



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS  
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO  
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS  
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA

EDVÂNIA FERREIRA SOARES

**A TRANSVERSALIDADE DE TEMAS SOCIOCULTURAIS MEDIANTE A  
LEITURA CRÍTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA:  
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA.**

**MONTEIRO - PB  
2017**

**EDVÂNIA FERREIRA SOARES**

**A TRANSVERSALIDADE DE TEMAS SOCIOCULTURAIS MEDIANTE A  
LEITURA CRÍTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA:  
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA.**

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado a coordenação do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras – Habilitação em Língua Espanhola.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Esp. Maria da Conceição Almeida Teixeira

**MONTEIRO - PB  
2017**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S676t Soares, Edvânia Ferreira.  
A transversalidade de temas socioculturais mediante a leitura crítica no livro didático de língua espanhola [manuscrito] : uma proposta para a formação da cidadania / Edvania Ferreira Soares. - 2017.

43 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2017.

"Orientação : Profa. Esp. Maria da Conceição Almeida Teixeira, Coordenação do Curso de Letras - CCHE."

1. Livro didático. 2. Temas Transversais. 3. Ensino da língua espanhola.

21. ed. CDD 371.32

# EDVÂNIA FERREIRA SOARES

## A TRANSVERSALIDADE DE TEMAS SOCIOCULTURAIS MEDIANTE A LEITURA CRÍTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA.

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado a coordenação do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras – Habilitação em Língua Espanhola.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Esp. Maria da Conceição Almeida Teixeira

Aprovação em 07 de Dezembro de 2017.

### BANCA EXAMINADORA:

Maria da Conceição A. Teixeira  
Prof<sup>a</sup> Especialista Maria da Conceição Almeida Teixeira  
**Orientadora – CCHE/UEPB**

Cayo Rodrigo M. Prata  
Prof Esp. Cayo Rodrigo Medeiros Prata  
**Examinador Externo – CNSL/Monteiro**

Joelma da Silva Neves  
Prof<sup>a</sup> Joelma da Silva Neves  
**Examinador – CCHE/UEPB**

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, meus irmãos, meu esposo e meus filhos que sem o carinho e apoio eu não teria chegado até aqui. Dedico em especial a minha mãe que nunca mediu esforços para me ajudar.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao bondoso Deus pela saúde, fé, esperança e pela coragem que ele me proporciona para seguir em frente sempre.

A minha orientadora, Professora Especialista Maria da Conceição Almeida Teixeira, agradeço pelos ensinamentos construídos, a dedicação e principalmente pela paciência, e o excelente conhecimento oferecido durante essa trajetória, bem como na efetivação de elaboração do presente estudo.

Aos meus pais, agradeço todo o apoio e incentivo incondicional, pois nunca mediram esforços para a concretização da minha formação.

Aos meus irmãos, deixo o meu muito obrigado por todo o carinho devotado, estando sempre dispostos para me ajudar durante essa etapa acadêmica.

Ao meu esposo, agradeço por todo o apoio, compreensão e por sempre estar ao meu lado, me incentivando e me apoiando, e me mostrando que a nossa filha é a luz que guia nossos passos.

Agradeço aos meus amigos e colegas de turma, que de alguma forma contribuíram e torceram pelo meu sucesso e fizeram parte da minha formação.

## RESUMO

A sociedade modernizou-se, trazendo junto consigo distintos eixos sociais e educacionais, os quais possibilitam que diferentes pessoas adquiram as mesmas coisas materiais/profissionais com mais facilidade, mostrando assim o poder do consumismo neste novo âmbito social. Este fenômeno denominado “globalização” abriu espaço para diferentes debates, trazendo para a sociedade certo questionamento entre as certezas e incertezas deste tempo moderno. Ainda que não haja uma resposta para esta questão, que demanda uma discussão sobre o conceito de cidadania, partimos, neste trabalho, do pressuposto de que o modo como as escolas tratam os temas transversais pode contribuir para a realização desta proposta de formação cidadã. Dentro desse contexto, este estudo apresenta como objetivo geral discutir a importância da transversalidade dos temas socioculturais e seu modo de apresentação na coleção de livros *Síntesis* – Curso de Lengua Española – 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, visando à contribuição da Língua Espanhola para a formação da cidadania. Como justificativa esse trabalho se ratifica pela relevância do tema, defendendo a ideia segundo a qual o professor pode transformar instrumentos pedagógicos – como o livro didático – em objeto de discussão da cidadania a partir da leitura crítica, que põe o aluno em contexto de protagonista de seu discurso e de sua ação. Metodologicamente, esta investigação é de natureza qualitativa, que por sua vez busca interpretar os fenômenos estudados em seu ambiente natural na busca de uma melhor compreensão de si mesmo, salientado que as abordagens debatidas no presente estudo, revela que os temas transversais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania, obedecendo às questões importantes e urgentes da sociedade moderna. Questões inerentes a ética, meio ambiente, saúde, trabalho, consumo, orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas sim, temas que permeiam todas as áreas do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático. Temas Transversais. Ensino de Língua Espanhola.

## RESUMEN

La sociedad se modernizó, trayendo consigo diversos ejes sociales y educativos, los cuales posibilitan que diferentes personas adquieran las mismas cosas materiales / profesionales con más facilidad, mostrando así el poder del consumismo en este nuevo ámbito social. Este fenómeno denominado "globalización" abrió espacio para diferentes debates, trayendo a la sociedad cierto cuestionamiento entre las certezas e incertidumbres de este tiempo moderno. Aunque no haya una respuesta a esta cuestión, que demanda una discusión sobre el concepto de ciudadanía, partimos, en este trabajo, del supuesto de que el modo en que las escuelas tratan los temas transversales puede contribuir a la realización de esta propuesta de formación ciudadana. Como indagación se busca analizar. En este contexto, este estudio presenta como objetivo general discutir la importancia de la transversalidad de los temas socioculturales y su modo de presentación la colección de libro Síntesis – Curso de Lengua Española – 1º, 2º y 3º año de la Enseñanza Media, visando la contribución de la Lengua Española para la formación de la ciudadanía. Como justificación, ese trabajo se ratifica por la relevancia del tema, defendiendo la idea según la cual el profesor puede transformar instrumentos pedagógicos - como el libro didáctico - en objeto de discusión de la ciudadanía a partir de la lectura crítica que pone al alumno en contexto de protagonista de su discurso y su acción. Metodológicamente, esta investigación es de naturaleza cualitativa que a su vez busca interpretar los fenómenos estudiados en su ambiente natural en la búsqueda de una mejor comprensión de sí mismo, subrayar que los enfoques debatidos en el presente estudio, revela que los temas transversales expresan conceptos y valores básicos a la democracia ya la ciudadanía, obedeciendo a las cuestiones importantes y urgentes de la sociedad moderna. Las cuestiones inherentes a la ética, el medio ambiente, la salud, el trabajo, el consumo, la orientación sexual y la pluralidad cultural no son disciplinas autónomas, sino temas que permean todas las áreas del conocimiento.

**PALABRAS-CLAVE:** Libro Didáctico. Temas Transversales. Enseñanza de Lengua Española.

## **LISTA DE SIGLAS**

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio.

**MERCOSUL** – Mercado Comum do Sul.

**OCEM** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – ¿Somos lo que llevamos? _____	23
<b>Figura 2</b> – ¿No has estado bien? _____	24
<b>Figura 3</b> – El Cine _____	26
<b>Figura 4</b> – Hacerte estar de moda _____	28
<b>Figura 5</b> – Actividad de compresión de texto _____	29
<b>Figura 6</b> – A la deriva _____	30
<b>Figura 7</b> – Texto complementario: Ropa ecológica _____	32
<b>Figura 8</b> – Texto complementario: Decálogo para una Senectud razonablemente saludable _____	33
<b>Figura 9</b> – El cine, nuestro maestro emocional _____	34

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2 O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE GLOBALIZADA</b> .....	<b>13</b>
2.1 A TRANSVERSALIDADE DE TEMAS SOCIOCULTURAIS .....	15
2.2 A LEITURA CRÍTICA .....	16
<b>3 APONTAMENTOS E RESULTADOS</b> .....	<b>20</b>
3.1 APRESENTAÇÕES DA COLEÇÃO DE LIVROS SÍNTESES: CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA. ....	20
3.2 DESCRIÇÕES DAS SEÇÕES DO LIVRO <i>SÍNTESES</i> - CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA .....	21
3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	22
<b>3.3.1 Análise e discussões da seção: <i>Página de abertura do Capítulo 6 – (1º 2º e 3º Ano – Ensino Médio)</i></b> .....	<b>22</b>
<b>3.3.2 Análises e discussões da seção: <i>Para leer y reaccionar – Vol 1 e 2</i></b> .....	<b>27</b>
<b>3.3.3 Análises e discussões da seção: <i>Para leer y reflexionar do Capítulo 6 – (1º 2º e 3º Ano – Ensino Médio)</i></b> .....	<b>31</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>38</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>40</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada pelo domínio da globalização, discutir cidadania faz-se tarefa obrigatória nos currículos escolares devido à constante crise de valores que causa nas pessoas, de um lado, desenganos e falta de amor ao próximo; e de outro, um sentimento de grandeza, como se tudo estivesse ao seu alcance.

