

**COLEÇÃO CERCANÍA JOVEN: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS TRÊS  
VOLUMES E DO VOLUME ÚNICO**

**CERCANÍA JOVEN COLLECTION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE THREE  
VOLUMES AND THE SINGLE VOLUME**

Ana Florencia Codeglia<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(anacodeglia@gmail.com)

Thayane Silva Campos<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(thayane\_campos@yahoo.com.br)

**RESUMO:** O Projeto de Iniciação Científica “Leitura e Escrita nos Livros Didáticos de Espanhol: PNLD 2015” tem como objetivo analisar as atividades de leitura e escrita nas coleções dos livros de Espanhol aprovadas pelo PNLD, com base nos pressupostos para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras apresentados em documentos oficiais do governo e em estudos teóricos sobre gêneros discursivos e letramento crítico. A partir de análises realizadas no grupo de estudos do projeto, foi possível constatar que a coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013), aprovada pelo PNLD 2015, está disponível em duas versões, uma em três volumes, destinada às escolas públicas, e outra em volume único, destinada às escolas privadas, e que as unidades didáticas da versão em três volumes são mais extensas do que as do volume único. Por essa razão, neste trabalho pretendemos comparar as duas versões, a fim de identificar as diferenças entre elas, observar as atividades que foram suprimidas e verificar se a ausência dessas atividades pode ter algum impacto na formação crítica dos alunos. Para isso, consideramos o que as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OCEM) (BRASIL, 2006) apontam sobre leitura crítica e letramento crítico. Além disso, a partir dos critérios estabelecidos no edital do PNLD 2015, analisamos se as atividades que não constam do volume único estão relacionadas a requisitos específicos do edital, o que poderia demonstrar certa deficiência nessa versão da coleção.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Língua Espanhola. PNLD. Letramento Crítico. *Cercanía Joven*.

**ABSTRACT:** The Graduate Research Project "Reading and Writing in Spanish Textbooks: PNLD 2015" aims to analyze the reading and writing assignments in Spanish textbook collections approved by PNLD based on the assumptions for teaching / learning foreign languages presented in official government documents and theoretical studies of genres and critical literacy. Based on analyzes carried out in the project study group, it was discovered that the *Cercanía Joven* collection (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013), approved by PNLD 2015, is available in two versions, one containing three volumes, destined for public schools and another in one single volume, for private schools, and that the teaching units of the three volume version are more extensive than those of the single volume version. For this reason, in this paper we intend to compare the two versions in order to identify the differences between them, observe the assignments which have been suppressed and determine whether the

---

1 Mestranda em Linguística Aplicada – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista CAPES.

2 Mestranda em Linguística Aplicada – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista CAPES.

absence of these assignments may have an impact on the critical training of students. For that, we considered the guidelines on critical reading and critical literacy described on the Curriculum Guidelines for Secondary Education (OCEM) (BRAZIL, 2006). Moreover, from the criteria set out in the notice PNLD 2015, we analyzed whether the assignments does not include in the single volume version are related to specific requirements of the notice, which could show some deficiency in this version of the collection.

**Keywords:** Textbook. Spanish Language. PNLD. Critical Literacy. *Cercanía Joven*.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar as duas versões da coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013), sendo uma versão a que foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, que está disponível em três volumes e é destinada às escolas públicas, e outra em volume único, destinada às escolas privadas brasileiras.

A ideia deste trabalho surgiu a partir do Projeto de IC “Leitura e Escrita nos Livros Didáticos de Espanhol: PNLD 2015”, coordenado pela Profa. Dra. Elzimar Costa e que visa analisar as atividades de leitura e escrita nas coleções de Espanhol aprovadas pelo PNLD, com base nos pressupostos para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras apresentados em documentos oficiais e estudos teóricos sobre gêneros discursivos e letramento crítico. A partir de análises realizadas no grupo de estudos do projeto percebeu-se que as unidades didáticas da versão em três volumes, que neste artigo consideramos como versão original, são mais extensas do que as do volume único. Por essa razão, neste trabalho, comparamos as duas versões, a fim de identificar as diferenças entre elas. Dessa forma, observamos as atividades que foram suprimidas e verificamos se a ausência dessas atividades pode ter algum impacto na formação crítica dos alunos. Para isso, consideramos o que os documentos oficiais, ou seja, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e o Programa: Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009) apontam sobre leitura crítica e letramento crítico. Além disso, a partir dos critérios estabelecidos no edital do PNLD 2015, analisamos se as atividades que não constam do volume único estão relacionadas a algum requisito específico do edital, o que demonstraria que essa versão da coleção não é tão completa quanto a versão original.

## O Letramento crítico – Os documentos oficiais e o edital do PNLD 2015

Ao analisarmos uma das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD faz-se importante verificar o que os documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil dizem, pois espera-se que o livro didático (LD) contemple aspectos desses documentos. Considerando a formação crítica dos alunos, devemos também conceituar o que é o letramento crítico (LC) e como ele contribui para essa formação. Dessa maneira, iniciamos esta seção trazendo alguns conceitos sobre LC; posteriormente recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com o objetivo de verificar qual o papel do LC no ensino de línguas estrangeiras e, por fim, mostramos como o LC aparece nos critérios estabelecidos pelo edital do PNLD 2015.

