INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

JOZIEL LIMA DE SOUZA

O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E O PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO

Natal/RN
2018

JOZIEL LIMA DE SOUZA

O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E O PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO

Trabalho de conclusão de Curso Superior apresentado ao curso de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como pré-requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Espanhol.

Professora Orientadora:
Dra. Girlene Moreira da Silva

Natal/RN
2018

Souza, Joziel Lima de.
S729t O texto literário nas aulas de E/LE: uma ferramenta para o desenvolvimento da competência intercultural e o pensamento crítico-reflexivo / Joziel Lima de Souza. – Natal, 2018.
58 f : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

Orientador (a): Dra. Girlene Moreira da Silva.
1. Língua espanhola – Ensino. 2. Literatura. 3. Metodologia. 4. Didática. 5. Educação multicultural. I. Silva, Girlene Moreira da. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 821.134.2

Catalogação na Publicação elaborada pela Bibliotecária Roberta Jerônimo da Silva CRB15: 761
Biblioteca Central Sebastião Fernandes (BCSF) - IFRN

JOZIEL LIMA DE SOUZA

O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E O PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como pré-requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Espanhol.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 21/12/18 pela seguinte Banca Examinadora:

Girlene Moreira da Silva
Girlene Moreira da Silva, Dra. - Presidente
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Francisco Leilson da Silva
Francisco Leilson da Silva, Me. - Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Raquel de Araújo Serrão
Raquel de Araújo Serrão. Dra. - Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Em memória de todos os LGBTQI+ que ficaram para trás.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Nossa Senhora das Graças por me permitirem acordar todos os dias durante esses mais de 4 anos de graduação e caminhar rumo a um futuro de saber e libertação das amarras criadas pela sociedade.

À mainha, que com toda dificuldade, e até sendo uma mulher difícil, lutou por mim de todas as maneiras possíveis.

À minha avó Geni, que sempre foi minha mãe por excelência, que cuidou e ainda cuida de mim da melhor maneira possível.

Aos meus tesouros em forma de irmã de sangue, Maria Alice, e irmã de alma, Aline. Minhas melhores amigas de sempre e para sempre.

Aos meus irmãos Antônio, Pedro, Tatiane, Josenilda e Sebastião.

Às minhas amigas, confidentes, parceiras e irmãs de longas datas Lana, Cintia, Larissa e Roberta, por todo amor que a mim dedicam, obrigado.

Às minhas amigas de graduação e para toda a vida Raquel, Elaine, Irleide, Alana, Tereza, Amanda, Mariana, Barbara.

Aos agregados Wesley e Nicole.

A Ilzamar, a quem dedico muito carinho e respeito pelo exemplo de guerreira e mãe que é. A ti agradeço todas as vezes que me acolheu em sua casa.

Às minhas tias, em especial Tia Novo por sempre me dar bons conselhos, mesmo que eu não seja um bom ouvinte.

Aos amigos Douglas, Felipe, Nelson, Arthur Bay, Arthur Cesar, Fábio Marques, Bruno, Jhonathan.

Ao meu amigo do coração, “mi hada madrina”, Leilson. Te amo!

À professora e amiga Carla Falcão, meu muito obrigado por ter me ajudado desde o primeiro dia que nos conhecemos. Agradeço por ser instrumento da restauração da minha fé.

A Elisa, uma das melhores pessoas que Deus me permitiu conhecer nessa vida. Uma mãe de coração enorme, e uma professora excelente.

Aos professores João Batista, Andréa Gabriel, Raquel, Miguel, Andressa Luna, Débora, Bia, meus mais sinceros agradecimentos por toda a atenção e carinho que tiveram ao me ajudar a alcançar a tão sonhada graduação.

À minha orientadora Girlene, que acreditou no meu potencial até mesmo quando eu mesmo duvidei das minhas habilidades.

À família Marques por terem me acolhido há quase 10 anos como um familiar.

A Adriana e Luiz, meus primeiros chefes profissionais, que, não só a mim, mas a todos os estagiários serviram como exemplo, e deram muito incentivo para seguirmos no caminho que busca o conhecimento e engrandecimento humano. A todos que direta ou indiretamente me ajudaram nesse percurso.

Oh Marilla, a metade do prazer que há nas coisas é aguardar ansiosamente por elas!

Anne de Green Gables – L. M. Montgomery (2018, pág. 74)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral propor atividades didáticas para trabalhar a interculturalidade a partir da leitura de textos literários em língua espanhola com alunos do ensino médio. A metodologia aplicada foi explicativa, pois tratou de uma abordagem teórica a fim de produzir propostas pedagógicas para o uso do texto literário em sala de aula. As aulas como propostas pedagógicas foram produzidas a partir do estudo e das orientações de autores como Mendoza (2007), Albaladejo (2007), Silva (2016), Cosson (2014), Veiga (1991), Belmonte e Agüero (2013), Gasparin (1984), entre outros. Ao final da pesquisa alcançamos nossos objetivos, produzindo referencial teórico que aborda aspectos que envolvem a interculturalidade e o uso didático da literatura, elaborando cinco aulas utilizando textos literários para trabalhar a interculturalidade junto com a leitura literária em língua espanhola a fim de desenvolver a visão crítico-reflexiva do aluno.

Palavras-chave: Texto literário. Metodologia. Propostas pedagógicas. Interculturalidade.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo general proponer actividades didácticas para trabajar la interculturalidad a partir de la lectura de textos literarios en lengua española con alumnos de la enseñanza media. La metodología aplicada fue explicativa, pues trató de un abordaje teórico a fin de producir propuestas pedagógicas para el uso de texto literario en el aula. Las aulas como propuestas pedagógicas fueron producidas a partir del estudio y de las orientaciones de autores como Mendoza (2007), Albaladejo (2007), Silva (2016), Cosson (2014), Veiga (1991), Belmonte y Agüero (2013), Gasparin (1984), entre otros. Al final de la investigación alcanzamos nuestros objetivos, produciendo referencial teórico que aborda aspectos que involucren la interculturalidad y el uso didáctico de la literatura, elaborando cinco clases utilizando textos literarios para trabajar la interculturalidad junto a la lectura literaria en lengua española a fin de desarrollar la visión crítico-reflexiva del alumno.

Palabras clave: Texto literario. Metodología. Propuestas pedagógicas. Interculturalidad.

LISTA DE SIGLAS

CI	Competência intercultural
E/LE	Espanhol como língua estrangeira
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira
LL	Leitura literária
MECOSUL	Mercado Comum dos países do sul da América
OCEM	Organizações Curriculares para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TL	Texto literário

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	11
2	**REFERENCIAL TEÓRICO**	16
2.1	LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL E OS DOCUMENTOS OFICIAIS	16
2.2	IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA ESPANHOLA	19
2.3	O USO DO TEXTO LITERÁRIO PARA DESENVOLVER A VISÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO ALUNO DE E/LE	23
2.4	CULTURA E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL	26
3	**METODOLOGIA**	31
4	**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS – O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE**	32
4.1	PLANOS DE AULAS COM USO DO TEXTO LITERÁRIO	33
4.1.1	**Plano de aula 1ª série: *Ciudadanos del mundo***	33
4.1.2	**Plano de aula 2ª série: *Los pájaros prohibidos***	34
4.1.3	**Plano de aula 2ª série: Y *grito "respeto"***	35
4.1.4	**Plano de aula 3ª série: *La vida por la ventana***	35
4.1.5	**Plano de aula 3ª série: *Cuándo decir "no"***	36
5	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	37
	REFERÊNCIAS	38
	APÊNDICE A – PLANO DE AULA 1ª SÉRIE: *CIUDADANOS DEL MUNDO*	40
	APÊNDICE B – PLANO DE AULA 2ª SÉRIE: *LOS PÁJAROS PROHIBIDOS*	42
	APÊNDICE C – PLANO DE AULA 2ª SÉRIE: Y *GRITO "RESPETO"*	44
	APÊNDICE D – PLANO DE AULA 3ª SÉRIE: *LA VIDA POR LA VENTANA*	46
	APÊNDICE E – PLANO DE AULA 3ª SÉRIE: *CUÁNDO DECIR "NO"*	48
	ANEXO A – TEXTO 1	50
	ANEXO B – TEXTO 2	51
	ANEXO C – TEXTO 3	53
	ANEXO D – TEXTO 4	54
	ANEXO E – TEXTO 5	55
	ANEXO F – TEXTO 6	56
	ANEXO G – TEXTO 7	57
	ANEXO H – TEXTO 8	58

1. INTRODUÇÃO

O ensino das línguas estrangeiras (assim como todas as áreas da docência) não é uma das tarefas mais fáceis, desde a formação acadêmica até o início da prática profissional encontramos dificuldades, barreiras que podem inviabilizar o desenvolvimento das atividades profissionais, cabendo ao profissional persistir ou se entregar às dificuldades.

Para os professores de língua estrangeira (LE) das escolas públicas, uma das maiores dificuldades é a baixa carga horária, e no caso do espanhol apenas 45 minutos são dedicados ao estudo da língua por semana, exigindo do professor uma boa articulação e preparo na distribuição do tempo e elaboração das aulas. Em meio a essa dificuldade, muitos professores acabam valorizando o ensino da gramática e deixando de lado assuntos que são de grande valor para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos pensantes, críticos da realidade à sua volta.

Quando ingressei no curso, continuei acreditando que era impossível fugir do padrão de aulas de língua que valoriza o ensino gramatical e subutiliza a canção para fins gramaticais e desconsidera seu contexto e a percepção do aluno sobre o conteúdo nela expresso. O mesmo ocorria com os demais colegas e era reforçado na prática de alguns professores. A partir de nossas experiências anteriores à entrada na graduação, também tínhamos nossos preconceitos acerca do uso da literatura na sala de aula. A maioria compartilhava de experiências em que os professores discutiam somente a teoria literária em sala de aula, e pouco proporcionavam acesso aos textos literários, e quando havia, ou era mal trabalhado ou servia apenas para fins gramaticais.

Partindo dessas experiências, ao entrarmos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), tivemos resistência em elaborarmos um projeto de ensino que contemplasse o uso do TL, e quando o utilizávamos, era para algum outro fim que não fosse a sua discussão. Algumas vezes até tentamos desenvolver algo diferente ao trabalhar o TL nas oficinas do Pibid, mas não tínhamos o conhecimento necessário para isso e nem tínhamos iniciado nossa construção de um acervo literário que desse suporte para a elaboração das aulas.

Somente a partir dos estudos desenvolvidos na sala de aula, nas disciplinas de Cultura I (2017.1) e Metodologia do Ensino da Literatura (2017.2), tivemos contato

com o conceito de interculturalidade, entendo-a como uma a capacidade de lidar de maneira flexível ao se deparar com costumes e modos de vida de pessoas de outras culturas (Oliveiras, 2000). Também tivemos acesso aos trabalhos de Mendoza (2007) sobre o uso do texto literário (TL) em sala de aula, proporcionando momentos de reflexão e instrução para melhor utilizar esse recurso textual na produção de nossas aulas, a fim de proporcionar aos alunos um momento de reflexão e crescimento pessoal.