A sociedade modernizou-se, trazendo junto consigo distintos eixos sociais e educacionais, os quais possibilitam que diferentes pessoas adquiram as mesmas coisas materiais/profissionais com mais facilidade, mostrando assim o poder do consumismo neste novo âmbito social. De modo que, educar para a cidadania, não se faz tarefa fácil diante dos impactos da globalização, já que os jovens do mundo inteiro estão conectados constantemente com diferentes formas de conhecimento, estudos e valores que em sua maioria ocorre mediante a internet.

Este meio de comunicação nos tempos atuais é uma realidade que transcende desde o ambiente extremamente social até os âmbitos curriculares da sala de aula, funcionando como uma ferramenta educacional deste contexto de desenvolvimento. Fazendo com que a escola sinta-se desorientada em meio a informações trazidas pelos próprios alunos para o contexto educacional, de tal forma que exige dos professores questionamentos quanto ao seu fazer pedagógico para perceber se estão alcançando sua função como contribuinte para a formação de cidadãos críticos e participativos socialmente.

Este fenômeno, denominado “globalização”, abriu espaço para diferentes debates, trazendo para a sociedade certo questionamento entre as certezas e incertezas deste tempo moderno. Ainda que não haja uma resposta para esta questão, que demanda uma discussão sobre o conceito de cidadania, partimos, neste trabalho, do pressuposto de que o modo como as escolas tratam os temas transversais pode contribuir para a realização desta proposta de formação cidadã. É, portanto, o propósito desta investigação observar como nas escolas, mas especificamente nas aulas de Língua Espanhola, se transversalizam temas socioculturais, contestando, desta forma, a seguinte problemática: Como são abordados os temas socioculturais no livro de espanhol do Ensino Médio?

Diante da proposição desta questão, temos como propósito verificar a contribuição que este instrumento pedagógico – principal meio de ensino e aprendizagem do aluno e do professor nas escolas públicas – pode trazer para a formação da cidadania. Apresentando-se a necessidade dessa investigação por colocar em questionamento a função da transversalidade

de temas socioculturais e da leitura crítica, estes tendo o objetivo de ajudar jovens a perceberem-se como sujeitos desta sociedade, atuando de forma que compreendam seu processo e contribua para que todos tenham direitos e oportunidades iguais.

Este questionamento sobre os temas socioculturais como a cidadania, o meio ambiente, a igualdade de gênero, raça e crenças entre outros, presente no contexto das aulas de línguas, implica uma visão de leitura crítica de mundo que não se percebe somente a entrada dos novos letramentos (integração de linguagens verbais e não verbais) em situações de ensino, mas como são lidas e até mesmo lidas com estas informações a partir do contexto de mundo real.

Esta investigação fundamenta-se na proposta de leitura crítica e comprometida, com as discussões sociais defendidas por Freire (1994) e presentes em autores e documentos como Tfouni (2010); Baptista (2010); OCEM (2006); Arrojo (2011); Giroux (1997) e Santomé (1998), que são exemplos de um ensino que busca questionar a sociedade no momento que interatuam em diferentes contextos e leituras.

Considerando o exposto, definimos como objetivo geral desta investigação discutir a importância da transversalidade dos temas socioculturais e seu modo de apresentação em livros didáticos, visando à contribuição da Língua Espanhola para a formação da cidadania.

O material analisado para compor os dados do presente estudo, consiste na coleção didática – **Síntesis** – para o Ensino do Espanhol, 2010 – comportando livros referentes à 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, que aborda os temas socioculturais, relacionados com a formação da cidadania, de modo a analisar se as atividades de leitura contribuem para o desenvolvimento crítico dos alunos, tendo em vista os aspectos socioculturais tratados a partir de uma perspectiva de transversalidade, subjacentes às orientações teóricas e metodológicas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, especificamente refletindo acerca do ensino de línguas estrangeiras, nesta inter-relação com os aspectos da coleção.

Metodologicamente, esta investigação é de natureza qualitativa que por sua vez busca interpretar os fenômenos estudados em seu ambiente natural na busca de uma melhor compreensão de si mesmo. Uma investigação diferente das apresentadas, pois seu *corpus* – o livro didático – é o ponto de análises enquanto instrumento de formação para a cidadania. Como *corpus* desta investigação, a coleção de livros didáticos **SÍNTESIS – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA** do autor Ivan Martín, publicado pela Editora Ática, 2010, constando de três volumes (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Médio foi o objeto de análise devido sua utilização na **Escola Estadual de Amparo - PB**, como primeiro livro de Espanhol nesta rede, portanto, a análise proposta para este trabalho nasceu da inquietação acerca do modo como as escolas

tratam os temas socioculturais, pois, a depender do método utilizado a escola poderá contribuir para a realização de uma proposta de formação cidadã, já que educar para a cidadania não é tarefa fácil no que se refere ao ensino, principalmente nas aulas de língua estrangeira, mas é uma necessidade nas escolas públicas, sendo dever de todos e obrigação da escola formar cidadãos críticos e participativos socialmente.

Esta análise situou-se nos contextos de leituras, especificamente nas três seções da coleção (*la página de apertura, para leer y reaccionar, y para leer y reflexionar*), considerando sempre o desenvolver de uma leitura crítica e cidadã.

Baseado na sua natureza utilizou a pesquisa bibliográfica e análise de material didático como método de investigação, maneira, segundo Cellard (2012, p. 304) em que o “pesquisador desconstrói, tritura seu material a vontade, depois procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento”, tendo em vista pressupostos que embasam os estudos da leitura de mundo em contextos da sociedade globalizada, apresentando seu uso por alunos do Ensino Médio em escolas públicas.

Os procedimentos utilizados partiram de uma análise da coleção estudada, buscando identificar, nas seções de leitura, aspectos que justifiquem esse questionamento, confrontando com a teoria sobre leitura crítica, com destaque na teoria *Freiriana*, uma forma de tornar as aulas de leitura em Língua Espanhola um espaço de discussão para a cidadania a partir dos temas transversais.

Portanto, esse trabalho defende a ideia segundo a qual o professor pode transformar instrumentos pedagógicos – como o livro didático – em objeto de discussão da cidadania a partir da leitura crítica que põe o aluno em contexto de protagonista de seu discurso e de sua ação. Assim, o professor exerce um papel de mediador na construção de novos saberes, buscando sempre atividades que atendam às necessidades da realidade atual, de modo a levar seus discentes a refletir de forma crítica sobre temas que afetam a realidade social e construir conhecimento a partir das informações recebidas, não exercendo somente o papel de transmissor de conhecimento, mas de mediador neste processo de ensino/aprendizagem.

## **2 O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE GLOBALIZADA.**

A formação da cidadania faz parte de um conjunto de questionamentos presentes na sociedade globalizada, devido a diferentes caminhos que esse fenômeno mundial aponta: ora trazendo conhecimento e abertura das percepções do mundo via aparelho tecnológico, ora banalizando as estruturas vigentes em nome do “ter acesso” mediante o uso exagerado das diversas informações.

No contexto educacional e, em específico no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, esse questionamento apresenta-se de forma preocupante quanto a estrutura escolar, já que ainda persiste o enfoque tradicional em que as aulas são apenas repetições de formas e conceitos linguísticos, onde os aprendizes tornam-se meros espectadores do ato de falar e não alunos críticos e participativos dessas aulas de língua integralmente.

Tais aspectos pedagógicos e ideológicos “tradicionais” ao mesmo tempo em que põem o espaço do ensino de língua estrangeiras em crise entre as teorias críticas e pós críticas difundidas hoje numa sociedade em constante transformação, exige também mudanças e questionamentos nos aspectos do ensino-aprendizagem de línguas.

Observa-se, que a teoria crítica do currículo deveria considerar principalmente aspectos inerentes às desigualdades educacionais, centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Partindo desse pressuposto de discussão, acredita-se que a união entre aspectos teóricos e situações de prática, associando ao pensamento filosófico, seja uma das formas de direcionar melhor a compreensão acerca do mundo real.

