destinados a los invitados de una fiesta de niña.
   (3) Presenta un conjunto de frutas de colores vibrantes, además de la bandera mexicana, que marca la procedencia de los elementos representados en la pintura.
3. Si fueras el curador de esta muestra, ¿cómo la nombrarías?
4. ¿Qué lienzo te llamó más la atención? Descríbelo y explica la razón.
5. Si fueras a pintar un bodegón que representara la esencia de la gastronomía de tu país, región o ciudad, ¿qué elementos estarían presentes en tu pintura?

2. En la pintura realista, se representa la realidad de forma objetiva y verosímil. Se rechaza el sentimentalismo y la temática histórica haciendo un contraste con la pintura del romanticismo. Sus temas se extraen de la realidad cotidiana, como la simplicidad de una cesta de pan. En la pintura naturalista se representan los objetos en un entorno natural y las personas como sencillas. Se busca captar de forma exacta un momento del tiempo.

3. Respuesta personal. Se espera que los alumnos relacionen las obras con la temática de la comida y alimentación.

4. Respuesta personal. Es importante que los alumnos describan los elementos que componen la pintura. Ejemplo, en el lienzo de Frida Kahlo se enfatiza el origen de los frutos (México) y se representa un pájaro típico de América (el perico).

5. Respuesta personal. Se espera que los estudiantes piensen en los platos típicos de cada ciudad o región. Ejemplo, en Bahía, el *acarajé* y los frutos *coco*, *cajá*, *graviola*; en Minas Gerais, *pão de queijo*, *broa de fubá*, *goiaba*, etc.

113

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCÍA, Pedro Luís, 2013, p. 113.

O capítulo cinco apresenta o artigo de opinião como objeto de leitura e inicia-se com a atividade de pré-leitura, denominado "A*lmazen de ideas",* que visa identificar o conhecimento do prévio do aluno sobre o tema a ser tratado, reforça o conceito de alimentos transgênicos.

Atividades 9_ Cercanía jóven _PNLD 2015 (continua)

CAPÍTULO

5 Alimentos transgénicos, *fast food*, comida sana: ¿sí o no?

- **Género textual:** Artículo de opinión
- **Objetivo de lectura:** Identificar si se está a favor o en contra de algo
- **Tema:** Transgénicos

Lectura

Almacén de ideas

1. ¿Sabes qué significa la palabra **transgénico**? Señala la respuesta correcta:
   ( ) Parte de la biología que estudia las leyes de la herencia.
   (x) Algo que ha sido alterado genéticamente.
   ( ) Ciencia que trata de los seres vivos y los estudia.

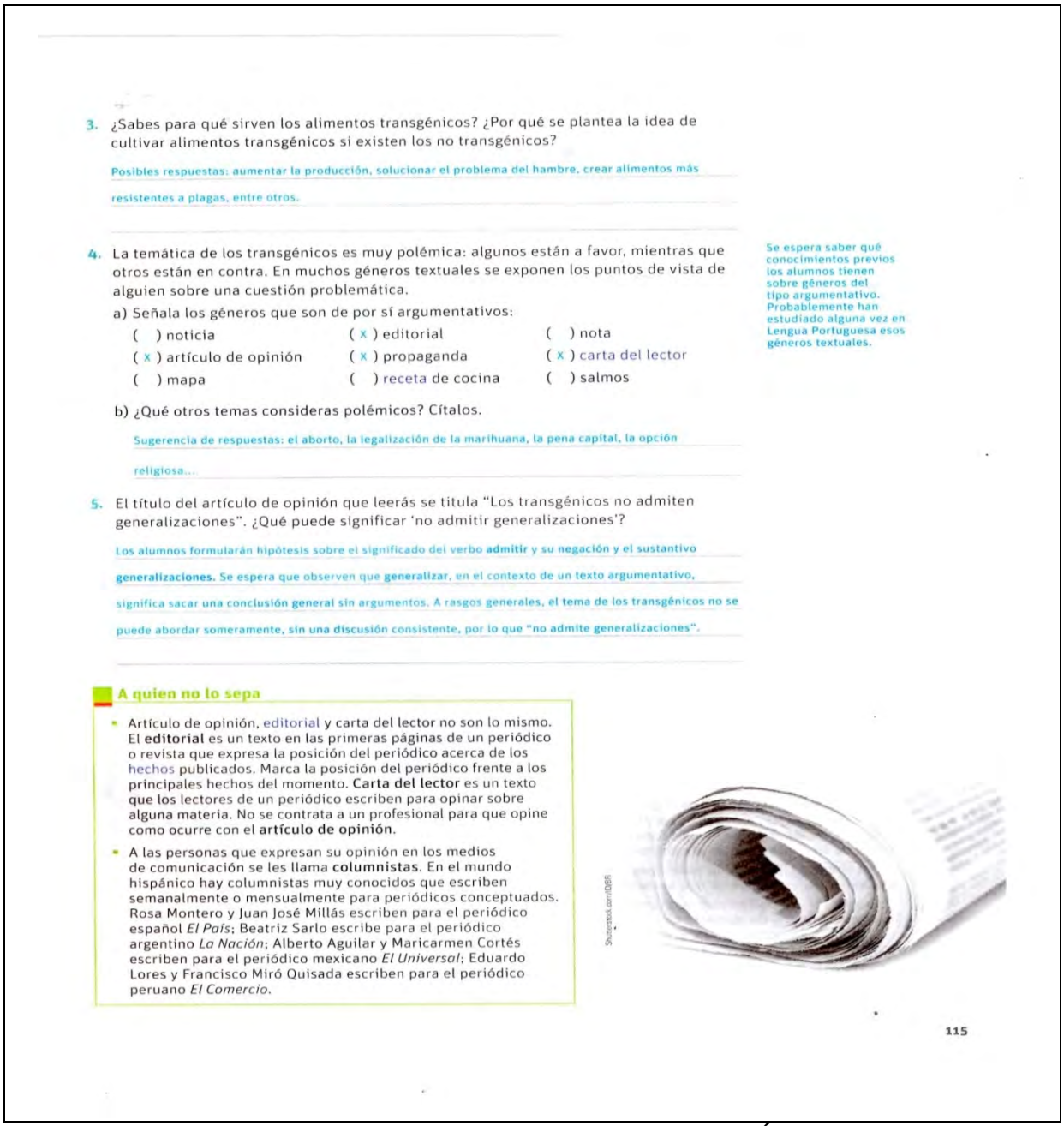
2. Observa las imágenes a continuación:

¿Por qué se puede afirmar que las imágenes representan alimentos transgénicos?

En 1, se observa a alguien inyectarle algo al tomate con una jeringuilla; en 2, hay una imagen que remite al ADN. Tanto la jeringuilla como el ADN son representativos de aquello que se modifica genéticamente.

Em seguida, a partir da atividade quatro (p.115), realiza-se uma breve introdução sobre os gêneros discursivos de caráter argumentativo, e a partir do *box* de apoio "*A quien no lo sepa"*, faz-se uma distinção entre: artigo de opinião, editorial e carta do leitor e cita alguns colunistas famosos que escrevem para conceituados jornais na Espanha, Argentina México e Peru.

Atividades 9_ Cercanía jóven _PNLD 2015 (conclusão)



3. ¿Sabes para qué sirven los alimentos transgénicos? ¿Por qué se plantea la idea de cultivar alimentos transgénicos si existen los no transgénicos?

Posibles respuestas: aumentar la producción, solucionar el problema del hambre, crear alimentos más resistentes a plagas, entre otros.

4. La temática de los transgénicos es muy polémica: algunos están a favor, mientras que otros están en contra. En muchos géneros textuales se exponen los puntos de vista de alguien sobre una cuestión problemática.

a) Señala los géneros que son de por sí argumentativos:

( ) noticia	(x) editorial	( ) nota
(x) artículo de opinión	(x) propaganda	(x) carta del lector
( ) mapa	( ) receta de cocina	( ) salmos

Se espera saber qué conocimientos previos los alumnos tienen sobre géneros del tipo argumentativo. Probablemente han estudiado alguna vez en Lengua Portuguesa esos géneros textuales.

b) ¿Qué otros temas consideras polémicos? Cítalos.

Sugerencia de respuestas: el aborto, la legalización de la marihuana, la pena capital, la opción religiosa...

5. El título del artículo de opinión que leerás se titula "Los transgénicos no admiten generalizaciones". ¿Qué puede significar 'no admitir generalizaciones'?

Los alumnos formularán hipótesis sobre el significado del verbo **admitir** y su negación y el sustantivo **generalizaciones**. Se espera que observen que **generalizar**, en el contexto de un texto argumentativo, significa sacar una conclusión general sin argumentos. A rasgos generales, el tema de los transgénicos no se puede abordar someramente, sin una discusión consistente, por lo que "no admite generalizaciones".

A quien no lo sepa

- Artículo de opinión, editorial y carta del lector no son lo mismo. El **editorial** es un texto en las primeras páginas de un periódico o revista que expresa la posición del periódico acerca de los hechos publicados. Marca la posición del periódico frente a los principales hechos del momento. **Carta del lector** es un texto que los lectores de un periódico escriben para opinar sobre alguna materia. No se contrata a un profesional para que opine como ocurre con el **artículo de opinión**.
- A las personas que expresan su opinión en los medios de comunicación se les llama **columnistas**. En el mundo hispánico hay columnistas muy conocidos que escriben semanalmente o mensualmente para periódicos conceptuados. Rosa Montero y Juan José Millás escriben para el periódico español *El País*; Beatriz Sarlo escribe para el periódico argentino *La Nación*; Alberto Aguilar y Maricarmen Cortés escriben para el periódico mexicano *El Universal*; Eduardo Lores y Francisco Miró Quisada escriben para el periódico peruano *El Comercio*.

Shutterstock.com/IDBR

115

Fonte: COIMBRA, Ludimila; CHAVES, Luiza Santana; BARCÍA, Pedro Luís, 2013, p. 114 a 115.

Em *Red (con) textual* (p.116), temos o primeiro artigo. Nessa seção se reforça o objetivo da leitura do artigo:

Artigo de Opinião 10 _ *Los Transgénicos no admiten generalizaciones* (continua)

> **Red (con)textual**

Lee el artículo de opinión de María de Lourdes Torres, columnista del periódico *El Universal*, de Quito, Ecuador. Tu objetivo de lectura es identificar si ella está a favor o en contra de los transgénicos.

http://www.eluniverso.com/2012/10/24/1/1363/transgenicos-admiten-generalizaciones.html

ARTÍCULOS DE OPINIÓN

Los transgénicos no admiten generalizaciones

Reflexiones y propuestas

Miércoles 24 de octubre del 2012

***María de Lourdes Torres** – Vicedecana y coordinadora de Biotecnología del Colegio de Ciencias Biológicas y Ambientales. Universidad San Francisco de Quito.*

Desde que el presidente Rafael Correa comentó que el artículo 401 de la Constitución (que declara al Ecuador como un país libre de cultivos y semillas genéticamente modificadas) requería ser revisado; y desde la difusión de un artículo recién publicado en la revista *Food and Chemical Toxicology* que habla sobre los supuestos efectos tóxicos de un tipo de maíz genéticamente modificado en ratas que fueron alimentadas con este producto en el laboratorio, el debate sobre los transgénicos ha revivido en el país. Varios son los artículos y entrevistas que se han publicado en la prensa, varios los debates que se han transmitido por diferentes radios y varios los foros que han organizado distintas organizaciones.

En realidad, que este tema haya despertado tanta atención es muy positivo porque refleja que es un asunto no resuelto en nuestro país. Sin embargo, según mi criterio, la mayoría de opiniones que se difunden recurre en un gran error: las generalizaciones. "Los transgénicos son veneno", "son buenos", "malos", "destruyen la biodiversidad", "atentan contra la soberanía alimentaria", "acabarán con el hambre", etcétera. Estas opiniones reflejan una falta de conocimiento serio de lo que es un organismo genéticamente modificado (OGM).

Un OGM es un organismo en el cual se ha introducido, mediante ingeniería genética, uno o más genes para conferirle nuevas características. Para entender a cabalidad esta definición es importante saber qué es un gen. Este es un segmento de ADN que codifica para una característica (color de una flor). ¿Y qué es el ADN?, una molécula compleja, que contiene información y que es el material hereditario de todos los seres vivos, desde la bacteria hasta el ser humano. En otras palabras, todos los seres vivos contamos con las mismas letras. Lo que cambia entre una especie y otra son las palabras que se forman. Por lo tanto, si se introduce un gen nuevo en una especie, los efectos positivos o negativos del mismo dependerán del significado. No todas las palabras son iguales, cada palabra tiene su significado específico y por lo tanto no podemos afirmar que todas las palabras son positivas ni lo contrario, y es por eso que las generalizaciones en los transgénicos son un grave error.

Es por este motivo que cada organismo genéticamente modificado requiere de un análisis individual de riesgo, caso por caso. En la actualidad existen bacterias, hongos, plantas y animales genéticamente modificados y todos estos requieren ser analizados correctamente antes de su uso, ya sea en el campo médico, industrial o alimenticio.

Sin embargo, por alguna razón que no me queda clara, el debate y la crítica se centran en los alimentos transgénicos que se derivan de plantas genéticamente modificadas.

En el 2011, 29 países cultivaron transgénicos en 160 millones de hectáreas, lo que representó un 8% de aumento en relación al 2010.

Hay que decir también que al momento este mercado maneja pocas especies y pocas características nuevas, los ejemplos más relevantes son la soya RR (con tolerancia al glifosato) y el maíz Bt (resistente a ciertas plagas producidas por diferentes tipos de polillas).

Shutterstock.com/ID/BR

3 • Sabores y olores: ¿Comes bien?

116

Artigo de Opinião 10 _ *Los Transgénicos no admiten generalizaciones* (conclusão)

Pero no hay que olvidar que en muchísimos laboratorios alrededor del mundo hay desarrollos interesantísimos que van más allá de estos ejemplos y que representan iniciativas de grupos de investigación que no solo pertenecen a las grandes transnacionales.

Por citar solo uno, en pocos meses se comercializará en Brasil una variedad de fréjol genéticamente modificada, desarrollada íntegramente por una institución pública, en una variedad agrícola de interés para agricultores brasileños y con beneficios claros para el productor y el consumidor. Esta nueva variedad contribuye a la soberanía alimentaria de Brasil, no la destruye.

Entonces, no dejemos que fotografías de ratas con tumores, dibujos de plantas con modificaciones malévolas, afirmaciones alarmistas y extremistas sin sustento invadan nuestra inteligencia e imaginación.

Es hora de que el Ecuador trate este tema de forma seria, que digamos NO a la desinformación que consigue atemorizarnos, que nos liberemos de los criterios radicales y que construyamos un verdadero sistema nacional de bioseguridad. Sistema que asegure que si consumimos o utilizamos un OGM, este haya sido analizado correctamente, que no permita la entrada de OGM que no satisfagan nuestros intereses y que viabilice la investigación en este campo a nivel nacional.

Pero esto no se alcanza incorporando artículos aislados en diferentes cuerpos legales, incluyendo nuestra Constitución, sino siendo capaces de establecer un diálogo constructivo entre todos los sectores involucrados en esta temática.

No dejemos que la falta de claridad siga guiando este tema en el Ecuador. Seamos nosotros, los ciudadanos, quienes demandamos de las autoridades no seguir postergando las acciones que conduzcan al manejo informado y seguro de este tema.

Disponible en: <http://www.eluniverso.com/2012/10/24/1/1363/transgenicos-admiten-generalizaciones.html>. Acceso el 7 de diciembre de 2012.

VOCABULARIO DE APOYO

Hongo: tipo de ser vivo de reproducción generalmente asexual que suele ser parásito.
Glifosato: tipo de herbicida.
Polillas: nombre común de diversas especies de insectos lepidópteros nocturnos de pequeño tamaño.
Fréjol: lo mismo que judía, poroto, frijol o alubia en otras variedades del español.

> Tejiendo la comprensión

1. Según la autora, ¿por qué el debate sobre los transgénicos ha revivido en Ecuador?

Por dos motivos: (1) el presidente Rafael Correa comentó que el artículo 401 de la Constitución ecuatoriana (que declara al Ecuador como un país libre de cultivos y semillas genéticamente modificadas) requería ser revisado; (2) la difusión de un artículo recién publicado en la revista *Food and Chemical Toxicology*, que habla sobre los supuestos efectos tóxicos de un tipo de maíz genéticamente modificado en ratas que fueron alimentadas con este producto en el laboratorio.

2. ¿Quién es la articulista? ¿Es una persona común o una experta en biotecnología?

Su nombre es María de Lourdes Torres. Es vicedecana y coordinadora de Biotecnología del Colegio de Ciencias Biológicas y Ambientales.

3. ¿Cuál es el objetivo principal del texto?

( ) difundir los peligros de los transgénicos ya que destruyen la biodiversidad y actúan como veneno en el organismo humano.

( ) defender la necesidad de que un país sea libre para cultivar los transgénicos y usarlos con el fin de acabar con el hambre en el mundo.

(x) sostener que las generalizaciones sobre los transgénicos son un gran error, puesto que estas opiniones reflejan la falta de conocimiento serio sobre el asunto.

117

Fonte: COIMBRA, Ludimila; CHAVES, Luiza Santana; BARCÍA, Pedro Luís, 2013, p. 116 a 117.

Atividades 11_ *Cercanía jóven*_ PNLD 2015

4. ¿Qué es un organismo genéticamente modificado (OGM)?

Según el texto, "un OGM es un organismo en el cual se ha introducido, mediante ingeniería genética, uno o más genes para conferirle nuevas características".

5. En "Para entender a cabalidad esta definición es importante saber qué es un gen", ¿qué significa la expresión "a cabalidad"?

Perfectamente, precisamente.

6. Según la autora, ¿por qué no se debe generalizar diciendo que los transgénicos son buenos o son malos?

Porque "cada organismo genéticamente modificado requiere de un análisis individual de riesgo" y "todos estos requieren ser analizados correctamente antes de su uso".