No início da disciplina de Metodologia do Ensino de Literatura, alguns de nós estudantes tivemos que abrir mão do que entendíamos sobre o ensino de literatura para poder estudar e compreender o que os teóricos da área nos propunham para o trabalho com o texto literário.

Para alguns, a principal dificuldade apontada para o uso do texto literário nas aulas de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) era a baixa carga horária. Para superar essa dificuldade, estudamos como é possível distribuir o tempo de forma adequada numa aula de 45 minutos.

Seguindo o modelo proposto por Silva (2016) pudemos ter ideia de como desenvolver as aulas, bem como utilizar adequadamente o tempo disponível para o ensino de espanhol. Para os graduandos que tinham como justificativa o pouco conhecimento de textos literários, foram disponibilizados pela professora, e demais alunos, textos literários de diversos autores do mundo hispânico (contos, micro contos, recortes de livros literários etc.).

Ainda no desenvolvimento da disciplina, usamos os conhecimentos adquiridos para planejar aula e apresentar em sala de aula de maneira que cada um pudesse dar ideias e receber ideias, tanto da professora quanto dos demais alunos, a fim de desenvolver aulas cada vez produtivas para os discentes.

E é a partir de estudos voltados ao trabalho com o texto literário em sala de aula e vivências nas disciplinas de Cultura e Metodologia do Ensino de Literatura que buscamos neste trabalho apresentar propostas didáticas para o ensino de língua espanhola na educação pública através do uso do texto literário, de forma que comtemple o desenvolvimento da competência intercultural (CI) dos alunos a fim de ampliar seus pensamentos crítico-reflexivos.

Para isso alguns estudos nos ajudaram na elaboração e desenvolvimento do nosso trabalho, de maneira que essas leituras nos permitiram traçar objetivos e formular as propostas didáticas.

Saboia (2012) traz como título de sua tese de mestrado “A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM)”. Nesse trabalho a autora procurou identificar as crenças de professores formadores e de professores em formação do curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM sobre o uso do texto literário (TL) e a transculturalidade no ensino de língua espanhola, além de analisar se a Matriz Curricular do curso e os PGCCs de suas disciplinas de língua e literatura contemplam os referidos assuntos.

Silva (2015), em sua dissertação de mestrado, intitulado “Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol”, objetiva verificar se os textos literários de língua espanhola, encontrados nos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio brasileiro, contemplam a diversidade linguística do espanhol.

Praxedes (2014), em seu trabalho de conclusão de curso, com o título “Leitura literária no ensino de espanhol no IFRN: um estudo sobre as crenças dos professores do ensino médio dos *campi* de Natal” desenvolveu uma pesquisa que tratava da leitura literária como parte do programa de ensino de língua espanhola e investigou as crenças dos professores de espanhol dos *Campi* Natal Central e Zona Norte do IFRN sobre o uso do texto literário como material didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Essas três pesquisas são exemplos de que o texto literário ocupa espaço nas produções acadêmicas de estudiosos, professores e graduandos que enxergam nessa modalidade textual uma ferramenta de facilitação para o ensino do espanhol como língua estrangeira, e que a pesquisa que propomos vem complementar o que já é desenvolvido pelos pesquisadores de obras já conhecidas por profissionais da área.

Nossa pesquisa se diferencia das demais por abordar a competência intercultural, que trata do contato que o professor proporciona entre a cultura do estudante com a cultura dos países e comunidades que têm o Espanhol como língua de uso, propiciando uma troca de experiências. O texto literário é rico e plural, nele podemos nos debruçar e fazer de nossas aulas um momento rico de conhecimento, empatia pela situação e modo de vida do outro.

Com esta pesquisa, propomos atividades de leitura que se adequam a restrita carga horária destinada às línguas estrangeiras do ensino médio da rede pública, visando possibilitar sua aplicação tanto no horário regular de aula como também nas

oficinas que ocorrem no contra turno, utilizando gêneros textuais como ferramenta para o desenvolvimento das práticas leitoras.

O objetivo geral da nossa pesquisa foi propor atividades didáticas para trabalhar a interculturalidade a partir da leitura de textos literários em língua espanhola com alunos do ensino médio. Mais especificamente, os objetivos foram: a) pesquisar sobre os aspectos que envolvem a interculturalidade e o uso didático da literatura; b) elaborar aulas com textos literários para trabalhar a interculturalidade junto com a leitura literária em língua espanhola e desenvolver a visão crítico-reflexiva do aluno.

Nossa pesquisa é entendida como um estudo explicativo, se enquadrando no que Gil (2002) classifica como pesquisa que mais aproxima o conhecimento da realidade, explicando o motivo e razão das coisas.

Nosso primeiro capítulo traz a introdução, apresentando os caminhos que nos fizeram chegar esta produção, justificando-a, e, com isso, delimitamos o tema, apresentamos nossas problemáticas e os objetivos a serem alcançados.

No segundo capítulo é apresentando o referencial teórico dividido em 4 tópicos. No tópico 2.1 fazemos um apanhado geral sobre a relação do Brasil com a língua espanhola historicamente, e para isso foram feitas leituras dos estudos produzidos por Fernández (2005) e Susana Kakuta (1993). Nesse contexto da relação do Brasil com a língua espanhola, fez-se necessária a leitura de alguns documentos oficiais, como as Organizações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para mostrar quais as normativas que norteiam o ensino da língua no país.

No tópico 2.2 apresentamos o conceito de leitura literária (LL), e sua importância no processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Para fundamentar nossa pesquisa, seguimos as concepções teóricas de Mendoza (2007), Cosson (2014) e Albaladejo (2007).

No tópico 2.3 argumentamos sobre a importância do TL para desenvolver nos alunos uma visão crítica do mundo. Para isso apresentamos à luz dos estudos de Veiga (1991) as técnicas de uso do texto. Nesse tópico fazemos referência aos estudos produzidos por Saviane que culminaram na criação da corrente pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, que dá suporte ao processo de elaboração e execução das propostas pedagógicas dessa pesquisa.

O último tópico, 2.4, traz o conceito de cultura e faz um apanhado geral dos estudos feitos sobre a CI, e como ela deve ser tratada no ensino de E/LE. Para a

produção desse tópico foram feitas consultas nos textos e produções de autores como Santos (2006), Deardorff (2009), Belmonte e Agüero (2013) e Oliveiras (2000).

O capítulo 4 é dedicado à apresentação das aulas propostas para as três séries do Ensino Médio fazendo uso do texto literário. Para sua produção foi levado em conta o modelo de distribuição de tempo e atividades proposto por Silva (2016).

Por fim, chegamos às conclusões da nossa pesquisa, apresentando o que obtivemos como resultado das leituras e a produção das aulas, sugestões para continuação da pesquisa e aplicação das aulas. Adiante estão as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção iremos apresentar o estado da arte que nos permitiu refletir e discutir os estudam que embasam nosso trabalho.

2.1. LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O contato do Brasil com a língua espanhola se dá há séculos. Nosso país já esteve nas mãos da Coroa espanhola de 1580 a 1640 durante o reinado de Felipe Segundo, e segundo Susana Kakuta (1993, p. 214), a maior influência entre Espanha e o Brasil se deu nos últimos 100 anos a partir do processo migratório de pessoas da Europa, que vieram para o Brasil suprir a demanda trabalhista de um país que durante mais de 300 anos viveu da mão de obra escrava.

O fluxo migratório vindo da Espanha foi consequência das graves crises econômicas que o país passou desde o século XIX, com maior incidência da vinda de pessoas que moravam nas menos prósperas e industrializadas, como Galícia e Andaluzia. Segundo Fernández (2005, p. 17-18), a maior parte desses imigrantes se dirigiu para as regiões sul e sudeste do país, onde atualmente se concentram as maiores comunidades europeias no Brasil.

Com relação à presença de outros países de língua espanhola no Brasil, segundo Fernández (2005):

> [...] tem que ressaltar fundamentalmente os contatos pessoais e comerciais estabelecidos na fronteira meridional com o Paraguai, Argentina e Uruguai, contatos que acabaram dando lugar a um Mercado Comum, que tem nessa região de fronteira sua mais importante incidência. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 18, tradução nossa)[1]

Com relação ao ensino e aprendizagem da língua espanhola no Brasil, tudo o que se refere ao ensino e aprendizagem de qualquer matéria educativa aparece regulado na Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB),

[1] *"[...] hay que resaltar fundamentalmente los contactos personales y comerciales establecidos en la frontera meridional con Paraguay, Argentina y Uruguay, contactos que han acabado dando lugar a un Mercado Común, que tiene en esa región fronteriza su más importante incidencia."*

promulgada em 20 de dezembro de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Na Educação Básica o artigo 26, § 5º da LDB estabelecia que:

> na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p. 10)

Nesse sentido, a lei não obrigava o ensino de uma língua estrangeira específica, ficando a cargo da legislação municipal ou estadual estabelecer qual a língua a ser ofertada. Em março de 2017, por meio da Lei nº 13.415, a LDB passou por alterações e o artigo 26, § 5º mudou, passando a obrigar o Inglês como a língua estrangeira a ser ofertada a partir do 6º ano nas escolas que ofertam o ensino fundamental.

Para o Ensino Médio, o artigo 36, seção III da LDB estabelecia que fosse "incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição".

Após alterações na LDB, o estudo da língua espanhola passou a ser obrigatório nas escolas públicas e privadas nos níveis de ensino médio no ano de 2010. O projeto de lei nº 3.987, de 2000, que teve como autor o deputado Átila Lira (PSDB/PI), foi sancionado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2005 e dessa forma, entrou em vigor a Lei n°11.161, afirmando que todas as escolas brasileiras de Ensino Médio deveriam oferecer aulas do idioma aos seus alunos.

A promulgação dessa lei se deu a partir da necessidade comercial entre os países do Mercado Comum do Sul da América (MERCOSUL). A princípio, visto pelo viés econômico, a obrigatoriedade tem função de aproximação comercial dos países que fazem parte do grupo econômico, mas visto pelo lado social e educacional, ela trouxe benefícios para a sociedade brasileira, pois, ao dominar outras línguas, o estudante tem a possibilidade de manter contato com povos e culturas diferentes.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) dedicaram a produção de um capítulo orientando como deveria ser a oferta da língua espanhola

nas instituições escolares, comentando que o ensino de línguas estrangeiras:

> não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer. (BRASIL, 2006, p. 131)

Nesse capítulo também se fala que é "[...] fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores" (BRASIL, 2006, p. 131) e que nessa proposta estão inseridas as quatro premissas que a Unesco aponta 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).

A partir do que já foi comentado sobre o que define as OCEM para o ensino de língua estrangeira podemos entender que o ensino do espanhol deve transcender o ensino da estrutura linguística e normas gramaticais, levando os alunos a refletir a prática social no uso da língua estudada, refletindo sobre sua realidade e das pessoas que fazem parte das comunidades linguísticas que fazem uso do espanhol.

