

O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Elzimar Goettenauer COSTA

Universidade Federal de Minas Gerais
elzimar@gmail.com

Resumo: Segundo o edital do PNLD 2012, o livro didático deve “favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos”. Esse requisito suscita uma importante questão: quais pressupostos teóricos deveriam fundamentar o trabalho com o texto, visto que as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) estabelecem diferenças significativas entre leitura crítica e letramento crítico. Assim, segundo a perspectiva teórica que se adote, a ênfase pode recair sobre a compreensão geral, o reconhecimento da função de determinados elementos linguísticos, a identificação da ideia principal e das intenções do autor e a opinião do leitor etc., ou, por outra parte, sobre os fatores socioculturais que condicionam a produção e a compreensão dos textos, a multiplicidade de significados, as concepções de mundo plasmadas no discurso, a origem social dos conhecimentos etc. Considerando o exposto, os objetivos desta comunicação são: apresentar os resultados de pesquisa feita com a finalidade de verificar as concepções de leitura subjacentes às atividades com textos nas três coleções didáticas de espanhol aprovadas no PNLD 2012 (*El arte de leer en español, Enlaces e Síntesis*); discutir de que modo essas atividades podem contribuir para a formação de um leitor crítico.

Palavras-chave: leitura; livros didáticos; letramento crítico.

1- Introdução:

Segundo os “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio” do edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 – na seção dedicada às “Linguagens, códigos e suas tecnologias” – o livro didático

Deve favorecer a convivência do aluno com diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. **Deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos.** (BRASIL, 2009, p. 22; grifos meus)

Esse fragmento nos remete a diferentes concepções – ou modelos – de leitura, segundo as quais teríamos leitores que¹:

- decodificam sinais gráficos, de acordo com o modelo de processamento gráfico (conhecido também como *bottom up*, ascendente, linguístico), descrito por Gough (1976) – identificação das letras, associação das letras com a representação fonêmica, reconhecimento de cada uma das palavras;

¹ Para aprofundar o tema, recomendo a leitura de KLEIMAN (1989a; 1989b).

- interação com o texto, segundo o modelo de formulação e comprovação de hipóteses (conhecido também como *top down*, descendente, psicolinguístico), sistematizado por Goodman (1976) – reconstrução da mensagem do texto por meio do uso de diferentes estratégias cognitivas;
- interação com o autor. Segundo Kleiman (1989b, p. 39), “neste processo são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Moita Lopes (2001, p. 138), defende o modelo interacional de leitura, entendido como “o processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto”; ou ainda
- assumem uma postura crítica, que pode estar fundamentada por duas vertentes teóricas, conforme o quadro proposto por Cervetti; Pardales; Damico (2001)² – a da leitura crítica e a do letramento crítico:

Área	Leitura Crítica	Letramento Crítico
Conhecimento	Conhecimento = através de experiência sensorial e raciocínio. Distinguem-se os fatos (= realidade) das inferências e julgamentos do leitor.	Conhecimento = não é natural ou neutro. Conhecimento = baseia-se em regras discursivas de cada comunidade. Logo, o conhecimento é ideológico.
Realidade	Pode ser conhecida. Serve como referência para a interpretação.	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade. A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem. A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida dentro de um contexto localizado.
Autoria	Detectar as intenções do autor = base para os níveis mais elevados da interpretação textual.	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, dentro de relações de poder.
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação.	Desenvolvimento da percepção consciência [ou consciência] crítica.

O edital apresenta também um quadro de referência com dez pressupostos para o entendimento das linguagens, dentre os quais destaco: atividade de interação, social, conforme determinações espaço-temporais de cada cena de interlocução, atividade política, em estado de permanente construção (BRASIL, 2009, p. 21-22). Os pressupostos deixam entrever uma visão de linguagem de natureza sociointeracional, tal como explicada nos *Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos*, Língua Estrangeira:

Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela

² Este quadro encontra-se reproduzido nas *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006, p. 117). Uso aqui uma versão com pequenas modificações feita por Walkiria Monte Mor, cedida a mim em outubro de 2011.

história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. (BRASIL, 1998, p. 27)

Por fim, o edital estabelece 16 critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna. Os relativos à compreensão leitora são os critérios 8 e 9:

(8) valoriza nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;

(9) propõe estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras. (BRASIL, 2009, p. 24)

Embora o critério 8 tenha um caráter geral – já que as atividades de leitura, pré-leitura e pós-leitura podem embasar-se em diversas correntes teóricas –, e o 9, ao contrário, se concentre especificamente em estratégias de leitura – enfatizadas pela concepção psicolinguística –, o edital, ao apontar para a formação de um leitor interativo e crítico e apresentar um quadro de referência de caráter sociointeracional para o entendimento da linguagem, sugere que o trabalho de compreensão leitora deve levar em conta as circunstâncias sociais, históricas e culturais vinculadas aos contextos de partida e de chegada dos textos.

Tomando como base essas considerações, meus propósitos neste artigo são: comentar as atividades de compreensão leitora das três coleções de espanhol aprovadas no PNLD 2012, identificando as concepções de leitura que as fundamentam, e discutir em que medida essas atividades contribuem para a formação de um leitor crítico³. Primeiramente, apresentarei alguns dados sobre as 3 obras, em seguida passarei à análise das atividades e, finalmente, argumentarei em torno dos aspectos definidores de uma proposta de leitura voltada para o desenvolvimento de uma percepção crítica.

2- As coleções aprovadas

As três coleções didáticas de espanhol para o Ensino Médio aprovadas no PNLD 2012 foram as seguintes:

- *El arte de leer en español*, (PICANÇO; VILLALBA, 2010);
- *Enlaces* (OSMAN et al, 2010);
- *Síntesis* (MARTIN, 2010).

El arte de leer en español é uma coleção voltada para a compreensão leitora, sendo assim, não contém atividades dirigidas ao desenvolvimento das demais habilidades linguísticas. Cada volume possui 4 unidades, cujo número de páginas varia entre 21 e 40. As seções voltadas para o trabalho com o texto são ¡Mira!, ¡Acércate! e ¡Dale!, que correspondem às etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura⁴, respectivamente. Como em cada unidade há diversos textos, essas seções se repetem várias vezes.

³ Apresentei a primeira parte da análise no texto Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol?, submetido em setembro de 2011 à *Revista X* para publicação. Nesse texto, comento as concepções de leitura implícitas na explicação dada pelos autores acerca das seções dedicadas à compreensão leitora nas unidades. <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax>

⁴ Sobre algumas ideias do que pode ser feito em cada uma dessas etapas de leitura, consultar os *Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos*, Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 91-93).