7. ¿Dónde podemos encontrar organismos genéticamente modificados?

En el campo médico, industrial o alimenticio.

8. Para la articulista, ¿cómo debe actuar su país, Ecuador, respecto a la ingeniería genética?

Para ella, Ecuador debe decir no a la desinformación y construir un verdadero sistema nacional de bioseguridad.

9. Se pueden entrever en el texto argumentos a favor y en contra de los transgénicos. Ordénalos en el cuadro.

"destruyen la biodiversidad" – "atentan contra la soberanía alimentaria" – "fotografías de ratas con tumores" – "contribuye a la soberanía alimentaria" – "acabarán con el hambre" – "dibujos de plantas con modificaciones malévolas" – "un país debe ser libre para investigar y cultivar los transgénicos" – "beneficios claros para el productor y el consumidor"

Argumentos a favor de los transgénicos	Argumentos en contra de los transgénicos
"acabarán con el hambre"	"destruyen la biodiversidad"
"contribuye a la soberanía alimentaria"	"atentan contra la soberanía alimentaria"
"un país debe ser libre para investigar y cultivar los transgénicos"	"fotografías de ratas con tumores"
"beneficios claros para el productor y el consumidor"	"dibujos de plantas con modificaciones malévolas"

10. ¿Qué piensas tú sobre este tema? ¿Estás a favor o en contra de las investigaciones sobre los transgénicos? ¿Por qué?

Respostas personales

Fonte: COIMBRA, Ludimila; CHAVES, Luiza Santana; BARCÍA, Pedro Luís, 2013, p. 118.

O artigo é de autoria de Maria de Lourdes Torres, professora e coordenadora de Biotecnologia do Colégio de Ciências Biológicas e Ambientais da Universidade São Francisco em Quito, Equador.

Torres discute uma polêmica que ressurgiu no Equador, após um comentário do então presidente, Rafael Correa, sobre o cultivo dos transgênicos no país, e a difusão de um artigo de divulgação científica sobre os efeitos nocivos de um tipo de milho, geneticamente modificado, gerando assim vários debates sobre essa temática.

A professora critica as generalizações sobre os transgênicos, tais como: são bons, maus, venenosos, acabarão com a fome, etc., pois segundo ela, tais generalizações refletem um desconhecimento do que seria um organismo geneticamente modificado. Em seguida, faz uma breve descrição sobre o que seria tal organismo, a fim de argumentar que, em função da constituição biológica, cada ser, geneticamente modificado, necessita de uma análise individual de risco.

Ela apresenta números que parecem indicar o crescimento do cultivo dos transgênicos, cita experiências internacionais, aparentemente bem sucedidas, e finaliza postulando uma série de medidas que deveriam ser adotadas pela população em geral e pelo governo equatoriano em torno dessa problemática.

Embora trate de uma discussão no Peru, o tema do artigo nos parece bem relevante, pois os transgênicos estão no cenário mundial, e muito difundidos aqui o Brasil, em certos alimentos, como, por exemplo, a soja, mas ainda bem longe do debate no âmbito social. O artigo cita inclusive uma experiência com uma espécie de feijão geneticamente modificado em nosso país.

Ao final do texto, encontramos em “*Tejiendo la comprensión”,* as perguntas de compreensão textual. Logo em seguida, temos a seção “*Gramática en uso*,” na qual, explica-se as funções dos marcadores discursivos e apresentam atividades que visam o emprego adequado dos mesmos. Vejamos:

Atividades 12_ *Cercanía jóven* _PNLD 2015 (continua)

Gramática en uso

Organizadores del texto o marcadores textuales

En los textos argumentativos, como es el caso del artículo de opinión, se suelen usar organizadores del texto para articular la conexión entre tesis y argumentos, argumentos y contra argumentos, argumentos y conclusión. María de Lourdes Torres hace uso de las siguientes expresiones para contrastar ideas, concluirlas, añadir informaciones, ejemplificar, explicar y señalar causas:

porque – sin embargo – por lo tanto – por eso – es por este motivo – por citar solo uno – hay que decir también – pero – entonces – sino – no hay que olvidar que

1. Relee el artículo de opinión. Tu objetivo es subrayar esas expresiones en el texto y observar cómo se usan. Después, escríbelas en su grupo específico:

Grupo A: Contrastar ideas, indicando cambio de opinión	pero, sin embargo, sino
Grupo B: Concluir ideas	por lo tanto, entonces
Grupo C: Añadir informaciones	hay que decir también, no hay que olvidar que
Grupo D: Ejemplificar	por citar solo uno
Grupo E: Explicar	porque
Grupo F: Señalar causas	es por este motivo, por eso

Contrastar ideas, indicando cambio de opinión

En el artículo de opinión que leíste hay tres conectores de ideas opuestas que marcan la importancia de una idea sobre la otra: **sin embargo**, **pero** y **sino**.

Sin embargo

Se usa, normalmente, al inicio de los enunciados para contraponer ideas. Además, su uso demuestra preocupación por el lenguaje culto. Observa:

"En realidad, que este tema haya despertado tanta atención es muy positivo porque refleja que es un asunto no resuelto en nuestro país. Sin embargo, según mi criterio, la mayoría de opiniones que se difunden recurre en un gran error: las generalizaciones."

2. En lugar de **sin embargo**, se puede usar también otro conector, de igual valor. Lee las dos frases a continuación y, con la ayuda de un diccionario, elige la opción en la que el contraste de ideas se mantiene:

(x) En realidad, que este tema haya despertado tanta atención es muy positivo porque refleja que es un asunto no resuelto en nuestro país. **No obstante**, según mi criterio, la mayoría de opiniones que se difunden recurre en un gran error: las generalizaciones.

( ) En realidad, que este tema haya despertado tanta atención es muy positivo porque refleja que es un asunto no resuelto en nuestro país. **Mientras que**, según mi criterio, la mayoría de opiniones que se difunden recurre en un gran error: las generalizaciones.

Atividades 12_ *Cercanía jóven*_ PNLD 2015 (continua)

Pero y *sino*

3. Los usos de los conectores **pero** y **sino** son distintos y no se puede usar uno en lugar del otro. Observa:

> "... Sistema que asegure que si consumimos o utilizamos un OGM, este haya sido analizado correctamente, que no permita la entrada de OGM que no satisfagan nuestros intereses y que viabilice la investigación en este campo a nivel nacional.
> **Pero** esto no se alcanza incorporando artículos aislados en diferentes cuerpos legales, incluyendo nuestra Constitución, **sino** siendo capaces de establecer un diálogo constructivo entre todos los sectores involucrados en esta temática..."

Ahora, escribe el conector donde se presenta su explicación de uso:

El conector ___pero___ se usa para presentar una nueva información que contrasta con otra anterior, pero no la niega ni la corrige.

El conector ___sino___ se usa para negar o corregir una parte de la información presentada anteriormente y sustituirla.

En la *Chuleta Lingüística*, p. 163, se amplía esta sección con explicaciones y actividades sobre los usos de **sino** y **sino que**.

4. Observa este fragmento, en el que aparece el conector **pero** en el artículo:

> "Hay que decir también que al momento este mercado maneja pocas especies y pocas características nuevas, los ejemplos más relevantes son la soya RR (con tolerancia al glifosato) y el maíz Bt (resistente a ciertas plagas producidas por diferentes tipos de polillas).
> **Pero** no hay que olvidar que en muchísimos laboratorios alrededor del mundo hay desarrollos interesantísimos que van más allá de estos ejemplos y que representan iniciativas de grupos de investigación que no solo pertenecen a las grandes transnacionales".

¿Se podría sustituirlo por el conector **y** sin que haya cambios de sentido? Justifica tu respuesta.

No. Aunque el uso del conector **y** pueda señalar contraste, su fuerza es menor que la del conector **pero**. Y eso sería indeseable, pues la articulista quiere exactamente mostrar que en muchos laboratorios se desarrollan investigaciones además de lo que se hace con la soja y el maíz.

Concluir ideas

5. Relee los siguientes fragmentos del artículo de opinión en que aparecen conectores que, en el contexto, señalan idea de conclusión.

> **"Entonces,** no dejemos que fotografías de ratas con tumores, dibujos de plantas con modificaciones malévolas, afirmaciones alarmistas y extremistas sin sustento invadan nuestra inteligencia e imaginación."
> "No todas las palabras son iguales, cada palabra tiene su significado específico y **por lo tanto** no podemos afirmar que todas las palabras son positivas ni lo contrario..."

¿Qué conectores pueden sustituir **entonces** y **por lo tanto** en estas oraciones? Señálalos:

(x) Al fin y al cabo (x) Por lo dicho ( ) Para eso ( ) Para que

Es importante explicar que los conectores **para eso** y **para que** articulan partes entre las que existe una relación de finalidad.

Atividades 12_ *Cercanía jóven* _ PNLD 2015 (conclusão)

Añadir informaciones

En su artículo, María de Lourdes Torres usa las expresiones **hay que decir también** y **no hay que olvidar que** para añadir más argumentos. Lee una parte de otro artículo de opinión, intitulado "Alimentos transgénicos, ¿buenos o malos?" y señala la expresión que también agrega informaciones.

> **"Los alimentos modificados genéticamente son sometidos a una serie de rigurosos análisis y estudios que determinan su seguridad y que son la base para permitir su comercialización en el mercado. Además, las entidades regulatorias ejercen una especial "fiscalización" de los productos en los que ha intervenido de alguna u otra forma la biotecnología para evitar cualquier tipo de riesgo."**

Disponible en <http://www.diariovasco.com/v/20110117/opinion/articulos-opinion/transgenicos-plato-20110117.html>. Acceso el 3 de enero de 2011.

Ejemplificar

Se pueden usar ejemplos para argumentar en un texto de opinión.

6. ¿Qué expresiones pueden introducir un ejemplo? Señálalas:

(x) por citar solo uno (x) por ejemplo ( ) en realidad

7. Relee el siguiente párrafo del artículo:

> **"Por citar solo uno, en pocos meses se comercializará en Brasil una variedad de fréjol genéticamente modificada, desarrollada íntegramente por una institución pública, en una variedad agrícola de interés para agricultores brasileños y con beneficios claros para el productor y el consumidor. Esta nueva variedad contribuye a la soberanía alimentaria de Brasil, no la destruye."**

¿Se podría sustituir la expresión **por citar solo uno** por la expresión **para ejemplificar** sin alteración de sentido? Para contestar a esta pregunta, considera que la primera expresión articula este párrafo con el anterior.

Sí, se pueden usar las dos expresiones sin alteración de sentido. Cuando se usa **para ejemplificar**, se supone que el ejemplo es uno entre varios.

Explicar y señalar la causa

En el artículo de opinión que has leído, aparecen algunas explicaciones y causas. Para explicar la causa de algo o señalarla, el operador más común es **porque**. Fíjate:

Parte 1		Parte 2
En realidad, que este tema haya despertado tanta atención es muy positivo	**porque**	refleja que es un asunto no resuelto en nuestro país.

8. Identifica la causa en el enunciado anterior.

La parte 2 es una explicación para el hecho enunciado en la parte 1: que el tema sea un asunto no resuelto explica el hecho de que haya despertado tanta atención.

9. ¿El conector **porque** podría cambiarse por **por eso**? ¿Por qué?

No, pues el uso del conector **por eso** señalaría una relación de causa y efecto entre las dos partes. Que el tema haya despertado tanta atención no es la causa [explicación] de que sea un asunto no resuelto, sino el efecto [la consecuencia]. El conector **por eso** introduce la consecuencia de algo, no lo que lo motiva.

121

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCÍA, Pedro Luís, 2013, p. 119 a 121.

Após o estudo da gramática, o livro apresenta a seção "*Vocabulário en contexto*" que tem por objetivo à aprendizagem do vocabulário relacionado ao reino dos seres vivos, a primeira atividade consiste em completar informações (indicar o reino e o nome do ser vivo) e a segunda proposta é um jogo de percurso, cujo objetivo é classificar os animais apresentados nas fotos e ao final uma sugestão de site para estudar sobre os mamíferos.

Atividades 13_ *Cercanía jóven* _PNLD 2015 (continua)

Vocabulario en contexto

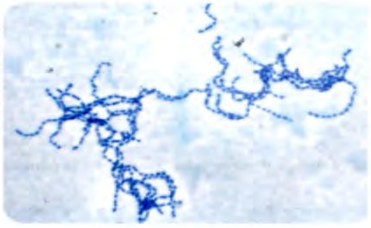
Se espera que los alumnos hayan estudiado los cinco reinos en la asignatura Biología. El objetivo de la cuestión es aprender el vocabulario en lengua española. El Reino Monera está formado por las bacterias y algas verde azules. El Reino Protoctista por protozoos o protozoarios y algunas algas unicelulares. El Reino Fungí integra los hongos. El Reino Animal está compuesto por los animales vertebrados e invertebrados. El Reino Plantae integra las plantas y algas pluricelulares.

Reinos de la Biología

1. En el artículo de opinión, se afirma que existen bacterias, hongos, plantas y animales genéticamente modificados. Esos seres vivos pertenecen a grupos o reinos biológicos distintos que comparten características semejantes. En el ámbito de la biología, se pueden encontrar cinco reinos (Reino Monera, Reino Protoctista, Reino Fungí, Reino Animal, y Reino Plantae). ¿Los conoces? Observa las imágenes de cinco seres vivos y completa las informaciones que faltan.

Reino: Protoctista
Ser vivo: ameba (*Amoeba proteus*)

Reino: Animal
Ser vivo: caballo



Reino: Monera
Ser vivo: bacterias (*Streptococcus pyogenes*)

Reino: Fungí
Ser vivo: seta o champiñón

Reino: Plantae
Ser vivo: flor

3 • Sabores y olores: ¿Comes bien?

122

Atividades 13_ Cercanía jóven _PNLD 2015 (conclusão)

2. El Reino Animal está compuesto por todos los animales, que pueden clasificarse en vertebrados e invertebrados. ¿Te acuerdas de tus clases de Biología? Los vertebrados se organizan en mamíferos, peces, aves, anfibios, reptiles. En tríos y con un dado de seis caras en manos, tendrán que decir a qué grupo de vertebrados pertenecen los animales de las fotos:

3. ¡A estudiar los mamíferos! En una computadora con acceso a internet, visita el sitio electrónico <http://cplosangeles.juntaextremadura.net/web/edilim/curso_3/cmedio/animales_vertebrados_3/mamiferos/mamiferos.html> (acceso el 21 de marzo de 2013) y haz las actividades.

En esta página *web*, con actividades propuestas por Florentino Sánchez Martín, se describen las características de los mamíferos con actividades de completar huecos, arrastrar etiquetas, escribir y marcar respuestas correctas y de pulsar letras.

123

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCÍA, Pedro Luís, 2013, p. 122 a 123.

Na página 124, do capítulo cinco, encontramos o segundo artigo de opinião:

Artigo de Opinião 14_ *Transgénicos en el plato*

Escritura

> Conociendo el género

Lee el siguiente artículo de opinión y observa las características de este género discursivo:

- **Género textual:** Artículo de opinión
- **Objetivo de lectura:** Identificar si se está a favor o en contra de algo
- **Tema:** ¿Comida sana en la merienda escolar?
- **Tipo de producción:** Individual
- **Lectores:** Las cocineras del colegio

ARTÍCULOS DE OPINIÓN

Transgénicos en el plato

17.01.11 - 02:00

JUAN QUINTANA CAVANILLAS | DIRECTOR DE LA FUNDACIÓN ANTANA.
DR. INGENIERO AGRÓNOMO

Salimos de una época del año donde la alimentación ha jugado un papel importante en nuestros hogares. En este singular momento el debate alimentario suele tomar fuerza y, en este contexto, los alimentos transgénicos y su presencia en la cesta de la compra no pasan desapercibidos.

El consumidor se suele plantear dos cuestiones sobre este asunto: qué cantidad de alimentos transgénicos están en el mercado y si es posible diferenciarlos para poder decidir si comprarlos o no. La norma vigente en la Unión Europea exige que cualquier alimento que incorpore más del 0,9% de elementos transgénicos esté etiquetado, de acuerdo con los Reglamentos (CE) n. 1829/2003 y 1830/2003. En Estados Unidos el caso es diferente, ya que hacen valer el criterio científico de que los alimentos transgénicos son sustancialmente iguales a los convencionales, por lo que no existe obligación de informar en el etiquetado sobre la composición transgénica parcial o total.

Por otro lado, también se cuestiona si la experimentación en este tipo de alimentos es suficiente para el tiempo que llevan en el mercado. En este sentido se podría contribuir a la reflexión con un ejemplo. ¿Qué habría pasado si para aprobar el uso de la penicilina se hubieran requerido, por ejemplo, 75 años? Pues que solo hace 7 años que la utilizaríamos, y que decenas de millones de personas de todo el mundo habrían fallecido por infecciones en los tres cuartos de siglo precedentes.

Los alimentos transgénicos llevan en el mercado más de quince años, a lo que hay que añadir todos los años previos de experimentación y validación. En todo este periodo no se ha detectado ningún efecto negativo para la salud humana, tal como en cada caso garantizó la ciencia antes de ser aprobados. Pero no nos olvidemos que son necesarios muchos años de investigación, experimentación y evaluación para que uno de estos productos entre en el mercado. Unas garantías que en la Unión Europea nos proporciona la Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria (EFSA), una organización científica independiente que se encarga de que todo lo que consumimos, transgénico o no, tenga los máximos niveles de seguridad y en la que, según los últimos datos del Eurobarómetro 2010, confía más de las tres cuartas partes de la población europea.

Para finalizar, una respuesta personal a una pregunta también frecuente en este debate: ¿comería alimentos transgénicos? La respuesta para mí es sencilla. Sí, si me gusta su relación calidad/precio, como con cualquier otro alimento. En cualquier caso, la realidad en la UE es que los alimentos transgénicos son todavía una ínfima parte de la oferta gastronómica, y en cualquier caso el consumidor tiene posibilidad y libertad para no comprarlos, ya que el etiquetado existe, está regulado y se aplica.