Na reforma do ensino médio do ano de 2017, a Lei n°11.161/05 foi revogada e o ensino de língua espanhola nas escolas de Ensino Médio deixou de ser obrigatório, ganhando novamente o *status* de língua optativa. Após a promulgação da nova lei que especifica como deve ser configurado o ensino médio, diversas foram as manifestações de professores, sociedade civil e demais setores contra a queda da Lei do Espanhol.

Entres os diversos movimentos que formam parte dos protestos contra a reforma do ensino médio o movimento que utiliza a *hashtag* #FICAESPANHOL ainda é um dos que mais persistem na luta, tentando mostrar ao MEC que a retirada do espanhol como língua obrigatória traz uma grande perda para a educação brasileira, além de não levar em conta as relações comerciais estabelecidas com os países que têm o espanhol como língua oficial.

2.2. IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA ESPANHOLA

Dando início às discussões a serem trabalhadas nesse tópico comecemos fazendo a seguinte pergunta: o que é leitura? Para dar início ao que responderemos acerca desse questionamento, vamos nos ater a ideia de que o ato de ler é dar significado por meio de um diálogo, uma conversa com o passado a partir das experiências dos outros, criando vínculos e estabelecendo laços entre o leitor e o mundo e os outros leitores (COSSON, 2014).

É por meio da leitura que as pessoas têm acesso e passam a fazer parte de uma comunidade ou de várias comunidades de leitores, pois na leitura nunca se está sozinho, sempre acompanhado de tantos outros leitores, determinando, juntos, o que deve ser lido, o que de fato vale a pena ser lido, como deve ser lido e em que consiste o ato de ler. Dessa forma, respondendo à indagação inicial, segundo Cosson (2014, p. 36) a leitura baseia-se "[...] num processo de compartilhamento, uma competência social" e que uma das principais funções da escola é ser um espaço onde os alunos aprendem a "partilhar, a compartilhar, a processar a leitura".

Quando a escola falha no desenvolvimento dessa competência nos alunos e na transformação deles em leitores, ela falha em tudo o mais, pois é impossível que o aluno consiga adquirir os conhecimentos necessários à sua formação sem leitura, sem que a palavra seja interpretada mediada pela leitura. Em síntese, a leitura é uma competência individual e social, um movimento direto à produção de sentidos, envolvendo o autor -> que expressa alguma coisa em um texto -> que será apreendido por um leitor -> em um determinado contexto.

Outro questionamento que podemos fazer é: como desenvolvemos essa competência leitora? Alguns podem até responder que seria lendo, mas aí chegaríamos a outro questionamento: lendo qualquer texto e qualquer maneira? Pois bem, acerca disso Cosson (2014) nos diz que não, que para desenvolvermos a competência leitora temos que ler de maneira formativa, e podemos dizer que lemos de maneira formativa quando lemos diversos e diferentes textos, pois o conhecimento que adquirimos ao ler vários tipos de textos nos permite transitar entre eles, e, a partir dessas experiências, selecionar as próximas leituras.

Outra maneira de ler formativamente é lendo de diversos modos, fazendo leituras para conhecer o texto que nos desafia, respondendo a uma demanda específica, suprindo a necessidade do que se deseja ler ou se precisa conhecer, entender, viver. Essas leituras precisam ser motivadoras e essa motivação diz respeito à aproximação da história trabalhada na obra com a vida do leitor. Na realidade escolar, segundo Cosson (2014, p. 47) "[...] a indicação de textos literários, por exemplo, tem apresentado dilemas aparentemente intransponíveis justamente porque ignora esse aspecto".

Para que possamos pular essa barreira e superar esses dilemas, é necessário que "os interesses dos alunos sejam levados em conta na hora de escolher uma obra, de maneira que o conteúdo da mesma seja relevante sua própria experiência e seus interesses gerais" [2](ALBALADEJO, 2007, p. 10, tradução nossa).

Segundo Mendoza (2007, p. 16, tradução nossa), "a leitura (a compreensão e a interpretação) do texto literário constitui uma leitura formativa (também motivadora e lúdica) a partir do momento em que o aprendiz-leitor é capaz de compreender textos criados na LE"[3], o que os permite ter a capacidade de avaliar o que leem, o que é imprescindível, pois a leitura não é feita sem critérios, de forma que a fazemos a partir de influências que respondem a questões como o porquê de se ler tal obra, se vale a pena ser lido, quando deve ser lido.

Elaboramos esses critérios a partir de nossas vivências, ainda que achemos que eles são propriamente nossos, são, na verdade, coletivos e apenas os tomamos para nós mesmos como pessoais.

Ler para aprender a ler é a última maneira que vamos explanar acerca de como lemos formativamente. Lemos para aprender a ler quando nos indicam um texto ou o escolhemos a partir de nossas necessidades diárias, são as leituras de aprendizagem, que:

> consiste em toda reflexão que se faz do processo da leitura no próprio momento da leitura. [...] Tal leitura não está

[2] *"Los intereses de los estudiantes deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir una obra, de manera que el contenido de la misma sea relevante para su propia experiencia y sus intereses generales."*
[3] *"[...] la lectura (la compresión y la interpretación) del texto literario constituye una actividad formativa (también motivadora y lúdica) a partir del momento en que el aprendiz-lector percibe que es capaz de comprender textos de creación en LE."*

> relacionada a um tipo específico de texto, embora textos complexos a favoreçam pelo esforço maior de diálogo que demandam. Também não precisa de exclusiva e extensiva, pois podemos exercitar essa consciência e controle ao realizar uma leitura com outros objetivos e em momentos específicos dessas leituras (COSSON, 2014, p. 47 - 48).

Ler para aprender a ler é uma prática que necessitamos desenvolver para continuarmos ampliando nossa competência como eleitos, pois não se chega a ser um leitor maduro sem que façamos esse tipo de leitura.

Na leitura formativa a literatura preenche um espaço de privilégio, isso porque as características a que se resume o aprendizado permanente da leitura encontram na literatura um recurso ideal para seu desenvolvimento.

O caráter formativo encontrado no TL se dá pela multiplicidade de temas abordados nas produções literárias, como o amor, a morte, a velhice, a pobreza, a fome, o racismo, a valorização do home pelo poder aquisitivo, o machismo, questões políticas e conflitos sociais etc., que proporcionam ao professor um recurso artístico e textual para discutir com os alunos temas que estão ligados ao seu dia a dia, à sua vivência em comunidade. (ALBALADEJO, 2007).

Segundo Cosson (2014, p. 49), "[...] por meio da leitura da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas". Toda essa pluralidade de temas e possibilidades de uso para o TL explica a sua importância em sala de aula.

Os TLs se configuram como materiais autênticos, o que significa que não foram elaborados para fins educacionais, e, portanto, o aluno terá acesso a amostras de língua dirigidas a falantes nativos. Para Mendoza (2007, p. 39, tradução nossa) o TL "[...] fornece [para a aula de LE] os expoentes mais variados de possíveis usos da língua e porque permitem o desenvolvimento de diversas destrezas"[4].

O valor cultural que o TL traz para o ensino de LE é algo que lhe dá ainda mais importância, pois partir dele os estudantes de uma língua estrangeira podem ter acesso a transmissão de códigos sociais, costumes, crenças e também à diversidade linguística e étnica das comunidades que fazem uso da língua estudada.

---

[4] *"[...] aportan los exponentes más variados de posibles usos de la lengua y porque permiten el desarrollo de diversas destrezas y habilidades".*

(ALBALADEJO, 2007)

O TL tem um grande poder de envolver o aluno com a história trabalhada, pois, se bem selecionado, o texto pode abranger temas que façam com que o estudante se identifique com os personagens, com a temática ou até mesmo tenha empatia com a realidade do outro.

Para fazer uma boa seleção de TLs a serem trabalhados em sala de aula, o professor tem que se questionar acerca de quais os tipos de textos que são apropriados para o ensino de E/LE.

O professor deve levar em conta a acessibilidade do texto para o estudante, atentando ao nível linguístico dominado por ele, além de considerar sua competência leitora. O uso do TL em sala de aula é de suma importância, mas sem um bom preparo e seleção, ele se torna "mais do mesmo".

Outro aspecto para a seleção de TLs para se trabalhar em sala de aula é a significância e a motivação, que, como já comentamos, deve levar em conta os interesses dos alunos. Um critério importante na hora de selecionar o texto para ser trabalhado com os alunos é a multiplicidade de atividades que ele pode ajudar a serem desenvolvidas. Embora nosso trabalho tenha como foco desenvolver a visão crítica e reflexiva do aluno e a CI, não se pode deixar de lado a possibilidade de utilização do TL no desenvolvimento de outras habilidades que competem ao ensino de E/LE, como as quatro destrezas (ler, falar, ouvir e escrever). Para Mendoza (2007, p. 40, tradução nossa), "quando os textos literários são selecionados segundo fins e objetivos concretos, passam a ser material para as atividades da aula e, por sua vez, servem para incentivar a leitura como procedimento, estratégia e suporte da aprendizagem".[5]

O último critério para a seleção dos TLs para o ensino de E/LE é a presença de questões socioculturais presentes nos textos (ALBALADEJO, 2007). Se em algum momento o professor fizer o questionamento de quais textos levar para a sala de aula, com certeza os aspectos socioculturais devem estar incluídos.

É a partir dos aspectos socioculturais presentes no TL que o aluno pode se identificar com a realidade das pessoas que fazem uso da língua estudada como língua oficial ou materna. Essa identificação faz parte do que já falamos, o aluno precisa se sentir motivado a ler o texto, a participar das atividades propostas para o

[5] *"Cuando los textos literarios son seleccionados según fines y objetivos concretos, pasan a ser material para las actividades del aula y, a la vez, sirven para incentivar la lectura como procedimiento u soporte del aprendizaje."*

trabalho com o mesmo, e para isso, se identificar com a história presente no texto é de suma importância.

2.3. O USO DO TEXTO LITERÁRIO PARA DESENVOLVER A VISÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO ALUNO DE E/LE

Umas das possibilidades de fazer um bom uso do texto literário no ensino de E/LE é pautar-se na técnica do estudo do texto. Essa técnica consiste num trabalho mais aprofundado sobre o texto partindo de um olhar mais crítico, observando o mecanismo utilizado pelo autor para propagar sua ideia, de forma que seja possível perceber qual a finalidade do texto trabalhado. Segundo Veiga (1991, p. 49), "[...] estudar o texto é trabalhar nele de modo analítico e crítico, desvendando-lhe sua estrutura, percebendo os recursos utilizados pelo autor, antevendo hipóteses, testando-as, confirmando-as ou refutando-as".

O trabalho do texto literário em sala de aula precisa ser realizado com plenitude, fazendo-se necessário que, além de desenvolver as habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento, dedução etc., proporcione ao aluno exteriorizar algo que aprendeu com o TL trabalhado. Dessa forma, uma das vantagens do uso da técnica do Estudo do Texto no trabalho com TL em sala de aula é o fato de ela incluir o aluno operando, ou seja, realizando o estudo do TL.