Ao definir o que é LC, devemos entender primeiro o conceito de letramento. Cassany e Castellà (2010), mais do que conceituar, nos apresentam o papel que pode ocupar o letramento na nossa sociedade. Segundo os autores

o letramento inclui o domínio e o uso do código alfabético, a construção receptiva e produtiva de textos, o conhecimento e o uso das funções e os propósitos dos diferentes gêneros discursivos de cada âmbito social, os papéis que adotam o leitor e o autor, os valores sociais associados a esses papéis (identidade, status, posição social), o conhecimento que se constrói nestes textos e que circula na comunidade, a representação de mundo que transmitem etc<sup>3</sup>. (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 354).

Sendo assim, podemos classificar o letramento como uma prática social, que envolve as práticas da escrita, relacionando-as sempre com autor e interlocutor e seus valores sociais. Dentro dessa prática social, não podemos nos esquecer dos sujeitos que a envolvem e que possuem determinadas ideologias de acordo com o lugar onde estão inseridos na sociedade. Dessa forma, fatores como crenças, classe social, cultura etc. vão determinar as possíveis leituras que um indivíduo pode fazer sobre um texto/discurso, por exemplo. Como salienta Jordão (2013)

---

3 Tradução nossa. Texto original: “la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.”.

não temos acesso a uma realidade “fora do texto”<sup>4</sup>, uma vez que nossos entendimentos de mundo são sempre construções sociais, culturais, políticas, interpretativas. [...] a linguagem não é produto exclusivo da subjetividade individual, mas está também ancorada externamente ao indivíduo em seu contexto social, histórico, político, cultural; os sentidos são portanto atribuídos aos textos *no momento da leitura*, com base em procedimentos interpretativos construídos e hierarquizados socialmente por determinadas comunidades interpretativas. (DERRIDA, 1976; MOLON, 2011; BAKHTIN, 2004; FARACO, 2003; FISH, 1980 *apud* JORDÃO, 2013, p. 74, ênfase do texto original)

Quando se considera o letramento crítico no ensino de uma língua estrangeira (LE), ao levar uma atividade de leitura que contemple essa perspectiva, por exemplo, as perguntas não devem ser reduzidas apenas à localização de informação no texto. O aluno deve ser levado a posicionar-se sobre o que lê, como nos mostra Cassany (2013, p. 84): “o aprendiz assume o papel de crítico ou analista do texto, com a competência crítica”<sup>5</sup>. O autor ainda propõe algumas perguntas que podem direcionar o estudante para esse viés crítico: “Como o texto me influencia? Quem o escreve e quem o lê? O que pretende que eu faça? Que vozes e estereótipos usa? Qual é minha opinião a respeito?”<sup>6</sup> (*idem*), o que nos leva a perceber que para esse tipo de questões não existem respostas corretas e incorretas, o que temos são pontos de vista diferentes.

Para Mattos e Valério (2010), no LC:

A língua é tida como um recurso dinâmico para a criação de significados [...] enfoca-se a dimensão sócio-histórica desses significados. O LC se debruça sobre o caráter ideológico [da comunicação], sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo. [...] a língua assume um caráter libertador, pois é por intermédio do controle e da crítica aos significados imbuídos no discurso e pela criação de um discurso alternativo que se daria a construção do cidadão consciente. [...] ele [o aluno] aprende língua (materna e/ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier [...] ela é [a língua], em última análise, um instrumento de poder e transformação social. (MATTOS;

4 Segundo Jordão (2013) “‘Texto’, na acepção de Derrida, é entendido como espaço onde acontecem tentativas de estruturar objetos com a finalidade de compreendê-los; textos são, para Derrida, espaços descontínuos que trazem consigo suas histórias e sobre os quais não temos controle. Nesse sentido a concepção de texto de Derrida parece aproximar-se bastante de ‘discurso’ na concepção de Foucault” (Nota de pé de página, p. 74).

5 Tradução nossa. Texto original: “el aprendiz asume el rol de crítico o analista del texto, con la competencia crítica”.

6 Tradução nossa. Texto original: “¿Cómo me influye el texto? ¿Quién lo escribe y lee?, ¿qué pretende que yo haga?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuál es mi opinión al respecto?”.

VALÉRIO, 2010, p. 139)

Ainda no processo de conceituação do letramento crítico faz-se importante diferenciá-lo da leitura crítica, já que se trata de diferentes perspectivas. No capítulo destinado aos Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 117), é apresentada uma tabela com diferenças entre uma perspectiva e outra. Grosso modo, podemos concluir que a leitura crítica ocorre em um nível mais textual, no sentido de que se espera uma leitura mais elevada do interlocutor, que ultrapasse a localização de informação, que considere as intenções do autor do texto, por meio, inclusive, dos conhecimentos prévios do leitor. Já o letramento crítico ocorre em um nível mais extra textual, levando-se em conta os valores sócio-históricos do interlocutor, que age sobre o texto, por meio desses valores. Dessa forma, no LC podemos dizer que o leitor dialoga com o que lê e a forma como ele age a partir desse diálogo pode contribuir para a transformação desse indivíduo e da sociedade em que ele vive. Faz-se importante ressaltar que a leitura crítica de um texto pode ser uma forma de chegar ao LC.