Disponible en: <http://www.diariovasco.com/v/20110117/opinion/articulos-opinion/transgenicos-plato-20110117.html>. Acceso el 10 de diciembre de 2012.

3. verde
3. azul
3. rosa
3 • Sabores y olores: ¿Comes bien?

Fonte: COIMBRA, Ludimila; CHAVES, Luiza Santana; BARCÍA, Pedro Luís, 2013, p. 124.

O segundo artigo presente na coleção foi elaborado pelo engenheiro agrônomo e diretor da fundação Antama, Juan Quintana Cavanillas e publicado no jornal espanhol: Diário Vasco, em janeiro de 2011.

O autor destaca o período recém-vivido: as comemorações de fim de ano, e afirma que é nesse contexto, em que a alimentação exerce um importante papel, que o debate sobre os alimentos transgênicos costuma ganhar forças.

Cavanillas apresenta quatro perguntas que supostamente os consumidores fazem sobre alimentos geneticamente modificados, com base em exemplificações e dados numéricos, ele responde cada uma delas ao longo do artigo.

O artigo é dirigido aos consumidores em geral, leitores do *Diario Vasco,* porém, essa informação se confunde com as do *box*, no canto superior direito da página 124, que apresenta informações que parecem se aplicar às atividades de produção a serem feitas pelos alunos, cujo público-alvo seria as cozinheiras do colégio, de acordo com o livro.

Juan Cavanillas constrói seu artigo em torno de quatro perguntas , segundo ele, frequentes: qual a quantidade de alimentos geneticamente modificados que estão no mercado? Há possibilidade de identificá-los, a fim de decidir comprá-los ou não? As experiências realizadas com esses alimentos seriam suficientes, considerando o tempo que estão no mercado? E por último, uma pergunta de cunho pessoal, o senhor, Cavanillas, comeria alimentos transgênicos?

O autor não responde sobre a primeira pergunta, quanto à segunda, informa que a obrigatoriedade de identificação não vale para todos os países e contrasta as normas da União Europeia com as dos Estados Unidos. Sobre o tempo das experiências, Juan Cavanillas cita o exemplo da Penicilina para demonstrar que esperar por muitos para aprovar certo experimento, pode resultar em prejuízos desastrosos e recorre aos números para provar que os transgênicos estão há anos no mercado e que não se detectou nenhum prejuízo a saúde humana.

O autor apresenta também como argumento a suposta confiabilidade da população espanhola no órgão que se encarrega de garantir os mais altos níveis de segurança dos alimentos transgênicos ou não no país.

E conclui dizendo que comeria sim, se aprovasse a relação qualidade/preço, e garante que o consumidor tem total liberdade de escolha, pois os alimentos transgênicos estão identificados, regulados, conforme estabelecidos na norma europeia.

Logo na página seguinte, temos as questões[23] de interpretação do texto, que em síntese consistem em: identificar o objetivo central do texto por meio de exercício de múltipla escolha, indicar as funções dos conectivos, identificar as partes dos textos (introdução, desenvolvimento argumentativo e conclusão), reconhecer recursos subjetivos utilizados com objetivo de expressar a opinião do autor.

[23] Na edição de 2018, a questão 3 (p. 125, edição 2015) foi alterada, o aluno deve identificar as partes dos textos, porém sem colori-las, já a questão 4 (p. 125, edição 2015) foi suprimida.

Atividades 15_ *Cercanía joven*_ PNLD 2015 (continua)

1. ¿Cuál es el objetivo central del texto?

( ) defender que no existe la obligación por parte de los gobiernos de informar en el etiquetado la composición transgénica parcial o total de un alimento, ya que son alimentos iguales a los convencionales.

( ) afirmar que el consumidor de todos los países tiene la posibilidad de identificar por la etiqueta qué alimentos fueron genéticamente modificados y decidir si van a comprarlos o no.

(x) argumentar sobre las diferencias que existen entre la UE y los EE.UU., ya que en Europa el etiquetado se utiliza y está regulado, mientras que en Estados Unidos no existe dicha obligación.

2. Identifica en el texto la expresión utilizada para organizar el discurso con la función de:

pero – por lo que – por otro lado – ya que – para finalizar

Introducir la consecuencia de uno o más hechos	por lo que
Introducir la causa de algún acontecimiento	ya que
Organizar en el texto distintos argumentos	por otro lado
Introducir una información que se opone a otra anterior	pero
Concluir una idea como cierre del texto	para finalizar

Es necesario volver al texto en cada uno de los enunciados en los que aparece la expresión usada y preguntarles a los alumnos con qué función se usó cada una. Por ejemplo, el organizador textual **pero**, ya estudiado, se usó para oponer dos informaciones. **Por otro lado** organiza el texto aportando más argumentos y equivale a **por otra parte**. **Ya que** expresa causa y tiene la misma función de **porque**, **debido a que**. Como consecuencia, se usó la expresión **por lo que**. Al final del texto, se inicia el último párrafo con la expresión **Para finalizar** con el fin de concluir las ideas expresadas en el texto.

3. Colorea las tres partes principales del texto argumentativo: **introducción**, **desarrollo o cuerpo argumentativo**, y **conclusión**.

4. Observa los recursos utilizados para expresar opiniones y argumentos o rebatirlos con el fin de persuadir al lector. ¿En cuál de estos enunciados el articulista explicita su posición?

( ) "La norma vigente en la Unión Europea exige que cualquier alimento que incorpore más del 0,9% de elementos transgénicos esté etiquetado, **de acuerdo con** los Reglamentos (CE) n. 1829/2003 y 1830/2003."

( ) "En Estados Unidos el caso es diferente, **ya que** hacen valer el criterio científico de que los alimentos transgénicos son sustancialmente iguales a los convencionales (...)."

(x) "En cualquier caso, la realidad en la UE es que los alimentos transgénicos son todavía una ínfima parte de la oferta gastronómica, y en cualquier caso el consumidor tiene posibilidad y libertad para no comprarlos, **ya que** el etiquetado existe, está regulado y se aplica."

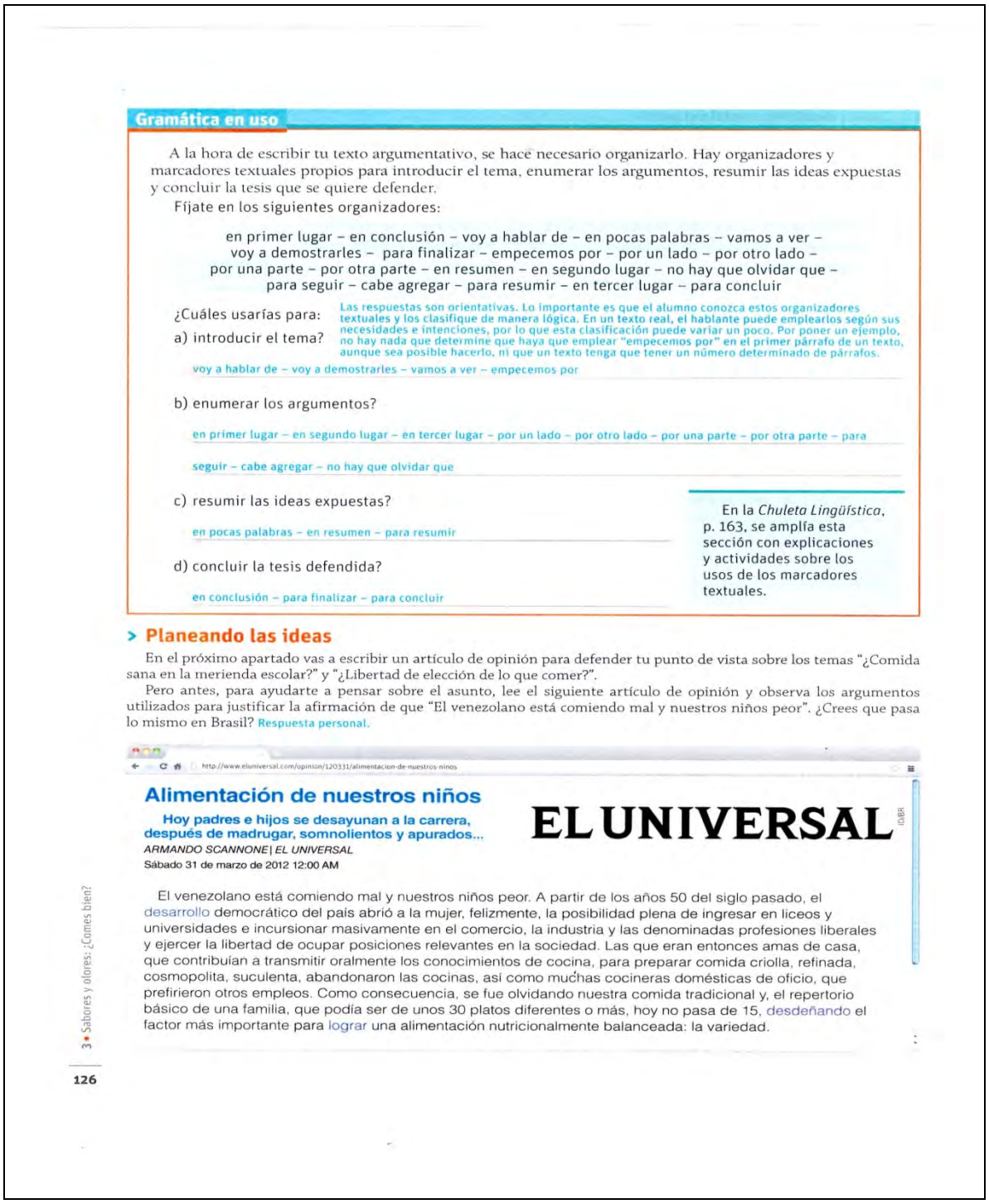
En el fragmento señalado, el articulista justifica su opinión y expone las razones que lo llevan a pensar de esa manera. En los demás, en cambio, no presenta su opinión sobre el tema, sino que se limita a describir cómo se aborda el tema de los transgénicos en la Unión Europea y en los Estados Unidos.

Ao finalizar o trabalho de leitura e interpretação, se insere novamente a seção "*Gramática en uso*", na qual se apresentam os organizadores e marcadores textuais,

e propõe que os alunos informem as funções que esses desempenham. Logo a seguir, encontramos o terceiro e último artigo, na seção “Planteando las ideas”.

Atividades 15_ *Cercanía jóven* _PNLD 2015 (conclusão)

Artigo de Opinião 16_ *Alimentación de nuestros hijos* (continua)



Gramática en uso

A la hora de escribir tu texto argumentativo, se hace necesario organizarlo. Hay organizadores y marcadores textuales propios para introducir el tema, enumerar los argumentos, resumir las ideas expuestas y concluir la tesis que se quiere defender.

Fíjate en los siguientes organizadores:

en primer lugar – en conclusión – voy a hablar de – en pocas palabras – vamos a ver – voy a demostrarles – para finalizar – empecemos por – por un lado – por otro lado – por una parte – por otra parte – en resumen – en segundo lugar – no hay que olvidar que – para seguir – cabe agregar – para resumir – en tercer lugar – para concluir

¿Cuáles usarías para:

Las respuestas son orientativas. Lo importante es que el alumno conozca estos organizadores textuales y los clasifique de manera lógica. En un texto real, el hablante puede emplearlos según sus necesidades e intenciones, por lo que esta clasificación puede variar un poco. Por poner un ejemplo, no hay nada que determine que haya que emplear "empecemos por" en el primer párrafo de un texto, aunque sea posible hacerlo, ni que un texto tenga que tener un número determinado de párrafos.

a) introducir el tema?

voy a hablar de – voy a demostrarles – vamos a ver – empecemos por

b) enumerar los argumentos?

en primer lugar – en segundo lugar – en tercer lugar – por un lado – por otro lado – por una parte – por otra parte – para seguir – cabe agregar – no hay que olvidar que

c) resumir las ideas expuestas?

en pocas palabras – en resumen – para resumir

d) concluir la tesis defendida?

en conclusión – para finalizar – para concluir

En la *Chuleta Lingüística*, p. 163, se amplía esta sección con explicaciones y actividades sobre los usos de los marcadores textuales.

> Planeando las ideas

En el próximo apartado vas a escribir un artículo de opinión para defender tu punto de vista sobre los temas “¿Comida sana en la merienda escolar?” y “¿Libertad de elección de lo que comer?”.

Pero antes, para ayudarte a pensar sobre el asunto, lee el siguiente artículo de opinión y observa los argumentos utilizados para justificar la afirmación de que “El venezolano está comiendo mal y nuestros niños peor”. ¿Crees que pasa lo mismo en Brasil? Respuesta personal.

http://www.eluniversal.com/opinion/120331/alimentacion-de-nuestros-ninos

Alimentación de nuestros niños

Hoy padres e hijos se desayunan a la carrera, después de madrugar, somnolientos y apurados...

ARMANDO SCANNONE| EL UNIVERSAL

Sábado 31 de marzo de 2012 12:00 AM

EL UNIVERSAL

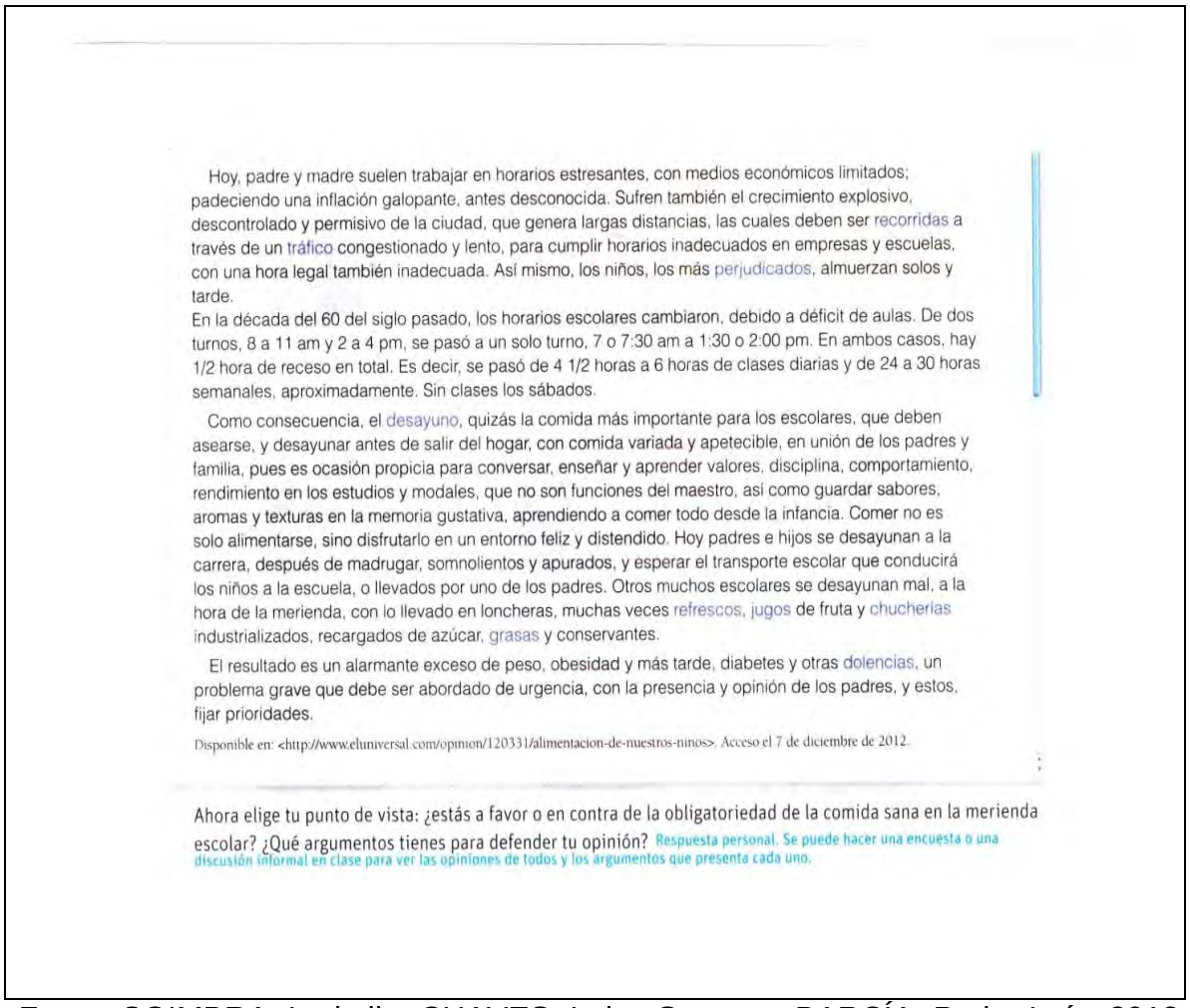
El venezolano está comiendo mal y nuestros niños peor. A partir de los años 50 del siglo pasado, el desarrollo democrático del país abrió a la mujer, felizmente, la posibilidad plena de ingresar en liceos y universidades e incursionar masivamente en el comercio, la industria y las denominadas profesiones liberales y ejercer la libertad de ocupar posiciones relevantes en la sociedad. Las que eran entonces amas de casa, que contribuían a transmitir oralmente los conocimientos de cocina, para preparar comida criolla, refinada, cosmopolita, suculenta, abandonaron las cocinas, así como muchas cocineras domésticas de oficio, que prefirieron otros empleos. Como consecuencia, se fue olvidando nuestra comida tradicional y, el repertorio básico de una familia, que podía ser de unos 30 platos diferentes o más, hoy no pasa de 15, desdeñando el factor más importante para lograr una alimentación nutricionalmente balanceada: la variedad.

3 • Sabores y olores: ¿Comes bien?

126

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCÍA, Pedro Luís, 2013, p. 125 a 126.