Se nas teorias críticas “O currículo é ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável” (SILVA, 2010, p. 148), seu pressuposto mantenedor de uma sociedade de igualdade de condições é acionado e a ilusão de completitude, logo é visualizada como “aparentemente” coerente e dominante. Então aprender espanhol, neste contexto, é apenas uma atividade de conversação para viagem e terapia ocupacional.

Este conjunto de certeza foi questionado com o advento das teorias pós crítica em que “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido” (SILVA, 2014, p.148). Essa percepção aumenta o domínio curricular de forma que inclua as discussões de raça, de etnia, de gênero e de sexualidade, como aponta o autor. Da mesma forma, questiona o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira em meio às

relações internacionais de comércio como o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) e sua função no mundo globalizado.

Discussões revelam um momento novo no ensino de línguas, de forma que seus recursos didáticos são também questionados para que garantissem a inclusão dos problemas da sociedade através da leitura crítica do mundo (FREIRE, 1994). Um exemplo claro desse surgimento é o livro didático de língua estrangeira, que visualiza além da competência linguística de que o livro é detentor, também aponta para a competência sócia discursiva que contribui para a formação da cidadania com estudos de temáticas que podem transversalizar as discussões textuais do mesmo.

O uso do livro didático situa-se como uma ferramenta metodológica e educacional, que permite aos educadores e educandos, refletir acerca do ensino de Espanhol como língua estrangeira, permitindo a criação de situações de interação, possibilitando espaços de construção de questionamentos, voltados à expansão e importância do idioma, a partir da lei 11.161/05<sup>1</sup>, no Brasil, sendo aplicados nas aulas de Ensino Médio, não somente com o objetivo de aprender mais uma língua, mas para despertar sua função social diante de um contexto múltiplo que empoderar os alunos, no sentido de que estes cidadãos possam se apropriar de todas as ferramentas criticamente, para poder sentir-se incluso socialmente.

As OCEM (BRASIL, 2006), no capítulo “Conhecimentos de língua estrangeira – Espanhol”, apresentam que a proposta curricular para o Ensino Médio deve “trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (Op. cit., p. 131). Confirmando assim a necessidade de aplicar as teorias didáticas, a partir das discussões de temas da sociedade, pois, como reforça o mesmo material, “estão aí incorporadas às quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser*”. (BRASIL, 2006, p.131).

Como se percebe, é uma proposta que pretende trabalhar o sujeito como ser interdimensional, algo que as teorias pós críticas do currículo apontam exigindo agora, uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e as formas de focar

---

<sup>1</sup> Lei que estabeleceu a inclusão da Língua Espanhola no Ensino Médio, concedendo aos estados um prazo de 05 cinco anos para conclusão do processo de implantação da oferta. (Fonte: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2010/02/05/a-inclusao-da-lingua-espanhola-no-curriculo-do-ensino-medio/> acesso em 30 agosto 2017.

No presente ano (2017), a medida Provisória 746 revoga a Lei 11.161/05 que determina que o Ensino de Espanhol seja implantado gradativamente no Ensino Médio, sendo de oferta obrigatória pela escola e optativa para os alunos. <https://www.jusbrasil.com>, acesso em 07 de dezembro de 2017.

determinados processos pedagógicos como “a transversalidade de temas socioculturais e a leitura crítica”, por exemplo.

## 2.1 A TRANSVERSALIDADE DE TEMAS SOCIOCULTURAIS

Em se tratando da transversalidade, presente nos Parâmetros Curriculares de 1998 – precisando de revisão devido à atualização das problemáticas sociais, os mesmos são retomados como “de grande valia” (BRASIL, 2006, p. 92), para o desenvolvimento da cidadania, assim sendo visto como o “conjunto de temas propostos que requer uma reflexão ética sobre as questões da sociedade” (BRASIL, 1998, p. 25).

É importante ressaltar, que a transversalidade visa à unidade do conhecimento, procura estimular uma nova realidade, articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas numa busca da compreensão da complexidade do mundo real, já que são temas que estão voltados para a construção da realidade social, na busca de estabelecer relações de direitos e deveres da sociedade a partir da participação política. Devendo proporcionar uma ferramenta de aproximação entre o currículo escolar, os conteúdos e a vida social dos alunos, conectando a escola com a realidade cotidiana.

A relação que pode ser estabelecida e construída entre os conteúdos disciplinares é a base para um ensino mais prazeroso, pois uma matéria auxilia a outra, ou seja, é uma oportunidade de construir interação, identidade cultural e ideológica entre os mais variados componentes curriculares, em prol da construção conjunta e do aprimoramento do conhecimento. Do mesmo modo que as OCEM (BRASIL, 2006, p.91) afirmam a necessidade de discutir os problemas da sociedade, citando que, “no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania”.

Observa-se, portanto, que em todas as orientações das OCEM sobre o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio estão presentes intenções que reforçam a ideia de contextualização, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade, ou seja, consistem num processo de ligação entre as disciplinas, em propostas que promovem a compreensão de mundo diante da complexidade social, sendo a diversidade um dos temas desta, presente neste processo global.

Na parte introdutória da obra “temas transversais em educação” (BUSQUETS, 2000), há um debate acerca da necessidade de uma educação que integre componentes curriculares com a realidade social, uma crítica ao currículo isolado/deslocado que forma partes e não sujeitos:

Os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas (BUSQUETS, 2000, p.37).

Observa-se a preocupação em integrar currículos e temas da sociedade, pois o aluno, assim como o professor, é agente desta sociedade que discute suas questões sociais, trazendo, portanto, a discussão sobre o espaço da interdisciplinaridade para o contexto da sala de aula, inclusive de Língua Estrangeira. De modo a integrar duas ou mais disciplinas ou mesmo áreas do conhecimento para um fim comum, fazendo com que os alunos compreendam os conteúdos curriculares e construa conhecimento em convívio comum. Neste aspecto a função da interdisciplinaridade é apresentar aos alunos diferentes possibilidades e visões sobre um mesmo tema discutido, tendo a responsabilidade de formar cidadãos críticos e sociáveis.

Diferentes de práticas separadas do ensino em que não está presente o sentido para quem se ensinar, Santomé (1998, p. 65) conceitua a interdisciplinaridade como “um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade”, ou seja, um caminho para chegar a discutir os problemas da sociedade de forma crítica, que, portanto, ultrapassa essa separação entre a teoria, a prática e sua relação com a sociedade.

Neste processo de uma filosofia de trabalho exposto por Santomé (1998), a interdisciplinaridade produz sentido de projeto interdisciplinar em que as discussões de temas socioculturais transversalizam o currículo, fazendo deste um espaço de aprendizagens colaborativas entre os sujeitos e suas leituras de mundo.

## 2.2 A LEITURA CRÍTICA

Assim, aponta também as OCEM (BRASIL, 2006) para discutir, ademais da transversalidade dos temas socioculturais, o letramento crítico, que segundo esse documento, “leva os alunos a construir sentido a partir do que leem, em vez de extrair o sentido do texto” (BRASIL, 2006, p. 115). Portanto, um trabalho de leitura crítica que “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” (Op. cit., p. 116).

Em Freire (1994), esta discussão está evidente no momento em que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1994, p.11), um momento de encontro entre texto e contexto que se estabelecem pela criação de sentido, que faz do aluno, ao ler um texto, não um decodificador de palavras, porém, um construtor de sentido, de conhecimento que nasce de uma leitura real.

Essa perspectiva de leitura crítica é bem mais rebuscada que o conceito de alfabetização, pois questiona, investiga e torna o leitor agente de seu processo de aprendizagem mediante um contexto sócio histórico constituído. Tfouni (2010, p. 22) distingue que “a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por indivíduos, ou grupo de indivíduos”, não se preocupando com o contexto ou discurso presente na sociedade.

De 2006 até agora, um novo termo tem surgido com sentido próximo a este de leitura de mundo defendido por Freire (1994), chamado de *Letramento*. Este deveria estar ligado ao cotidiano do educando de modo a conhecer sua realidade para poder atuar de forma crítica no seu meio social. O letramento crítico pode contribuir para que os jovens construam sua compreensão e interpretação a respeito da realidade, de si mesmo, dos outros e das relações entre diferentes sujeitos, práticas sociais e de cidadania. Tfouni (2010) aprofunda o sentido de letramento em relação à Alfabetização explicando que, neste primeiro processo há um aspecto a considerar, o sócio histórico, presente no contexto social, fazendo com que os modos culturais de como usar a linguagem se tornem também sociais e não ferramenta de decodificação e memorização como neste segundo caso.