Ao verificar o que dizem dois dos documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil sobre o letramento crítico no ensino de línguas estrangeiras, percebemos que apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) não citarem diretamente a perspectiva do LC, o documento acaba enfatizando a perspectiva crítica ao dizer que:

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p. 30)

Na sala de aula de língua estrangeira, esse conhecimento se dá por meio do material que o professor leva para esse ambiente e, dependendo da abordagem dada, é possível que os alunos tenham um olhar crítico sobre o que leem/escutam. A criticidade, nesse sentido, não está no fato de julgar o outro/o próximo, mas, sim, de olhar para o outro, para a outra cultura com respeito e de saber posicionar-se como um indivíduo crítico, que também é capaz de entender e respeitar as diferenças culturais.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), no capítulo dedicado aos Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, o LC aparece diversas vezes, seja de maneira direta ou indireta. Seguindo a ordem em que aparecem, podemos citar o fato de as OCEM destacarem o papel que as línguas estrangeiras cumprem no ensino regular para a formação de indivíduos, enfatizando “o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90), o que nos permite concluir que o que é ensinado em sala deve ter um papel transformador, possibilitando, assim, a ampliação da visão de mundo do aprendiz.

Posteriormente, o LC aparece quando se fala do trabalho com a leitura em língua estrangeira. As OCEM destacam que as atividades de leitura devem permitir que o aluno assuma uma posição sobre aquilo que lê, por meio de seus valores e sua visão de mundo. Além disso, o documento também ressalta que, para entender o exercício da leitura, é necessário que compreendamos três pontos fundamentais: “1) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor” (LUKE; FREEBODY, 1997 *apud* BRASIL, 2006, p. 98). Sendo assim, se o objetivo é formar cidadãos críticos, que atuam na sociedade em que vivem, faz-se necessário que se trabalhe em sala de aula sob esse viés. O documento também ressalta que o trabalho com o LC não descarta

A compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos linguístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos (BRASIL, 2006, p. 116).

Por fim, as OCEM defendem que na disciplina de língua estrangeira, ao escolher textos para leitura, deve-se partir de temas que interessem aos alunos, possibilitando, assim, reflexões por parte do aprendiz, além de ampliar sua visão de mundo.

Ao analisar o edital do PNLD 2015, ano em que a coleção que analisamos

neste artigo, intitulada *Cercanía Joven* (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013), foi aprovada, percebemos que assim como nos PCN, não há uma referência direta ao LC. No entanto, quando lemos os “Princípios e objetivos gerais para a disciplina Língua Estrangeira Moderna no ensino médio” (BRASIL, 2013, p. 46) um dos pontos para os quais o documento chama a atenção é que o LD de língua estrangeira “deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional”, que, como já vimos, fazem referência ao letramento crítico como uma das perspectivas a ser trabalhada em sala de aula. Além disso, o edital destaca o compromisso do material com “práticas que, em diferentes linguagens: propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes”, o que ressalta o trabalho de reflexão crítica como possibilidade de levar o aluno a pensar e a posicionar-se. Por fim, dentre os “critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)” (BRASIL, 2013, p. 47) destacamos os seguintes, que a partir das questões teóricas discutidas até então, acreditamos ter relação com o LC:

propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; [...] propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações; [...] proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio. (BRASIL, 2013, pp. 46-47)

Outra questão que pode ser observada no edital do PNL 2015 é a referência ao Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2011). No documento, ao citar que o “o livro didático de LEM [língua estrangeira moderna] deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional” (BRASIL, 2013, p. 46) evidencia-se a necessidade de considerar as orientações que estão no Programa para a produção desse material didático. Ao consultá-lo verificamos que o tema “Leitura e Letramento” é considerado um macrocampo do ensino e que a orientação dada, que também está de acordo com a perspectiva do letramento crítico, é de que:

As atividades deverão propiciar experiências que desenvolvam habilidades necessárias à compreensão crítica das leituras realizadas

focando na leitura e interpretação de textos, em estudos sobre autores da literatura local, nacional e estrangeira e na proposição de projetos que permitam a vivência de situações de uso da leitura e da escrita relacionadas ao cotidiano e à vida do estudante. (BRASIL, 2011, p. 16-17)

Dessa forma, fica evidente que o letramento crítico deve ser um dos componentes abordados pelo livro didático de língua estrangeira. Na próxima seção, analisamos de que forma esse componente aparece (se aparece) nas duas versões da coleção *Cercanía Joven*.

### **Diferenças entre as versões da coleção e impacto na formação crítica dos alunos**

A coleção *Cercanía Joven* (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013), aprovada pelo PNLD de 2015, está dividida em três volumes, um para cada ano do ensino médio. Cada volume possui três unidades e cada unidade, por sua vez, está dividida em dois capítulos, totalizando seis capítulos por volume. Cada capítulo desmembra-se em duas seções principais, sendo que cada seção está relacionada a uma habilidade linguística (*Lectura, Habla, Escritura* ou *Escucha*).