Artigo de Opinião 16_ *Alimentación de nuestros hijos* (conclusão)



Hoy, padre y madre suelen trabajar en horarios estresantes, con medios económicos limitados; padeciendo una inflación galopante, antes desconocida. Sufren también el crecimiento explosivo, descontrolado y permisivo de la ciudad, que genera largas distancias, las cuales deben ser recorridas a través de un tráfico congestionado y lento, para cumplir horarios inadecuados en empresas y escuelas, con una hora legal también inadecuada. Así mismo, los niños, los más perjudicados, almuerzan solos y tarde.

En la década del 60 del siglo pasado, los horarios escolares cambiaron, debido a déficit de aulas. De dos turnos, 8 a 11 am y 2 a 4 pm, se pasó a un solo turno, 7 o 7:30 am a 1:30 o 2:00 pm. En ambos casos, hay 1/2 hora de receso en total. Es decir, se pasó de 4 1/2 horas a 6 horas de clases diarias y de 24 a 30 horas semanales, aproximadamente. Sin clases los sábados.

Como consecuencia, el desayuno, quizás la comida más importante para los escolares, que deben asearse, y desayunar antes de salir del hogar, con comida variada y apetecible, en unión de los padres y familia, pues es ocasión propicia para conversar, enseñar y aprender valores, disciplina, comportamiento, rendimiento en los estudios y modales, que no son funciones del maestro, así como guardar sabores, aromas y texturas en la memoria gustativa, aprendiendo a comer todo desde la infancia. Comer no es solo alimentarse, sino disfrutarlo en un entorno feliz y distendido. Hoy padres e hijos se desayunan a la carrera, después de madrugar, somnolientos y apurados, y esperar el transporte escolar que conducirá los niños a la escuela, o llevados por uno de los padres. Otros muchos escolares se desayunan mal, a la hora de la merienda, con lo llevado en loncheras, muchas veces refrescos, jugos de fruta y chucherías industrializados, recargados de azúcar, grasas y conservantes.

El resultado es un alarmante exceso de peso, obesidad y más tarde, diabetes y otras dolencias, un problema grave que debe ser abordado de urgencia, con la presencia y opinión de los padres, y estos, fijar prioridades.

Disponible en: <http://www.eluniversal.com/opinion/120331/alimentacion-de-nuestros-ninos>. Acceso el 7 de diciembre de 2012.

Ahora elige tu punto de vista: ¿estás a favor o en contra de la obligatoriedad de la comida sana en la merienda escolar? ¿Qué argumentos tienes para defender tu opinión? Respuesta personal. Se puede hacer una encuesta o una discusión informal en clase para ver las opiniones de todos y los argumentos que presenta cada uno.

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCÍA, Pedro Luís, 2013, p. 126 a 127.

O objetivo dessa seção "*Planteando ideas"* é suscitar reflexões que servirão de base para a produção textual. Tendo em vista que a tarefa final do capítulo cinco é a produção de um artigo opinativo sobre comida saudável na merenda escolar e direito de escolha na alimentação, de acordo com os autores, o terceiro artigo de opinião apresentando tem como objetivo fomentar essas reflexões.

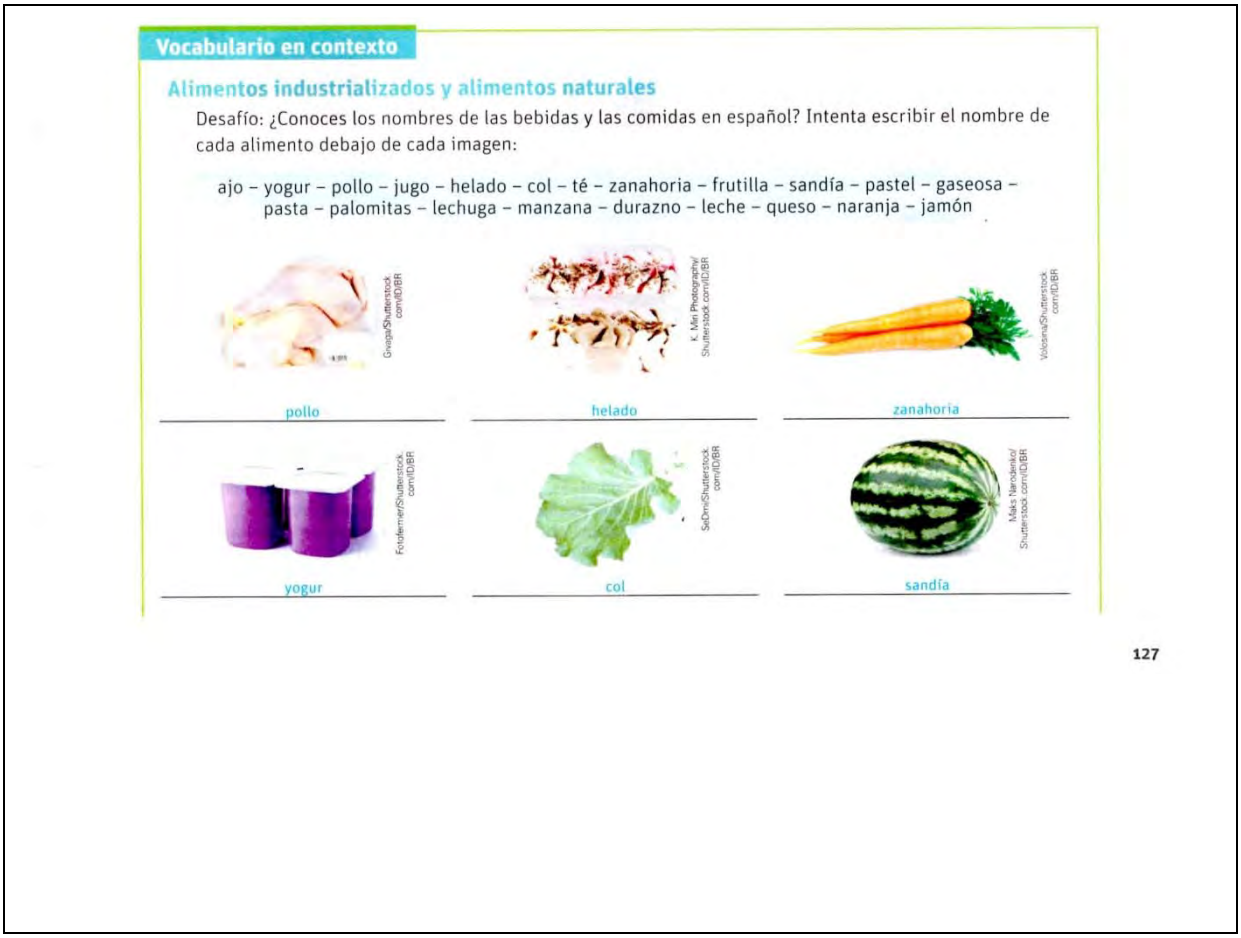
O artigo "*Alimentación de nuestros niños*", (p. 117), publicado, no jornal venezuelano*, El Universal*, em 31 de março de 2012, foi elaborado pelo especialista na gastronomia do país, Armando Scanonne. O autor faz um regaste sobre as transformações socioeconômicas, a partir dos anos 50 do século passado, que refletiram em grandes mudanças no âmbito familiar. Ele atribui o acesso feminino ao mercado de trabalho às mudanças na comida tradicional venezuelana, como por exemplo, a escassez na variedade pratos.

Scanonne também ressalta que as condições de trabalho no mundo moderno resultou na ausência dos pais, e as crianças são as que mais se prejudicam nesse novo cenário, pois almoçam tarde e sozinhas. Ele acrescenta que a ampliação do horário escolar na década de 60 trouxe um grande impacto, sobretudo, nos hábitos referentes ao café da manhã em família, talvez, segundo o autor, a refeição mais importante para os estudantes, pois seria o momento propício para conversar, aprender e ensinar valores, disciplina, etc.

Armando Scanonne defende que comer não é simplesmente se alimentar, é disfrutar um entorno feliz e descontraído, no entanto, hoje, os pais e filhos tomam café apressados, e há outros estudantes que tomam um café inadequado e ainda levam merendas nada saudáveis, os resultados são: sobrepeso, obesidade e mais tarde diabetes e outras doenças, um problema grave, de acordo com Scanonne, que precisa ser tratado com urgência com a presença e opinião dos pais.

Em seguida, na seção "*Vocabulário en contexto*", (p.127 e 128), os alunos devem escrever os nomes dos alimentos. Vejamos na página a seguir.

Atividades 17_ *Cercanía jóven* _PNLD 2015 (continua)



Vocabulario en contexto

Alimentos industrializados y alimentos naturales

Desafío: ¿Conoces los nombres de las bebidas y las comidas en español? Intenta escribir el nombre de cada alimento debajo de cada imagen:

ajo – yogur – pollo – jugo – helado – col – té – zanahoria – frutilla – sandía – pastel – gaseosa – pasta – palomitas – lechuga – manzana – durazno – leche – queso – naranja – jamón

pollo

helado

zanahoria

yogur

col

sandía

127

Atividades 17_ Cercanía jóven_PNLD 2015 (conclusão)

queso

jugo (en España, se dice zumo)

pastel

gaseosa o refresco

té

pasta

palomitas

naranja

lechuga

manzana

ajo

frutilla (en algunos países se encuentra la voz fresa)

leche

jamón

durazno (en España, melocotón)

El español alrededor del mundo

En español algunos alimentos pueden recibir muchos nombres, según el país o zona. A lo que los brasileños conocen como *pipoca*, los hispanohablantes conocen como **pochoclo** (Argentina), **crispetas** (Colombia), **cabritas** (Chile), **canchita** o **popcor** (Perú), **pororó** (Paraguay), **rositas** (Cuba), **cotufa** (Venezuela), **palomitas** (México y España), **pipoca** (Bolivia). Al **dulce de leche** (Argentina, Uruguay y Venezuela) le nombran **cajeta**, en México; **manjar**, en Bolivia, Chile y Colombia; **arequipe**, específicamente en Bogotá; y **fanguito**, en Cuba.

3 • Sabores y olores: ¿Comes bien?

128

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCÍA, Pedro Luís, 2013, p. 127 a 128.

O “*Taller de escritura”* finaliza o capítulo com a proposta de produção de um artigo de opinião, e com orientações prescritivas sobre a organização textual do artigo a ser produzido.

Atividades 18_ *Cercanía jóven*_ PNLD 2015

> Taller de escritura

¡A redactar un artículo de opinión! Para eso, sigue estas orientaciones:

1. Hay que elegir, en primer lugar, el tema o el hecho que se va a tratar y definir la tesis o posición que se va a defender.
2. A continuación, se deben **elaborar cuidadosamente los argumentos** para defender la tesis.
3. Conviene, por último, organizar el artículo del siguiente modo:
   - presentación de los hechos que se van a comentar;
   - valoración personal de esos hechos;
   - **proposta de soluciones** o de actuaciones concretas.

Para ayudarte, completa este cuadro a partir de los pasos anteriores:

PROBLEMA	
Argumentos a favor	Argumentos en contra
CONCLUSIÓN	

¡Ojo!

No te olvides de usar los organizadores del texto, tales como **a favor, en contra, ya que, por un lado, por otro lado, de acuerdo con, sin embargo, para finalizar...**

> (Re)escritura

Relee tu texto y verifica si está bien fundamentado y organizado (no te olvides de los organizadores del texto) y si no presenta errores gramaticales u ortográficos. Además, házselo leer a un compañero para que te diga si los argumentos que empleaste defienden bien tu tesis o no. Reestructúralos o sustitúyelos por otros, si hace falta.

129

Fonte: COIMBRA, Ludimila; CHAVES, Luiza Santana; BARCÍA, Pedro Luís, 2013, p. 129.

3.3 **Bloco III - PNLD Edição 2018**

Na edição (2018-2020), foram aprovadas três coleções: *Cercanía jóven, Confluência* e *Sentidos en la lengua española.*

Apenas a coleção *Cercanía* apresenta artigos de opinião no segundo volume. A coleção *Confluencia* não apresenta em nenhum dos volumes, e *Sentidos en la lengua española* apresenta, somente no terceiro volume, conforme descrito abaixo:

Tabela 19_ Ocorrências do artigo de opinião nas coleções de língua espanhola

COLEÇÃO	VOLUME	OCORRÊNCIAS	FONTE
CERCANÍA	1	0	-
	2	3	**El Universo, Diario Vasco, El Universal**
	3	0	-
CONFLUENCIA	1	0	-
	2	0	-
	3	0	-
SENTIDOS	1	0	-
	2	0	-
	3	3	**Telesur, Uol, Junin Ya**

Fonte: o autor, 2018.

Conforme já mencionamos, a coleção *Cercanía* foi aprovada pela segunda vez, consecutiva, pelo Programa Nacional do Livro Didático (2015 e 2018). Não há mudanças significativas de uma coleção para outra. Observamos apenas alterações na diagramação, porém as questões são praticamente idênticas, com ínfimas alterações nos enunciados. Por isso, neste bloco nos dedicamos a realizar os comentários de análise, dispensando a descrição da organização das atividades[24], visto que ambos os livros apresentam basicamente a mesma estrutura.

Sobre a concepção teórica o Guia do PNLD 2018 destaca que a coleção Cercanía:

[24] Realizaremos apenas a descrição quando nos parecer nos parece relevante explicar as pequenas alterações de uma edição para a outra.

> Apresenta uma abordagem sociointeracionista que privilegia o ensino da língua espanhola em uso. Apresenta como base teórica o conceito de letramento crítico, as noções de interculturalidade, interdisciplinaridade, variação linguística e o trabalho integrado das quatro habilidades (BRASIL, 2018, p.33).

Ainda segundo o guia, a coleção contempla diversos gêneros discursivos que circulam socialmente em diferentes esferas, e os temas abordados são adequados ao ensino médio e relevantes para a construção de uma formação ética e cidadã (BRASIL, 2018).

Assim como na edição de 2015, os artigos de opinião presentes no segundo volume da coleção estão inseridos no quinto capítulo, na terceira unidade. Apresentamos na página seguinte a abertura da unidade, e logo após, os artigos.

Página de abertura 20_ Cercanía jóven _PNLD 2018

EN ESTA UNIDAD

Reflexionarás sobre los transgénicos, la alimentación y el hambre;
Observarás lienzos de algunos pintores hispánicos;
Leerás y producirás artículos de opinión;
Aprenderás algunos organizadores textuales y marcadores conversacionales;
Conocerás el vocabulario referente a comida y platos típicos;
Comprenderás la diferencia entre mercadillos y supermercados;
Estudiarás los sonidos de las letras *g* y *j*;
Producirás una oda literaria tras la lectura de odas del escritor chileno Pablo Neruda.

- **Transversalidad**: Temas locales
- **Interdisciplinaridad**: Biología y Química

III

La cesta de pan (1945), del pintor español Salvador Dalí (1904-1989). Óleo sobre tabla, 34,7 cm × 43,5 cm.

V

Naturaleza muerta con perico y bandera (1951), de la pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954). Óleo sobre lienzo, 25,4 cm × 29,7 cm.

¡Para empezar!

Imagínate en un museo que está exponiendo lienzos de pintores hispánicos de diversas épocas. Obsérvalos en sus detalles.

1. ¿Qué sentimientos te provocan estas pinturas?
2. Relaciona cada obra con su descripción.
   A. Tiene un marcado acento realista. Su fondo oscuro contrasta con la claridad de la imagen en sí.
   B. Tiene un marcado acento naturalista, con efectos de luz y sombra. Se la considera un bodegón, es decir, cuando se pintan objetos de uso cotidiano con naturalezas muertas.
   C. Presenta una mesa decorada con una rica tarta de cumpleaños, algunas botellas verdes de gaseosa, un helado rosa voluptuoso y otros alimentos destinados a los invitados de una fiesta de niña.
   D. Presenta un conjunto de frutas de colores vibrantes, además de la bandera mexicana, que marca la procedencia de los elementos representados en la pintura.
3. Si fueras el curador de esta muestra, ¿cómo la nombrarías?
4. ¿Qué lienzo te llamó más la atención? Descríbelo y explica la razón.
5. Si tuvieras que pintar un bodegón que representara la esencia de la gastronomía de tu país, región o ciudad, ¿qué elementos estarían presentes en tu pintura?

107

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana, 2016, p. 107.

Na página 107, portanto, identificamos atividades de leitura prévia, explorando os sentimentos, impressões e opiniões dos alunos sobre as obras de arte apresentadas. Em seguida, os alunos são levados a associar as pinturas aos

movimentos estéticos, tais como realismo, naturalismo. A partir desses exercícios de leitura prévia, observamos que não há a apresentação explícita do tema a ser trabalhado, mas é possível inferí-lo.

O objetivo da leitura do artigo, segundo os autores, é identificar se o enunciador é a favor ou o contra um determinado tema (p.108).

Visto que se trata de um trabalho de letramento crítico, considerando que seria o primeiro e único contato dos alunos com o gênero na prática escolar, nesta coleção, pois os outros volumes não apresentam, caberia um trabalho de análise mais amplo, que explorasse de forma significativa o tema, o posicionamento do autor, as estratégias argumentativas utilizadas para sustentar a opinião, etc.

Trabalhar o artigo com o único objetivo de observar se quem o produziu está a favor ou contra a uma determinada opinião, parece ir de encontro à concepção discursiva apresentada pelos autores, uma vez que ele parece se resumir à simples de exposição de cenários binários, tais como: concordância e discordância. Essa apresentação de artigos de opinião nos parece muito pobre. É como se todos os artigos de opinião se resumissem à apresentação de ideias favoráveis e contrárias a determinados temas. Essa tentativa de simplificação de realidades complexas nos preocupa, sobretudo pela falsa construção de realidades polarizadas.

Atividades 21_ Cercanía jóven _PNLD 2018 (continua)

CAPÍTULO 5

ALIMENTOS TRANSGÉNICOS, *FAST FOOD*, COMIDA SANA: ¿SÍ O NO?