Enlaces apresenta 8 unidades por volume, com uma média de 18 páginas cada uma. A seção dedicada à leitura se intitula *!Y no sólo esto!*, com 3 páginas: na primeira, realiza-se a pré-leitura; na segunda, apresenta-se o texto e, na terceira página, estão os exercícios de leitura. Não há trabalho sistemático de pós-leitura.

Síntesis possui 8 unidades por volume, com uma média de 18 páginas em cada uma. Dedicada duas seções à leitura: *Para leer y reaccionar* (texto principal) e *Para leer y reflexionar* (texto complementar). A primeira seção se desenvolve em duas páginas: a primeira apresenta o texto e a segunda, os exercícios de leitura. A segunda seção tem somente 1 página com o texto, em alguns casos acompanhado por imagens. Não há no livro do aluno perguntas sobre esse texto, as sugestões para explorá-lo, normalmente por meio de debates, estão apenas no manual do professor. Não há trabalho sistemático de pré-leitura e pós-leitura no livro do aluno. Algumas sugestões dadas no manual do professor podem funcionar como pré-leitura, apesar de enfocarem apenas o tema.

A coleção *Enlaces* contém quatro *Repasos* em cada volume (um a cada duas unidades) e *Síntesis* contém dois *Apartados* em cada volume. Os exercícios de leitura dessas partes não foram considerados nesta fase da análise.

3- As atividades de leitura

Na análise feita, foram identificados diferentes tipos de questões relacionadas ao texto:

- localização de informações explícitas, por meio de perguntas ou por meio de exercícios de completar lacunas, múltipla escolha, V (verdadeiro) ou F (falso), correspondência entre colunas, e reescrita das afirmações corretas;
- reconhecimento de informações implícitas;
- ativação de conhecimentos prévios;
- formulação de hipóteses;
- realização de inferência;
- relação com a realidade do aluno;
- expressão da opinião pessoal;
- estudo do vocabulário;
- estudo de assuntos gramaticais;
- tradução.

Encontram-se nas 3 coleções perguntas que requerem a transcrição de informações localizadas no texto. Em muitos casos não é necessário realizar uma leitura integral para encontrá-las e nem fazer adaptações para adequar a redação ao formato de resposta. O reconhecimento de informação implícita diz respeito a questões cujas respostas não estão escritas no texto, entretanto, podem ser deduzidas por meio de outras informações expressas textualmente. As perguntas que visam à ativação dos conhecimentos prévios requerem que o aluno diga/escreva o que sabe sobre o assunto focalizado. As informações solicitadas ou não se encontram no texto, ou são apresentadas parcialmente, devendo ser ampliadas.

Para ilustrar os 3 tipos de perguntas mencionados, vejamos as seguintes questões retiradas de *El arte de leer en español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010, vol. 1, p. 9-10):

¡ACÉRCATE!

1. ¿Qué le entusiasmó a Ziraldo en la poesía de Humberto Ak'abal?

2. ¿Qué países están menos lejos (distantes) de lo que parece? ¿Qué tienen en común?

3. ¿Qué puntos imaginas que tienen en común la trayectoria del pueblo brasileño y la trayectoria del pueblo guatemalteco?

4. ¿Dónde está la patria de los niños morenos?

Se consultamos o texto (anexo 1), podemos verificar que para responder a pergunta 1 basta localizar o fragmento “*los recuerdos infantiles*” (linhas 7-8) e transcrevê-lo no espaço da resposta. Para responder a pergunta 4, igualmente, é necessário apenas transcrever o fragmento que se encontra nas linhas 21-23 – “*Del río Grande – que separa Estados Unidos de México – hasta la punta final de América del Sur*”.

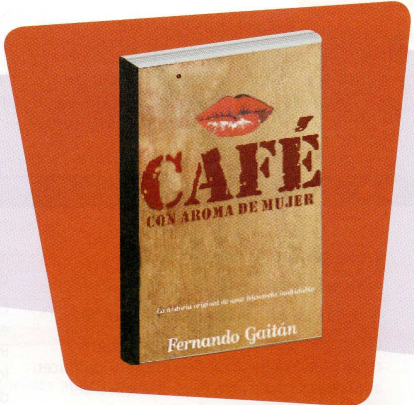
Já a resposta da pergunta 2 – “*Brasil y Guatemala*” – não está integralmente explícita no texto, mas pode ser recuperada pelas informações: *viaje a Guatemala, guatemalteco de origen maya, infancia brasileña de Ziraldo*.

Por sua vez, a resposta da pergunta 3 depende dos conhecimentos prévios do aluno com relação a aspectos da trajetória do povo brasileiro que possam ter algo em comum com a trajetória do povo guatemalteco.

As questões de formulação de hipóteses aparecem nas coleções associadas, normalmente, ao título ou tema do texto, como no exemplo abaixo, retirado do livro *Enlaces* (OSMAN et al, 2010, vol. 1, p. 31):

¡Y no sólo esto!

1. La exitosa telenovela hispanoamericana de Fernando Gaitán se transformó también en libro. Observa su título en la portada y haz hipótesis de dónde ocurre.



2. Te damos una ayudita. Señala la alternativa que te parece posible y luego comenta con un compañero/a.

a) Es una telenovela mexicana, ya que ese país tiene una larga tradición en este género.

b) *Café con aroma de mujer* es una telenovela colombiana. Este país juntamente con Brasil es un importante productor de café en América Latina.

c) *Café con aroma de mujer* es una telenovela argentina. Además de producir vino, Argentina también es un importante productor de café.

d) *Café con aroma de mujer* y *La Usurpadora* son dos importantes éxitos en la teledramaturgia venezolana.

No exemplo dado, o aluno deve formular hipóteses a partir do título de um livro derivado de uma telenovela com o mesmo título (exercício 1), que será comentada no texto da página seguinte. Deve-se destacar que o aluno não é estimulado a justificar sua opção (exercício 2) e, na continuidade da atividade de leitura, não há questões para recuperar as hipóteses levantadas e verificar se elas foram comprovadas ou não.