No Manual do Professor, ao final do livro, um dos tópicos apresentados na seção “*Fundamentos teórico-metodológicos de la obra*” se intitula “*Literacidad crítica y autonomía*”, o qual se dedica a explicar o conceito de letramento, relacionando-o à criticidade, que segundo os autores se trata de um “conceito atualmente muito discutido nas áreas da educação e da linguagem”<sup>7</sup> (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013, V. 1, p. 201). Além disso, considerando o trabalho desenvolvido na coleção, os autores argumentam que

*Vê-se nesta obra um trabalho com conceitos fundamentais relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, como, por exemplo, a formação cidadã, o letramento e a autonomia intelectual, que se aplicam de forma prática na aula de ELE, a partir de atividades didáticas dirigidas à aprendizagem crítica e, ao mesmo tempo, afetiva, dos alunos. As unidades apresentadas [...] propõem uma discussão a respeito da formação humana do estudante.*<sup>8</sup> (BARCIA; CHAVES;

7 Tradução nossa. Texto original: “concepto actualmente muy discutido en las áreas de la educación y del lenguaje”.

8 Tradução nossa. Texto original: “Se ve en esta obra un trabajo con conceptos fundamentales acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras, como por ejemplo, formación ciudadana, literacidad y autonomía intelectual, que se aplican de forma práctica en la clase de ELE, a partir de actividades didáticas dirigidas al aprendizaje crítico y, a la vez, afectivo de los alumnos. Las unidades presentadas [...] proponen una discusión respecto a la formación humana del estudiante.”



COIMBRA, 2013, V. 1, p. 201)

Na coleção *Cercanía Joven – Volume Único* (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2014) existem algumas diferenças na estrutura da obra, em comparação à versão separada em três volumes. Os projetos apresentam-se apenas a cada três unidades, e não no final de cada uma, como ocorre na versão aprovada pelo PNLD. Assim, foram selecionados três projetos dentre os nove disponíveis na versão original. Além disso, apresenta-se apenas um recorte da seção *Cierre cultural temático*, com a subseção *La lectura en las selectividades*. O volume único é acompanhado de um DVD.

Quanto ao Manual do Professor, não há, como na coleção em três volumes, uma seção dedicada aos fundamentos teórico-metodológicos da obra e tampouco nenhuma menção a algum trabalho que envolva o letramento crítico, o que, evidentemente, nos chama a atenção.

Ao compararmos as duas versões, podemos notar que não é apenas a estrutura que possui diferenças. O conteúdo de alguns capítulos também foi modificado, principalmente com a eliminação de textos e com a supressão de algumas atividades. As diferenças mais significativas foram identificadas nos capítulos referentes aos volumes 2 e 3 da coleção. Podemos dividir essas diferenças em basicamente dois tipos: um que tem impacto no tipo de discussão que pode ser levada para a sala de aula, a partir da leitura de textos e de atividades de leitura desses textos, e outro no que diz respeito ao estudo do gênero discursivo para as atividades de escrita. Neste trabalho, optamos por analisar as diferenças do primeiro tipo. Dessa forma, selecionamos três capítulos, dois do segundo volume e um do terceiro volume, com o intuito de analisar quais são essas diferenças e de que forma podem causar impactos na formação crítica dos alunos. É importante destacar que as atividades escolhidas para a análise não fazem parte, necessariamente, das seções de leitura. No entanto, são todas atividades que trabalham com essa habilidade, a partir de textos escritos.

### **Capítulo 2 (volume 2) e Capítulo 8 (volume único)**

O capítulo 2 do volume 2 e o capítulo 8 do volume único possuem o título "*Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?*" e fazem parte da unidade "*Mosaico*

*hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?*". Nessa unidade, dividida em dois capítulos, analisamos o capítulo em que são abordadas as habilidades de audição e escrita, com as seções *Escucha* e *Escritura*. No entanto, como neste trabalho nos detemos apenas em abordar as diferenças entre as duas coleções, optamos por não analisar a seção *Escritura*, já que não encontramos diferenças.

Ao início da seção *Escucha*, os alunos são levados a observar a capa de um livro do escritor Justo Bolekia Boleká, prestando atenção no nome da obra e do autor. Em seguida, na subseção *Escuchando la diversidad de voces*, eles devem ouvir o áudio de uma entrevista com o escritor guinéu-equatoriano e resolver questões de 'verdadeiro e falso' e de completar lacunas. Depois, na subseção *Comprendiendo la voz del otro*, os estudantes devem responder a quatro questões referentes ao tema abordado no áudio, como as diferenças entre línguas dominantes e minoritárias, a imposição da cultura escrita dominante, a importância da preservação de culturas e identidades africanas, entre outros aspectos relevantes.

No entanto, na versão original, há três questões a mais: uma que pergunta aos alunos se eles conhecem outras línguas africanas além do bubi, e outras duas referentes ao texto "*Promoción de lenguas africanas: contexto político*", que não está presente na versão do volume único. O texto aborda a importância de uma educação bilíngue em países da África que possuem línguas oficiais europeias e em que são faladas línguas africanas pela maioria da população. Assim, a primeira pergunta referente ao texto é "*¿por qué es importante llevar a cabo una educación bilingüe en diversos países de África?*" (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 34). Essa questão abarca o conhecimento a respeito de outras culturas e a respeito da forma de pensar e agir de outros povos, conforme destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000, p. 30), o que contribui para a formação de leitores críticos. Além disso, a segunda pergunta, referente ao texto, também está de acordo com o que os PCN estabelecem, já que leva os estudantes a refletirem sobre a sua cultura a partir da cultura do outro: "*¿Qué comparación se puede establecer entre la situación de las lenguas africanas respecto a las europeas en muchos países de África y la situación de las lenguas indígenas respecto al portugués en Brasil?*" (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 35). Tal pergunta leva o aluno a conhecer aspectos de outras culturas, distantes da dele e possibilita que ele enxergue outras realidades e que as compare com a sua, enriquecendo seus conhecimentos em relação ao mundo

e em relação a seu próprio contexto social. Como apontado por Cassany e Castellà (2010, p. 366), um leitor crítico “interessa-se pelo mundo que o rodeia”<sup>9</sup>.