- **Género discursivo:** Artículo de opinión
- **Objetivo de lectura:** Identificar si se está a favor o en contra de algo
- **Tema:** Transgénicos

LECTURA

ALMACÉN DE IDEAS

1. ¿Sabes qué significa la palabra **transgénico**?¿Cuál te parece la respuesta correcta?

   A. Parte de la biología que estudia las leyes de la herencia.

   B. Algo que ha sido alterado genéticamente.

   C. Ciencia que trata de los seres vivos y los estudia.

2. Observa las imágenes a continuación:

Não escreva no livro.

Atividades 21_ Cercanía jóven PNLD 2018 (conclusão)

II

Artemisphoto/Shutterstock.com/ID/BR; Maks Narodenko/Shutterstock.com/ID/BR

¿Por qué se puede afirmar que las imágenes representan alimentos transgénicos?

3. ¿Sabes para qué sirven los alimentos transgénicos? ¿Por qué se plantea la idea de cultivar alimentos transgénicos si existen los no transgénicos?

4. La temática de los transgénicos es muy polémica: algunos están a favor, mientras que otros están en contra. En muchos géneros discursivos se exponen los puntos de vista de alguien sobre una cuestión problemática.

I. ¿Cuáles de los géneros de abajo son de por sí argumentativos?

A. noticia	E. propaganda	I. salmos
B. artículo de opinión	F. receta de cocina	J. lista de compras
C. mapa	G. nota	
D. editorial	H. carta del lector	

II. ¿Qué otros temas consideras polémicos? Cítalos.

5. El título del artículo de opinión que leerás es *Los transgénicos no admiten generalizaciones*. ¿Qué puede significar "no admitir generalizaciones"?

Voronin76/Shutterstock.com/ID/BR

A QUIEN NO LO SEPA

- Artículo de opinión, editorial y carta del lector no son lo mismo. El **editorial** es un texto ubicado en las primeras páginas de un periódico o revista que expresa la posición del periódico acerca de los hechos publicados. Marca la posición del periódico frente a los principales hechos del momento. **Carta del lector** es un texto que los lectores de un periódico escriben para opinar sobre alguna materia. No se contrata a un profesional para que opine como ocurre con el **artículo de opinión**.
- A las personas que expresan su opinión en los medios de comunicación se les llama columnistas. En el mundo hispánico hay columnistas muy conocidos que escriben semanal o mensualmente para periódicos conceptuados. Rosa Montero y Juan José Millás escriben para el periódico español *El País*; Beatriz Sarlo escribe para el periódico argentino *La Nación*; Alberto Aguilar escribe para el periódico mexicano *El Universal*; Francisco Miró Quisada escribe para el periódico peruano *El Comercio*.

Não escreva no livro.

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana, 2016, p. 108 a 109.

As questões de 1 a 3, e 5 (p.109) são atividades pré-leitura, mobilizam o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema a ser tratado.

A atividade 4 (p. 109), elenca diversos gêneros e solicita que o aluno marque quais são argumentativos. Esse procedimento favorece uma concepção muito ingênua sobre a linguagem, pois, por exemplo, segundo o padrão de respostas no manual do professor, a notícia não poderia ser classificada como um gênero argumentativo, reforçando assim o conceito de isenção, neutralidade propagado pelos meios de comunicação, especialmente na esfera jornalística, ou seja, não se discute nem se traz a tona que os gêneros que se instituem como informativos, descritivos, também são argumentativos, pois enunciar é uma forma de ação sobre o outro e não simplesmente uma representação do mundo (MAINGUENEAU, 2005).

A seção *A quien no lo sepa,* no final da página 109, traz a atenção para uma distinção entre o gênero editorial e o artigo de opinião. Parece-nos de suma importância estabelecer essa distinção, visto que a opinião de um grupo editorial frente à de um profissional especialista em determinado assunto certamente produz diferentes efeitos de sentido, como, por exemplo, o fato de o articulista não fazer parte do grupo editorial cria-se um afastamento, o que não significa que a opinião dele não seja, necessariamente, a mesma do jornal.

Porém não são essas discussões que a seção traz, ela apenas coloca a carta do leitor no mesmo plano discursivo do artigo de opinião, o que nos parece um equivoco grave, esses gêneros não estão no mesmo plano, pois não podemos dizer que lemos a carta do leitor da mesma forma que leríamos um artigo de opinião, e que a diferença entre um e outro é que no caso da carta, não se contrata um profissional para opinar.

Mas uma vez, nos deparamos com uma concepção muito ingênua sobre as práticas de linguagem. Vejamos a seguir as atividades de leitura do primeiro artigo de opinião.

Artigo de Opinião 22 _ *Los Transgénicos no admiten generalizaciones* (continua)

RED (CON)TEXTUAL

Lee el artículo de opinión de María de Lourdes Torres, columnista del periódico *El Universal*, de Quito, Ecuador. Tu objetivo de lectura es identificar si ella está a favor o en contra de los transgénicos.

http://www.eluniverso.com/2012/10/24/1/1363/transgenicos-admiten-generalizaciones.html

ARTÍCULOS DE OPINIÓN

LOS TRANSGÉNICOS NO ADMITEN GENERALIZACIONES

Reflexiones y propuestas

Miércoles 24 de octubre del 2012

María de Lourdes Torres – Vicedecana y coordinadora de Biotecnología del Colegio de Ciencias Biológicas y Ambientales. Universidad San Francisco de Quito

Desde que el presidente Rafael Correa comentó que el artículo 401 de la Constitución (que declara al Ecuador como un país libre de cultivos y semillas genéticamente modificadas) requería ser revisado; y desde la difusión de un artículo recién publicado en la revista *Food and Chemical Toxicology* que habla sobre los supuestos efectos tóxicos de un tipo de maíz genéticamente modificado en ratas que fueron alimentadas con este producto en el laboratorio, el debate sobre los transgénicos ha revivido en el país. Varios son los artículos y entrevistas que se han publicado en la prensa, varios los debates que se han transmitido por diferentes radios y varios los foros que han organizado distintas organizaciones.

En realidad, que este tema haya despertado tanta atención es muy positivo porque refleja que es un asunto no resuelto en nuestro país. Sin embargo, según mi criterio, la mayoría de opiniones que se difunden recurre en un gran error: las generalizaciones. "Los transgénicos son veneno", "son buenos", "malos", "destruyen la biodiversidad", "atentan contra la soberanía alimentaria", "acabarán con el hambre", etcétera. Estas opiniones reflejan una falta de conocimiento serio de lo que es un organismo genéticamente modificado (OGM).

Un OGM es un organismo en el cual se ha introducido, mediante ingeniería genética, uno o más genes para conferirle nuevas características. Para entender a cabalidad esta definición es importante saber qué es un gen. Este es un segmento de ADN que codifica para una característica (color de una flor). ¿Y qué es el ADN?, una molécula compleja, que contiene información y que es el material hereditario de todos los seres vivos, desde la bacteria hasta el ser humano. En otras palabras, todos los seres vivos contamos con las mismas letras. Lo que cambia entre una especie y otra son las palabras que se forman. Por lo tanto, si se introduce un gen nuevo en una especie, los efectos positivos o negativos del mismo dependerán del significado. No todas las palabras son iguales, cada palabra tiene su significado específico y por lo tanto no podemos afirmar que todas las palabras son positivas ni lo contrario, y es por eso que las generalizaciones en los transgénicos son un grave error.

Es por este motivo que cada organismo genéticamente modificado requiere de un análisis individual de riesgo, caso por caso. En la actualidad existen bacterias, hongos, plantas y animales genéticamente modificados y todos estos requieren ser analizados correctamente antes de su uso, ya sea en el campo médico, industrial o alimenticio.

Sin embargo, por alguna razón que no me queda clara, el debate y la crítica se centran en los alimentos transgénicos que se derivan de plantas genéticamente modificadas.

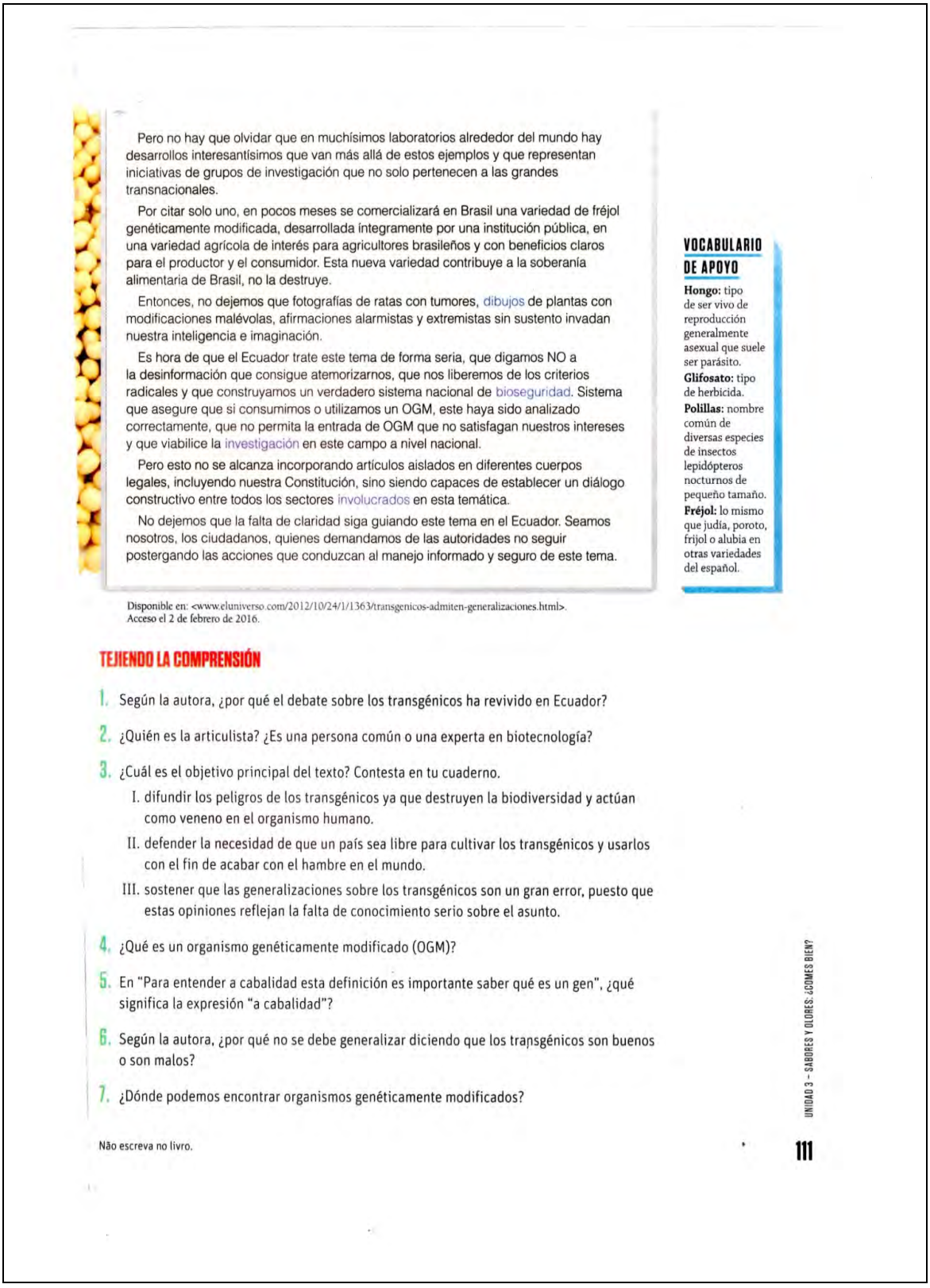
En el 2011, 29 países cultivaron transgénicos en 160 millones de hectáreas, lo que representó un 8% de aumento en relación al 2010.

Hay que decir también que al momento este mercado maneja pocas especies y pocas características nuevas, los ejemplos más relevantes son la soya RR (con tolerancia al glifosato) y el maíz Bt (resistente a ciertas plagas producidas por diferentes tipos de polillas).

JIANG HONGYAN/Shutterstock.com/FOLHA

Não escreva no livro.

Artigo de Opinião 22_*Los Transgénicos no admiten generalizaciones* (conclusão)



Pero no hay que olvidar que en muchísimos laboratorios alrededor del mundo hay desarrollos interesantísimos que van más allá de estos ejemplos y que representan iniciativas de grupos de investigación que no solo pertenecen a las grandes transnacionales.

Por citar solo uno, en pocos meses se comercializará en Brasil una variedad de fréjol genéticamente modificada, desarrollada íntegramente por una institución pública, en una variedad agrícola de interés para agricultores brasileños y con beneficios claros para el productor y el consumidor. Esta nueva variedad contribuye a la soberanía alimentaria de Brasil, no la destruye.

Entonces, no dejemos que fotografías de ratas con tumores, dibujos de plantas con modificaciones malévolas, afirmaciones alarmistas y extremistas sin sustento invadan nuestra inteligencia e imaginación.

Es hora de que el Ecuador trate este tema de forma seria, que digamos NO a la desinformación que consigue atemorizarnos, que nos liberemos de los criterios radicales y que construyamos un verdadero sistema nacional de bioseguridad. Sistema que asegure que si consumimos o utilizamos un OGM, este haya sido analizado correctamente, que no permita la entrada de OGM que no satisfagan nuestros intereses y que viabilice la investigación en este campo a nivel nacional.

Pero esto no se alcanza incorporando artículos aislados en diferentes cuerpos legales, incluyendo nuestra Constitución, sino siendo capaces de establecer un diálogo constructivo entre todos los sectores involucrados en esta temática.

No dejemos que la falta de claridad siga guiando este tema en el Ecuador. Seamos nosotros, los ciudadanos, quienes demandamos de las autoridades no seguir postergando las acciones que conduzcan al manejo informado y seguro de este tema.

VOCABULARIO DE APOYO

Hongo: tipo de ser vivo de reproducción generalmente asexual que suele ser parásito.
Glifosato: tipo de herbicida.
Polillas: nombre común de diversas especies de insectos lepidópteros nocturnos de pequeño tamaño.
Fréjol: lo mismo que judía, poroto, frijol o alubia en otras variedades del español.

Disponible en: <www.eluniverso.com/2012/10/24/1/1363/transgenicos-admiten-generalizaciones.html>. Acceso el 2 de febrero de 2016.

TEJIENDO LA COMPRENSIÓN

1. Según la autora, ¿por qué el debate sobre los transgénicos ha revivido en Ecuador?
2. ¿Quién es la articulista? ¿Es una persona común o una experta en biotecnología?
3. ¿Cuál es el objetivo principal del texto? Contesta en tu cuaderno.
   I. difundir los peligros de los transgénicos ya que destruyen la biodiversidad y actúan como veneno en el organismo humano.
   II. defender la necesidad de que un país sea libre para cultivar los transgénicos y usarlos con el fin de acabar con el hambre en el mundo.
   III. sostener que las generalizaciones sobre los transgénicos son un gran error, puesto que estas opiniones reflejan la falta de conocimiento serio sobre el asunto.
4. ¿Qué es un organismo genéticamente modificado (OGM)?
5. En "Para entender a cabalidad esta definición es importante saber qué es un gen", ¿qué significa la expresión "a cabalidad"?
6. Según la autora, ¿por qué no se debe generalizar diciendo que los transgénicos son buenos o son malos?
7. ¿Dónde podemos encontrar organismos genéticamente modificados?

Não escreva no livro.

UNIDAD 3 – SABORES Y OLORES: ¿COMES BIEN?

111

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana, 2016, p. 110 a 111.

As atividades 1, 2, 4, 6 e 7, (p.111), como podemos observar, exploram apenas a localização das informações no texto, pressupondo que a interpretação do mesmo poderia ser restrita à localização das informações em determinados trechos.

Nos chama a atenção a questão 3, de múltipla escolha (p.111), em que se pergunta qual o principal objetivo do texto. O padrão de resposta apresentado é o seguinte: “defender que as generalizações sobre os transgênicos são um grande erro, visto que estas opiniões refletem a falta de conhecimento sobre o assunto”.

Trata-se de identificar as informações pressupostas por meio de respostas já definidas como corretas e falsas pelo próprio autor do livro. Não vemos, assim, espaço para a construção de leitores críticos.

Esse modelo de questão nos conduz a uma visão superficial sobre a prática social da linguagem, pois não aborda o fato de que a autora não está apenas defendendo uma opinião, mas constrói a sua defesa por apresentar argumentos que dão legitimidade ao seu discurso tais como: o seu conhecimento científico sobre a constituição dos transgênicos, o uso de dados numéricos para reforçar o aumento da produção dos transgênicos, o uso de valorações, o uso de exemplificações ao citar a comercialização de feijões transgênicos no Brasil e até mesmo garante que (uma prática experimental de produção) dessa variação geneticamente modificada contribuirá para a soberania alimentar em nosso país. Além disso, a autora desqualifica os argumentos contrários e como é característico do gênero, convoca o leitor a tomada de posição, e ao incluir-se no discurso, cria uma aproximação uma relação de aliança na luta contra as generalizações, se mostrando a favor da produção dos transgênicos.

A atividade 5, ainda na página 111, nos parece prescindível, pois a expressão “a cabalidad”, poderia ser considerada uma expressão” transparente”, em razão da palavra cabal, em português, e ainda que o aluno não a conhecesse, não impactaria na compreensão do texto, uma vez que o próprio contexto permite inferir o seu sentido.

Na página seguinte, a resposta da oitava pergunta está explicita no texto, exigindo apenas que o aluno copie as informações do artigo.

A questão 9, (p.112), não apresenta nenhuma discussão sobre a argumentação, apresenta apenas frases isoladas de argumentos contrários e a favor aos transgênicos, não se discute os efeitos de sentidos que estes produzem no

contexto em que foram empregados. Essa atividade nos permite compreender que a visão que predomina nessa questão é a língua como sistema.