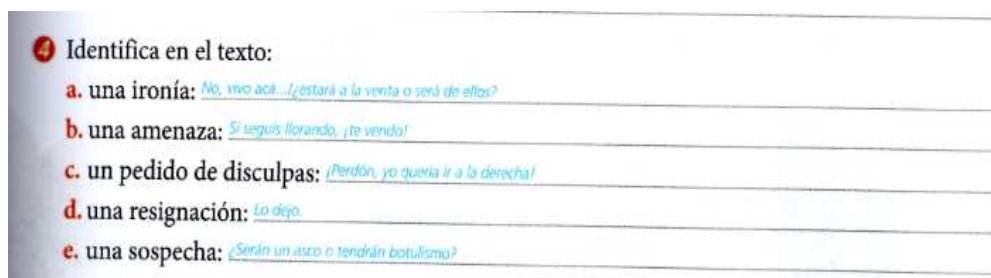
Antes de passar às questões que demandam o uso da inferência, quero chamar a atenção para a seguinte explicação:

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual e lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategia de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas otras cosas. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta. (GOODMAN, 2000, p. 22-23)

Vemos que empregamos a inferência durante todo o processo de leitura, utilizando nossa familiaridade com o ato de ler e nossos conhecimentos prévios acerca da língua, dos gêneros textuais, da organização do texto, considerando inclusive as convenções gráficas (por exemplo, a disposição do texto na página), do suporte (por exemplo, onde buscar a seção de classificados em um jornal impresso) e dos assuntos tratados no texto – chamados de conhecimentos de mundo, enciclopédicos ou socioculturais. Graças a essa gama de conhecimentos armazenados na memória (esquemas) somos capazes de formular hipóteses a partir do título do texto e de outros elementos, de avançar na leitura, inferir o significado de uma palavra desconhecida, detectar um erro de ortografia ou de impressão, reconhecer o nexos que se estabelece entre enunciados por meio de um determinado conector etc. E também

somos capazes de estabelecer vínculos entre o que estamos lendo e o que já sabíamos anteriormente, para chegar a determinadas conclusões.

Vamos ver dois exemplos. O primeiro é o de uma questão relacionada a uma tira cômica de Maitena (anexo 2), retirada de *Síntesis* (MARTIN, 2010, vol. 1, p. 69):



Ao ler os quadrinhos de Maitena, nos damos conta de que o humor se constrói justamente porque as situações ilustradas nos são familiares e, por isso, reconhecemos os outros fatores, além dos preços, que podem deixar alguém nervoso dentro de um supermercado. Do mesmo modo, por nossos conhecimentos relativos ao uso da língua em diversos contextos, com diferentes finalidades, também somos capazes de reconhecer o enunciado que representa uma ameaça, manifesta uma suspeita ou deixa transparecer ironia. Essas operações mentais, realizadas automaticamente quando nos defrontamos com um texto (e em outras circunstâncias também), constituem as inferências.

O outro exemplo, também retirado de *Síntesis* (ibidem, v. 3, p. 144-145), é uma questão relativa ao texto *El camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse*⁵, uma fábula de Augusto Monterroso na qual uma raposa e um leão usam lentes de diferentes cores para não se deixarem enganar pelas mudanças cromáticas do camaleão. Uma das perguntas de compreensão leitora é a seguinte: “¿Qué tipos están representados en el texto?” A resposta apresentada no manual do professor: “*El político y los ciudadanos*”. Constatamos que essa resposta, por mais óbvia que nos pareça, só será possível se o leitor relacionar a fábula a seus conhecimentos acerca de como se comportam os políticos (segundo o senso comum) e de como devem se comportar os cidadãos para não se deixarem levar pelas aparências.

Na análise feita, também considero como perguntas de inferência aquelas que pedem ao aluno para identificar o tema ou a ideia principal do texto.

É preciso fazer duas observações: 1) a diferença entre uma questão de reconhecimento de informações implícitas e outra de inferência é meramente didática; 2) a ativação dos conhecimentos prévios se dá ao longo de toda a leitura e é o que propicia a concretização de todas as estratégias. Sendo assim, não devemos nos preocupar em estabelecer uma classificação, muito menos com categorias estanques, mas sim perceber os diferentes procedimentos cognitivos realizados durante a leitura e evidenciados na hora de responder uma questão sobre o texto lido e, principalmente, estar cientes de que explicitar essas operações mentais não significa ignorar os fatores externos (do contexto) envolvidos na compreensão leitora, como veremos mais adiante.

Outros dois tipos de questões identificados nas coleções são as que demandam respostas baseadas na relação entre o texto – ou mais propriamente, o tema abordado e/ou ideias e dados contidos nele – e a realidade do aluno e aquelas que solicitam a opinião do estudante, geralmente também a respeito do assunto tratado ou de algo afirmado no texto.

Vejam as duas perguntas seguintes, ambas retiradas de *Enlaces* (OSMAN et al, 2010, vol. 1, p. 17), relativas ao texto *Internet es un mundo impune* (p. 16):

⁵ Por razões de espaço, não reproduzirei o texto aqui, mas ele pode ser lido em <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/camaleon.htm> (Acesso: 16 out. de 2011)

- b) ¿Conoces situaciones en las que haya habido algún tipo de consecuencia al que ha creado el perfil falso, insultado o utilizado datos e imágenes de manera inadecuada?

Respuesta personal.

- g) "El anonimato, tan natural como dañino, ha entrado en discusión en el *on-line*." Participa de esta discusión y diles a tus compañeros ¿qué propondrías para resolver este problema?

Respuesta personal.

Enquanto a pergunta b) solicita ao aluno que conte situações conhecidas por ele, portanto do seu mundo, relativas à criação de perfis falsos e à utilização de dados e imagens de modo inadequado na internet, a g) pede sua opinião, com a sugestão de alternativas para solucionar o problema do anonimato *on line*.

Encontram-se também nas 3 obras analisadas exercícios para estudo de vocabulário e de assuntos gramaticais, a partir das ocorrências no texto. Em *El arte de leer en español e Síntesis*, o estudo de palavras e expressões que podem ser desconhecidas pelos alunos aparecem na etapa de leitura. No caso da primeira coleção, geralmente o aluno é motivado a consultar o dicionário, especialmente nos volumes 2 e 3 (Ex.: vol. 2, p. 13; p. 39; vol. 3, p. 26; p. 52). Em *Enlaces*, as questões direcionadas ao vocabulário são mais frequentes na etapa de pré-leitura, como ilustra o seguinte exemplo (OSMAN et al, 2010, vol. 3, p. 97):

¡Y no sólo esto!

1. El siguiente diálogo es de la obra teatral *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, dramaturgo español de la primera mitad del siglo XX. Léelo y con las preguntas que aparecen a continuación repasa algunas formas de expresar parentesco que servirán para las lecturas de esta unidad.