Entretanto, como nos mostra Jordão (2013),

[...] temos aqui muitas verdades construídas ideologicamente e partilhadas socialmente. [...] O professor deve ser capaz de perceber esta multiplicidade como positiva, articulando sentidos possíveis ativamente, e ensinar seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula (p. 76).

Assim, uma possibilidade para o professor ampliar o trabalho com o letramento crítico dos alunos seria levar outro texto que abordasse o mesmo assunto sob outro ponto de vista. Como apontado por Costa (2011, p. 72), “por trás do texto há um enunciador (individual ou coletivo) e o texto reflete os pontos de vista, a visão de mundo desse enunciador”. Em outras palavras, no texto “*Promoción de lenguas africanas: contexto político*” há uma ‘verdade’, construída pela ideologia do enunciador. Nele, dá-se a entender que o fato de a língua oficial de ensino na Guiné Equatorial ser o espanhol é algo negativo, já que os estudantes quase não utilizam essa língua e possuem um baixo domínio desta, assim como os professores. A solução, para o autor, seria que o ensino se desse em línguas africanas maternas, valorizando os idiomas aborígenes da África. Já em outro texto, intitulado “*El caso del español en Guinea Ecuatorial*”<sup>10</sup>, disponível no site do instituto Cervantes, a autora Gloria Nistal Rosique aborda o mesmo assunto, mas aponta como problema que o espanhol na Guiné Equatorial corre grandes riscos de ‘deteriorização’ ou ‘desaparecimento’. Como solução, ela aponta o reforço dos programas de espanhol no país, além do estabelecimento de uma Academia de Língua Espanhola.

Assim, uma leitura de diferentes textos que considere o contexto de produção (data, autor, local de publicação, gênero discursivo, meio de circulação, público-alvo, entre outros) e as intenções do autor, é capaz de formar leitores críticos, que tendem a pensar que as coisas mudam de acordo com o ponto de vista, que questionam a veracidade e coerência das informações, que refletem sobre os interesses do enunciador e que utilizam o contexto para realizar sua interpretação (CASSANY E

9 Tradução nossa. Texto original: “Se interesa por el mundo que le rodea”.

10 Disponível em [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_08.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_08.pdf). Acesso em 12 out. 2015.

CASTELLÀ, 2010, p. 366). Nossa sugestão de ampliação da atividade, todavia, não implica que a atividade de leitura proposta na coleção não trabalhe o LC. Pelo contrário, como apontado acima, o texto e as perguntas que o acompanham estimulam o conhecimento sobre outras culturas e realidades e faz com que os alunos ampliem sua visão de mundo e o conhecimento sobre sua própria cultura, contribuindo para que se tornem leitores mais críticos. Dessa forma, a eliminação do texto e das respectivas atividades na versão do volume único prejudica o trabalho com o LC nessa versão da coleção.

#### **Capítulo 4 (volume 2) e Capítulo 10 (volume único)**

O capítulo 4 do volume 2 e o capítulo 10 do volume único possuem o título “*Patrones de Belleza: ¿hay alguno ideal?*” e fazem parte da unidade “*Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?*”. Nessa unidade, dividida em dois capítulos, analisamos o capítulo em que são abordadas as habilidades de audição e fala, com as seções *Escucha* e *Habla*. Logo no início dos capítulos, na subseção *¿Qué voy a escuchar?*, da seção *Escucha*, podemos notar diferenças entre as duas versões da coleção. Na versão original, são apresentados, inicialmente, dois textos que abordam temas relacionados à beleza. No primeiro, são problematizados os concursos de beleza infantil nos Estados Unidos e, no segundo, é abordada a questão da vaidade em relação ao gênero masculino. Após a leitura, na primeira questão, os alunos devem relacionar cada texto a um título: “*La vanidad no es exclusividad de las niñas*” e “*Criando vanidad, inocencias robadas*”. Em seguida, há outras sete perguntas, algumas de localização de informações nos textos, outras de opinião pessoal e outras de formulação de hipóteses em relação à música que será ouvida a seguir.

No volume único, por outro lado, esses textos não estão presentes e há apenas quatro perguntas dentre as oito disponíveis na versão original: (1) “*¿Qué papel juegan los medios de comunicación en la divulgación de un ‘ideal de belleza’?*” (p. 164); (2) “*¿Te gusta la moda? ¿Sigues las últimas tendencias?*” (p. 164); (3) “*Vas a escuchar una canción sobre el acto de arreglarse. Se llama ‘Antes muerta que sencilla’. ¿Qué significados le atribuirías a esta expresión?*” (p. 164) e (4) “*¿Qué*

*palabras pueden aparecer en una canción que aborde este tema?”<sup>11</sup> (p. 164). As três perguntas excluídas, além da que pede para relacionar os títulos aos textos, foram: (1) “Según los textos, ¿es la vanidad una características exclusiva de las mujeres? ¿Por qué?” (p. 79); (2) “¿Qué piensas sobre el exceso de vanidad?” (p. 79) e (3) “¿Cómo reacciona la sociedad frente a los patrones de belleza pregonados por los medios de comunicación?” (p. 79).*