Como atividade pós-leitura, na seção *Después de leer*, pergunta-se ao aluno se ele é contra ou favor às pesquisas sobre transgênicos, reforçando assim a concepção de que a leitura de artigo de opinião se centra na polarização de ideias sobre um determinado tema.

Após as perguntas de compreensão textual se insere a seção "*Gramática en uso*", vejamos a seguir.

Atividades 23 _ Cercanía jóven _ PNLD 2018 (continua)

8. Para la articulista, ¿cómo debe actuar su país, Ecuador, respecto a la ingeniería genética?

9. Se pueden entrever en el texto argumentos a favor y en contra de los transgénicos. Haz un cuadro en tu cuaderno y ordénalos en él.

destruyen la biodiversidad – atentan contra la soberanía alimentaria – fotografías de ratas con tumores – contribuye a la soberanía alimentaria – acabarán con el hambre – dibujos de plantas con modificaciones malévolas – un país debe ser libre para investigar y cultivar los transgénicos – beneficios claros para el productor y el consumidor

DESPUÉS DE LEER

¿Qué piensas tú sobre este tema? ¿Estás a favor o en contra de las investigaciones sobre los transgénicos? ¿Por qué?

GRAMÁTICA EN USO

Organizadores del texto o marcadores textuales

En los textos argumentativos, como es el caso del artículo de opinión, se suelen usar organizadores del texto para articular la conexión entre tesis y argumentos, argumentos y contrargumentos, argumentos y conclusión. María de Lourdes Torres hace uso de las siguientes expresiones para contrastar ideas, concluirlas, añadir informaciones, ejemplificar, explicar y señalar causas:

porque – sin embargo – por lo tanto – por eso – es por este motivo – por citar solo uno – hay que decir también – pero – entonces – sino – no hay que olvidar que

1. Relee el artículo de opinión. Tu objetivo es encontrar esas expresiones en el texto, escribirlas en tu cuaderno y observar cómo se usan. Después, divídelas en su grupo específico:

Grupo A:	Grupo B:	Grupo C:
Contrastar ideas, indicando cambio de opinión	Concluir ideas	Añadir informaciones
Grupo D:	**Grupo E:**	**Grupo F:**
Ejemplificar	Explicar	Señalar causas

Contrastar ideas, indicando cambio de opinión

En el artículo de opinión que leíste hay tres conectores de ideas opuestas que marcan la importancia de una idea sobre la otra: **sin embargo**, **pero** y **sino**.

Sin embargo

Se usa, normalmente, al inicio de los enunciados para contraponer ideas. Además, su uso demuestra preocupación por el lenguaje culto. Observa:

"En realidad, que este tema haya despertado tanta atención es muy positivo porque refleja que es un asunto no resuelto en nuestro país. **Sin embargo**, según mi criterio, la mayoría de opiniones que se difunden recurre en un gran error: las generalizaciones."

CAPÍTULO 5 – ALIMENTOS TRANSGÉNICOS, ¿SÍ O NO?

112

Não escreva no livro.

Atividades 23 _ Cercanía jóven _PNLD 2018 (continua)

2. En lugar de **sin embargo**, se puede usar también otro conector, de igual valor. Lee las dos frases a continuación y, con la ayuda de un diccionario, en tu cuarderno, escribe la opción en la que el contraste de ideas se mantiene:

I. En realidad, que este tema haya despertado tanta atención es muy positivo porque refleja que es un asunto no resuelto en nuestro país. **No obstante**, según mi criterio, la mayoría de opiniones que se difunden recurre en un gran error: las generalizaciones.

II. En realidad, que este tema haya despertado tanta atención es muy positivo porque refleja que es un asunto no resuelto en nuestro país. **Mientras que**, según mi criterio, la mayoría de opiniones que se difunden recurre en un gran error: las generalizaciones.

Pero y *sino*

3. Los usos de los conectores **pero** y **sino** son distintos y no se puede usar uno en lugar del otro. Observa:

"[...] Sistema que asegure que si consumimos o utilizamos un OGM, este haya sido analizado correctamente, que no permita la entrada de OGM que no satisfagan nuestros intereses y que viabilice la investigación en este campo a nivel nacional.

Pero esto no se alcanza incorporando artículos aislados en diferentes cuerpos legales, incluyendo nuestra Constitución, sino siendo capaces de establecer un diálogo constructivo entre todos los sectores involucrados en esta temática."

En tu cuaderno, escribe el conector donde se presenta su explicación de uso:

I. El conector ___ se usa para presentar una nueva información que contrasta con otra anterior, pero no la niega ni la corrige.

II. El conector ___ se usa para negar o corregir una parte de la información presentada anteriormente y sustituirla.

En la *Chuleta Lingüística*, p. 164, se amplía esta sección con explicaciones y actividades sobre los usos de **sino** y **sino que**.

4. Observa este fragmento, en el que aparece el conector **pero** en el artículo:

"Hay que decir también que al momento este mercado maneja pocas especies y pocas características nuevas, los ejemplos más relevantes son la soya RR (con tolerancia al glifosato) y el maíz Bt (resistente a ciertas plagas producidas por diferentes tipos de polillas).

Pero no hay que olvidar que en muchísimos laboratorios alrededor del mundo hay desarrollos interesantísimos que van más allá de estos ejemplos y que representan iniciativas de grupos de investigación que no solo pertenecen a las grandes transnacionales."

¿Se podría sustituirlo por el conector **y** sin que haya cambios de sentido? Justifica tu respuesta.

Concluir ideas

5. Relee los siguientes fragmentos del artículo de opinión en que aparecen conectores que, en el contexto, señalan idea de conclusión.

"**Entonces**, no dejemos que fotografías de ratas con tumores, dibujos de plantas con modificaciones malévolas, afirmaciones alarmistas y extremistas sin sustento invadan nuestra inteligencia e imaginación."

"No todas las palabras son iguales, cada palabra tiene su significado específico y **por lo tanto** no podemos afirmar que todas las palabras son positivas ni lo contrario [...]"

Não escreva no livro.

Atividades 23 _ Cercanía jóven PNLD 2018 (conclusão)

¿Qué conectores pueden sustituir **entonces** y **por lo tanto** en estas oraciones? Contesta en tu cuaderno.

A. al fin y al cabo	B. por lo dicho	C. para eso	D. para que

Añadir informaciones

6. En su artículo, María de Lourdes Torres usa las expresiones **hay que decir también** y **no hay que olvidar que** para añadir más argumentos. Lee una parte de otro artículo de opinión, intitulado *Alimentos transgénicos, ¿buenos o malos?* y elige la expresión que también agrega informaciones.

> [...] Los alimentos modificados genéticamente son sometidos a una serie de rigurosos análisis y estudios que determinan su seguridad y que son la base para permitir su comercialización en el mercado. Además, las entidades regulatorias ejercen una especial "fiscalización" de los productos en los que ha intervenido de alguna u otra forma la biotecnología para evitar cualquier tipo de riesgo.[...]
>
> Disponible en: <http://www.oem.com.mx/elsoldezacatecas/notas/n2302302.htm>. Acceso el 2 de febrero de 2016.

Ejemplificar

Se pueden usar ejemplos para argumentar en un texto de opinión.

7. ¿Qué expresiones pueden introducir un ejemplo? Contesta en tu cuaderno.

A. por citar solo uno	B. por ejemplo	C. en realidad

8. Relee el siguiente párrafo del artículo:

> "Por citar solo uno, en pocos meses se comercializará en Brasil una variedad de fréjol genéticamente modificada, desarrollada íntegramente por una institución pública, en una variedad agrícola de interés para agricultores brasileños y con beneficios claros para el productor y el consumidor. Esta nueva variedad contribuye a la soberanía alimentaria de Brasil, no la destruye."

¿Se podría sustituir la expresión **Por citar solo uno** por la expresión **Para ejemplificar** sin alteración de sentido? Para contestar a esta pregunta, considera que la primera expresión articula este párrafo con el anterior.

Explicar y señalar la causa

En el artículo de opinión que has leído, aparecen algunas explicaciones y causas. Para explicar la causa de algo o señalarla, el operador más común es **porque**. Fíjate:

Parte 1		Parte 2
En realidad, que este tema haya despertado tanta atención es muy positivo	**porque**	refleja que es un asunto no resuelto en nuestro país.

9. Identifica la causa en el enunciado anterior.

10. ¿El conector **porque** podría cambiarse por **por eso**? ¿Por qué?

Não escreva no livro.

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana, 2016, p. 112 a 114.

Na seção, G*ramática en uso,* há três páginas (112 a 114), dedicadas aos estudos da gramática, são 10 questões que, em síntese, apresentam como propósito identificar a função dos conectivos, previamente explicitada, e empregá-los de acordo com o padrão apresentado pelas funções anteriormente levantadas. Nesse sentido, não há espaço para o levantamento de hipóteses por parte dos alunos.

Chamamos a atenção para falta de clareza na atividade 9, (p. 114). Ao consultarmos o manual do professor, a fim de melhor compreender a questão, encontramos a seguinte informação: "A parte 2 é uma explicação para o fato enunciado na parte 1: que o tema seja um assunto não resolvido explica o fato de que tenha despertado tanta atenção" [25] (CHAVES; COIMBRA, 2016, p.258, tradução nossa).

No entanto, notamos que o enunciado da questão 9 estabelece relação de causa, já a resposta acima, relação de explicação. Essa atividade evidencia o resultado de uma análise sistêmica do idioma, baseada em classificações rígidas e superficiais, que desloca a língua do seu contexto a fim de introduzir temas gramaticais.

Vejamos a seção seguinte: "*Vocabulário en contexo".* No artigo que precede a essa seção (p.110, parágrafos 4 e 5), a autora deixa em suspenso, uma suposta incompreensão com o fato do debate em torno dos transgênicos se concentrar apenas na produção alimentar, visto que há bactérias, fungos, plantas e animais geneticamente modificados. Valendo-se desse trecho, a questão 1, da página 115, introduz uma atividade que tem como único objetivo a aprendizagem do léxico, relativo ao reino animal, percebemos nesse contexto, que essa seção funciona como um mecanismo de inserção do componente, interdisciplinaridade, a fim de atender aos requisitos do PNLD.

Não identificamos nenhuma reflexão, ou atividade que motivasse os alunos a questionarem o porquê dessa possível falta de debate sobre outros organismos geneticamente modificados. Vejamos as atividades propostas, na página seguinte.

[25] O texto em língua estrangeira é: "La parte 2 es una explicación para el hecho enunciado en la parte 1: que el tema sea un asunto no resuelto explica el hecho de que haya despertado tanta atención."

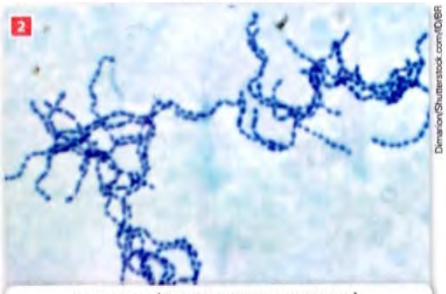
Atividades 24 _ Cercanía jóven _PNLD 2018 (continua)

VOCABULARIO EN CONTEXTO

Reinos de la Biología

1. En el artículo de opinión, se afirma que existen bacterias, hongos, plantas y animales genéticamente modificados. Esos seres vivos pertenecen a grupos o reinos biológicos distintos que comparten características semejantes. En el ámbito de la Biología, se pueden encontrar cinco reinos (Reino Monera, Reino Protoctista, Reino Fungí, Reino *Plantae* y Reino Animal). ¿Los conoces? Observa las imágenes de abajo y en tu cuaderno identifica qué seres vivos son y a qué reino pertenecen. Para ayudarte dejamos algunos ya hechos.

Ameba (*Amoeba proteus*). Microscopía electrónica de barrido. Aumento de 100 x.



Bacterias (*Streptococcus pyogenes*). Imagen de microscopía de luz. Aumento de 750 x.

Altura: de 1,5 m a 1,6 m.

Altura: cerca de 15 cm.

Reino: *Plantae*. Diámetro: cerca de 4 cm.

Não escreva no livro.

Ainda mesma seção, (p.116), podemos observar que utilizaram uma página inteira para fazer um jogo que não possui sequer instruções de como deve ser jogado: em grupo? Em duplas? Individualmente? Sem as instruções, pressupõem que todos saberiam como jogá-lo. Trata-se de memorizar os reinos dos animais, outra vez o conhecimento mobilizado é estrutural, pois não se busca entender porque a rã, por exemplo, pertence ao reino dos répteis. Vemos, portanto, que o vocabulário não está contextualizado como afirmam que estaria.

A terceira questão, ainda na página 116, finaliza a seção motivando o aluno a pesquisar mais sobre os mamíferos. Diante de tais fatos, nos perguntamos por que um capítulo que se propõe a estudar o gênero artigo de opinião dedicaria, como vimos até então, menos de uma página a atividade de leitura e compreensão e cinco páginas ao estudo de gramática e vocabulário da língua espanhola? Que tipos de leitores de fato espera-se formar com tais propostas?

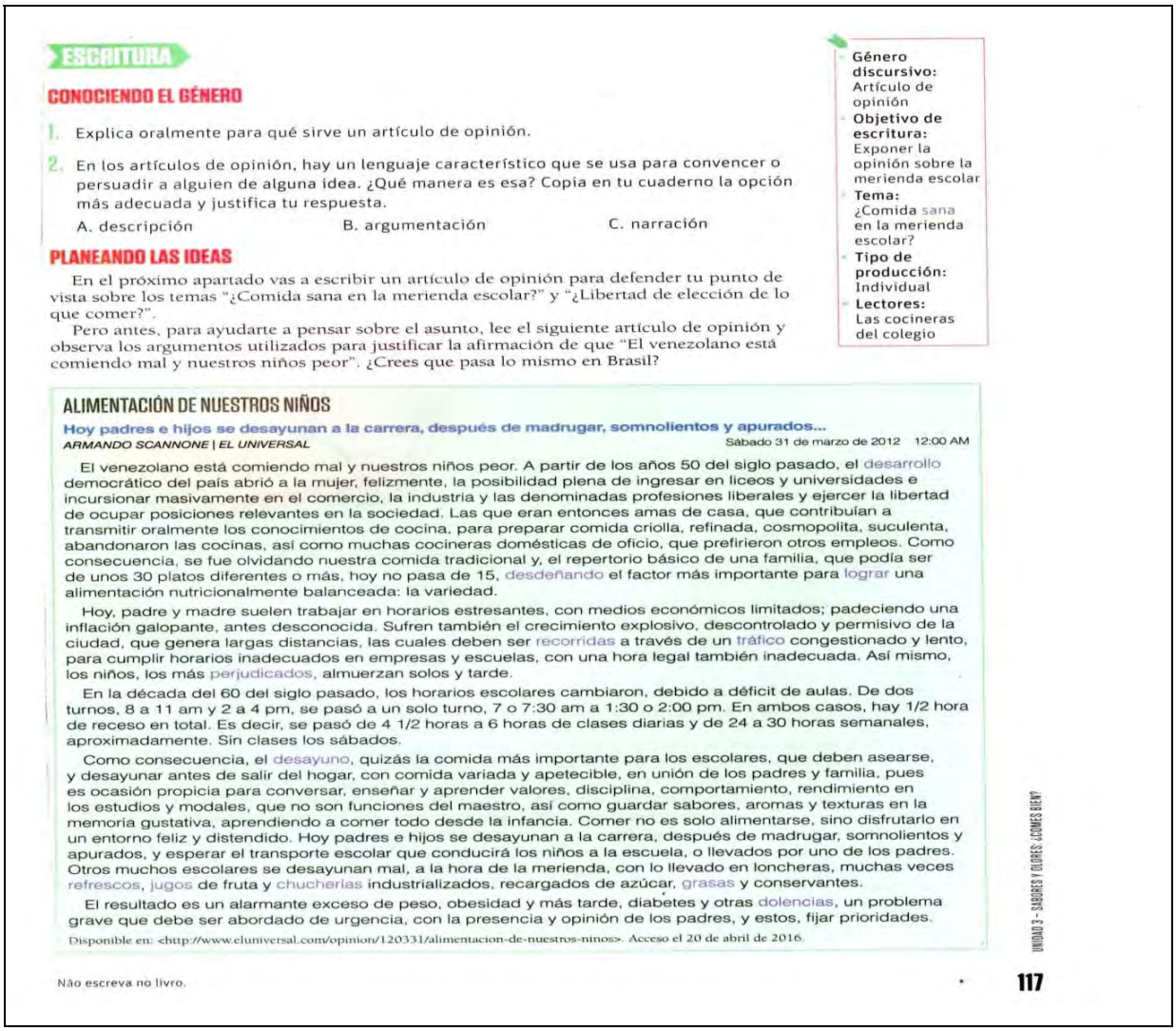
Atividades 24 _ Cercanía jóven _ PNLD 2018 (conclusão)

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana, 2016, p. 115 a 116.

Na página 117, encontramos o segundo artigo, sob a seção, *Escritura*.[26] A primeira atividade consiste em explicar a função de um artigo opinião, essa questão nos remete a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação.

Na questão 2 (p.117), observamos um gesto sutil que sugere uma visão crítica sobre do artigo opinião, uma vez que aponta um aspecto importante do gênero que é o poder de persuasão. Logo a seguir, se estabelece como exercício, a produção de um artigo de opinião e para ajudar nesse processo, o aluno deverá ler artigo: *Alimentación de Nuestros Niños*, na mesma página, conforme veremos abaixo:

Atividades 25 _ Cercanía jóven _PNLD 2018



ESCRITURA

CONOCIENDO EL GÉNERO

1. Explica oralmente para qué sirve un artículo de opinión.
2. En los artículos de opinión, hay un lenguaje característico que se usa para convencer o persuadir a alguien de alguna idea. ¿Qué manera es esa? Copia en tu cuaderno la opción más adecuada y justifica tu respuesta.