Soares (2003) explica que há uma diferença entre os termos Letramento e Alfabetização, principalmente quando se refere à necessidade de contato com os chamados países desenvolvidos. Já que saber ler e escrever não são suficientes para esta comunicação, como se conduz a alfabetização, fazendo necessário um processo de letramento, no qual onde há uma apropriação e um domínio das diferentes manifestações da leitura e escrita na sociedade, não consistindo apenas em aprender os códigos ou decodificar de forma descontextualizada, porém, dominar e usar a linguagem em práticas sociais, reforçando a concepção de Tfouni (2010).

Partindo dessas discussões, Soares (2010, p. 72) conceitua que “letramento é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”, essa definição articula uma relação com aspectos culturais e de poder, que segundo Jung (2007), envolve participantes que usam da leitura e da escrita para

expressarem-se de forma diferentes suas atividades cotidianas mediante sua interação, mediação e participação social.

Estes espaços de interações múltiplas, de diferentes informações, interpretações e linguagens, são agências de letramento que, por ser diversos, ampliam a noção de letramento para uma forma que dê conta de todas as percepções. Baptista (2010) apresenta a necessidade de contemplar diferentes letramentos e entre eles, cita: os multiletramentos, os letramentos multiseimióticos e os letramentos críticos, para entender a diversidade de informações típicas desse contexto globalizado.

Ainda que todos os letramentos tenham funções específicas e contribuam para a formação de um leitor mais ativo e investigativo, é o letramento crítico o responsável pelas discussões dos temas transversais, uma vez que, segundo essa autora “a abordagem do letramento crítico propõe a avaliação dos discursos produzidos na sociedade, a contextualização dos sentidos e a mobilização dos sujeitos para fazerem escolhas” (Op. cit., p.119), um conceito próximo a Freire (1994) quando propõe um leitor real para uma situação também real.

Estamos em um tempo que deve ser questionado, pois sua transformação é constante, sendo uma tarefa de todos os envolvidos avaliarem, criticarem e contribuírem para a formação de sujeitos conscientes de seu espaço de cidadão. Neste sentido, a Língua Espanhola como língua estrangeira, também é responsável por esse processo, porque a partir do momento que se compreende a leitura crítica e suas implicações para o ensino do espanhol, “pressupõe promover ações concretas que levem os alunos a situar-se no mundo como sujeitos sociais e ampliar seu espírito crítico” (BAPTISTA, 2010, p.122).

Assim, mostra que as práticas de leitura, em que decodificar e memorizar dominou as aulas de línguas, hoje estão fora desse modelo que favorece a compreensão e avaliação do discurso produzidos nas diferentes sociedades, com diferentes interpretações e leituras, como cita Baptista:

Na sala de língua espanhola podemos favorecer a leitura de forma crítica, mais ainda, questionadora, com o fim de desenvolver a capacidade de identificar pressupostos, representações e implicações presentes nos mais diversos textos. (BAPTISTA, 2010, p. 127).

Deste modo, mudar a forma de compreender a leitura e a escrita em aulas de língua espanhola é essencial, já que mostra que o espaço escolar não é neutro, e foi constituída de discussões sócias históricas que tem destaque na vida de cada cidadão, exigindo “homens e

mulheres mais cosmopolitas” (SANTOMÉ, 2013, p. 135), donos de uma responsabilidade social unida a justiça social, juntamente com a formação política dos cidadãos.

Portanto, para situar o ensino de Espanhol nessa perspectiva de um currículo pós crítico faz-se necessário discutir o diálogo presente entre a transversalidade de temas socioculturais e a prática de leitura crítica, pois somente desta forma se revela a formação de cidadãos questionadores e participantes de uma sociedade letrada.

### 3 APONTAMENTOS E RESULTADOS

Cumprindo a finalidade de responder os objetivos propostos na elaboração do presente estudo, a seção seguinte é destinada a apresentação dos dados analisados, constando a descrição dos textos selecionados para análise.

#### 3.1 APRESENTAÇÕES DA COLEÇÃO DE LIVROS SÍNTESES: CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA.

Os livros analisados para essa pesquisa pertencem a coleção *Síntesis* – Curso de Lengua Española, do autor Ivan Martín, publicado pela Editora Ática, 2010, constando de três volumes (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Médio. Neste trabalho será analisado especificamente como são abordados os temas socioculturais nesta coleção, mais especificamente as seções de leitura e compreensão de textos referentes ao capítulo 6 de cada volume, a partir da conceitualização da leitura crítica presente em Freire (1994).

Esta coleção foi eleita por professores de espanhol, em escola secundária com uma aprovação de aproximadamente 75%, na 5ª Gerencia Regional do Estado da Paraíba, neste caso específico na cidade de Amparo, através do Programa de Formação Continuada de Professores do Estado da Paraíba, cumprindo a finalidade de guiar o processo da seleção do livro didático para o biênio 2012-2014.

Vejamos, abaixo, alguns aspectos gerais dos três volumes da coleção:

- a) Uso do Português como um suporte para introduzir as ordens em todas as atividades;
- b) Existe uma importante presença de textos e imagens representativas do mundo Hispânico e Brasileiro, em que destacam a linguagem estética, mostrando o que a imagem representa, isto é, as compreensões a partir do sentido conotativo, e suas funções sociais;
- c) Ao começo de cada capítulo há uma seção chamada “*Oír para entender*” e, que recaem na compreensão e produção oral;
- d) Todos os volumes têm um CD com áudio;
- e) O manual do professor proporciona atividades adicionais, a revisão das propostas e sugestões de leitura teórica que permitem que o professor aborde seu conhecimento;
- f) Há oito unidades temáticas em cada volume, e intercalando cada quatro unidades, há uma seção intitulada de “*Apartado*” que atua como a revisão das unidades trabalhadas com o

uso de diversos textos e perguntas de vestibular e acerca do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM;

g) Também há, ao final de cada volume, três seções adicionais. Glossário, tabelas de paradigmas de conjugação verbais, bibliografia e sugestões de leitura e índice temático.

### 3.2 DESCRIÇÕES DAS SEÇÕES DO LIVRO *SÍNTESES* - CURSO DE LINGUA ESPANHOLA

As seções da coleção são organizadas da seguinte forma: “*página de abertura*” que traz uma imagem e um pequeno texto, com a função de introduzir temas tratados no capítulo.

Em seguida, vem à seção “*Oír para comprender*”, na qual são apresentados textos (diálogos, discussões e entrevistas) em que figuram as estruturas da gramática, e que são objetos de estudo do capítulo.

A terceira seção, *algo de vocabulário*, apresenta atividades relativas a *vocabulário* do tema abordado neste capítulo e também estruturas de gramática.

Na quarta seção, tem o estudo da *gramática* que será tratado em todo o capítulo. São situações que aparecem contextualizadas em *cómic*s, porém não tem relações com o contexto do texto, o que aponta uma falta para com a integração da unidade de estudo.

“*Para leer y reaccionar*” é a quinta seção que trabalha com o texto principal. Essa seção traz textos de gêneros discursivos variados (contos, poemas, letras de músicas, *cómic*s, jornais, etc.), são usados para refletir sobre os problemas que afetam a sociedade. Tem geralmente questões para que o aluno possa responder depois da leitura.

Na sexta seção, chamada de “*Aprender un poco más*”, está presentes questões complementares dos conteúdos de gramática.

Na sétima, “*Para Charlar y escribir*” há atividades orais que se transformam em estímulos para a produção de textos como diálogos, cartas, currículos, descrições, narrativas e dissertações, entre outros.

A oitava seção é chamada “*Para leer y reflexionar*” e tem por objetivo trazer textos polêmicos que visam à ampliação do tema discutido no capítulo.

E por fim, a seção *¡Evalúate!* Que traz a proposta de avaliar toda a aplicação do conteúdo do capítulo.

Tem que considerar que a cada volume há uma seção chamada de *Apartado* que integra as discussões de todos os capítulos que o antecede. Esta seção é constituída de textos diversos e multimodais<sup>2</sup>.

Diante destas nove seções e a complementar – chamada de apartado –, para esta análise foram consideradas somente as que trabalham os aspectos de leitura que correspondem a: *Página de abertura, Para leer y reaccionar, Para leer y reflexionar*. A seção *apartada* não será analisada devido ao caráter de revisão de forma esporádica, não integrando seus textos as temáticas das unidades trabalhadas.

### 3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Passaremos, a seguir, a análises detalhada de cada uma das seções indicadas para o propósito deste trabalho, que é discutir a importância da transversalidade dos temas socioculturais e seu modo de apresentação no livro didático – *SINTESIS* – Curso de Lengua Española, considerando a contribuição da língua estrangeira para a formação da cidadania.