A primeira pergunta eliminada possui características que podem contribuir para a formação crítica dos alunos. Como apontado nas OCEM, “nesse trabalho de leitura, que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116). Nessa questão, os alunos são levados a refletir sobre as diferenças de gênero em relação aos estereótipos estabelecidos pela sociedade ocidental atual, que considera, geralmente, que a vaidade é uma característica exclusivamente feminina. Com a leitura do texto e com a pergunta feita, os estudantes podem desconstruir esse estereótipo e perceber outra visão sobre a questão: os homens também podem ser vaidosos. A partir dessa atividade, o professor pode ampliar o tema e mostrar os impactos desse estereótipo na vida de homens e mulheres, como no caso em que mulheres que não são vaidosas podem sofrer discriminação, assim como acontece com homens que são muito vaidosos. Discutir questões como essas com os alunos pode levá-los a esquivar-se da “ideologia hegemônica” e a problematizar e indagar a questão, como nos mostram Cassany e Castellà (2010, p. 365).

A segunda pergunta eliminada leva os alunos a expressarem sua própria opinião referente ao tema apresentado nos textos. Dessa forma, a atividade estimula a formação de um aluno crítico, que “assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 98).

A terceira questão excluída leva os estudantes a refletirem sobre a atuação da sociedade em que se inserem. Na resposta sugerida no manual do professor, afirma-se que “neste caso, é importante considerar que muita gente os aceita [os padrões de beleza] sem nenhum tipo de reflexão crítica, o que pode ser extremamente

---

<sup>11</sup> Na versão do volume único, a questão C possui duas perguntas, que equivalem às questões 7 e 8 da versão original.

prejudicial”<sup>12</sup> (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013, v. 2, p. 79). Devemos considerar também que essa pergunta leva os alunos a reconhecerem informações implícitas nos textos e a produzirem inferências, ações que, segundo Costa (2013, p. 74), estimulam a formação de um leitor crítico. Quando o autor do texto 1 diz que “*son los nuevos fichajes de una de las aficiones infantiles y paternas más controvertidas de Estados Unidos [...]*” (p. 78), os alunos podem ler nas entrelinhas e perceber o uso da palavra “controvertidas”, que sugere que o tema é objeto de discussão e dá lugar a opiniões contrapostas, como nos mostra a definição da referida palavra no dicionário da Real Academia Española<sup>13</sup>. Dessa forma, os alunos podem refletir e perceber que algumas pessoas aceitam os padrões de beleza sem refletir criticamente, como apontam os autores do livro na sugestão de resposta, mas outras pessoas questionam esses padrões pregados pelas mídias, como sugerido pelo autor do texto ao mencionar que o assunto é controverso.

Na subseção *Comprendiendo la voz de otro* há oito perguntas na versão original e sete na versão adaptada. A questão eliminada traz um artigo de opinião que trata sobre a letra da música ouvida no capítulo (*Antes muerta que sencilla*, da cantora María Isabel) e o impacto das mídias na educação da sociedade. A partir da leitura do texto, é proposta a seguinte questão:

*La canción de María Isabel tuvo y tiene hasta hoy mucho éxito por su ritmo y por haber sido escrita por una niña de solo nueve años. Pero, por esos mismos motivos ha sido muy criticada. Lee el siguiente artículo de opinión y piensa: ¿qué papel juega la televisión en la educación de los niños y adolescentes, así como en la opinión y en el modo de actuar de la sociedad en general?* (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013, v. 2, p. 82).

Essa questão leva o aluno a se posicionar em relação ao conteúdo lido, ação que é considerada por Cassany e Castellà (2010, p. 366) como sendo necessária para a formação de um leitor crítico. Além disso, o aluno deve relacionar as informações do texto lido com as informações de outros textos e com seus conhecimentos prévios para poder refletir sobre a pergunta feita, que inclusive dialoga com a terceira questão

12 Tradução nossa. Trecho original: En este caso, es importante considerar que mucha gente los acepta sin ninguna clase de reflexión crítica, lo que puede ser extremadamente perjudicial.

13 Ao procurarmos a palavra “controvertido” no dicionário da Real Academia Española, encontramos a seguinte definição: “Que es objeto de discusión y da lugar a opiniones contrapuestas”. A consulta foi feita em dezembro de 2016.

eliminada da seção *Escucha*. É importante destacar que essa relação que o estudante deve realizar também é apontada por Cassany e Castellà (2010, p. 366) como uma ação típica de leitores críticos.