A. descripción B. argumentación C. narración

PLANEANDO LAS IDEAS

En el próximo apartado vas a escribir un artículo de opinión para defender tu punto de vista sobre los temas "¿Comida sana en la merienda escolar?" y "¿Libertad de elección de lo que comer?".

Pero antes, para ayudarte a pensar sobre el asunto, lee el siguiente artículo de opinión y observa los argumentos utilizados para justificar la afirmación de que "El venezolano está comiendo mal y nuestros niños peor". ¿Crees que pasa lo mismo en Brasil?

- **Género discursivo:** Artículo de opinión
- **Objetivo de escritura:** Exponer la opinión sobre la merienda escolar
- **Tema:** ¿Comida sana en la merienda escolar?
- **Tipo de producción:** Individual
- **Lectores:** Las cocineras del colegio

ALIMENTACIÓN DE NUESTROS NIÑOS

Hoy padres e hijos se desayunan a la carrera, después de madrugar, somnolientos y apurados...

ARMANDO SCANNONE | EL UNIVERSAL Sábado 31 de marzo de 2012 12:00 AM

El venezolano está comiendo mal y nuestros niños peor. A partir de los años 50 del siglo pasado, el desarrollo democrático del país abrió a la mujer, felizmente, la posibilidad plena de ingresar en liceos y universidades e incursionar masivamente en el comercio, la industria y las denominadas profesiones liberales y ejercer la libertad de ocupar posiciones relevantes en la sociedad. Las que eran entonces amas de casa, que contribuían a transmitir oralmente los conocimientos de cocina, para preparar comida criolla, refinada, cosmopolita, suculenta, abandonaron las cocinas, así como muchas cocineras domésticas de oficio, que prefirieron otros empleos. Como consecuencia, se fue olvidando nuestra comida tradicional y, el repertorio básico de una familia, que podía ser de unos 30 platos diferentes o más, hoy no pasa de 15, desdeñando el factor más importante para lograr una alimentación nutricionalmente balanceada: la variedad.

Hoy, padre y madre suelen trabajar en horarios estresantes, con medios económicos limitados; padeciendo una inflación galopante, antes desconocida. Sufren también el crecimiento explosivo, descontrolado y permisivo de la ciudad, que genera largas distancias, las cuales deben ser recorridas a través de un tráfico congestionado y lento, para cumplir horarios inadecuados en empresas y escuelas, con una hora legal también inadecuada. Así mismo, los niños, los más perjudicados, almuerzan solos y tarde.

En la década del 60 del siglo pasado, los horarios escolares cambiaron, debido a déficit de aulas. De dos turnos, 8 a 11 am y 2 a 4 pm, se pasó a un solo turno, 7 o 7:30 am a 1:30 o 2:00 pm. En ambos casos, hay 1/2 hora de receso en total. Es decir, se pasó de 4 1/2 horas a 6 horas de clases diarias y de 24 a 30 horas semanales, aproximadamente. Sin clases los sábados.

Como consecuencia, el desayuno, quizás la comida más importante para los escolares, que deben asearse, y desayunar antes de salir del hogar, con comida variada y apetecible, en unión de los padres y familia, pues es ocasión propicia para conversar, enseñar y aprender valores, disciplina, comportamiento, rendimiento en los estudios y modales, que no son funciones del maestro, así como guardar sabores, aromas y texturas en la memoria gustativa, aprendiendo a comer todo desde la infancia. Comer no es solo alimentarse, sino disfrutarlo en un entorno feliz y distendido. Hoy padres e hijos se desayunan a la carrera, después de madrugar, somnolientos y apurados, y esperar el transporte escolar que conducirá los niños a la escuela, o llevados por uno de los padres. Otros muchos escolares se desayunan mal, a la hora de la merienda, con lo llevado en loncheras, muchas veces refrescos, jugos de fruta y chucherías industrializados, recargados de azúcar, grasas y conservantes.

El resultado es un alarmante exceso de peso, obesidad y más tarde, diabetes y otras dolencias, un problema grave que debe ser abordado de urgencia, con la presencia y opinión de los padres, y estos, fijar prioridades.

Disponible en: <http://www.eluniversal.com/opinion/120331/alimentacion-de-nuestros-ninos>. Acceso el 20 de abril de 2016.

Não escreva no livro.

UNIDAD 3 - SABORES Y OLORES: ¿COMES BIEN?

117

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana, 2016, p. 117

[26] Nessa seção, os livros apresentaram as seguintes alterações: na edição de 2015, em *Conociendo el género* e *Planeando las ideas*, os textos introdutórios foram: "*Transgénicos en el plato*" e *Alimentación de nuestros niños*, respectivamente. Mudou-se a disposição dos textos, porém as questões são praticamente idênticas.

Após a produção do seu artigo de opinião, o aluno deverá fazer a leitura de um terceiro, localizado na página 118, a fim de observar as características do mesmo.

Compreendemos que a leitura desse gênero sugere reflexões profundas sobre os temas e sobre a construção do mesmo, lê-lo apenas com o objetivo de observar as principais características é limitar-se ao ensino da língua com um fim em si mesma, uma vez que a análise não extrapola o limite do texto.

Artigo de Opinião 26_ *Transgénicos en el plato*

TALLER DE ESCRITURA

¡A redactar tu artículo de opinión! El tema de tu texto es "¿Comida sana en la merienda escolar?" o "¿Libertad de elección de lo que comer?".

REVISIÓN Y REESCRITURA

1. Los artículos de opinión normalmente siguen una secuencia de argumentos. Lee el siguiente artículo de opinión y observa las características de este género discursivo:

ARTÍCULOS DE OPINIÓN

Transgénicos en el plato

17.01.11 – 02:00
JUAN QUINTANA CAVANILLAS | DIRECTOR DE LA FUNDACIÓN ANTANA.
DR. INGENIERO AGRÓNOMO

Reis Malyshev/Shutterstock.com/ID/BR

Salimos de una época del año donde la alimentación ha jugado un papel importante en nuestros hogares. En este singular momento el debate alimentario suele tomar fuerza y, en este contexto, los alimentos transgénicos y su presencia en la cesta de la compra no pasan desapercibidos.

El consumidor se suele plantear dos cuestiones sobre este asunto: qué cantidad de alimentos transgénicos están en el mercado y si es posible diferenciarlos para poder decidir si comprarlos o no. La norma vigente en la Unión Europea exige que cualquier alimento que incorpore más del 0,9% de elementos transgénicos esté etiquetado, de acuerdo con los Reglamentos (CE) n. 1829/2003 y 1830/2003. En Estados Unidos el caso es diferente, ya que hacen valer el criterio científico de que los alimentos transgénicos son sustancialmente iguales a los convencionales, por lo que no existe obligación de informar en el etiquetado sobre la composición transgénica parcial o total.

Por otro lado, también se cuestiona si la experimentación en este tipo de alimentos es suficiente para el tiempo que llevan en el mercado. En este sentido se podría contribuir a la reflexión con un ejemplo. ¿Qué habría pasado si para aprobar el uso de la penicilina se hubieran requerido, por ejemplo, 75 años? Pues que solo hace 7 años que la utilizaríamos, y que decenas de millones de personas de todo el mundo habrían fallecido por infecciones en los tres cuartos de siglo precedentes.

Los alimentos transgénicos llevan en el mercado más de quince años, a lo que hay que añadir todos los años previos de experimentación y validación. En todo este periodo no se ha detectado ningún efecto negativo para la salud humana, tal como en cada caso garantizó la ciencia antes de ser aprobados. Pero no nos olvidemos que son necesarios muchos años de investigación, experimentación y evaluación para que uno de estos productos entre en el mercado. Unas garantías que en la Unión Europea nos proporciona la Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria (EFSA), una organización científica independiente que se encarga de que todo lo que consumimos, transgénico o no, tenga los máximos niveles de seguridad y en la que, según los últimos datos del Eurobarómetro 2010, confía más de las tres cuartas partes de la población europea.

Para finalizar, una respuesta personal a una pregunta también frecuente en este debate: ¿comería alimentos transgénicos? La respuesta para mí es sencilla. Sí, si me gusta su relación calidad/precio, como con cualquier otro alimento. En cualquier caso, la realidad en la UE es que los alimentos transgénicos son todavía una ínfima parte de la oferta gastronómica, y en cualquier caso el consumidor tiene posibilidad y libertad para no comprarlos, ya que el etiquetado existe, está regulado y se aplica.

Disponible en: <http://www.diariovasco.com/v/20110117/opinion/articulos-opinion/transgenicos-plato-20110117.html>. Acceso el 4 de abril de 2016.

CAPÍTULO 5 – ALIMENTOS TRANSGÉNICOS, *FAST FOOD*, COMIDA SANA: ¿SÍ O NO?

118

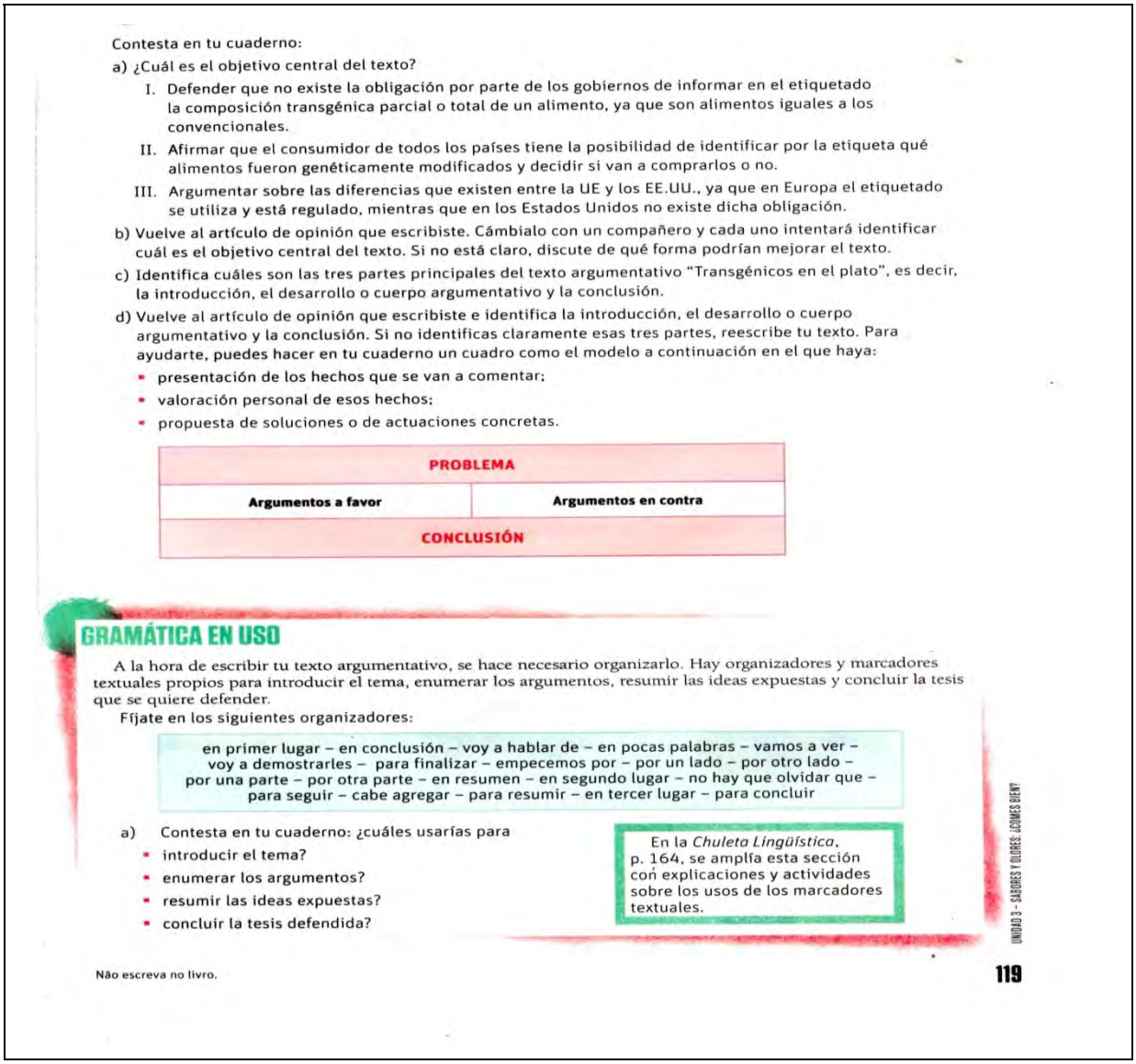
Não escreva no livro.

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana, 2016, p. 118.

Podemos observar através da leitura, que Juan Cavanillas é a favor da produção de alimentos transgênicos, e diferente do que é proposto na questão *a,* (p.119), seu objetivo central não é argumentar sobre as diferenças que existem na União Europeia e nos Estados Unidos sobre a obrigação de identificar os alimentos geneticamente modificados, e sim defender a produção desses alimentos.

Após a leitura, a seção, *Gramatica en uso*, (p.119) explora o uso organizadores discursivos e mais uma vez o foco é estudo da língua com um fim em si mesma, pois não se estabelece nenhuma relação entre tais marcadores e os efeitos de sentido que estes provocam.

Atividades 27 _ Cercanía joven_ PNLD 2018 (continua)



Contesta en tu cuaderno:

a) ¿Cuál es el objetivo central del texto?

I. Defender que no existe la obligación por parte de los gobiernos de informar en el etiquetado la composición transgénica parcial o total de un alimento, ya que son alimentos iguales a los convencionales.

II. Afirmar que el consumidor de todos los países tiene la posibilidad de identificar por la etiqueta qué alimentos fueron genéticamente modificados y decidir si van a comprarlos o no.

III. Argumentar sobre las diferencias que existen entre la UE y los EE.UU., ya que en Europa el etiquetado se utiliza y está regulado, mientras que en los Estados Unidos no existe dicha obligación.

b) Vuelve al artículo de opinión que escribiste. Cámbialo con un compañero y cada uno intentará identificar cuál es el objetivo central del texto. Si no está claro, discute de qué forma podrían mejorar el texto.

c) Identifica cuáles son las tres partes principales del texto argumentativo "Transgénicos en el plato", es decir, la introducción, el desarrollo o cuerpo argumentativo y la conclusión.

d) Vuelve al artículo de opinión que escribiste e identifica la introducción, el desarrollo o cuerpo argumentativo y la conclusión. Si no identificas claramente esas tres partes, reescribe tu texto. Para ayudarte, puedes hacer en tu cuaderno un cuadro como el modelo a continuación en el que haya:

- presentación de los hechos que se van a comentar;
- valoración personal de esos hechos;
- propuesta de soluciones o de actuaciones concretas.

PROBLEMA	
Argumentos a favor	**Argumentos en contra**
CONCLUSIÓN	

GRAMÁTICA EN USO

A la hora de escribir tu texto argumentativo, se hace necesario organizarlo. Hay organizadores y marcadores textuales propios para introducir el tema, enumerar los argumentos, resumir las ideas expuestas y concluir la tesis que se quiere defender.

Fíjate en los siguientes organizadores:

en primer lugar – en conclusión – voy a hablar de – en pocas palabras – vamos a ver – voy a demostrarles – para finalizar – empecemos por – por un lado – por otro lado – por una parte – por otra parte – en resumen – en segundo lugar – no hay que olvidar que – para seguir – cabe agregar – para resumir – en tercer lugar – para concluir

a) Contesta en tu cuaderno: ¿cuáles usarías para

- introducir el tema?
- enumerar los argumentos?
- resumir las ideas expuestas?
- concluir la tesis defendida?

En la *Chuleta Lingüística*, p. 164, se amplía esta sección con explicaciones y actividades sobre los usos de los marcadores textuales.

UNIDAD 3 – SABORES Y OLORES: ¿COMES BIEN?

Não escreva no livro.

119

Ao final da seção de gramática, temos mais uma seção de *Vocabulário en contexto,* (p. 120 a 122) que apresenta uma lista de palavras que devem ser associadas às imagens.