Amelia: ¿Te fijaste? Adelaida no estuvo en el duelo.
Martirio: Ya lo sabía. Su novio no la deja salir ni al tranco de la calle. Antes era alegre; ahora ni polvos se echa en la cara.
Amelia: Ya no sabe una si es mejor tener novio o no.
Martirio: Es lo mismo.
Amelia: De todo tiene la culpa esta crítica que no nos deja vivir. Adelaida habrá pasado mal rato.
Martirio: Le tienen miedo a nuestra madre. Es la única que conoce la historia de su padre y el origen de sus tierras. Siempre que viene le tira puñaladas sobre el asunto. Su padre mató en Cuba al marido de su primera mujer para casarse con ella. Luego aquí la abandonó y se fue con otra que tenía una hija y luego tuvo relaciones con esta muchacha, la madre de Adelaida, y se casó con ella después de haber muerto loca la segunda mujer.

GARCÍA LORCA, Federico. *La casa de Bernarda Alba*. Madrid: Alianza, 1998.

a) Las que conversan son dos hermanas, Amelia y Martirio, hijas de Bernarda Alba. Hablan de una muchacha vecina, ¿cómo se llama?
 Adelaida.

b) ¿Del novio de cuál de las tres muchachas se habla al comienzo?
 Del novio de Adelaida.

c) ¿A quién parecen tener miedo Adelaida y sus familiares?
 De Bernarda Alba, la madre de Martirio y Amelia.

d) La historia que se cuenta es sobre el padre de:
 Amelia Bernarda Martirio Adelaida

e) ¿Cuántas esposas tuvo ese hombre?
 Tres esposas.

Os assuntos gramaticais, quando focalizados, aparecem principalmente na etapa de leitura. Exemplos:

El arte de leer en español (2010): vol. 2, p. 57;

Enlaces (2010): vol 1, p. 119;

Síntesis (2010): vol. 3, p. 34.

Por fim, verifica-se na coleção *Síntesis* a presença também de exercícios de tradução nas atividades de leitura, sobretudo no volume 3 (ex.: p. 34, 50, 128).

Resumindo a visão geral das atividades de compreensão leitora: prevalecem nas coleções analisadas exercícios de localização de informações explícitas; as questões para o aluno dar sua opinião aparecem praticamente em todas as unidades das 3 obras; já as que o levam a estabelecer uma ponte com fatos e circunstâncias da sua realidade são mais frequentes em *El arte de leer en español*, na etapa de pós-leitura, mas ocorrem também em *Enlaces* e *Síntesis*. São poucas as perguntas que demandam a formulação de hipóteses, havendo mais ocorrências das que motivam a ativação dos conhecimentos prévios e solicitam o reconhecimento de informações implícitas e realização de inferências. Questões voltadas para o estudo do vocabulário são recorrentes nas 3 obras; as focadas especificamente em conteúdos gramaticais aparecem esporadicamente. Exercícios de tradução na seção de leitura só constam em *Síntesis*.

4- As concepções de leitura nas três coleções

O breve apanhado feito na seção anterior nos permite constatar que predominam nos livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNL 2012 duas concepções de leitura: a linguística e a psicolinguística. Sustentadas na primeira concepção, as perguntas exigem do aluno apenas que encontre no texto a informação solicitada, procure no dicionário o significado de uma palavra, localize elementos linguísticos, como conectores, pronomes, verbos em um determinado tempo verbal, ou, ainda, faça traduções etc. Baseadas na segunda concepção, as questões voltam-se para o uso das estratégias cognitivas, partindo da premissa de que, empregando seus conhecimentos prévios, o aluno será capaz de formular hipóteses, identificar o que não está explícito e fazer inferências.

Com respeito às questões de localização de informações, observa-se que ficam no nível mais elementar, ou seja, o da identificação de fragmentos precisos, situados em um único ponto do texto, plenamente expressos, e a consequente transcrição literal, com pouca ou nenhuma necessidade de adaptação ou reformulação. Isso é válido também para as questões de múltipla escolha, V ou F e correspondência entre colunas, pois, quando muito, substitui-se uma palavra ou expressão nos enunciados das alternativas por outra equivalente para não ficarem exatamente iguais ao texto.

Os exercícios dirigidos ao vocabulário, por sua vez, se restringem a focalizar o significado corrente das palavras, sem explorar outras acepções, sem estimular o aluno a pensar, por exemplo, na implicação decorrente de substituir um determinado vocábulo por um sinônimo, já que não há sinonímia perfeita; sem chamar a atenção para a rede de significações que se constitui por meio do uso de palavras de um mesmo campo semântico, de uma mesma família morfológica etc.; ou ainda, sem explorar os efeitos do uso de diminutivos, aumentativos, coloquialismos etc. para a construção e compreensão do texto. Enfim, sem buscar novas alternativas para não ficar circunscrito ao lugar comum – fazer listas ou pequenos glossários com os significados mais comuns das palavras.

E quanto à gramática, sem querer adentrar um campo sempre polêmico no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, gostaria apenas de advertir para a falta de relação entre o elemento linguístico focado nas questões e sua função no texto. Função esta que extrapola explicações, muitas vezes generalizadas, tais como: a segunda pessoa do singular permite constatar a informalidade no tratamento usado no texto, tal conector estabelece oposição entre ideias, o imperfeito tem os mesmos valores do presente no relato de ações ocorridas no passado. Para esses temas linguísticos citados aleatoriamente, poderia sinalizar, como desdobramentos muito simples e sempre levando em conta o texto lido: a problematização do tratamento informal x formal, ou seja, quais as implicações de um ou outro tipo de tratamento para as finalidades comunicativas do texto em questão; o teor das ideias que se opõem e por que se opõem, na perspectiva de quem e com base em quais argumentos; o uso do imperfeito na construção de sequências textuais narrativas, em comparação com sequências descritivas e daí a combinação com outros tempos verbais ou com outras classes de palavras etc.

Quanto às atividades centradas nas estratégias, cabe enfatizar que não há um trabalho sistemático com o intuito de levar o aluno a observá-las, entendê-las e procurar otimizá-las. É possível identificá-las por meio das questões, mas não fica claro se há um propósito previamente definido de explorá-las nos livros didáticos em benefício do desenvolvimento da compreensão leitora. Talvez, por isso mesmo, não seja proporcional o número de exercícios com relação às estratégias: vimos que predomina a busca de dados explícitos no texto e, por outra parte, são poucas as propostas de formulação de hipóteses e inferências. Não há, por exemplo, a ênfase na importância dos conhecimentos anteriores do aluno para levá-lo a valorizar o que já sabe, como meio de compreender melhor os textos e, inclusive, perceber a necessidade de conhecer e aprender sempre mais para ser capaz de fazer mais inferências, antecipar o que ainda vai ser lido e contrastar informações, opiniões e pontos de vista.