Na subseção *Lluvia de ideas*, da seção *Habla*, é apresentado, na versão original, um artigo intitulado “*Esplendor y decadencia, el ciclo de la vida*”, que faz uma relação entre as características de manequins e dos seres humanos. Após a leitura, são propostas três questões de resposta pessoal, relacionadas ao conteúdo do artigo. Além disso, na subseção *¡A concluir!*, é apresentado um cartaz de divulgação sobre um concurso de moda sustentável e outras três questões de resposta pessoal, relacionadas ao conteúdo do cartaz. No entanto, na versão de volume único, na subseção *Lluvia de ideas*, da seção *Habla*, é apresentado o mesmo artigo, mas com as perguntas relacionadas ao cartaz de divulgação, que não aparece na versão adaptada. Dessa forma, não há nenhum tipo de questão relacionada ao artigo lido, e as questões feitas estão fora de contexto, pois relacionam-se ao cartaz de divulgação ao qual os alunos não têm acesso. Assim, o letramento crítico dos estudantes que utilizam o volume único parece-nos prejudicado, pois não lhes são oferecidas as ferramentas necessárias para se posicionar em relação ao texto, problematizar as questões abordadas, procurar relações com outros textos e com seus conhecimentos prévios, reconhecer informações implícitas e realizar inferências, entre outras ações necessárias para o desenvolvimento do LC.

### **Capítulo 5 (volume 3) e Capítulo 17 (volume único)**

O capítulo 5 do volume 3 e o capítulo 17 do volume único possuem o título “*Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia*” e fazem parte da unidade “*Sexualidad en discusión: diálogo y (auto)conocimiento*”. Nessa unidade, dividida em dois capítulos, analisamos o capítulo em que são abordadas as habilidades de leitura e escrita, com as seções *Lectura* e *Escritura*. No entanto, não analisamos a seção *Escritura*, já que não encontramos diferenças.

No início da seção *Lectura*, na subseção *Almacén de ideas*, os alunos devem analisar vinhetas que se relacionam ao Dia Internacional da Mulher, com o objetivo de verificar que estereótipos e preconceitos são criticados nos textos. No entanto, ao comparar as duas coleções, verificamos que no volume único são colocadas apenas duas vinhetas, enquanto no volume original são três. A vinheta que foi suprimida se

dedica a explicitar a desvalorização da dona de casa, quando um senhor que está em frente ao computador pergunta para a mulher, que parece buscar um emprego, qual é a sua profissão. Ela, então, enumera todos os seus afazeres: “*limpiadora, cocinera, doncella, costurera, planchadora, niñera, maestra, telefonista, recepcionista, choferesa, psiquiatra, enfermera, puericultora, economista, matemática, intendente, sensual geisha y amante*” (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013, v. 3, p. 114), mas o homem evidencia que as atividades não cabem no espaço destinado a preencher a profissão e a senhora responde “*Pues ponga 'ama de casa', es lo mismo*” (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013, v. 3, p. 114). Ao enumerar todas as suas funções e, ao final, reduzi-las a três palavras apenas, fica evidente que o termo “dona de casa” não é capaz de explicitar todas as atividades que realiza uma pessoa que cumpre esse trabalho. Logo, suprimir esse texto do capítulo é tirar do aluno a possibilidade de refletir sobre essa profissão e as atividades que a envolvem, bem como a desvalorização que ela tem em nossa sociedade, já que as outras duas vinhetas se dedicam a fazer outro tipo de crítica.

A atividade seguinte pode ser encontrada apenas na coleção original e começa com a leitura de uma vinheta que mostra uma mulher balançando o filho menor para fazê-lo parar de chorar, ao mesmo tempo em que lava vasilha e ajuda o filho mais velho com o dever de casa, tudo isso enquanto o marido, pai das crianças, está em uma rede, dormindo. A crítica pode ser evidenciada não apenas pela imagem, mas também pela comparação que o primogênito faz ao relacionar o conteúdo de língua que ele está estudando com o fato de o pai não ajudar em nada:

- \_ *A ver, Marquitos, mientras lavo los platos vamos a repasar algo de lengua. Quién es el sujeto de “¿yo ayudo?”*
- \_ *¿Qué es el sujeto?*
- \_ *La persona que realiza la acción.*
- \_ *Mmm, veamos... por eliminación. Papá seguro que no es.* (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013, v. 3, p. 115).

Depois de ler a vinheta o aluno deve responder três questões. A primeira leva-o a pensar sobre que crítica o cartunista expõe e a segunda pretende que ele estabeleça a relação que o menino faz entre os exercícios propostos pela escola e o cotidiano escolar. A partir dessas duas questões, que estão relacionadas diretamente com o texto, passa-se à terceira. Nela, o aluno tem a oportunidade de fazer uma relação com o que é explicitado na vinheta e a sua realidade, além de fazê-los refletir



sobre a importância da distribuição de tarefas domésticas. É importante destacar que a terceira questão poder ser respondida sem o auxílio da tirinha, já que se refere ao tema e não ao texto em si. Apesar disso, acreditamos que as três questões podem proporcionar um olhar mais crítico por parte do aluno, já que, parafraseando Costa (2011), permite que o estudante reflita acerca das representações sobre a mulher no ambiente familiar, ao mesmo tempo que o encoraja a relacionar essas representações com a sua realidade e a sua visão de mundo.

Para finalizar a subseção *Almacén de ideas*, propõem-se duas questões que são comuns às duas coleções, uma para o aluno inferir o significado da palavra *juguete*, a partir das imagens propostas e outra em que se pede a opinião do estudante sobre “¿qué sería un juguete sexista? ¿En qué situaciones los juguetes de la foto pueden ser considerados sexistas? ¿Por qué?” (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013, v. 3, p. 115).