Devido à repetição em forma de apresentação foram usados de cada seção um exemplo por volume, considerando sempre o mesmo capítulo, neste caso o capítulo 6.

#### **3.3.1 Análise e discussões da seção: *Página de abertura do Capítulo 6 – (1º 2º e 3º Ano – Ensino Médio)*.**

Na seção página de abertura (Figura 1) referente ao capítulo 6 do volume 1 (1º ano do Ensino Médio) sobre a temática “La moda”, usando o título: *¿Somos lo que llevamos?* Há uma imagem de uma jovem com uma flor que divulga o símbolo de uma marca registrada – Sinalco kola, um refrigerante sem álcool, similar a Coca cola no Brasil – como forma de divulgar algo que identifica a forma de como as pessoas expressam seu modo de ser.

No lado direito da imagem, há um pequeno texto que questiona sobre “*la moda*” nas sociedades globalizadas abordando que ela é uma forma de expressão humana que provoca reações de avaliação sobre comportamento e identidade das pessoas.

---

<sup>2</sup> Para DIONÍSIO (2005, p. 29), nossa sociedade está “cada vez mais visual”, e define os textos multimodais como “textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa”. (DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. 2005. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-14)

**Figura 1 – ¿Somos lo que llevamos?**



**Fonte:** Coleção Síntesis (v. 1, p. 105).

Nesta Figura, além de apresentar a utilidade e a história das roupas ao longo da história da sociedade, há duas perguntas que se devem considerar quando se aborda a leitura crítica: a primeira *¿Crees que hoy día la moda es supervalorada en las sociedades globalizadas?* Que aponta para discutir a sociedade atual e o valor dado as coisas materiais, como marcas registradas, por exemplo – Sinalco kola.

Lendo criticamente é possível enxergar uma sociedade plenamente globalizada marcada pelos fatos do consumismo que classifica e separa as pessoas de acordo com as classes sociais e os aspectos materiais aos quais se possuem ao ponto de as pessoas não distinguirem o valor da vida, enfatizando simplesmente o valor das coisas que elas usam.

Freire (1994) aponta para esta leitura de mundo que está presente em nossa vida e que precede a leitura da palavra, pois tal leitura de mundo é marcada pelas relações sociais e a formação de identidade de cada pessoa, reconhecê-la é importante para situar historicamente essa relação social.

Nessa página de abertura, observa-se a marca registrada – Sinalco kola – encobrindo o rosto da jovem, uma forma de dizer sobre como somos encobertos por formas e padrões impostos pela sociedade, que por vezes significam desprezo à vida.

De forma similar, surge outra pergunta. *¿Se puede evaluar una persona únicamente por la ropa que lleva?* Este questionamento aponta para uma exclusão em nossa sociedade, no qual se questiona se deve ou não avaliar uma pessoa unicamente pela roupa que usa, deixando evidentes preconceitos diversos que dividem a sociedade pelo poder do “ter”.

Neste sentido, há necessidade de discutir temas relacionados à identidade, consumo e valor, a partir de questionamentos em que a vida dos alunos se desperta para a cidadania e a participação social.

Na página de abertura do volume 2 (2º ano – Ensino Médio) a Figura 2, *¿No has estado bien?* Mostra como a preocupação com o meio ambiente é determinante nessa sociedade de consumo.

**Figura 2 – ¿No has estado bien?**



**Fonte:** Coleção Sínteses (v. 2, p. 103).

Nesta Figura, o texto afirma que a contaminação ambiental é responsável por muitas doenças, uma forma de chamar a atenção do aluno para o problema ambiental presente em nossa sociedade. A partir do título *¿No has estado bien?*, o autor provoca no aluno o desejo de participar como sujeito ativo, opinando e demonstrando seu conhecimento inato, pautado em um contexto social e histórico, ou seja, o aluno contribui com a aprendizagem e assume papel de protagonista.

Nos espaços das escolas “há outro currículo na prática das salas de aula reinventando na pluralidade tensa de situações que os docentes/educadores vivenciam” (ARROYO, 2011, p. 135), o currículo de questionamentos que ajuda a libertar das amarras de um sistema capitalista excludente, consumista e opressor, esse currículo é o que direciona o aluno, não para respostas simples retiradas de textos, mas para questionar, refletir e tomar uma atitude cidadã.

Com esta pergunta – *¿No has estado bien?* –, percebe-se que a integração com a imagem instiga o aluno em um ato em que

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmo. E que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. (FREIRE, 1994, p. 25).

Um momento único em que o aluno, enquanto sujeito desse processo torna-se consciente e atua para transformar, planejar para realizar e construir alternativas sustentáveis diante de caos instaurado.

Da mesma forma na página de abertura do capítulo 6 do volume 3 (3º ano – Ensino Médio) intitulado *El cine*, na Figura 3, percebe-se a leitura crítica através da tela do cinema. O texto aponta para “impressão de movimento e realidade” um encontro possível que narra à história de pessoas, gente, valores, cultura e formação de identidade através da projeção.

### **Figura 3 – El Cine**



**Fonte:** Coleção Síntesis (v. 3, p. 103).

Na imagem percebe-se a expressão de emoção das pessoas diante da cena de um filme. Ir ao cinema é um ato que implica em ver cenas que retratam, narram, recordam e/ou comovem as pessoas. São despertadas diferentes reações que colocam os espectadores como se estivessem vivendo o lugar do outro, assumindo seus sentimentos, é como se na troca de comunicação entre o locutor (os atores do filme) e o interlocutor (espectadores) a interação construída remeta a fatos do cotidiano, da vida real, às lembranças que marcaram vidas ou até mesmo aos desejos de cada ser humano.

Como se observa, os três exemplos da seção *página de abertura* ilustram a necessidade de discutir temas socioculturais que transversalizam o currículo e integram alunos e professores no plano de debate.

De acordo com Garcez, Frank e Kanitz (2012, p. 212), “muitos analistas da fala-em-interação têm, nos últimos anos, se dedicado a compreender como os participantes aprendem em conjunto na interação”. Essa, por sua vez, ainda segundo os autores citados, surge a partir

da fala dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação e pode revelar diferentes situações de efervescência, por exemplo, num ambiente de sala de aula.

Nessa primeira seção está claro que a função do professor como articulador desse debate é constante, portanto, deve levar em conta sua formação diante das discussões do papel dessa sociedade globalizada. Percebe-se que não há orientações de como proceder com as leituras das imagens e de textos dessa seção, um aspecto positivo, pois deixa o professor livre para fazer sua seleção de procedimentos que torne o aluno crítico e participativo.

### **3.3.2 Análises e discussões da seção: *Para leer y reaccionar* – Vol 1 e 2**

Esta seção aborda textos de gêneros discursivos variados para que sejam exploradas a leitura e a compreensão textual. Tendo a função de apresentar o texto principal do capítulo, percebe-se que, diferente da metodologia de outras coleções em que o texto é o ponto de partida para uma abordagem dedutiva, parte dos conhecimentos prévios e de mundo dos alunos até o conhecimento específica, nesta, observam-se formas estruturais de gramática para iniciar o capítulo.

Nesta visão, a gramática é apresentada de forma descontextualizada do sentido do texto principal, sem nenhuma importância em continuar a temática da *página de abertura* já referenciada.

O texto principal do capítulo 6 do livro 1º ano do Ensino Médio – Figura 4, *Hacerte estar de moda* – é o primeiro exemplo analisado, é uma canção de amor que mostra o momento em que o amante descreve sua amada, segundo seus sonhos e desejos.

#### **Figura 4 – Texto Principal**

capítulo 6

**TEXTO PRINCIPAL**

**PARA LEER Y REACCIONAR**

1 Oye la canción y lee la letra enseguida:

**Hacerte estar de moda**

Quiero vestir tu naturaleza,  
ponerte vestidos maravillosos,  
volverte una modelo  
y hacerte estar de moda...

Te veo en camisas divinas,  
pantalones de rico diseño,  
con sombreros que te cobijan  
y hacerte estar de moda...

Eres mi camisa de trabajo,  
zapatillas por los caminos,  
mis guantes en invierno,  
mis pantalones preferidos.

Me gusta llevarte puesta,  
usarte todo el tiempo,  
saberte mía entera  
para ser uno: ¡tú y yo!

Llevas esa camiseta roja  
y pones la falda de lunares,  
te vistes así coqueta  
para hacerte estar de moda...

Tu vestido destaca tu figura,  
tus medias dibujan tus piernas,  
tus zapatos te hacen bailar  
y hacerte estar de moda...