Por outra parte, não há um enfoque das estratégias relacionando-as aos gêneros textuais e aos tipos de leitura. Para ilustrar, podemos pensar rapidamente: lemos da mesma maneira uma história em quadrinhos, um rótulo de um pote de conservas, a fatura de um cartão de crédito, um artigo de opinião, o resumo de um capítulo de novela, a ata de uma reunião de condomínio, um poema? Certamente, não! Lemos palavra por palavra, saltamos algumas linhas, procuramos um dado específico, voltamos a parágrafos ou linhas anteriores, nos detemos em algum enunciado, buscamos a confirmação de algo que já sabíamos ou intuíamos, lemos mais de uma vez etc.. Lemos de modos diferentes porque normalmente temos propósitos de leitura variados para esses gêneros textuais, dessa maneira, usamos também estratégias variadas.

E com respeito às perguntas que motivam o aluno a opinar sobre o assunto abordado no texto ou a relacioná-lo com sua realidade? Com quais concepções estariam afinadas? Poderíamos dizer que questões assim propiciariam uma leitura interativa e/ou crítica? Se retomarmos as características da concepção interativa/interacional definida por Kleiman (1989b) e por Moita Lopes (2001), mencionadas no princípio deste artigo – dentre elas, relação do locutor com o interlocutor e negociação do significado do texto –, podemos afirmar que não. Do mesmo modo, se observarmos com atenção o quadro formulado por Cervetti; Pardales; Damico (2001), seja com relação à leitura crítica (distinção entre fatos, inferências e julgamentos do leitor, identificação das intenções do autor etc.) ou ao letramento crítico (multiplicidade de significados, importância dos fatores socioculturais, conhecimento ideológico etc.), também poderemos afirmar que não.

Sem dúvida, os poucos exemplos de questões vistos neste artigo são insuficientes para se chegar a conclusões taxativas e nem é esta a minha pretensão. Contudo, baseio as constatações do parágrafo anterior em alguns pontos que vou comentar a seguir.

5- A formação do leitor interativo e crítico

A partir da análise das 3 obras, foi possível verificar que os exercícios, sejam de pré-leitura, leitura ou pós-leitura, privilegiam o tema tratado no texto. O “objeto” da leitura, ou seja, o texto propriamente dito, só é focalizado em questões que chamam a atenção para o título, as imagens ou para a fonte bibliográfica – algumas ocorrências nas coleções *El arte de leer en español* (ex.: vol. 2, p. 80) e *Enlaces* (ex.: vol. 2, p. 81) –, ou que propõem a reorganização de textos cujos parágrafos são apresentados fora da ordem original – algumas ocorrências em *El arte de leer en español* (ex.: vol. 2, p. 45-46).

Quando me refiro ao enfoque do assunto e não do texto, quero destacar a ênfase dada ao que é dito no texto acerca do tema – normalmente, o fio condutor da unidade, explorado também em outras seções – e, ao contrário, a pouquíssima ou nenhuma importância dada a outros aspectos fundamentais, dentre os quais: onde, quando e por quem o texto foi escrito, em que suporte foi veiculado, a que tipo de interlocutor(es) estava dirigido; a estrutura do texto – número de parágrafos, uso de recursos como tamanhos variados de fonte, negritos, travessões, aspas etc. –; a construção do texto – como o assunto é abordado, quais informações, dados ou argumentos são privilegiados, qual ponto de vista pode ser reconhecido, quais valores transparecem, que referências a outras leituras são evocadas, quais palavras ou expressões adquirem relevância e por quê etc. –; as circunstâncias de leitura – quem, onde, quando e por que lê o texto, como o contexto do leitor/interlocutor interfere na leitura/compreensão.

Evidentemente, temos de fazer algumas considerações com relação a esses aspectos. Primeiramente, que eles são gerais, pois foram dados a título de exemplo. Dependendo do gênero textual, alguns deles sequer são pertinentes: um anúncio classificado de venda não tem parágrafos, uma receita culinária normalmente não tem travessões, aspas ou argumentação. Em contrapartida, outros gêneros demandarão o enfoque de características específicas: em tiras cômicas, charges, propagandas ou folhetos de campanha comunitária, é imprescindível observar a linguagem não verbal, assim como em um poema, conto ou romance, deve-se atentar para o uso de metáforas e de outros elementos próprios dos gêneros literários. Em segundo lugar, o foco nesses outros aspectos só é relevante se estiver relacionado a um **por que** e **como do texto**, de modo a encaminhar um processo de compreensão e não um mero levantamento de dados restrito a perguntas do tipo: quantos versos o poema tem, quem é o autor do texto, quais palavras estão escritas em fonte maior, em que data a notícia foi publicada etc.

Deve-se considerar também a dupla perspectiva associada às condições de produção e de leitura. Já que os textos usados nos livros didáticos são, em sua maioria, autênticos – ou seja, foram produzidos em uma situação específica do mundo social, para um determinado público, com uma finalidade comunicativa –, ao serem lidos na sala de aula, estão de certa forma deslocados de seu contexto, ainda mais por tratar-se de língua estrangeira. Aqui, novamente, é preciso fazer a ressalva dos gêneros textuais, pois com relação a uma notícia ou uma charge, esse “deslocamento” pode ter mais impacto para a leitura na sala de aula do que com relação à resenha de um livro ou à sinopse de um filme, por exemplo. No caso da notícia e da charge, saber onde, quando e para quem o texto foi produzido e a quais fatos e/ou pessoas se refere certamente interfere mais na leitura/compreensão do que no caso da resenha e da sinopse.

O enfoque no tema resulta, normalmente, no **apagamento** do texto, isto é, uma vez que os aspectos mencionados acima são deixados à margem, a configuração do texto se dilui e o conteúdo veiculado – o que é dito – se despersonaliza, se descontextualiza, perde as referências históricas, sociais e culturais. É como se o texto não tivesse sua certidão de

nascimento e, como acontece com uma pessoa sem um documento que ateste sua filiação, ele perde sua identidade. Conseqüentemente, esse apagamento dificulta um trabalho de compreensão leitora fundamentado na concepção interativa/interacional ou voltado para o estímulo a uma atitude crítica perante o texto.

Segundo Moita Lopes (2001), no modelo interacional de leitura, “o leitor utiliza sua competência textual [...] ao interagir com o escritor através das pistas linguísticas que este escolheu incluir no texto” (p. 139). A leitura é entendida como um ato comunicativo e, por isso, “está implícito neste modelo o fato de que leitores e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado” (p. 142). Nesse sentido, ler é envolver-se em uma prática social. Desse modo, se as condições sociais, políticas, culturais e históricas relacionadas com a produção e com a leitura do texto não são consideradas, me parece inviável pensar na possibilidade de interação entre o leitor/interlocutor com o autor/locutor para a construção do significado.