Posteriormente, na subseção *Red (con)textual*, pede-se a leitura de uma crônica intitulada “*Juguetes: más sexistas, imposible*”, que é comum às duas obras e trata sobre como os brinquedos ainda são classificados de acordo com o gênero. Em *Tejiendo la comprensión* são propostas doze questões em que se requer do aluno a inferência; a identificação de informações implícitas; a opinião pessoal de acordo com o tema; além de perguntas sobre o gênero crônica e para identificar qual o tema do texto.

Além das questões comuns às duas coleções, na obra original são acrescentadas duas atividades. A primeira pede para o aluno responder, a partir de um trecho da crônica, as seguintes perguntas: “¿Qué significa educar a las niñas y a los niños en igualdad?; ¿Qué tipo de productos los educadores (familia y escuela) y la sociedad en general deberían valorar y exigir a los medios de comunicación?” (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013, v. 3, p. 115). Ainda que as perguntas possam ser respondidas sem a leitura do trecho, entendemos que ele funciona como um *input* para o estudante refletir sobre as questões que envolvem o universo da criança e a igualdade de direitos que se deve estabelecer para meninos e meninas. A segunda questão também permite que o aluno perceba que os meios de comunicação possuem grande influência quanto às diferenças sexistas que vigoram na sociedade e que é um papel nosso cobrar desses meios uma postura diferente, deixando determinados estereótipos de lado.

Na segunda atividade há a inserção de diversos relatos que evidenciam como os pais podem influenciar os filhos a ter uma visão sobre a diferença entre os gêneros. Dessa forma, fazem parte do relato afirmações como: “menino não chora”, “box é coisa de menino”, “dança é coisa de menina”, “futebol é coisa de menino”, “brincar de boneca é coisa de menina”. A partir disso, o aluno é convidado a relatar se já presenciou histórias parecidas, sendo, inclusive, uma oportunidade de fazer um relato pessoal, caso algum deles já tenha vivenciado isso. Em seguida, o estudante deve responder se está de acordo ou não com os comentários dos pais presentes nos relatos. Como os próprios autores destacam

*Estas preguntas tienen como objetivo generar reflexión en los estudiantes, que deben percibir la aceptación de una educación sexista que se manifiesta como el establecimiento de una jerarquía sexual que, bajo argumentos pseudocientíficos-biológicos, oculta pensamientos tradicionales y prejuiciosos (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013, v. 3, p. 121).*

Com isso, concluímos que, no geral, ao trabalhar com o tema “*Educación no sexista*”, as atividades propostas e que são comuns às duas coleções permitem que o aluno reflita criticamente sobre o tema e também sobre o que é discutido na crônica e levado à discussão posteriormente, com as perguntas que compõem a subseção *Tejiendo la comprensión*. No entanto, ao suprimir a vinheta da subseção *Almacén de ideas* e as duas atividades anteriormente citadas o trabalho crítico acaba sendo reduzido, prejudicando, assim, os estudantes que utilizam o volume único.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, procuramos fomentar discussões em relação à importância de um ensino de línguas estrangeiras voltado para o letramento crítico dos alunos, com base em documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil e em estudos teóricos sobre essa perspectiva educacional.

Ao analisarmos as atividades selecionadas da coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013), nosso intuito foi mostrar algumas características desse LD que contribuem para o letramento crítico dos alunos e, principalmente, o impacto negativo da supressão de algumas atividades na versão do volume único.

Diante do que foi exposto, entendemos que as questões que aparecem nos

capítulos 2 e 4 do volume 2, e nos capítulos 4 e 5 do volume 3, presentes apenas na versão original da coleção, estimulam a formação crítica dos alunos. No entanto, como aponta Costa (2011, p. 73):

*Para promover a compreensão leitora fundamentada no letramento crítico é preciso, contudo, aprofundar o (re)conhecimento das circunstâncias relacionadas aos contextos de partida e de chegada do texto e o confronto de diferentes interpretações.*

É importante destacar que as questões relacionadas aos textos deveriam levar o aluno a considerar o contexto em que foram produzidos, como quem os escreveu, quando, para qual público-alvo, com que propósito, em que meio de veiculação etc., pois só a partir disso os alunos poderiam perceber a forma em que o texto reflete a visão de mundo do autor e contrapô-la à sua própria visão de mundo.

Por fim, ao compararmos os capítulos analisados das duas versões, chegamos à conclusão que a eliminação de textos e questões na versão do volume único prejudica a formação crítica dos estudantes, em comparação àqueles que têm acesso à versão aprovada pelo PNLD. Cabe ressaltar que seria inviável analisarmos todos os capítulos em apenas um artigo e, por isso, ainda há espaço para futuras análises que possam ampliar este trabalho.

## Referências

BRASIL (2006). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 87-156. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em: 09 out. 2015.

BRASIL (2000). **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BRASIL. FNDE. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. Aproximación a la literacidad crítica. **Dossiê: Letramentos em Contextos Educativos**, vol. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/ISSN%200102-5473/showToc>> Acesso em: 09 out. 2015.

CASSANY, D. **Tras las líneas** - sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2013.

COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. **Cercanía Joven**: Manual do Professor. 2º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.

COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. **Cercanía Joven**: Manual do Professor. 3º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.

COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. **Cercanía Joven**: Manual do Professor. Volume único. 1ª ed. São Paulo: SM, 2014.

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

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

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, vol. 10, n. 1, 2010, p. 135-158.

Recebido em 24 de julho de 2016  
Aceito em 10 de dezembro de 2016