Antes do estudo de qualquer texto, é de grande importância que o docente prepare o aluno a fim de despertar no sujeito o interesse pela leitura. Segundo Veiga (1991):

> Antes de qualquer Estudo do Texto, é preciso preparar o aluno para a leitura. Grande parte do sucesso desse estudo está nessa fase de predisposição para a leitura, na qual o professor motivará o aluno despertando nele o interesse pelo texto a ser estudado. Motivar é predispor alguém a fazer alguma coisa, é aguçar a curiosidade, é impulsionar alguém a para a realização de alguma tarefa, enfim, ativar o conhecimento. (VEIGA, 1991, p. 52)

Sugerimos, então, que o texto literário não seja entregue "limpo e seco" ao

aluno, sendo necessário que o professor provoque neste último a oportunidade de expor o que ele já tem de conhecimento prévio, ou seja, suas experiências diante do tema presente no texto a ser trabalhado. Segundo Mendoza (2007, p. 38, tradução nossa), "[...] as atividades com os materiais literários põem em evidência uma destacada faceta cognitiva da aprendizagem: a relação do que é aprendido com os conhecimentos prévios do aprendiz".[6]

A partir da recuperação desse conhecimento prévio, torna-se maior o engajamento entre o aluno e o texto a ser estudado. Além disso, cria-se a possibilidade de que o professor busque cada vez mais contextualizar o texto estudado com a realidade do aluno, de forma que possa incentivá-lo a refletir sobre situações cotidianas, sobre o contexto vivido.

Essa abordagem segue uma das práticas da Pedagogia Histórico-Crítica, corrente pedagógica desenvolvida por Demerval Saviani logo após o período do regime militar implantado no Brasil entre as décadas de 60 e 80. Segundo Moreira (2014, p. 13), "[...] essa corrente pedagógica apresentava a tentativa de compreender os limites colocados pela educação vigente e, além disso, visava superar as teorias existentes até então".

A superação a que nos referimos diz respeito a ampliar a concepção de docente e discente, de ensinar e aprender, no sentido de pensar o conhecimento como algo a ser construído e não transferido de um sujeito para o outro, de colocar o aluno como partícipe do processo de construção do saber, de entender que o homem também é sujeito de sua história e não apenas ouvinte.

Pensar sobre isso é, também, refletir sobre as questões do como ensinar espanhol na escola, de estar considerando o que é possível selecionar de recursos didáticos e de metodologias mais apropriadas para trabalhar a língua espanhola de forma que o aluno melhor se aproprie do conhecimento, atribuindo-lhe um significado.

Ao utilizar o TL como instrumento de estímulo à reflexão, o docente segue uma proposta pedagógica compromissada com a transformação da sociedade, não mais a manutenção da realidade vigente. De acordo com Moreira (2014), a Pedagogia Histórico-Crítica:

---

[6] *"[...] las actividades con los materiales literarios ponen en evidencia una destacada faceta cognitiva: la relación de lo aprendido con los conocimientos previos del aprendiz".*

> [...] se colocou como uma pedagogia contra-hegemônica e revolucionária, que visava à transformação social por meio da socialização do conhecimento, ou seja, a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. (MOREIRA, 2014, p.13)

Para uma boa execução dessa abordagem em sala de aula, o docente deve priorizar, em seu planejamento de ensino e no seu fazer pedagógico, alguns procedimentos importantes, uma vez que essas orientações teórico- metodológicas contribuem para uma prática mais contextual, mais crítica e construtiva. O passo inicial para a prática dessa corrente é a "Prática Social Inicial do Conteúdo", logo depois a "Problematização", "Instrumentalização", "Catarse" [7]e, por fim, a "Prática Social Final do Conteúdo" (GASPARIN, 2009).

O primeiro procedimento consiste na apresentação que o professor faz para o aluno do assunto a ser trabalhado, mobilizando o aluno a relacionar este com suas experiências, fazendo com que o discente crie uma afinidade com o conteúdo a ser estudado, assim como já foi dito nesse tópico.

Tal forma de dar início ao trabalho com o uso do TL ou textos de qualquer outro gênero propicia ao docente uma "[...] tomada de consciência da realidade e dos interesses do aluno" e, por conseguinte, "[...] evita o distanciamento entre suas preocupações e os conteúdos escolares" (GASPARIN, 2009, p. 15).

O segundo passo para essa prática pedagógica é a Problematização, ou seja, o questionamento do assunto abordado pelo texto literário e a realidade do aluno, assim, essa segunda fase tem que "[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar" (GASPARIN, 2009, p. 34).

Após a problematização seguimos com a Instrumentalização, fase na qual o professor, a partir da mediação, propicia ao educando o momento em que ele irá apreender o conhecimento e adquirir condições para entender o assunto trabalhado. Em uma fase seguinte, a Catarse, o aluno tem um novo olhar a respeito do conteúdo e de sua realidade, estando apto a reformular suas ideias em relação ao assunto do texto trabalhado. Moreira *apud* Gasparin (2014, p. 15) afirma que "[...] a catarse é a

[7] O termo Catarse aqui empregado não remete ao sentido da Catarse de Platão.

síntese do cotidiano e do científico, [...] marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola".

Ainda como procedimento a ser adotado pelo professor na sala de aula, seguindo os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, há de se pensar na síntese que o aluno deve fazer em relação ao seu aprendizado. Esse é o momento em que o aluno tem a capacidade de fazer uso dos saberes aprendidos na busca por ações que almejem a transformação. O aluno, então, pode entender e posicionar-se de uma nova maneira em relação à sua realidade. Dessa forma, a Prática Social Final

> [...] é a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem (GASPARIN, 2009, p. 143).

Nessa perspectiva de uma educação transformadora, destacamos o uso do TL para o desenvolvimento do trabalho docente numa perspectiva crítico- reflexiva, em que o aluno possa estar o mais próximo possível de uma leitura interdisciplinar e plural do saber. Essa forma metodológica tem como cerne provocar no aluno novas visões diante de situações e aprendizados, proporcionando novas maneiras de pensar, entender, julgar os fatos e ideias.

2.4. CULTURA E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Muitos questionam qual o significado de cultura, o que é cultura e como ela se produz, e para esses questionamentos nem sempre há uma resposta precisa. Passando pelo dicionário Michaelis online (2018), um dos mais usados, temos a cultura classificada como "Conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos socialmente, que caracterizam um grupo social", bem como "Conjunto de conhecimentos adquiridos, como experiências e instrução, que levam ao desenvolvimento intelectual e ao aprimoramento espiritual; instrução, sabedoria" ou também "Requinte de hábitos e conduta, bem como apreciação crítica apurada".

Sendo o TL uma construção artística e produzida por pessoas, ele carrega consigo traços da cultura de quem a produziu ou do contexto no qual foi produzido. É a partir desse ponto que pretendemos explanar sobre o uso do TL como recurso paras desenvolver nos alunos a competência intercultural.

Antes de chegarmos ao conceito de CI, vamos falar um pouco sobre cultura de um modo geral, partido dos estudos e crenças do que é e o que se entende por cultura.

Intensificadas desde século passado, pesquisas cada vez mais frequentes marcam o incessante estudo das culturas e fazer discussões sobre o tema, resultado do aceleramento do contato entre povos e nações distintos, muitas vezes agressivos. Esses estudos voltaram-se tanto para as sociedades modernas e industrializadas quanto para as que iam desaparecendo ou perdendo suas características devido ao intenso contato com outras culturas.

A palavra cultura tem origem latina e em seu significado original está ligada às atividades agrícolas, vindo do verbo latino *colere* (cultivar). Pensadores romanos antigos ampliaram seu significado e a usaram para se referir ao refinamento pessoal e está presente na expressão cultura da alma.

Segundo Santos (2006), a cultura muitas vezes é associada a estudo, educação, formação acadêmica e por vezes a cultura é mencionada somente para fazer menção às manifestações artísticas. Outras vezes cultura tem correlação com festas, cerimônias e rituais, lendas e crenças de certo povo, bem como seu modo de vestir-se, sua culinária e seu idioma.

A cultura divide-se em duas concepções básicas, a primeira remetida a seus aspectos sociais, que diz respeito a tudo o que caracteriza a existência social de um povo. Já a segunda refere-se ao conhecimento, ideias e crenças, que ainda assim necessita de toda a interação social para que haja a produção de todos esses aspectos, que diferencia em si é a ênfase que essa concepção dá ao conhecimento e dimensões liadas a ele. Essas duas concepções muitas vezes fazem com que entendamos cultura como algo terminado, mas é necessário saber que as diversas culturas humanas são dinâmicas e estão em constante expansão ou diminuição, com intensidades diferentes.

Ainda segundo Santos (2006), dois grandes aspectos que favoreceram essa sistematização dos estudos culturais foram o desenvolvimento do pensamento do Estado laico e a expansão europeia, aumentando o contato entre nações de todos os continentes, modificando o modo de vida dos povos.

A relação entre cultura e nação está ligada intimamente desde a sua formação como Estado aos primórdios de sua formação político-geográfica, tanto em nações mais antigas quanto nas mais recentes ou formadas a partir das colonizações europeias.

Para a produção deste trabalho foi adotado o conceito de Oliveras (2000, p. 38, tradução nossa), que define a CI como "[...] a habilidade de atuar de forma adequada e flexível ao se deparar com ações e expectativas de pessoas de outras culturas".[8]

Segundo Belmonte e Agüero (2013), a CI pode ser desenvolvida em sala de aula ou fora dela, no país de origem/residência ou não do estudante, através de experiências individuais, físicas e virtuais. O papel desempenhado pela CI é de suma importância dada as demandas do mundo moderno e globalizado, em que as pessoas cada vez mais têm contato com a cultura do outro.

A CI não é uma habilidade que se desenvolve naturalmente em todas as pessoas, por isso o professor, na figura de mediador entre o conhecimento e os discentes "[...] tem que abordá-la como objetivo em sala de aula" (DEARDORFF, 2009, p. 13, tradução nossa). [9]Por não ser uma habilidade natural para todas as pessoas que nos últimos 20 anos estudiosos se dedicam ao estudo e desenvolvimento da definição do que é e como se dá a CI.

Apesar desses estudos esforçados algumas fontes apontam que no cotidiano de aula os professores quase nunca dão espaço a esse tema, e se isso ocorre, o estudo se detém a reforçar o estudo da língua (SERCU, 2005), mas há também professores que compreendem a importância da CI e reconhecem sua falta de capacitação ou de sua inadequada formação para o desenvolvimento dessa habilidade nos alunos. A maioria se limita ao que encontra nos livros, esquecendo, muitas vezes, de aspectos poucos visíveis, como normas, atitudes e valores (SERCU, 2005, p. 120).