Tienes una sonrisa que me viste,  
la mirada que me desnuda,  
la voz caliente que me alienta  
y un meneo que me desquicia.

Quiero vestir tu naturaleza,  
ponerte vestidos maravillosos,  
volverte una modelo...  
¡Ah! Y... ahí sí, hacerte estar de moda...



ALVARO RUBELANDINO DA EDITORA

Letra de Newton Bello y música de Marcelo Recski.  
Arreglo producido especialmente para esta obra (ISRCBR-A56-10-0001).

**Fonte:** Coleção Síntesis, (v. 1, p. 113).

Ficando explícito nesta canção que o tema “Moda” não apresenta a mesma característica social que aponta a página de abertura descrita. Nesta, o tema amor também é explorado.

Na canção analisada, observa-se que as peças do vestuário são diretamente relacionadas aos aspectos subjetivos do ser humano. É uma forma de relacionar as roupas à identidade social dos sujeitos.

Mas se os debates de temas socioculturais em todas as formas de textos configuram-se como um rico e importante mecanismo de conscientização, não é nestas questões de compreensão textual que elas ocorrem como demonstra a Figura 5.

**Figura 5 – Actividad de comprensión de texto**

¿Somos lo que llevamos?

2 Identifica el intruso en estos grupos de palabras:

- camisas – vestidos – pantalones – piernas
- sonrisa – camiseta – falda – medias
- sombrero – guantes – figura – zapatos
- caminos – maravillosos – divinos – preferidos

3 Contesta:

- ¿De qué trata la canción?  
\_\_\_\_\_
- ¿Cómo traducirías al portugués la expresión "hacerte estar de moda"?  
\_\_\_\_\_
- Explica qué quiere decir el autor de la canción en estos versos:  
Eres mi camisa de trabajo,  
zapatillas por los caminos,  
mis guantes en invierno,  
mis pantalones preferidos.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 Lee estos versos de Luís de Camões e identifica en la canción el fragmento cuya idea se acerca de lo que dice el poeta portugués:

*Transforma-se o amador na coisa amada  
por virtude do muito imaginar;  
não tenho logo mais que desejar,  
pois em mim tenho a parte desejada.*

Luís Vaz de Camões, Sonetos, Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1998.

5 Utiliza los verbos **tener**, **ser** y **llevar** y escribe un pequeño texto caracterizando a los personajes de la canción.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fonte: Coleção Síntesis, (v. 1, p. 114).

Esta atividade de compreensão de textos é um exemplo de como as perguntas são organizadas ao largo dos volumes. A forma como contestam os alunos não favorecem a leitura de mundo, entendida aqui como criticidade, que poderia dar margem ao questionamento, como propõe Freire (1963, apud BEISIEGEL, 2010, p. 51), “em que os estudos das técnicas da leitura e da escrita eram precedidos por amplas discussões em torno das experiências existentes”, isto é, entender o outro, uma busca do crescimento interior.

As perguntas utilizam de verbos que mecanicamente induzem o aluno a uma resposta clara que está presente no texto como em: “Explica o que quer dizer o autor” Ou “escreve um pequeno texto caracterizando os personagens da canção”.

Como podemos inferir, as perguntas reforçam a cultura do aluno que não se questiona, de forma que inibe sua participação e criatividade para mostrar uma leitura fragmentada da

realidade, que se constitui de valores e de aspectos linguísticos sem perceber o discurso que está por traz de cada fragmento.

Como proposta para uma leitura de mundo, cujas “experiências existenciais” poderiam estar presentes, as perguntas da terceira questão poderiam ser reescritas da seguinte forma:

3ª Questão:

- a) O que esta canção expressa a você?
- b) O que entendes por moda?
- c) O que sentes ao escutar estes versos?

Estes exemplos podem revelar e desencadear grandes discussões no contexto de sala de aula, afinal, retratar experiências, como por exemplo, moda para alguns indivíduos é considerada como um elemento fútil, mas, por outro lado é uma ferramenta que movimentava vultosas quantias em dinheiro no mundo inteiro, a partir de diversos estilos. Ou seja, esses apontamentos voltados para a compreensão e socialização de experiências existenciais e internas dos alunos devem ser integrados ao contexto socialmente vinculado no texto, pois os educandos poderão refletir e socializar as considerações que se relacionam entre o material de estudo e o mundo real.

Seguindo essa mesma metodologia, o texto principal, “*A la deriva*” (anexo A) promove uma reflexão sobre as relações entre a saúde e os hábitos do cotidiano, possíveis de serem interdisciplinarizados com áreas como ciências da natureza e suas tecnologias, conforme descrito na **Figura 6** – Texto Principal (Coleção Síntesis, v. 2, p. 110, 111 e 112 – Ensino Médio).

Trata-se de um texto narrativo, sendo necessário o uso de determinadas estratégias para sua compreensão, tais como: leitura compartilhada, para que a aula e os objetivos propostos para esse momento aconteçam com eficácia, pois aponta para explorar não somente os aspectos de vocabulário e linguísticos, mas também, os sociodiscursivos como estão descritos os temas transversais.

Dessa forma, é importante a articulação que o professor deve fazer para integrar todos os alunos e fazê-los refletir sobre sua vida enquanto leitor ativo voltado a “assimilação crítica de saberes compondo uma formação ética voltada para a participação na construção do bem comum (...) estabelecendo uma releitura, com ampliação, do quadro de função da escola na contemporaneidade” (NADAL, 2009, p. 32)

Essa releitura infere a um contexto de conscientização para atuar de fato na sociedade, revelando que a escola da contemporaneidade está comprometida para com o debate, o questionamento e as lutas sociais, como garantia de ter direitos preservados, situação em que “A apropriação crítica de conhecimento requer, então que sempre se considere o aluno uma pessoa, uma identidade em formação, acolhendo as dimensões afetivas, subjetivas, estéticas, culturais a ele inerentes” (NADAL, 2009, p. 32)

Desde esse ponto, concretiza o ato de ler o mundo de forma que a apropriação de significado transforma o ser, tornando o aluno um sujeito crítico e participativo dessa sociedade, e o professor um mediador que também aprende pelas relações sociais, enquanto, “um intelectual transformador que precisa desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”. (GIROUX, 1997, p. 163).

É importante ressaltar que o papel desempenhado pelos educadores, para elevar os níveis de aprendizagem dos educandos, e na formação cidadã dos indivíduos. A leitura de textos variados, a promoção de debates em sala de aula permite que a construção conjunta do conhecimento aconteça de forma prazerosa, e o educador é o principal responsável por essa construção, pois, ao mediar esses encontros, e aplicando métodos considerados inovadores terão a oportunidade de compreender o nível de aprendizagem dos alunos e os caminhos a serem seguidos, para facilitar o estudo da disciplina.

### **3.3.3 Análises e discussões da seção: *Para leer y reflexionar* do Capítulo 6 – (1º 2º e 3º Ano – Ensino Médio).**

A última seção denominada “*Para leer y reflexionar*”, que traz textos com temáticas da sociedade, visa à ampliação do tema tratado no capítulo. Segundo o Manual do professor, esta seção é o ponto de partida para uma aula de leitura e discussão e tem como característica não haver nenhuma atividade de pós leitura, pois há questões que o professor pode usar para orientar essas discussões, ficando a critério dele usar de sua criatividade para desenvolver outras estratégias de leitura.

No texto da figura 7, capítulo 6 (1º ano do Ensino Médio), intitulada *Ropa ecológica*, é abordada a temática do meio ambiente e os direitos humanos, discussão bastante atual em nossa sociedade, principalmente nos países desenvolvidos, onde a população já sente os efeitos negativos da poluição, as causas e consequências do efeito estufa, devido às ações do homem para com a natureza. Discutir essa temática é de grande relevância para o contexto

escolar, pois um dos principais papéis da escola é formar cidadãos, cumprir atos de cidadania, para que as gerações futuras saibam como conduzir/gerenciar os problemas de ordem social e mundial.

**Figura 7 – Texto complementar: Ropa ecológica**

**TEXTO COMPLEMENTARIO**

**PARA LEER Y REFLEXIONAR**

**Ropa ecológica**

Las prendas de vestir ecológicas se fabrican de manera natural, respetando al medio ambiente y los derechos humanos de sus productores, y utilizando tejidos que se adaptan sin problemas a la piel. Sin embargo, su mayor precio y la escasez de puntos de venta dificultan su popularización entre los consumidores. No obstante, cada vez más diseñadores y responsables de firmas comerciales apuestan en la ropa ecológica.

**¿Qué es eso?** – La ropa ecológica se manufactura a partir de materias primas como lino, algodón o fibras vegetales que se han cultivado con agricultura ecológica.