Atividades 27 _ Cercanía joven_ PNLD 2018 (continua)

b) Ahora vuelve a tu texto y observa si has usado algunas de esas expresiones y si están bien empleadas. Si no las has usado, ¿sería interesante usarlas?

c) Identifica en el texto "Transgénicos en el plato" las expresiones utilizadas para organizar el discurso:

pero – por lo que – por otro lado – ya que – para finalizar

Luego, en tu cuaderno, relaciónalas con los grupos de abajo:

I. Introducir la consecuencia de uno o más hechos.
II. Introducir la causa de algún acontecimiento.
III. Organizar en el texto distintos argumentos.
IV. Introducir una información que se opone a otra anterior.
V. Concluir una idea como cierre del texto.

d) ¿Has usado las expresiones a continuación en el texto que escribiste? ¿Quieres usarlas? Revisa tu texto y reescríbelo si necesario.

pero – por lo que – por otro lado – ya que – para finalizar

VOCABULARIO EN CONTEXTO

Algunos alimentos

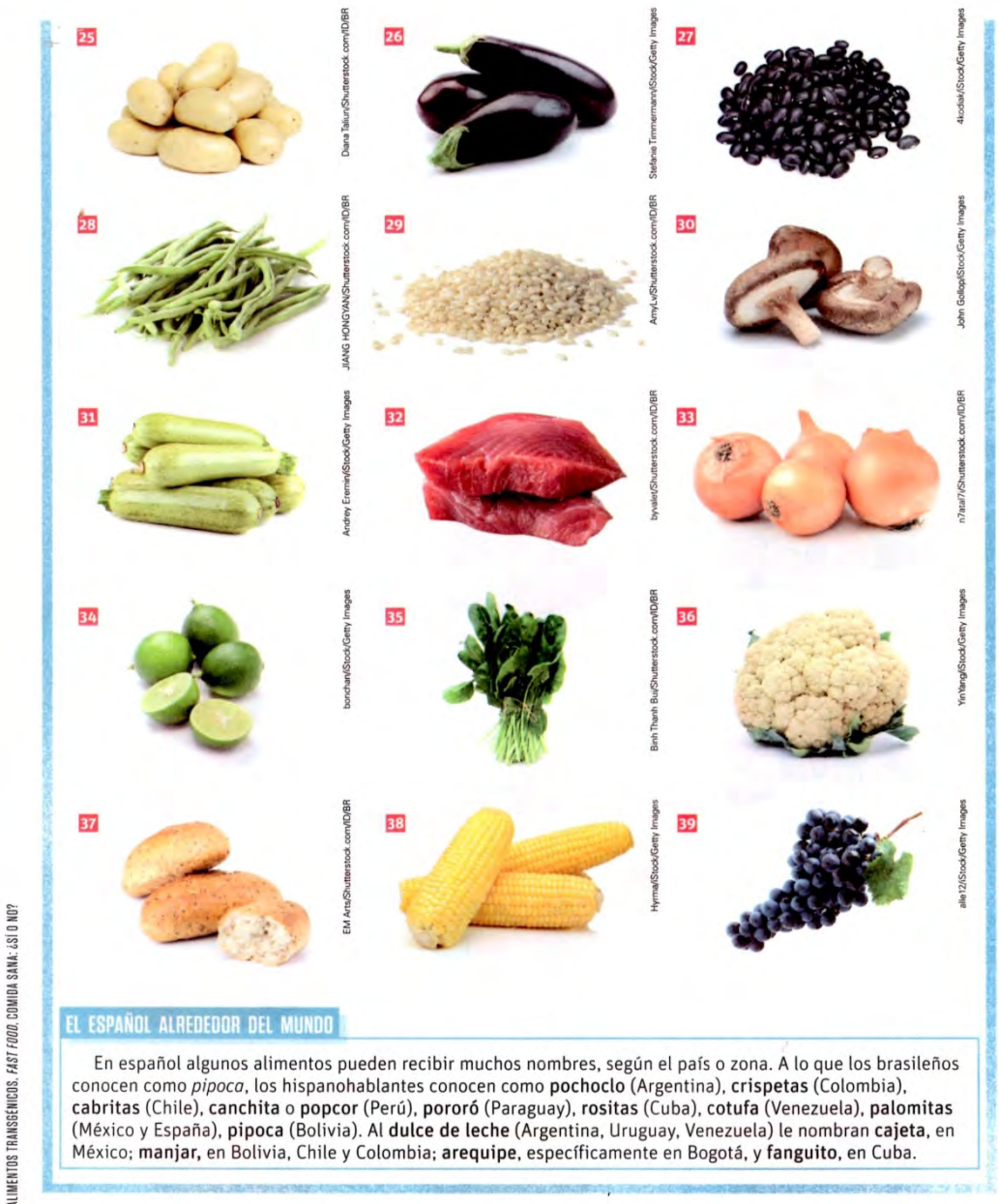
Desafío: ¿conoces los nombres de las bebidas y de las comidas en español? En tu cuaderno, relaciona los nombres de los alimentos de abajo con las imágenes a continuación:

ajo – atún – huevo – piña – papaya – col – té – uva – pan – frutilla o fresa – sandía – pastel o tarta – gambas o camarones – vaina – pasta – lechuga – calabacín – durazno o melocotón – leche – queso – naranja – brócoli – champiñon – banana o plátano – pollo – pimiento o pimentón – cebolla – berenjena – frijol, poroto o judía – arroz – calabaza – café – coliflor papa o patata – limón – espinaca – zanahoria – maíz o choclo – manzana

Não escreva no livro.

Atividades 27 _ Cercanía joven_ PNLD 2018 (continua)

Atividades 27 _ Cercanía joven_PNLD 2018 (conclusão)



EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO

En español algunos alimentos pueden recibir muchos nombres, según el país o zona. A lo que los brasileños conocen como *pipoca*, los hispanohablantes conocen como **pochoclo** (Argentina), **crispetas** (Colombia), **cabritas** (Chile), **canchita** o **popcor** (Perú), **pororó** (Paraguay), **rositas** (Cuba), **cotufa** (Venezuela), **palomitas** (México y España), **pipoca** (Bolivia). Al **dulce de leche** (Argentina, Uruguay, Venezuela) le nombran **cajeta**, en México; **manjar,** en Bolivia, Chile y Colombia; **arequipe**, específicamente en Bogotá, y **fanguito**, en Cuba.

2. En tu artículo de opinión, ¿has usado vocabulario relacionado a estos alimentos? ¿Quieres usar las palabras que aprendiste ahora? Vuelve a tu texto, revísalo y reescríbelo.

CAPÍTULO 5 – ALIMENTOS TRANSGÉNICOS, *FAST FOOD*, COMIDA SANA: ¿SÍ O NO?

122

Não escreva no livro.

Fonte: COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana, 2016, p. 119 a 122.

Podemos observar a ênfase dada à aquisição de léxico, e nos chama atenção a proposta da última questão em que aluno deve revisar o seu próprio artigo de opinião e observar se utilizou o vocabulário relacionado aos alimentos, caso não tenha usado sugere que volte ao texto e o reescreva.

Nesta seção são trabalhados falsos cognatos e variantes linguísticas, como o caso da pipoca, que recebe nomes distintos na Argentina, na Colômbia, no Chile, dentre outros. Consideramos muito positiva a análise contrastiva dos nomes dos alimentos com a língua brasileira, que é a língua dos alunos. No entanto, a variedade linguística só é trabalhada no âmbito lexical, o que apaga as dimensões sintáticas, prosódicas e discursivas como um todo. Desse modo, pressupõe-se que a variedade linguística está apenas situada no campo lexical.

Diante de tais fatos concluímos que em inúmeras atividades, o artigo de opinião ele serviu apenas com um pretexto para introduzir ou explorar um tema gramatical e lexical.

Os artigos foram retirados de diferentes fontes, porém em nenhum momento identificamos uma análise crítica que propusesse uma investigação sobre a orientação política, ideológica dos jornais, a compreensão do fenômeno da polifonia, a tradição do gênero no âmbito social, os efeitos de sentidos produzidos a partir de certas escolhas linguísticas, etc., ou seja, não localizamos atividades que lançassem sobre o artigo de opinião um olhar crítico.

Observamos também a falta de sensibilização sobre a esfera jornalística, o poder que ela exerce na sociedade, como formadora de opinião e não apenas difusora de informação e conhecimento.

Compreendemos que ler artigo de opinião é mais do que tentar descobrir se alguém está a favor ou contra a uma determinada polemica, é compreender que estamos diante de argumentação que visa nos convencer e que este convencimento se dará por meio de uma construção de discursiva a fim de alcançar esse objetivo.

A fim de traçarmos um panorama da analise realizada, quantificamos as atividades, de acordo com as concepções de linguagem com as quais mais se aproximam. Vejamos a seguir:

Tabela 28 – Número de atividades, segundo as concepções teóricas sobre a linguagem (continua)

EDIÇÃO 2012					
A linguagem como expressão do pensamento	**Pág.**	**A linguagem como instrumento de comunicação**	**Pág.**	**Língua como prática social**	**Pág.**
0	-	4	41	0	-
1	42	5	42	0	-
1	43	8	43	0	-
Total: 2		**Total: 17**		**Total: 0**	
EDIÇÃO 2015					
A linguagem como expressão do pensamento	**Pág.**	**A linguagem como instrumento de comunicação**	**Pág.**	**Língua como prática social**	**Pág.**
0	-	5	113	0	-
0	-	2	114	0	-
0	-	3	115	0	-
0	-	1	116	0	-
0	-	3	117	0	-
0	-	7	118	0	-
0	-	2	119	0	-
0	-	3	120	0	-
0	-	4	121	0	-
0	-	1	122	0	-
0	-	1	123	0	-
0	-	1	124	0	-
0	-	4	125	0	-

Tabela 28 _ Nº de atividades, segundo as concepções teóricas sobre a linguagem (conclusão)

0	-	2	126	0	-
0	-	1	127	0	-
0	-	2	129	0	-
Total: 0		**Total: 42**		**Total: 0**	

EDIÇÃO 2018					
A linguagem como expressão do pensamento	**Pág.**	**A linguagem como instrumento de comunicação**	**Pág.**	**Língua como prática social**	**Pág.**
0	-	5	107	0	-
0	-	2	108	0	-
0	-	3	109	0	-
0	-	1	110	0	-
0	-	7	111	0	-
0	-	4	112	0	-
0	-	4	113	0	-
0	-	5	114	0	-
0	-	1	115	0	-
0	-	1	116	0	-
0	-	3	117	1	117
0	-	2	118	0	-
0	-	2	119	0	-
0	-	1	120	0	-
0	-	1	122	0	-

Total: 0	Total: 41	Total: 1

Fonte: o autor, 2018.

Gráfico 29 _ Quantificação das atividades analisadas

Fonte: O Autor, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que existe uma preocupação expressa nos documentos com a formação crítica dos alunos, e os estudos da linguagem exercem um grande papel nessa formação.

Observamos no início deste trabalho que as políticas linguísticas em nosso país orientam a formação de cidadãos críticos, questionadores de suas realidades, conhecedores de que por meio do discurso, podem desconstruir e reconstruir sentidos sobre suas vidas e o mundo em que vivem. No entanto

Ao analisarmos os pressupostos teóricos que fundamentam os materiais didáticos para o ensino do espanhol, no ensino médio, notamos que, há uma preocupação em alinhar os exercícios, temas e gêneros às políticas linguísticas vigentes e aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No entanto, ao examinar as atividades de leitura do gênero artigo de opinião, presentes no segundo volume das coleções, *El Arte de Leer Españo*l e *Cercanía,* aprovadas através do PNLD (2015 e 2018), notamos que a perspectiva tradicional, estruturalista ainda norteia o ensino de língua estrangeira nos contextos pesquisados, pois as práticas de letramento tendem a focar na estrutura do idioma, nas regras e prescrições gramaticais, parecendo indicar que o domínio da língua enquanto sistema é suficiente para que o aluno possa ler e interpretar textos. A análise das propostas de leitura e interpretação revelou uma quantidade exaustiva de exercícios que visam o estudo da língua enquanto sistema, e não como atividade discursiva, por meio das práticas sociais.

Trabalhar a língua sob essa perspectiva significa entender que todas as atividades sociais são mediadas pela linguagem, e é através dos discursos que se mantêm ou revogam uma determinada ordem social, ou seja, é pela palavra que organizamos o mundo. Porém, nem todos os discursos ocupam os mesmos espaços e nem todas as vozes são ouvidas pela sociedade. Isso significa que, seja qual for o contexto social em que nos encontramos, é fundamental que nos questionemos: quem fala/escreve, para quem, em que espaço, em que tempo e com que propósito o faz.

Vimos ao longo da pesquisa que há muitos dispositivos que regulam em certa medida o trabalho do professor, no entanto, é preciso ressaltar que o docente tem autonomia para exercer o seu trabalho, portanto é muito importante desconstruir a visão institucionalizada de que o livro didático é quem deve nortear as práticas na sala de aula. Sendo o material didático um suporte, caberá ao docente analisá-lo criticamente, completar possíveis lacunas, suprimi aquilo que não lhe perece pertinente ou adequado. Atuar de tal forma é sem dúvidas um ato político, é a "política da sala de aula", na qual, as forças coercitivas do sistema podem, ou não, exercer o seu poder.

Diante da diversidade da educação em nosso país, compreendemos a relevância de fornecer ao corpo docente e discente um material que possa servir como um norte, um suporte para as práticas de ensino, no entanto, nos parece importante que este seja instituído como tal e não como instrumento, ou um elemento indispensável à realização de tais práticas.

Não podemos esquecer-nos de refletir sobre produção em massa de livros didáticos adaptáveis a todo e qualquer contexto nacional, tendo em vista que os currículos são baseados no âmbito regional. Outra questão importante a destacar é que minha experiência em diversas escolas me mostrou uma triste realidade: o desperdício de bilhões de reais que são investidos na produção e distribuição dos livros didáticos, pois em muitas escolas em que atuei ou que visitei na busca de encontrar os materiais para realização dessa pesquisa, vi uma infinidade de livros que viraram sucatas e aguardam medidas das secretarias de educação para serem descartados.

A análise coleção *Cercanía,* na segunda e terceira edição do programa também deveria nos fazer repensar qual seria a real necessidade de se produzir novos livros a cada três anos, se as mudanças são apenas na diagramação do material.

Entretanto, não poderíamos deixar de ressaltar o valor do PNLD, pois este programa tem permitido que a comunidade escolar, em todos os âmbitos, receba um material que passa por um rigoroso processo de avaliação que visa garantir a qualidade das obras distribuídas.

Contudo, é preciso destacar que o PNLD foi reformulado, e contará com mudanças significativas que podem representar um grande impacto na educação, dentre elas, destacamos a retirada das universidades públicas na coordenação do

programa, essa medida certamente merece reflexões que aprofundem o debate sobre as novas configurações do PNLD.

Quanto ao trabalho com o gênero, ressaltamos a pouca presença do artigo de opinião em todas as coleções analisadas. O artigo de opinião é um gênero valorizado socialmente, que aborda questões de extrema relevância para a sociedade, e possui alto poder de persuasão. Visto que se espera que os alunos do ensino médio desenvolvam sua criticidade, consideramos de extrema relevância a maior ocorrência desse gênero nos materiais didáticos, e que essa ocorrência não se limite a trabalhá-lo como um pretexto para abordar temas gramaticais, mas que o analise a partir da concepção discursiva.

A pesquisa também trouxe à tona uma importante discussão: o lugar do espanhol e dos profissionais que se dedicam a ensiná-lo, na educação nacional. As questões sociais, políticas e econômicas que permeiam as políticas e as ações na área da educação em nosso país, sobretudo, no ensino público, tornam as nossas práticas pedagógicas uma questão complexa. Somos pressionados por todos os lados, e as condições de trabalho, como vimos no início da pesquisa, podem nos levar ao movimento contrário, porém, também podemos pressionar o sistema por nos posicionarmos criticamente diante do cenário com o qual nos confrontamos, nesse sentido, a nossa postura enquanto educadores será fundamental. Postura essa fortemente influenciada pela nossa formação inicial, e, fundamentalmente, pela formação continuada.

Por isso, é importante ressaltar que a realização deste trabalho só foi possível devido a minha formação inicial e continuada, enquanto professora de espanhol na graduação e na especialização, ambas na UERJ, pois contribuíram, efetivamente com o meu fazer pedagógico. Essa formação me levou a observar criticamente não só as precárias condições de trabalho do professor de espanhol, hoje tão naturalizadas, provocadas pela submissão ao discurso da língua optativa, que trás consigo um grande impacto e contribui para desvalorização da língua espanhola em nosso país, como também me levaram a refletir sobre as contradições entre as politicas linguísticas que parecem orientar a prática docente no ensino de línguas, estabelecidas na legislação, reproduzidas e difundidas nos documentos, retomadas pelas editoras, mas nem sempre traduzidas nos materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Poliana Coeli Costa. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. *Revista Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 21, n. 34, p. 1-30, feb. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/143789/138429>.Acesso em: 06 jun.2018.

ARAUJO, Elizabeth Bourguinon. *Enseñaza/Aprendizaje del Español Lengua Extranjera en Brasil: Aproximación a la Realidade del Centro de Lenguas de la Universidad Federal de Vitoria Espírito Santo*, Granada 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Granada, Granada 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Cristiano; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Org.). *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015).* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

BRASIL. Guia de livros didáticos: *PNLD 2015*: língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio*. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* língua estrangeira. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio* - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. v.1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *PCN + Ensino médio*: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias (PCNEM+). Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

COIMBRA, Ludmila.; CHAVES, Luiza Santana.; BARCIA, Pedro Luis. *Cercanía Joven*. São Paulo: Edições SM, 2013.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. *Cercanía joven*. São Paulo: Edições SM, 2016 .

DAHER, Del Carmen. *Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas linguísticas no Brasil*. Revista Hispanista, Niterói, n.27, 2006. Disponível em: http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm. Acesso em: 28 mar. 2018

DAHER, Del Carmen.; FREITAS, Luciana.; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. *Revista Eutomia*, Recife: UFPE, v. 1, n. 11, p. 407-426, jan./jun. 2013.

GRECO OHUSCHI, Márcia Cristina, de Sousa Barbosa, Francimara. O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula. *Acta Scientiarum. LanguageandCulture* [enlinea] 2011. Disponível em: :http://5.redalyc.org/articulo.oa?id=307426648014 . Acesso em: 18 jun. 2018.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica. *Janus*, Lorena, ano 1, n. 1, 2. sem. 2004.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário.; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos em lingüística aplicada: o* ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução Souza-e-Silva, C. P.; ROCHA, D. São Paulo: Cortez, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Ed. da Unicamp; Pontes, 1997.

MARQUES DE MELO, José.; ASSIS, Francisco. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. *Intercom – RBCC.* São Paulo, v. 39, n.1. p. 39-56. jan-abr. 2016.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. Conceitos de gramática. In: *MANUAL de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

PARRATT, Sonia F. *Géneros periodísticos em prensa*. Quito: Ciespal, 2008.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima; VILLALBA, Terumi Koto Bonnete. *El arte de leer español*. Curitiba: Base Editorial, 2010.

RIO DE JANEIRO. *Decreto N. 42.793,* de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO. *Resolução n. 4.778,* de 20 de março de 2012. Regulamenta a estrutura básica das unidades escolares da rede pública estadual de ensino e dá outras providências

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Língua viva, letra morta:* obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. Práticas discursivas delimitadoras de conteúdos: estudo de ementas da formação profissional de professor de línguas. Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 317-325, jul.-set. 2014.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, [S.l.], v. 17, n. 32, jun. 2012. ISSN 23584114. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/113>. Acesso em: 14 ago. 2018.

SEIXAS, Lia. *Redefinindo os gêneros jornalísticos*: Proposta de novos critérios de classificação. 1. ed. Covilhã: Labcom, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UPHOFF, Dörthe. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. *A língua inglesa na escola:* discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008.