No ensino de línguas, o desenvolvimento teórico e prático da CI tem sua origem no ensino tradicional da cultura, sucedido pela inclusão de conteúdos socioculturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, no âmbito da abordagem comunicativa, orientada para a prática.

---

[8] *"[...] la habilidad de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas".*

[9] *'[...] hay que abordar como objetivo en el aula".*

Como já vimos, o conceito de cultura é diverso e sua abordagem sempre foi associada ao convívio em comunidade, e muitas disciplinas, como a antropologia, a sociologia, a etnografia da comunicação, a comunicação intercultural etc., já se encarregaram de estudar acerca desse tema. No âmbito educacional, é importante saber que não é possível compreender a língua sem conhecer o contexto cultural na qual ela se produz, há sempre que evocar costumes dos distintos povos que fazem uso à sua maneira da mesma língua, de como se relacionam entre si, quais as relações entre as nações etc. Dessa forma, língua e cultura são indissociáveis, exercendo influência uma sobre a outra.

Alguns trabalhos explicam a relação entre cultura e linguagem, dando foco em como se deu seu ensino conjunto ao longo do tempo na sala de aula. Esses estudos analisam o desenvolvimento da cultura a partir de posições que reconhecem a cultura como um conjunto invariável de conhecimentos sobre história, geografia e instituições até a visão da cultura como um sistema de regras, valores, costumes, práticas e crenças, que estão em mudança constante.

Um conjunto de regras implícitas do que se entende por cultura recorre à conhecida distinção que há entre conteúdos culturais com C maiúscula e com c minúsculas. Segundo Belmonte e Agüero (2013):

> Os conteúdos culturais com C maiúscula fazem referência à música, à literatura, à arte, a história, à cultura popular focada nos costumes, hábitos e folclore da vida diária. Os conteúdos com c minúscula, porém, apontam para as crenças, os comportamentos e os valores culturais que estão sob influência de comportamentos linguísticos, paralinguísticos e não verbais, e que diferem de uma comunidade linguística a outra. (BELMONTE; AGÜERO, 2013, p. 186, tradução nossa)[10]

Ainda segundo essas autoras, esses conteúdos, por estarem implícitos, historicamente foram os mais difíceis de "[...] integrar, trabalhar e avaliar em sala de

[10] *"Los contenidos con C mayúscula se refieren a la música, la literatura, el arte, la historia, y la cultura popular enfocada a costumbres, hábitos y folklore de la vida diaria. Los contenidos con c minúscula, sin embargo, apuntan hacia las creencias, los comportamientos y los valores culturales que subyacen bajo muchos comportamientos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales, y que difieren de una comunidad lingüística a otra."*

aula" Belmonte e Agüero (2013, p. 187, tradução nossa).[11]

Por fim, é importante salientar que o presente trabalho, mesmo fazendo uso do TL, incluído nos estudos culturais, com C maiúsculo, irá propor atividades que componham e valorizem ambos os conteúdos, pois temos como foco uma proposta didática plural, que leve aos alunos o conteúdo necessário para que possam apropriar-se do mesmo e refletir sobre a cultura do outro em comparação à sua. Para isso, entendemos que é necessário valorizar ambos os conteúdos.

[11] *"[…] integrar, trabajar y evaluar en el aula."*

3. METODOLOGIA

Este tópico se dedica à descrição da metodologia utilizada para a produção da presente pesquisa. Nele falaremos sobre o tipo da pesquisa, o contexto no qual se deu sua produção e os sujeitos a quem ela se destina.

A pesquisa apresentada é classificada, de acordo com seus objetivos, como explicativa. Essa pesquisa recebe essa classificação por se enquadrar no que Gil (2002, p. 43) classifica como "[...] tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas".

Essa é uma pesquisa com fim de proposta pedagógica, pois a partir dos estudos e leituras feitas durante sua produção foram elaboradas aulas que servem como suporte para que professores e estudantes de Licenciaturas em Letras Espanhol possam trabalhar o TL em sala de aula.

No que se refere ao contexto da pesquisa, ela foi realizada durante observações de aulas e experiências vividas nos quatro estágios docentes obrigatórios para a conclusão do curso, além das experiências vividas nas disciplinas de Cultura I e Metodologia do Ensino da Literatura no ano de 2017.

Os sujeitos a quem essa pesquisa é destinada são professores e estudantes de Licenciaturas em Letras Espanhol que podem fazer uso das propostas pedagógicas em suas aulas ou tê-las como suporte para a elaboração de aulas que tenham o TL como suporte.

4. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS – O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE

Neste tópico serão descritas as aulas elaboradas durante a pesquisa e que servem como modelo para trabalhar o texto literário em sala de aula. Para a elaboração e distribuição do tempo para cada atividade durante o uso do TL, foi utilizado o modelo de distribuição de tempo e atividades propostos por Silva (2016, p. 105), o primeiro a ser elaborado para o ensino de E/LE na escola pública com aplicação e obtenção de resultados ao fim da pesquisa.

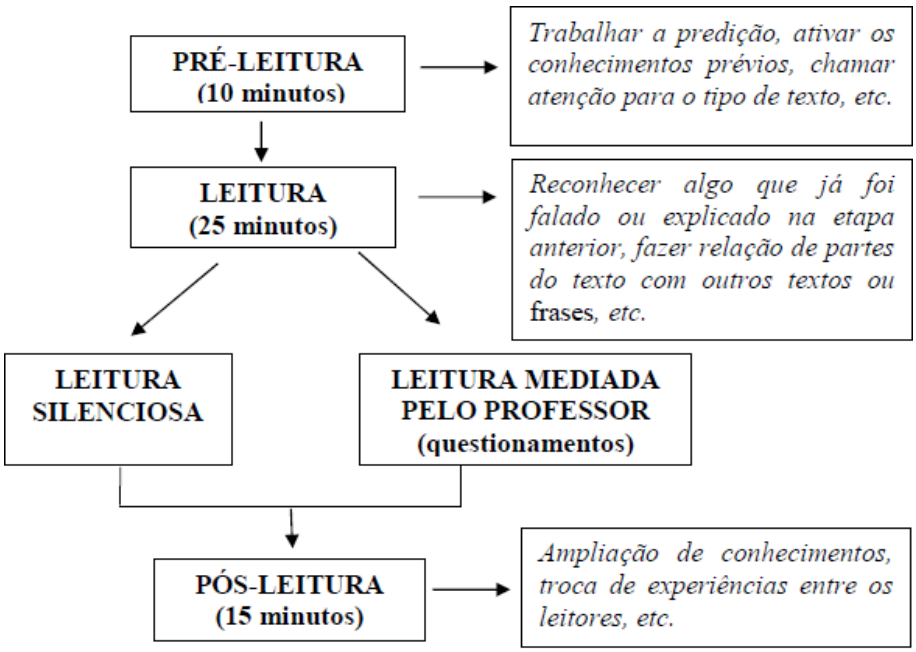

Figura 3 - Esboço da estrutura das aulas de leitura (elaborado pela pesquisadora)

Fonte: Adaptado de Silva (2016)

Segundo o modelo proposto por Silva (2016), o professor, ao trabalhar com o TL em sala de aula, deve seguir a sequência pré-leitura, leitura e pós-leitura. Sendo a pré-leitura o momento em que o professor envolve o aluno no tema a ser trabalhado pelo texto, fazendo com que ele ative seus conhecimentos prévios. Já a leitura é o momento em que o professor disponibiliza ao aluno o texto para leitura, que pode ser silenciosa, mediada ou de ambas as formas. Por fim, na pós-leitura o professor trabalha o texto com atividades, discussões etc. a fim de fazer com que o aluno possa sistematizar o assunto abordado.

É preciso informar que em algumas das nossas propostas não foi feita a leitura mediada pelo professor, assim como há aulas que em algumas das atividades houve a necessidade de destinar mais ou menos tempo.

A princípio tivemos a ideia de produzir 6 aulas, 2 para cada série do Ensino Médio, mas, para a 1ª série só foi proposta uma aula fazendo uso do TL com os objetivos que nossa pesquisa busca alcançar. Com isso, foram elaboradas 5 aulas, 1 para a 1ª série e 2 para a 2ª e 3ª cada.

Para a 1ª série só foi proposta uma aula por falta de conhecimento de leituras que se adequem ao nível de conhecimento linguístico e cultural de E/LE que os alunos dessa série.

4.1. PLANO DE AULA COM USO DO TEXTO LITERÁRIO

Apresentaremos nessa seção os planos de aula elaborados contendo o passo a passo a ser seguido durante a aplicação da aula utilizando o texto literário. Também demonstramos o tempo médio que as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura levarão durante a execução. Levamos em conta uma aula que tem duração de 45 minutos.

4.1.1. Plano de aula 1ª série: *Ciudadanos del mundo*

Pré-leitura (10 minutos): antes da leitura, é feito o encantamento do aluno pelo que vai ser lido, e então o professor deve começar questionando os alunos sobre o que eles entendem por "*extranjero*". Depois deverá escrever no quadro "*crisis migratoria mundial*", instigando os alunos a falarem sobre o que pensam acerca dos refugiados que chegam aos Brasil e outras partes do mundo devido problemas em seus países de origem.

Leitura (10 minutos): o professor deve distribuir aos alunos o microconto "*Extrajeros*"[12] do autor Eduardo Galeano. Após a leitura do microconto, o vídeo "A onda migratória e os Direitos Humanos" do canal Migalhas será reproduzido, e em seguida será feita uma leitura mediada pelo professor do microconto.

Pós-leitura (25 minutos): após as leituras e reprodução do vídeo, os alunos terão de se dividir em três grupos e discutirem os seguintes questionamentos: por que é tão fácil aceitar produtos e mercadorias vindos de outros países e tão difícil conviver e dividir o mesmo espaço com pessoas de outras nações? Como é possível acabar com a xenofobia? O que fariam se visse alguém sendo humilhado por ser de outro

[12] Anexo A – Texto 1 na página 50.

país? Finalizando as discussões, um representante deverá explanar aos demais as respostas que foram maioria em seu grupo. Por fim, cada aluno deverá assumir a posição de um representante dos Direitos Humanos e escrever um bilhete para um jovem venezuelano que precisa de ajuda e abrigo no Rio Grande do Norte.

4.1.2. Plano de aula 2ª série: *Los pájaros prohibidos*

Pré-leitura (10 minutos): o professor deverá iniciar a aula mostrando imagens do período das ditaduras uruguaia e brasileira estimulando os alunos a falarem seus conhecimentos prévios sobre o que entendem por regimes militares.