Las etiquetas ecológicas son una manera de comprobar que la ropa se ha producido de manera respetuosa con el medio ambiente.

**Ventajas e inconvenientes** – Las ventajas de la ropa ecológica para el medio ambiente son "evidentes". Por un lado, el subsuelo, las aguas y el aire reciben menos contaminantes. Por otro lado, los tejidos tratados con productos químicos en su cultivo, tintado o manipulación pueden contener sustancias alergénicas en mayor grado que las fibras naturales, capaces de provocar reacciones en la piel.

La ropa ecológica supone además garantizar un comercio internacional justo. El algodón es un ejemplo paradigmático en ese sentido: este material recibe anualmente en todo el mundo al menos el 25% de todos los plaguicidas y consume una gran cantidad de agua.

La disponibilidad es uno de los grandes inconvenientes, explican los expertos, al ser productos que no cuentan con una amplia distribución, por lo que hay que buscarlos en tiendas especializadas en productos biológicos y en comercio justo, así como en ferias ecológicas.

En cuanto a los tejidos más demandados, se destacan el algodón y el lino, porque el consumidor entiende rápidamente que son buenos para la piel. La ropa de bebé y la femenina son las prendas que más acogida tienen.

Adaptado de <www.consumer.es>. Acceso el 19 de marzo de 2010.

Fonte: Coleção Síntesis (v. 1, p. 117).

Como se percebe, o texto conceitua a roupa ecológica e aponta para suas qualidades, dialogando sobre sua importância na preservação do meio ambiente, estas que além de recicláveis podem ser reaproveitáveis, evitando assim impactos a natureza. Já que a partir do momento em que se utiliza de matérias recicláveis e sustentáveis na fabricação destas roupas não agrega agrotóxicos e nenhum efeito negativo para a degradação ambiental, de modo a informar ao aluno sobre o desafio de uma sociedade que pensa em sustentabilidade. Apesar de ainda não ter tanta divulgação aos poucos essa moda sustentável vem conquistando seu espaço no contexto social.

Seguindo a mesma proposta, na Figura 8 do capítulo 6 referente ao 2º ano do Ensino Médio, tem um debate sobre uma vida razoavelmente saudável.

**Figura 8 – Texto complementar: Decálogo para una Senectud razonablemente saludable.**



Fonte: Coleção Síntesis (v. 2, p. 115).

Percebe-se que o texto é organizado com base em decálogos para se viver uma vida saudável. Neste momento, se estabelece uma discussão sobre os direitos, inclusive das senectudes uma vez que nossa sociedade deixa de lado pessoas neste ciclo vital. O texto também aponta para uma preparação para esta etapa da vida, com cuidado para alimentação, diversão, vida social, diálogo entre outras recomendações.

Na Figura 9 – *El cine, nuestro maestro emocional*, ocorre um relato que historicamente vem encantando as pessoas pela atitude do personagem principal “Rambo”. Este personagem deixa transparecer sedução, inspiração, força e determinação, o que encanta aos espectadores.

**Figura 9 – El cine, nuestro maestro emocional**

capítulo 6

TÉXTO COMPLEMENTARIO

**PARA LEER Y REFLEXIONAR**

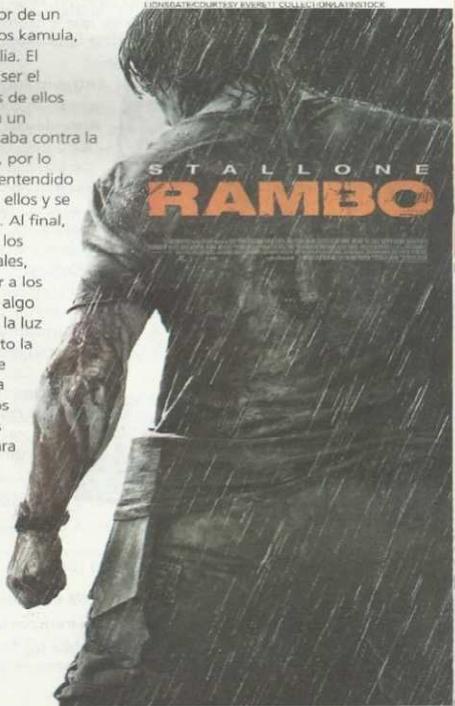
**El cine, nuestro maestro emocional**

*Desde su aparición, el cine ha transmitido patrones culturales, mitos y formas de comportamiento, pero también formas de seducir e incluso gestos y expresiones. Su influencia, hoy heredada por la televisión, es, simplemente, enorme.*

**Una tribu aborígen identificó a Rambo con su semidiós liberador**

El antropólogo Michael Wood es autor de un divertido estudio acerca de los mitos de los kamula, aborígenes del desierto central de Australia. El legendario héroe de estas gentes resultó ser el protagonista de una película que algunos de ellos habían visto. El personaje en cuestión era un representante del tercer mundo que luchaba contra la jerarquía de los oficiales (todos blancos y, por lo tanto, colonizadores). Por lo que habían entendido de la historia, el actor era indígena como ellos y se rebelaba contra la opresión de su pueblo. Al final, utilizando la increíble resistencia física de los kamula y algunas de sus armas tradicionales, conseguía triunfar. Incluso lograba liberar a los presos, que eran casi todos aborígenes – algo que ocurre en Australia en la vida real. A la luz de la hoguera, los kamula que habían visto la película contaban las proezas de su héroe mítico. Eso les daba fuerzas para resistir a sus penalidades. Gran parte de los nativos australianos viven en la miseria y muchos han caído en adicciones desconocidas para su pueblo hace una década. Pero habían descubierto en el filme (que creían que narraba hechos reales) a su paladín. Por sus rasgos faciales habían deducido que el semidiós era también kamula, que estaba en otros lugares liberando a otros indígenas y que lo único que tenían que hacer era esperar a que viniera a salvar a su pueblo...

*Adaptado de <www.lavanguardia.es>. Acceso el 13 de marzo de 2010.*



115

Fonte: Coleção Síntesis (v. 3, p. 115).

O texto mostra que o cinema é um meio de comunicação que transmite padrões culturais e formas de comportamentos através das telas. Já que coloca o telespectador (aluno) diante da realidade social refletida na tela, realidade esta que comporta o herói Rambo e coloca-o como defensor dos direitos humanos, lutando pela vida socialmente de igualdade a

todos. Apresenta o cinema como de grande valia no contexto educacional para discutir temas de interesse social ou até mesmo para encantar com seu contexto artístico.

Nos três textos complementares apresentados se observa como as temáticas socioculturais estão presentes, mas, são necessárias que a formação desse professor acompanhe a discussão, pois “conhecer é tarefa de sujeito, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 1982, p. 27).

Isto mostra a necessidade do professor participar da vida social de seus alunos, conhecendo, questionando e apoiando nos questionamentos que dão luzes para novas ações protagonistas críticas, em que o aluno, enquanto conhecedor e sujeito de sua história, procura construir de fato seu modo de entender o mundo, vivendo e lendo criticamente sua realidade.

Por fim, as três seções analisadas, ainda que apresentem formas metodológicas que necessitam de apoio e formação do professor para tornar o aluno capaz de produzir uma leitura crítica, já sinaliza para a discussão de temas socioculturais, um passo para a democracia e cidadania, a partir do Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a cidadania é tarefa do Ensino Médio, presente na Legislação Educacional Brasileira e é, portanto, um trabalho de todas as disciplinas, inclusive da Língua Estrangeira – Espanhol. Neste sentido, os materiais didáticos devem abordar uma prática pedagógica em que a transversalidade de temas socioculturais esteja presente nas atividades de textualidade mediadoras da leitura crítica.

A leitura crítica como pressuposto teórico nasce da necessidade de alunos e professores protagonizar seu papel de agentes transformadores dessa sociedade, uma vez que o Ensino Médio é o espaço da juventude que habita em uma sociedade globalizada e digitalmente formada, faltando somente conhecer de fato a aplicabilidade desses conhecimentos para a vida social, contextos em que a escola assume como desafio de formar homens e mulheres com formação crítica para esta sociedade.

Para tanto, analisou-se três seções do capítulo 6 referentes aos livros da coleção *SÍNTESIS – Curso de Lengua Española* (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio), mais especificamente as seções *páginas de abertura, para leer y reaccionar y para leer y reflexionar*, com o objetivo de discutir a importância da transversalidade dos temas socioculturais e seu modo de apresentação no livro didático do Ensino Médio, considerando a contribuição da língua estrangeira para a formação da cidadania.