Ler criticamente, dentro de uma tradição liberal-humanista “[...] é uma atividade que pode ajudar uma pessoa a aprender sobre o mundo, entender a intenção de um autor e decifrar se a informação é válida ou deve ser questionada”⁶ (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s. p.; tradução minha). Vemos que a postura crítica, conforme essa perspectiva, é construída a partir da identificação dos propósitos do autor – os quais, na maior parte das vezes, não se encontram expressos claramente – e da análise da validade das informações (e também ideias, opiniões, conceitos etc.) veiculadas no texto. Sendo assim, os exercícios de compreensão leitora devem, no mínimo, propor questões que levem o aluno: a pensar na finalidade do texto em função do contexto dos seus possíveis leitores, pois assim fará sentido formular hipóteses⁷ acerca das prováveis intenções do autor; a avaliar o que é dito no texto, não como uma atitude simplista de julgar se está certo ou errado, se é verdade ou não, mas sim de verificar a pertinência, a consistência e os sentidos, sempre considerando as referências sociais, políticas, culturais e históricas – da autoria do texto, dos seus destinatários e dos alunos.

Por outra parte, ler criticamente na perspectiva do letramento crítico, pressupõe compreender a ideologia – a subjacente ao texto e a do próprio leitor. Segundo Cassany, a ideologia consiste na

perspectiva que adopta el texto sobre cualquier tema (ecología, feminismo, desarrollo, economía, política, deporte, vegetarianismo, catolicismo, etc.), y no se considera algo negativo. Es algo que está siempre en todos los textos, con mayor o menor presencia, y que constituye una parte importante de la comprensión. (s.d., p. 24)

Alguns gêneros textuais, certamente, são mais passíveis de veicular ideologias – pontos de vista, valores, visões de mundo⁸ – do que outros. Comparemos, como exemplo, um formulário de matrícula, um manual de instrução de celular, um editorial de uma revista e uma propaganda⁹. Embora possamos pensar em valores relacionados a todos os exemplos citados, uns são mais propensos a deixá-los transparecer do que outros, portanto, até a própria

⁶ “[...] is an activity that can help a person learn about the world, understand an author’s intention, and decipher whether information is valid or worthy of skepticism.”

⁷ Serão sempre hipóteses porque não é possível ter certeza do que pretendia o autor ao escrever o texto.

⁸ Usarei ideologia, ponto de vista, valores, visão de mundo indistintamente; não considero esses termos como sinônimos, mas no contexto em que os estou empregando podem ser vistos como equivalentes.

⁹ Recentemente uma campanha publicitária de lingerie com a modelo Gisele Bündchen causou uma grande polêmica por ser sexista e representar discriminação contra a mulher, segundo o Ministério de Políticas para as Mulheres. É possível perceber tanto a ideologia subjacente à propaganda quanto a subjacente aos discursos contra ou a favor da campanha.

“propensão ideológica” dos gêneros dá margem para trabalhos diversos com diferentes textos. Contudo, cabe aqui, uma vez mais, a observação de que não se trata apenas de identificar o ponto de vista adotado no texto sobre um determinado tema, mas também de discuti-lo, de relacioná-lo com a autoria do texto, com o contexto de produção, com o veículo de circulação (o suporte), com seus possíveis interlocutores e, ainda, de pensar em detrimento de qual/quais outro(s) ponto(s) de vista ele foi assumido.

A ideologia dos leitores/alunos também deve ser considerada, ou seja, é preciso levar em conta nas atividades de compreensão leitora como trabalhar com as visões de mundo dos estudantes. Elas se manifestam não só quando eles opinam, mas também quando são motivados a formular hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do título, ou quando fazem inferências de significados de palavras, ideias, opiniões, intenções etc. E a questão não se restringe a poderem expressar-se livremente, mas inclui também a oportunidade de ampliar a reflexão sobre as próprias opiniões – por que pensam de uma determinada forma, por que têm determinadas certezas (crenças), por que fazem um tipo de julgamento e não outro etc.

Bem, chegando a este ponto, talvez tenha ficado mais claro por que se pode afirmar que as 3 coleções didáticas de espanhol analisadas não chegam a contribuir eficazmente para a formação de um leitor interativo e crítico. Se voltarmos agora às questões que pedem ao aluno para opinar, comentar alguma informação, falar da sua realidade (p. 7) e mesmo expressar seus conhecimentos prévios (p. 5), perceberemos o enfoque no tema e, por essa razão, elas podem ser respondidas sem alusão ao texto e, em alguns casos, até prescindindo da leitura, assim como acontece nestes outros exemplos:

El arte de leer en español (PICANÇO; VILLALBA, 2010, vol. 1)
 Texto: *Padre siglo XXI* (p. 27-28)

5. *¿Las relaciones democráticas en el hogar suponen una educación sin límites? Explícalo.* (p. 28)

Síntesis (MARTIN, 2010, v. 2)
 Texto: *Cómo se celebra en América Latina* (p. 127)
 3) *Ahora habla de ti*

- a. *¿Te parece que esas celebraciones a los muertos tienen algo de morboso o pagano? ¿Por qué?*
 b. *¿Cuál de las celebraciones apuntadas en el texto te parece la más fascinante? ¿Y la más extravagante?*
 c. *¿Cómo se celebra el Día de los Muertos en la región donde vives?* (p. 128)

Não há nenhum inconveniente em que sejam feitas nos livros didáticos perguntas tais como as citadas, afinal elas promovem a discussão sobre os assuntos abordados nos textos e são uma oportunidade para a troca de ideias entre os alunos. O questionamento que proponho diz respeito a não haver um olhar indagador sobre o texto e sobre a maneira como são construídos os sentidos. Vou tomar o texto de *Síntesis* (Anexo 3), citado no exemplo acima, para propor algumas possibilidades de ampliar o trabalho de leitura:

Trata-se de um texto adaptado, retirado do site www.viajeros.com¹⁰. Para explorar os contextos de produção, circulação e leitura bem como a transposição do texto para o livro didático, e para ampliar a compreensão leitora, pode-se propor o seguinte:

1- Solicitar previamente aos alunos que consultem o site e façam as seguintes tarefas:

¹⁰ Note-se que a referência está incompleta, pois não remete diretamente ao texto.

- verifiquem seu conteúdo, os textos, imagens e links que constam na página inicial, se há como identificar quem o criou e como é atualizado, por que e quando foi criado, que público procura atingir e outras informações que julguem relevantes;

- procurem no site o texto que está no livro didático – *Cómo se celebra en América Latina* – e analisem a sua função, ou seja, por que está no site e quais seriam suas prováveis finalidades;

- se possível, que leiam outros textos que estão na mesma seção e busquem averiguar se teriam as mesmas finalidades;

- observem quais as diferenças entre o texto original e o adaptado e pensem nas possíveis razões para o tipo de adaptação feita; pode-se aproveitar a oportunidade para discutir com os alunos sobre por que e como se faz a adaptação de um texto.