Leitura (15 minutos): após os alunos e o professor socializarem seus conhecimentos prévios acerca do que são e como se dão os regimes militares, serão distribuídos dois textos: o conto "*Pájaros prohibidos*"[13] do escritor Eduardo Galeano o a letra da canção "Cálice"[14], do cantor e compositor de Chico Buarque com participação de Milton Nascimento; após a leitura do conto será reproduzida a canção. Dando seguimento a aula, será disponibilizado um breve texto extraído da internet com resumos sobre o período em que correram as ditaduras militares no Uruguai e no Brasil.[15]

Pós-leitura (20 minutos): em seguida, à luz do resumo, o professor irá comentar sobre o conto e a canção, buscando que os alunos reflitam e consigam associar ambos os períodos pelos quais cada país passou. Será pedido que os alunos produzam um pequeno texto levando em consideração tudo que já foi abordado, e respondendo aos seguintes questionamentos: o que você considera como principal característica de um regime militar? Quais os prejuízos ou benefícios que esse tipo de governo pode trazer para a sociedade? Você acredita que os governantes desse tipo de poder possuem algum tipo de boa ou má intenção? Você acredita que as marcas deixadas na sociedade por esse tipo de governo ainda hoje influenciam na forma como as pessoas se comportam? Após a produção dos textos, alguns alunos serão escolhidos para lerem suas produções em voz alta para que os demais colegas possam tomar conhecimento de ideias convergentes ou divergentes das suas.

[13] Anexo C – Texto 3 na página 53.
[14] Anexo D – Texto 4 na página 54.
[15] Anexo B – Texto 2 na página 51.

4.1.3. Plano de aula 2ª série: *y grito "respeto"*

Pré-leitura (10 minutos): o professor iniciará a aula escrevendo no quadro a palavra "*racismo*" e pedirá aos alunos que digam o que eles lembram ao ler essa palavra, se já sofreram e quais atitudes já presenciaram que podem ser consideradas racistas.

Leitura (10 minutos): após esse momento de discussão, será distribuído aos alunos o poema "*Me gritaron negra*"[16] e pedirá que os alunos leiam silenciosamente. Finalizada a leitura silenciosa, os alunos assistirão ao vídeo em que a autora declama o poema e os alunos que se sentirem à vontade poderão declamar juntos.

Pós-leitura (25 minutos): após as leituras, os alunos receberão pedaços de papeis e neles deverão escrever frases e dizeres racistas ou de cunho preconceituoso contra qualquer pessoa. Após escreverem, eles colocarão essas frases em uma caixa e depois alguns alunos retirarão um papel cada um, que lerá em voz alta, e depois dirá o que pensa do que está escrito. Ao fim das discussões será pedido que os alunos produzam um pequeno texto de autoajuda, dando conselhos para que pessoas que sofrem racismo ou são menosprezadas pela aparência física possam sentir-se bem consigo mesmas.

4.1.4. Plano de aula 3ª serie: *La vida por la ventana*

Pré-leitura (10 minutos): o professor começará a aula escrevendo a palavra "*septiembre*" no quadro e perguntar aos alunos o que eles pensam quando a leem. Em seguida, completar com a palavra "*amarillo*" e questionar sobre essa campanha mundialmente conhecida.

Leitura (15 minutos): após o momento de pré-leitura, "*El drama del desencantado*",[17] de Gabriel García Márquez, será distribuído para uma leitura silenciosa. Ao final desse momento, será feita uma leitura mediada do conto. Após a leitura mediada o professor distribuirá o recorte da matéria produzida pela revista Veja falando sobre o suicídio.[18]

Pós-leitura (20 minutos): ao fim das leituras, os alunos, mediados pelo

[16] Anexo E – Texto 5 na página 55.
[17] Anexo F – Texto 6 na página 56.
[18] Anexo G – Texto 7 na página 57.

professor, poderão discutir os textos lidos. Na última atividade o professor pedirá aos alunos que produzam um pequeno texto destinado a alguém que pensa em tirar a própria vida dizendo as razões para lutar por ela.

4.1.5. Plano de aula 3ª série: *Cuándo decir "no"*

Pré-leitura (10 minutos): o professor iniciará a aula escrevendo no quadro a palavra "*droga*" e pedir aos alunos que digam palavras que podem associar a essa palavra.

Leitura (15 minutos): após o momento de associação de significados à palavra exposta no quadro, os alunos poderão ler o fragmento literário retirado do livro "*Bajarse al Moro*"[19] de Alonso de Santos; após a leitura serão exibidas cenas da telenovela O Clone, a primeira mostrando o momento em que a personagem Mel tem contato pela primeira vez com as drogas e a segunda mostrando sua vida meses após o uso dessas substâncias. Ao fim o professor fará uma leitura mediada do fragmento.

Pós-leitura (20 minutos): feitas as leituras silenciosa e mediada, o professor pedirá aos alunos que relacionem a fala preocupada da personagem Antonia, dos anos 80 na Espanha, com o que relata a personagem Mel, nos anos 2000 no Brasil, ao comentar sua relação com as drogas à sua amiga Telminha. Ao fim das discussões será pedido que os alunos produzam um pequeno texto em que dão conselhos à personagem Mel sobre o uso de drogas, e devem argumentar para que ela não as use.

[19] Anexo H – Texto 8 na página 58.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta pesquisa, o objetivo geral, propor atividades didáticas para trabalhar a interculturalidade a partir da leitura de TLs em língua espanhola com alunos do ensino médio, foi alcançado. Foram produzidas cinco aulas fazendo uso do TL para as três séries em que o ensino médio é dividido.

Para responder ao primeiro objetivo: “pesquisar sobre os aspectos que envolvem a interculturalidade e o uso didático da literatura”, foram feitas leituras que oportunizaram compreender a CI como a capacidade que o aluno, estimulado pelo professor, desenvolve para lidar com a realidade do outro ao ter contato com ela. Em nossas leituras pudemos nos aprofundar em estudos que explanam sobre os benefícios que a TL traz para os estudantes e que, quando bem trabalhado nas aulas de E/LE, não prepara o aluno somente para responder às necessidades de uso da língua, mas também para a vida em comunidade, ampliando compreensão do mundo ao seu redor.

Em resposta ao segundo objetivo: “elaborar aulas com textos literários para trabalhar a interculturalidade junto com a leitura literária em língua espanhola e desenvolver a visão crítico-reflexiva do aluno”, produzimos aulas em que os TLs abordam temas que são comuns a várias comunidades no mundo, de forma que o aluno pode ter contato com a cultura do outro, mas sem distanciar da sua e reconhecendo as duas como iguais ou parecidos. Com isso, o aluno amplia sua visão de mundo e passa a refletir de maneira crítica.

Trabalhar com o TL é uma atividade rica para o professor, pois ele é uma ferramenta de múltipla utilização em sala de aula, e pode servir para alcançar diversos objetivos.

Por fim, nossa pesquisa pode ser compreendida como um estudo inicial, tendo suporte para ampliação de seus objetivos a partir da execução das aulas propostas e elaboração de questionários que possam ampliar os resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

Senado Federal. Secretaria de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 28 outubro de 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM):** volume 1. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006.

ALBALADEJO, M. D. G. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. In MarcoELE. **Revista Didáctica ELE**. [*S.L.*], n. 5, p. 01-51, dez. 2007. Disponível em: https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf. Acesso em: 28 de outubro de 2017.

BELMONTE, Isabel Alonso; AGÜERO, María Fernández. **Enseñar la competencia intercultural**. *In*: Enseñar hoy una lengua extranjera. UAM, Madrid, 2013. p. 182-220.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COTO, Manuela Estévez; VALDERRAMA, Yolanda Fernandes de. **El componente cultural en la clase de E/LE.** Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, 2006.

CULTURA. *In*: Dicionário Machaelis online. [*S.L.*]: Editora Melhoramentos, 2018. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cultura/. Acesso em: 28 de outubro de 2018.

Deardorff, D. K. ***Handbook of Intercultural Competence***. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. *In*: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34. Cap. 1.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. Campinas, SP: Edições Layola, 1984.

LOPES, Antônia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino:** por que não? Campinas: Papirus, 1991.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. *In*: Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, 2007.

MOREIRA, Helloysa Bragueto. **A pedagogia histórico-crítica no contexto educacional brasileiro**: reflexões preliminares numa abordagem histórica, teórica e prática. *In*: X ANPed Sul, 2014. [*S.L.*]. p. 01-19. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/566-0.pdf. Acesso em: 27 de junho de 2016.

OLIVERAS, A. ***Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera.*** Madrid: Edinumen, 2000.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SERCU, L. (ed.). ***Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*****:** An International Investigation. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.

SILVA, Girlene Moreira da. **Literatira, leitura e escola:** um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária dos alunos de língua de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino:** por que não? São Paulo: Papirus, 1991.

APÊNDICE A – PLANO DE AULA 1ª SÉRIE: *CIUDADANOS DEL MUNDO*

<table>
<tr><td colspan="4">INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN</td></tr>
<tr><td colspan="2">Escola:</td><td colspan="2">Professor:</td></tr>
<tr><td>Série: I</td><td>Duração 45 minutos</td><td>Data:</td><td>Turma:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Ciudadanos del mundo</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVO GERAL:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Refletir e discutir sobre as questões migratórias, como se dá a relação das pessoas de um país com as que vêm de outras nações.</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Discutir o que os alunos entendem por “extranjero”;
➢ Refletir sobre como lidamos com pessoas que vêm de lugares e nações diferentes na nossa;
➢ Comentar sobre a atual crise migratória que preocupa o mundo todo;
➢ Produzir um bilhete oferecendo ajuda e refúgio a quem precisa de uma casa para morar fora de seu país.</td></tr>
<tr><td colspan="4">CONTEÚDO:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Conto “Extranjero” do escritor Eduardo Galeano;
➢ Vídeo “A onda migratória e os Direitos Humanos” do canal Migalhas no YouTube.</td></tr>
<tr><td colspan="4">METODOLOGIA:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ O professor dará início à aula perguntando aos alunos o que eles entendem por “extranjero”. Depois escreverá no quadro “crisis migratoria mundial”, instigando aos alunos falarem sobre o que pensam acerca dos refugiados que chegam ao Brasil e outras partes do mundo devido problemas em seus países de origem. (10 minutos)
➢ Ao fim das discussões iniciais, será distribuído aos alunos o microconto “Extranjeros” do autor Eduardo Galeano. Após a leitura do microconto, o vídeo “A onda migratória e os Direitos Humanos” do canal Migalhas será reproduzido, e em seguida será feita uma leitura mediada pelo professor do microconto. (10 minutos)</td></tr>
</table>

- Após as leituras e reprodução do vídeo, os alunos terão de se dividir em três grupos e discutirem os seguintes questionamentos: Por que é tão fácil aceitar produtos e mercadorias vindos de outros países e tão difícil conviver e dividir o mesmo espaço com pessoas de outras nações? Como é possível acabar com a xenofobia? O que fariam se visse alguém sendo humilhado por ser de outro país? Ao final, um representante deverá explanar aos demais as respostas que foram maioria em seu grupo. (15 minutos)
- Por fim, cada aluno deverá assumir a posição de um representante dos Direitos Humanos e escrever um bilhete para um jovem venezuelano que precisa de ajuda e abrigo no RN. (10 minutos)

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Sistema multimídia (computador, som, slides);
- Material fotocopiado;
- Quadro e pincel.