Dessa forma, a análise da página de abertura revelou que essa seção é bastante didática e coerente em se tratando dos aspectos de multimodalidade (textos com uso de imagens) e que abordam o tema transversal a partir da integração imagem e texto no encontro de novos letramentos. É importante ressaltar que a efetiva participação do professor é um elemento indispensável para despertar a compreensão crítica e a importância da leitura nos educandos.

Para esta seção, no Manual do professor não há indicações de como o professor pode proceder, o que caracteriza um ponto positivo para o professor, tendo em vista que ele pode ficar livre para usar de sua criatividade pedagógica de como conduzir essa seção, se sua formação acadêmica e continuada o orientou para isso.

Da mesma forma, percebe-se nas seções *para leer y reaccionar y para leer y reflexionar* que é necessário que o professor tenha sua participação como articulador entre texto, contexto e sociedade, pois mesmo que alguns textos tenham se relacionado à transversalidade dos temas socioculturais a organização didática do livro não contribui para tanto.

É comum em algumas coleções começar a unidade didática com o texto principal, neste livro (*SÍNTESES – curso de lengua Española*) começa com estudos da gramática, que é importante, mas como aplicação diante de estudos da dimensão sócio discursivos e não como primeiro momento em que o aluno tem contato com a unidade, o que pode causar desânimo em compreender ou valorizar a língua estrangeira.

Para tanto, os temas socioculturais abordados no livro de Espanhol para o Ensino Médio, que fora analisado, estão presentes em diferentes seções, e, verificou que há uma necessidade do professor assumir seu protagonismo para relacionar os referidos temas com a realidade se quer de fato transversalizar como meio de reflexão para a formação da cidadania.

Sendo assim, é possível verificar que os temas transversais abordados na coleção analisada, são pertinentes para o ensino e compreensão coerente do espanhol. A forma como as temáticas de ordem social e cultural são colocadas nos livros são satisfatórias, claras, exequíveis, pois auxiliam o trabalho docente, positivamente. Porém, se posterior a cada um dos temas transversais apresentados, o livro contemplasse sugestões de outros materiais para pesquisa e consulta como fonte de leitura, filmes, entre outros materiais didáticos, de fato, a proposta e as abordagens se contemplaria, pois haveria uma maior possibilidade de coadunar o trabalho desenvolvido no ambiente escolar com a realidade da vida social.

A abordagem teórica debatida no presente estudo revela que os temas transversais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania, obedecendo às questões importantes e urgentes da sociedade moderna. Questões inerentes a ética, meio ambiente, saúde, trabalho, consumo, orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas sim, temas que permeiam todas as áreas do conhecimento.

A título de sugestão, observa-se que a presente coleção analisada pode ser utilizada por professores de Língua Espanhola, a fim de serem utilizados no contexto de sala de aula, pois o estudo de diversos capítulos pode ser correlacionado a critérios utilizados para a sua constituição e que se coadunam à urgência social, a abrangência nacional, à possibilidade de ensino e aprendizagem na Educação Básica e no favorecimento à compreensão do ensino/aprendizagem, assim como da realidade e da participação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAPTISTA, Livia Marcia Tiba Rábis. Traçando Caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de e COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coordenação). **Espanhol: ensino médio** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. FNDE. Editora Massangana, 2010. Recife, 128p. (Coleção Educadores MEC).

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006, 239p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais**. – Brasília: MEC/SEF, 1998b. 436 p.

BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. 6ª ed. Editora Ática. 2000. 198 p.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. Et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. – (Coleção sociologia), 295 – 316p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira/Prefácio de Jacques Chonchol 6ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1982, 93p.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. – 29. Ed. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção questões da nossa época, V.13).

GARCEZ, Pedro M.; FRANK, Ingrid; KANITZ, Andréia. **Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula**. Calidoscópio, V. 10, n. 2, p. 211-224, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia Crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, Djane Antonucci e SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editora, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, 79 – 103p.

MARTÍN, Ivan. **Síntesis: Curso de Lengua Española: Ensino Médio**. – São Paulo: Ática, 2010. Coleção de 3 libros.

NADAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMAN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. – São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2009. 19 – 33p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. – São Paulo, 2003 – (Linguagem, 4), p. 7 -141.

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

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. – Porto Alegre: Penso, 2013. 335p. II. 23 cm.

\_\_\_\_\_. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA., 1998. 275p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. – 3. Ed. – 1. Reimp – Belo Horizonte: Autentica 2010. 153p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. – 4. Ed. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010, p.65 – 120.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003, p.128.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

# **ANEXOS**

## ANEXO A: A LA DERIVA

¿No has estado bien?

### PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO  
PRINCIPAL

1 Lee el cuento:

#### A la deriva

El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse con un juramento vio una yaracacús que arrollada sobre sí misma esperaba otro ataque.

El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de la cintura. La víbora vio la amenaza, y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.

El hombre se bajó hasta la mordedura, quitó las gotitas de sangre, y durante un instante contempló. Un dolor agudo nacía de los dos puntitos violeta, y comenzaba a invadir todo el pie. Apresuradamente se ligó el tobillo con su pañuelo y siguió por la picada hacia su rancho.

El dolor en el pie aumentaba, con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que como relámpagos habían irradiado desde la herida hasta la mitad de la pantorrilla. Movía la pierna con dificultad; una metálica sequedad de garganta, seguida de sed quemante, le arrancó un nuevo juramento.

Llegó por fin al rancho, y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violeta desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.

– ¡Dorotea! – alcanzó a lanzar en un estertor. – ¡Dame caña!

Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. Pero no había sentido gusto alguno.

– ¡Te pedí caña, no agua! – rugió de nuevo. – ¡Dame caña!

– ¡Pero es caña, Paulino! – protestó la mujer espantada.

– ¡No, me diste agua! ¡Quiero caña, te digo!

La mujer comió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otro dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.

– Bueno; esto se pone feo – murmuró entonces, mirando su pie lívido y ya con lustre gangrenoso. Sobre la honda ligadura del pañuelo, la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.

Los dolores fulgurantes se sucedían en continuos relampagueos, y llegaban ahora a la ingle. La atroza sequedad de garganta, que el aliento parecía caldear más, aumentaba a la par. Cuando pretendió incorporarse, un fulminante vómito lo mantuvo medio minuto con la frente apoyada en la rueda de palo.

*Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentóse en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú.*

*El hombre, con sombría energía, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa, y tras un nuevo vómito – de sangre esta vez – dirigió una mirada al sol que ya trasponía el monte.*

*La pierna entera, hasta medio muslo, era ya un bloque deforme y durísimo que reventaba la ropa. El hombre cortó la ligadura y abrió el pantalón con su cuchillo: el bajo vientre desbordó hinchado, con grandes manchas lívidas y terriblemente doloroso. El hombre pensó que no podría jamás llegar él solo a Tacurú-Pucú, y se decidió a pedir ayuda a su compadre Alves, aunque hacía mucho tiempo que estaban disgustados.*

*La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña, y el hombre pudo fácilmente atracar. Se arrastró por la picada en cuesta arriba, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.*

*– ¡Alves! – gritó con cuanta fuerza pudo; y prestó oído en vano.*

*– ¡Compadre Alves! ¡No me niegue este favor! – clamó de nuevo, alzando la cabeza del suelo. En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor. El hombre tuvo aún valor para llegar hasta su canoa, y la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó velozmente a la deriva.*

*El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas bordeadas de negros bloques de basalto, asciende el bosque, negro también. Adelante, a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbotones de agua fangosa. El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única.*

*El sol había caído ya cuando el hombre, semitendido en el fondo de la canoa, tuvo un violento escalofrío. Y de pronto, con asombro, enderezó pesadamente la cabeza: se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la sed disminuía, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración.*

*El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerzas para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Tacurú-Pucú.*

*El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia llena de recuerdos. No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre. ¿Viviría aún su compadre Gaona en Tacurú-Pucú? Acaso viera también a su ex patrón mister Dougald, y al receptor del obraje.*

*¿Llegaría pronto? El cielo, al poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también. Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, el monte dejaba caer sobre el río su frescura crepuscular, en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia el Paraguay.*

*Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbotón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor, y pensaba entretanto en el tiempo*

¿No has estado bien?

justo que había pasado sin ver a su ex patrón Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.

De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho. ¿Qué sería? Y la respiración también...

Al recibidor de maderas de mister Dougald, Lorenzo Cubilla, lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo... ¿Viernes? Sí, o jueves...

El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.

- Un jueves...

Y cesó de respirar.

Horacio Quiroga, Cuentos de amor, de locura y de muerte  
Asunción, Editorial Ecuador, 1944

(Coleção Síntesis, v. 2, p. 110, 111 e 112 – Ensino Médio).