2- Na sala de aula, possibilitar a troca de opiniões sobre o site: se os alunos já o conheciam, se gostaram e o acharam interessante, se conhecem outros sites semelhantes, se eles acham que fazem parte do público para o qual o site está pensado e por quê.

3- Propor uma reflexão sobre o texto no livro didático: se tem a mesma função que tem no site, se a leitura do texto por um internauta que acessa o site tem a mesma finalidade que a leitura feita pelos alunos na sala de aula, se a mudança de suporte e de propósito de leitura interfere na construção dos sentidos etc.

4- A pergunta a) do exercício retirado de *Síntesis* quer saber se o aluno acha que as celebrações aos mortos têm algo “*de morboso o pagano*” porque no texto encontra-se este fragmento: “*Así como se sienten muchos extranjeros al ver esta celebración, que tiene algo de morboso y mucho de pagano, los conquistadores españoles del siglo XV se sintieron aterrados [...]*”. Ou seja, é feita uma afirmação! Então, uma forma de expandir a discussão é estimular o aluno a refletir sobre a perspectiva de quem as celebrações são avaliadas no texto: quem as considera mórbidas e pagãs e por quê? As comunidades que organizam as celebrações e participam delas também têm a mesma opinião? Por que as opiniões divergem? Por outro lado, além de perguntar como se celebra o “*Dia de los Muertos*” na região onde o aluno vive, também é possível indagar como ele tem conhecimento das formas de celebração, o que leva as pessoas a celebrarem de determinadas formas e não de outras, o que simbolizam as flores levadas aos túmulos nas regiões onde há essa prática, se os costumes conhecidos pelos alunos também são considerados “*morbosos o paganos*” e, se são, por quem e por quê etc. Essas poderiam ser algumas alternativas para pensar acerca dos valores (a ideologia) que todo texto veicula e que todos nós manifestamos quando opinamos sobre algo.

Diante de tudo que foi discutido, podem surgir perguntas como as seguintes: como fazer tudo isso? Como reconhecer o ponto de vista do autor? Como lidar com diferentes pontos de vista na sala de aula? O que fazer diante da diversidade de valores que podem entrar em confronto? Como combinar uma proposta mais centrada na formação crítica com os requisitos que devem ser atendidos na elaboração de um livro didático? Não há respostas prontas, apenas sugestões, caminhos que podem ser testados, em pequenas doses, pois também não podemos estar o tempo todo envolvidos em um trabalho tão minucioso com todos os textos, considerando-se a carga horária das aulas de língua estrangeira na Educação Básica, o desenvolvimento das outras habilidades (e o letramento crítico passa por elas também), dentre outros fatores.

6- Conclusões provisórias

Os propósitos deste artigo eram apresentar os resultados de uma análise das atividades de compreensão leitora das coleções didáticas de espanhol aprovadas no PNL 2012, feita com o intuito de identificar as concepções de leitura que as fundamentaram, e discutir em que medida essas atividades contribuem para a formação de um leitor interativo e crítico. Constatamos que os exercícios de leitura das 3 coleções deixam transparecer mais nitidamente as concepções linguística (modelo ascendente) e psicolinguística (modelo descendente), visto que nos exercícios sobressaem a busca de informações explícitas no texto

e o uso de estratégias como formulação de hipóteses, ativação de conhecimentos prévios e realização de inferências, além de exercícios voltados para a gramática, o vocabulário e a tradução.

Verificou-se que as questões de compreensão leitora privilegiam o tema em prejuízo do próprio texto, pois não são consideradas as condições históricas, sociais, culturais e políticas da escrita e da leitura. Como consequência, tornam-se inviáveis tanto a interação com o autor (modelo interativo), quanto o questionamento das informações e ideias (leitura crítica) e o reconhecimento das ideologias (letramento crítico).

As considerações apresentadas na última seção (item 5) tiveram como finalidade chamar a atenção para o muito que pode ser abarcado no trabalho de compreensão leitora. De modo algum são desprezadas as propostas de leitura que os livros didáticos aprovados no PNLD 2012 apresentam. Na verdade, as concepções de leitura se complementam, ou seja, as perguntas que requerem a localização de informações ou dão ênfase às estratégias são tão importantes quanto aquelas com foco no letramento crítico. Então, não se trata de substituir uma concepção de leitura por outra, mas sim de incorporar novas perspectivas que favoreçam a ampliação dos conhecimentos e contribuam para o desenvolvimento da percepção crítica, contando com a possibilidade de que, ao longo do tempo, “os alunos não só leiam textos criticamente, mas também se tornem agentes para transformar a sociedade¹¹” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s.p.; tradução minha).

A sugestão é que o professor interessado em contribuir para a formação crítica dos alunos busque formas de complementar as atividades do livro didático. Isso poderá ser feito, muitas vezes, apenas com a inclusão de outras perguntas que levem os alunos a pensar, questionar e refletir, partindo de ideias baseadas nos comentários feitos aqui ou em outros que sejam pertinentes.

Referências bibliográficas

BRASIL - MEC-FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012*. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2009. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio> Acesso em: 25 de ago. 2011

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, volume 1.

BRASIL – MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

CASSANY, D. *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. (s.d.)

Disponível em:

http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/presentacion_DanielCassany.pdf

Acesso em: 15 de abr. 2011

¹¹ “[...] students not only read texts critically, but they also become actors to transform society”.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. (2001)

Disponível em:

http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html

Acesso em: 30 de ago. 2011

GOODMAN, K. S. Behind the eye: what happens in reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (orgs.). *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Assco., 1976.

_____. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In: FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 10e. México: Siglo XXI Editores, 2000.

GOUGH, P. B. One second of Redding. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (orgs.). *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Assco., 1976.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989a.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989b.

MOITA LOPES, L. P.. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ANEXOS

Anexo 1

(PICANÇO; VILLALBA, 2010, vol. 1, p. 9)

¡MIRA!