AVALIAÇÃO:

- Será avaliada a participação do aluno nos momentos de interações e questionamentos, bem como a capacidade de lidar com questionamento e respeitos às ideias dos demais componentes de cada grupo e a atividade escrita.

REFERÊNCIAS:

A onda migratória e os Direitos Humanos. Migalhas, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=133&v=Z_OdSGOxtlI>. Acesso em: 02 de dezembro de 2018.

Extranjero. La zona café, disponível em: <https://lazonacafe.blogspot.com/2016/05/eduardo-galeano-extranjero.html>. Acesso em: 02 de dezembro de 2018.

APÊDICE B – PLANO DE AULA 2ª SÉRIE: *LOS PÁJAROS PROHIBIDOS*

<table>
<tr><td colspan="4">INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN</td></tr>
<tr><td colspan="2">Escola:</td><td colspan="2">Professor:</td></tr>
<tr><td>Série: II</td><td>Duração: 45 minutos</td><td>Data:</td><td>Turma:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Los pájaros prohibidos</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVO GERAL:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Conhecer um pouco do período que compreendeu a ditadura uruguaia durante o século XX e refletir sobre esse regime e o regime militar pelo qual passou o Brasil para desenvolver as competências literária e intercultural a fim de instigar o aluno a pensar e refletir criticamente.</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Refletir sobre o período da ditadura uruguaia;
➢ Discutir no que se assemelham as ditaduras do Brasil e do Uruguai;
➢ Discussões orais e partilha dos pensamentos acerca do tema abordado;
➢ Produção escrita sobre o conteúdo trabalhado.</td></tr>
<tr><td colspan="4">CONTEÚDO:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Conto “Pájaros prihibidos” do autor Eduardo Galeano, canção “Cálice” de Chico Buarque e Ditaduras Militares do Brasil e do Uruguai.</td></tr>
<tr><td colspan="4">METODOLOGIA:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ O professor dará início à aula mostrando imagens do período das ditaduras uruguaia e brasileira estimulando os alunos a falarem seus conhecimentos prévios sobre o que entendem por regimes militares. (10 minutos)
➢ Após os alunos e o professor socializarem seus conhecimentos prévios acerca do que são e como se dão os regimes militares, serão distribuídos dois textos: o conto “Pájaros prohibidos” do escritor Eduardo Galeano o a letra da canção “Cálice”, do cantor e compositor de Chico Buarque com participação de Milton Nascimento; após a leitura do conto será reproduzida a canção. Dando seguimento a aula, será disponibilizado um breve texto extraído da internet com resumos sobre o período em que correram as ditaduras militares no Uruguai e no Brasil. (15 minutos)
➢ Em seguida, à luz do resumo, o professor irá comentar sobre o conto e a canção, buscando que os alunos reflitam e consigam associar ambos os períodos pelos quais cada país passou. Será pedido que os alunos produzam um pequeno texto levando em consideração tudo que já foi abordado, e respondendo aos seguintes questionamentos: o que você considera como</td></tr>
</table>

principal característica de um regime militar? Quais os prejuízos ou benefícios que esse tipo de governo pode trazer para a sociedade? Você acredita que os governantes desse tipo de poder possuem algum tipo de boa ou má intenção? Você acredita que as marcas deixadas na sociedade por esse tipo de governo ainda hoje influenciam na forma como as pessoas se comportam? (10 minutos)

- Após a produção dos textos, alguns alunos serão escolhidos para lerem suas produções em voz alta para que os demais colegas possam tomar conhecimento de ideias convergentes ou divergentes das suas. (10 minutos)

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Sistema multimídia (computador, som, slides);
- Material fotocopiado;
- Quadro e pincel.

AVALIAÇÃO:

- Será avaliada a participação do aluno nos momentos de interações e questionamentos, bem como o desempenho durante toda a aula na aplicação de conteúdos e atividades.

FERÊNCIAS:

Ditadura militar no Brasil (1964-1985). Wikipédia, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura_militar_no_Brasil_(1964%E2%80%931985)>. Acesso em: 05 de julho de 2017.

Ditadura civil-militar no Uruguai (1973–1985). Wikipédia, disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura_civil-militar_no_Uruguai_(1973%E2%80%931985)>. Acesso em: 05 de julho de 2017.

Espanha Franquista. Wikipedia, disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Espanha_Franquista. Acesso em: 05 de julho de 2017.

Cálice. Letras, disponível em: <https://www.letras.com/chico-buarque/45121/>. Acesso em: 05 de julho de 2017.

Pájaros prohibidos. Leer por que si, disponível em: http://leerporquesi-1007.blogspot.com/2008/08/galeano-eduardo- pjaros-prohibidos.html. Acesso em: 05 de julho de 2017.

APÊNCICE C – PLANO DE AULA 2ª SÉRIE: *Y GRITO "RESPETO"*

<table>
<tr><td colspan="4">INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN</td></tr>
<tr><td colspan="2">Escola:</td><td colspan="2">Professor:</td></tr>
<tr><td>Série: II</td><td>Duração 45 minutos</td><td>Data:</td><td>Turma:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Y grito "respeto"</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVO GERAL:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Refletir e discutir sobre a discriminação racial e preconceitos contra aparência física fora dos padrões sociais.</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Refletir sobre o preconceito racial;
➢ Discutir sobre como podemos combater a discriminação contra pessoas que não estão dentro dos padrões de beleza socialmente impostos;
➢ Produzir um texto de autoajuda a fim de elevar a autoestima de alguém que se sinta excluído por não se enquadrar nos padrões de beleza e passar uma mensagem de autoaceitação.</td></tr>
<tr><td colspan="4">CONTEÚDO:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Poema "Me gritaron negra" da escritora Victoria Santa Cruz.</td></tr>
<tr><td colspan="4">METODOLOGIA:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ O professor iniciará a aula escrevendo no quadro a palavra "racismo" e pedir aos alunos que digam o que eles lembram ao ler essa palavra, se já sofreram e quais atitudes já presenciaram que podem ser consideradas racistas. (10 minutos)
Após esse momento de discussão, será distribuído aos alunos o poema "Me gritaron negra" e pedirá que os alunos leiam silenciosamente. Finalizada a leitura silenciosa, os alunos assistirão ao vídeo em que a autora declama o poema e os alunos que se sentirem à vontade poderão declamar juntos. (10 minutos)
➢ Em seguida às leituras, os alunos receberão pedaços de papeis e neles deverão escrever frases e dizeres racistas ou de cunho preconceituoso contra qualquer pessoa. Após escreverem, eles colocarão essas frases em uma caixa e depois alguns alunos retirarão um papel cada um, que lerá em voz alta, e depois dirá o que pensa do que está escrito. (15 minutos)
➢ Ao fim das discussões será pedido que os alunos produzam um pequeno texto de autoajuda, dando conselhos para que pessoas que sofrem racismo ou são menosprezadas pela aparência física possam sentir-se bem consigo mesmas. (10 minutos)</td></tr>
</table>

RECURSOS DIDÁTICOS:
➢ Sistema multimídia (computador, som); ➢ Material fotocopiado; ➢ Quadro e pincel.
AVALIAÇÃO:
➢ Será avaliada a participação do aluno nos momentos de interações e questionamentos, bem como o desempenho durante toda a aula na aplicação de conteúdos e atividades.
REFERÊNCIAS:
Me gritaron negra. Universidade Livre Feminista, disponível em: https://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/18468/. Acesso em: 08 de dezembro de 2018.

APÊNDICE D – PLANO DE AULA 3ª SÉRIE: *LA VIDA POR LA VENTANA*

<table>
<tr><td colspan="4">INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN</td></tr>
<tr><td colspan="2">Escola:</td><td colspan="2">Professor:</td></tr>
<tr><td>Série: III</td><td>Duração 45 minutos</td><td>Data:</td><td>Turma:</td></tr>
<tr><td colspan="4">La vida por la ventana</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVO GERAL:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Trabalhar a competência intercultural, a competência literária e o pensamento crítico-reflexivo dos alunos a partir da leitura do conto “El drama del desencantado” do autor Gabriel García Márquez e do recorte da matéria da Veja sobre o suicídio.</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Refletir sobre a temática do fragmento literário e o recorte da matéria produzida pela revista Veja;
➢ Produzir um pequeno texto dizendo a alguém que pensa em tirar sua própria vida o lado bom de viver, os motivos para que lute por sua vida.</td></tr>
<tr><td colspan="4">CONTENIDO:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Conto “El drama del desencantado” do autor Gabriel García Márquez e o recorte da matéria produzida pela revista Veja como meio para o desenvolvimento da competência literária, a competência intercultural e o pensamento crítico-reflexivo.</td></tr>
<tr><td colspan="4">METODOLOGIA:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Começar a aula escrevendo a palavra "septiembre" no quadro e perguntar aos alunos o que eles pensam quando a lêem. Em seguida, completar com a palavra "amarillo" e questionar sobre essa campanha mundialmente conhecida. (10 minutos)
➢ Após as primeiras discussões, “El drama del desencantado”, de Gabriel García Márquez, será distribuído para uma leitura silenciosa. Ao final da leitura silenciosa, será feita uma leitura mediada do conto. Após a leitura mediada o professor distribuirá o recorte da matéria produziada pela revista Veja falando sobre o suicídio. (15 minutos)
➢ Ao fim das leituras os alunos, mediados pelo professor, poderão dicutir os textos lidos. (10 minutos)
➢ Na última atividade o professor pedirá aos alunos que produzam um pequeno texto destinado a alguém que pensa em tirar a própria vida as razões para lutar por ela. (10 minutos)</td></tr>
</table>

RECURSOS DIDÁTICOS:
➢ Material fotocopiado; ➢ Pizarra e pincel.
AVALIAÇÃO:
➢ A avaliação se dará a partir da participação dos alunos nas discussões e o desempenho na produção escrita.
REFERÊNCIAS:
MÁRQUEZ, Gabriel García. El drama del desencantado. In: **Ciudad Selva.** Disponível em: http://ciudadseva.com/texto/el-drama-del-desencantado/>. Acesso em: 13 de dezembro de 2017. **A cada 40 segundos ocorre um suicídio no mundo**. Revista Veja. Disponível em: https://veja.abril.com.br/saude/a-cada-40-segundos-ocorre-um-suicidio-no-mundo/. Acesso em: 02 de outubro de 2018.