Los niños morenos, de Ziraldo



Al volver de un viaje a Guatemala, Ziraldo llegó entusiasmado con la poesía de Humberto Ak'abal, guatemalteco de origen maya, uno de los mayores poetas de su país. De su extensa obra, los recuerdos infantiles fueron los que más emocionaron a nuestro autor. En ellos, él encontró muchos puntos de identificación entre la manera de sentir las cosas de sus niños y de los niños de Ak'abal, habitantes de dos países que están menos lejos de lo que parece, hijos de la misma selva húmeda. El origen de los niños morenos que poblaron la infancia del poeta no es, exactamente, el mismo de los niños de la infancia brasileña de Ziraldo, pero la trayectoria de los dos pueblos tiene muchos puntos en común. Del río Grande - que separa Estados Unidos de México - hasta la punta final de América del Sur, esa es la patria de los niños morenos. Y, recordando su infancia de niño color de tierra - como el poeta también se ve -, el escritor cuenta sus casos, puntuados por los dulces poemas de Ak'abal: una perfecta historia americana. Aquí está un libro encantador que va a permitir que nosotros, chicos y adultos de esta parte del mundo, nos conozcamos mejor.

Los niños morenos, Ziraldo Alves Pinto, 2006.

Disponibile en: <<http://www.librimundi.com/libros/850604348>> Acceso en marzo, 2010.

Anexo 2

(MARTIN, 2010, vol. 1, p. 68)

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO PRINCIPAL 1 Lee la viñeta:

¿Quién dijo que lo que más nerviosa te pone del supermercado son los precios...?

EL CARRITO SIN DIRECCIÓN ¡Perdón! Yo quería ir a la derecha!	LA GÓNDOLA MUEVEDIZA ¡Pero ¿cómo? ¿no hay ruidos? ...sí, pero esta semana andan con las gacatinas por ahí!	LA CONGESTIÓN DE CHANBUITOS ¿quiere pasar...? ¡no viva! ¡no viva! ¡no viva!
EL PRODUCTO INVALUABLE m... éste no es, acá no dice nada... ¿está a la venta o será de ellos?	LA ABBREVIATURA MISTERIOSA ¿Qué es esto? ¡MIRAR! ¡S/PEP! ¡COMPRAR! ¡S/PEP!	EL CÓDIGO INGRATO se olvidó de pesar el berrito ¡lo dejó!
LA OFERTA SOSPECHOSA ¿tan baratos? ¿serán un poco o tendrán bolulismo?	LA COLA INTERMINABLE ¡me da pena pensar que tengo que pasar dos días!	LA CAJERA DISPERSA ¡autorización! ¿cambio caja? ¡no!
EL VALE JUSTICIERO sí, pero este ticket dice 15 pesos de litro y usted lleva no de litro y 1/2 ¡no le sirve!	LA MEZQUINA BOLSA ¿vas a ir a comprar? ¡bás grandes, vos también!	NUESTRO HIJO ¡compráame! ¡si seguís llorando, te vendo!

Martín. Mujeres alteradas 4. Buenos Aires, Atlántida, 1999

Anexo 3

(MARTIN, 2010, vol. 2, p. 127-128)

TEXTO
PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

1 Lee el texto sobre la fiesta del Día de los Muertos:

Cómo se celebra en América Latina

Por empezar es toda una fiesta, llena de colores y motivos alegres que refieren a la muerte, pero desde otra perspectiva. Con la herencia de la cultura indígena, los latinoamericanos que festejan el Día de los Muertos aprovechan esta ocasión para acercarse a sus queridos difuntos y celebrar la vida.

Los orígenes de la celebración se encuentran en las antiguas culturas indígenas de los aztecas, mayas, purepechas, nahuas y totonacas, que durante tres mil años hicieron rituales dedicados a sus ancestros. Estos rituales simbolizaban la muerte y el renacimiento, que en la época prehispánica se representaban con los cráneos de los muertos, y eran presididos por el dios Mictecacihuatl, conocido como la Dama de la Muerte.

Así como se sienten muchos extranjeros al ver esta celebración, que tiene algo de morboso y mucho de pagano, los conquistadores españoles del siglo XV se sintieron aterrados por las prácticas de los indígenas y en un intento de convertir a los nativos americanos al catolicismo cambiaron la fecha del festival para el inicio de noviembre; de esa manera coincidía con las festividades católicas del Día de Todos los Santos y Todas las Almas.

Para esos días los pueblos preparan una serie de objetos que forman parte del ritual de todos los noviembrs. En primer lugar están las calaveras, que se ven representadas tanto en artesanías como en los platos de la víspera. También existen máscaras con forma de cráneo y calaveras a las que se les inscribe en la frente el nombre de los difuntos o de gente viva como una broma. La comida es por lo general dulce y la parte más esperada por los niños, a los que se convida con todo tipo de golosinas.

El Día de los Muertos es la principal fiesta en el calendario mexicano. Mientras que en los pueblos ese día se celebra según la tradición, también se celebra en las ciudades con un toque de modernidad. Por lo general el momento principal es cuando la gente va al camposanto en la noche y adorna las tumbas con una flor naranja llamada *xempazuchitl*. En las casas se hace un altar en honor a los parientes difuntos, en los que se colocan fotos, alimentos y bebidas para que el difunto en la noche venga a recordar gustos de su vida mundana.

En Guatemala se tiene la creencia de que las ánimas benditas salen de los cementerios y aparecen en algunos lugares. Las personas dejan los altares caseros con un vaso de agua, una veladora y una fotografía del difunto. Algo muy típico en Guatemala es la "flor de muerto", de color amarillo, que sólo florece en esa época,





DAVID CROSSLAND/ALAMY/OTHER IMAGES

además del ciprés, utilizados para la decoración de las casas y lugares de reunión donde las celebraciones privadas entre familiares y amigos incluyen un gran banquete.

En las zonas rurales, los peruanos creen que las almas de los muertos regresan para disfrutar de los altares que se preparan en las casas con objetos que reflejan algún aspecto de la vida de la persona fallecida. Son fotos, velas y flores que llevarán al cementerio al siguiente día. Se dejan las ofrendas durante toda la noche, para que el difunto pueda tener tiempo de disfrutarlas.

Los nicaragüenses se toman muy en serio esta fecha y van mucho más allá de cualquier ofrenda u homenaje que alguien puede hacer. El Día de los Muertos en

Nicaragua se festeja en el cementerio y por la noche.

Es en Honduras, Costa Rica y Colombia donde los creyentes asisten a los cementerios para llevar "romerías de amor", es decir, ofrendas en símbolo de agradecimiento a los favores concedidos por los

santos. También se concurre a la iglesia para rezar por los difuntos y pedir por la salud y felicidad de los vivos.

En el Día de los Muertos en Ecuador las familias se reúnen alrededor de una comida tradicional: "guaguas de pan" (figuras de pan con forma de niños), acompañadas de "colada morada", una bebida hecha a base de maíz violeta, moras y otras frutas.

Algunas comunidades indígenas celebran aún un antiguo rito, el encuentro con el fiel difunto durante una comida sobre su tumba.

Adaptado de <www.viajeros.com>. Acceso el 12 de marzo de 2010.