APÊNDICE E – PLANO DE AULA 3ª SÉRIE: CUÁNDO DECIR “NO”

<table>
<tr><td colspan="4">INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN</td></tr>
<tr><td colspan="2">Escola:</td><td colspan="2">Professor:</td></tr>
<tr><td>Série: III</td><td>Duração 45 minutos</td><td>Data:</td><td>Turma:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Plano de aula Cuándo decir “no”</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVO GERAL:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Discutir sobre o uso de substâncias lícitas e ilícitas que podem causar danos à vida dos jovens através do fragmento retirado do livro “Bajarse al Moro” do autor Alonso de Santos, e cenas retiradas da telenovela O Clone, produção da TV Globo, exibida em 2002.</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Refletir sobre o envolvimento de jovens com substâncias viciantes e alucinógenas;
➢ Discutir sobre os perigos que as drogas trazem à vida das pessoas que fazem uso delas;
➢ Trabalhar a consciência dos alunos sobre os males que as drogas causam a quem usa e quem faz parte da vida dessas pessoas.</td></tr>
<tr><td colspan="4">CONTEÚDO:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ Fragmento literário retirado do livro “Bajarse al Moro” de Alonso de Santos;
➢ Vídeo de cenas retiradas da telenovela O Clone.</td></tr>
<tr><td colspan="4">METODOLOGIA:</td></tr>
<tr><td colspan="4">➢ O professor iniciará a aula escrevendo no quadro a palavra “droga” e pedir aos alunos que digam palavras que podem associar a essa palavra. (10 minutos)
➢ Após o momento de associação de significados à palavra exposta no quadro, os alunos poderão ler o fragmento literário retirado do livro “Bajarse al Moro” de Alonso de Santos; após a leitura serão exibidas cenas da telenovela O Clone, a primeira mostrando o momento em que a personagem Mel tem contato pela primeira vez com as drogas e a segunda mostrando sua vida meses após o uso dessas substâncias. Ao fim o professor fará uma leitura mediada do fragmento. (15 minutos)
➢ Feitas as leituras silenciosa e mediada, o professor pedirá aos alunos que relacionem a fala preocupada da personagem Antonia, dos anos 80 na Espanha, com o que relata a personagem Mel, nos anos 2000 no Brasil, ao comentar sua relação com as drogas à sua amiga Telminha. (10 minutos)</td></tr>
</table>

➢ Ao fim das discussões será pedido que os alunos produzam um pequeno texto em que dão conselhos à personagem Mel sobre o uso de drogas, e devem argumentar para que ela não as use. (10 minutos)
RECURSOS DIDÁTICOS:
➢ Sistema multimídia (computador, som); ➢ Material fotocopiado; ➢ Quadro e pincel.
AVALIAÇÃO:
➢ Será avaliada a participação do aluno nos momentos de interações e questionamentos, bem como o desempenho durante toda a aula na aplicação de conteúdos e atividades.
REFERÊNCIAS:
SANTOS, José Luis Alonso de. **Bajarse al Moro**. Madrid: Cátedra, 2004. **O Clone.** Youtube, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XtDXVTAijbY. Acesso em: 02 de dezembro de 2018. **O Clone.** GShow, disponível em: http://gshow.globo.com/novelas/o- clone/videos/v/mel-explica-sua-relacao-com-as-drogas-para- telminha/1601759/. Acesso em: 02 de dezembro de 2018.

ANEXO A – TEXTO 1

Extranjero

En un periódico del barrio de Raval, en Barcelona, una mano anónima escribió:

Tu dios es judío, tu música es negra, tu coche es japonés, tu pizza es italiana, tu gas es argelino, tu café es brasileño, tu democracia es griega, tus números son árabes, tus letras son latinas.

Yo soy tu vecino. ¿Y tú me llamas extranjero?

ANEXO B – TEXTO 2

Ditadura civil-militar no Uruguai (1973–1985)

A **ditadura cívico-militar do Uruguai (1973-1985)**, também conhecida como **ditadura uruguaia**, foi uma ditadura militar autoritária que governou o Uruguai por doze anos, de 27 de junho de 1973 (após o golpe de Estado de 1973) até 28 de fevereiro de 1985. A ditadura tem sido objeto de muita controvérsia devido às suas violações dos direitos humanos, uso da tortura e os desaparecimentos inexplicáveis de muitos uruguaios. O termo "cívico-militar" refere-se ao uso inicial do regime militar de um presidente civil relativamente impotente como chefe de Estado, que o distinguia das ditaduras em outros países da América do Sul em que altos oficiais militares imediatamente tomaram o poder e diretamente atuaram como chefe de Estado.

A ditadura foi o resultado de uma escalada de violência e autoritarismo em um país tradicionalmente pacífico e democrático, e deve ser analisada no contexto da Guerra Fria e de outras ditaduras militares na região. Isso resultou na supressão de todas as antigas atividades política, incluindo os partidos políticos tradicionais. Muitas pessoas foram presas e torturadas, especialmente os partidários da esquerda.

Em 1972, o exército e a polícia prenderam os dirigentes tupamaros Raul Sendic, José Mujica, Eleuterio Huidobro e outros seis por delito de sedição. Permaneceram encarcerados em quase total incomunicação até o fim da ditadura militar. Também em condições muito duras estiveram reclusos os deputados Jaime Perez, Wladimir Turiansky, Gerardo Cuesta e José Luis Massera.

Ditadura civil-militar no Uruguai (1973–1985). Wikipédia, disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura_civil-militar_no_Uruguai_(1973%E2%80%931985). Acesso em: 05 de julho de 2017.

Ditadura militar no Brasil (1964-1985)

A **ditadura militar no Brasil**, ou **Quinta República Brasileira**, foi o regime instaurado em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. De caráter autoritário e nacionalista, teve início com o golpe militar que derrubou o governo de João Goulart, o então presidente democraticamente eleito. O regime acabou quando José Sarney assumiu a presidência, o que deu início ao período conhecido como Nova República (ou Sexta República). Apesar das promessas iniciais de uma intervenção breve, a ditadura militar durou 21 anos. Além disso, o regime pôs em prática vários Atos Institucionais, culminando com o Ato Institucional Número Cinco (AI-5) de 1968, que vigorou por dez anos. A Constituição de 1946 foi substituída pela Constituição de 1967 e, ao mesmo tempo, o Congresso Nacional foi dissolvido, liberdades civis foram suprimidas e foi criado um código de processo penal militar que permitia que o Exército brasileiro e a Polícia Militar pudessem prender e encarcerar pessoas consideradas suspeitas, além de impossibilitar qualquer revisão judicial.

O regime adotou uma diretriz nacionalista, desenvolvimentista e de oposição ao

comunismo. A ditadura atingiu o auge de sua popularidade na década de 1970, com o "milagre econômico", no mesmo momento em que o regime censurava todos os meios de comunicação do país e torturava e exilava dissidentes. Na década de 1980, assim como outros regimes militares latino-americanos, a ditadura brasileira entrou em decadência quando o governo não conseguiu mais estimular a economia, controlar a inflação crônica e os níveis crescentes de concentração de renda e pobreza provenientes de seu projeto econômico, o que deu impulso ao movimento pró-democracia. O governo aprovou uma Lei de Anistia para os crimes políticos cometidos pelo e contra o regime, as restrições às liberdades civis foram relaxadas e, então, eleições presidenciais indiretas foram realizadas em 1984, com candidatos civis e militares.

Ditadura militar no Brasil (1964-1985). Wikipédia, disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura_militar_no_Brasil_(1964%E2%80%931985). Acesso em: 05 de julho de 2017.

ANEXO C – TEXTO 3

Pájaros prohibidos

Eduardo Galeano

Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido ni saludar a otro preso. Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros.

Didaskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso por tener ideas ideológicas, recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. La hija le trae un dibujo de pájaros. Los censores se lo rompen en la entrada de la cárcel.

El domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos, y el dibujo pasa. Didaskó le elogia la obra y le pregunta por los circulitos de colores que aparecen en la copa de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas.

— ¿Son naranjas? ¿Qué frutas son? La niña lo hace callar:

— Ssshhh.

Y en secreto le explica:

— Bobo. ¿No ves que son ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas.

ANEXO D – TEXTO 4

Cálice – Chico Buarque

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga?
Tragar a dor, engolir a labuta?
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa?
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade?
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Me embriagar até que alguém me esqueça

ANEXO E – TEXTO 5

Me gritaron negra – Victoria Santa Cruz

Tenía siete años apenas,
apenas siete años,
¡Que siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!
De pronto unas voces en la calle
me gritaron ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra!

"¿Soy acaso negra?" – me dije ¡SÍ!
"¿Qué cosa es ser negra?" ¡Negra!
Y yo no sabía la triste verdad que
aquello escondía. Negra!
Y me sentí negra, ¡Negra!
Como ellos decían ¡Negra!
Y retrocedí ¡Negra!
Como ellos querían ¡Negra!
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada
Y retrocedí ¡Negra!
Y retrocedí…
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo,
y siempre amargada
Seguía llevando a mi espalda
mi pesada carga

¡Y cómo pesaba! …
Me alacié el cabello,
me polveé la cara,
y entre mis cabellos siempre resonaba
la misma palabra
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
Hasta que un día que retrocedía,
retrocedía y que iba a caer
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¿Y qué?

¿Y qué? ¡Negra!
Sí ¡Negra!
Soy ¡Negra!
Negra ¡Negra!
Negra soy

¡Negra! Sí
¡Negra! Soy
¡Negra! Negra
¡Negra! Negra soy
De hoy en adelante no quiero
laciar mi cabello
No quiero
Y voy a reírme de aquellos,
que por evitar – según ellos –
que por evitarnos algún sinsabor
Llaman a los negros gente de color
¡Y de qué color! NEGRO
¡Y qué lindo suena! NEGRO
¡Y qué ritmo tiene!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO
Al fin
Al fin comprendí AL FIN
Ya no retrocedo AL FIN
Y avanzo segura AL FIN
Avanzo y espero AL FIN
Y bendigo al cielo porque quiso Dios
que negro azabache fuese mi color
Y ya comprendí AL FIN
Ya tengo la llave
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
¡Negra soy!

ANEXO F – TEXTO 6

El drama del desencantado

Gabriel García Márquez

…el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de ser vivida.

FIN

ANEXO G – TEXTO 7

A cada 40 segundos ocorre um suicídio no mundo

O suicídio é terceira causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos

Por **Da Redação**

11 set 2018, 19h33 - Publicado em 10 set 2018, 17h33

Falar abertamente sobre o suicídio é uma forma de prevenir o problema que mata mais de 1 milhão de pessoas em todo o mundo. (IStock/Getty Images)

Dados mundiais indicam que acontece um suicídio a cada 40 segundos, totalizando cerca de 1 milhão de suicídios ao redor do mundo. O intervalo de tempo entre as tentativas de tirar a própria vida é ainda menor: uma a cada três segundos. Já no Brasil, ocorre um suicídio a cada 45 minutos. Segundo Organização Mundial da Saúde (OMS), a faixa etária mais afetada pelo problema é a mais jovem, de 15 a 29 anos, em que é a terceira causa de morte. Entre as crianças e adolescentes de 10 a 14 anos, o suicídio é a sétima causa de morte.

De acordo com o presidente eleito da Associação Psiquiátrica da América Latina (Apal), Antônio Geraldo da Silva, medidas preventivas de ajuda são extremamente importantes para evitar o suicídio. “É uma maneira de a gente salvar vidas porque 90% dos suicídios poderiam ser evitados se as pessoas pudessem tratar a doença que leva ao suicídio”, disse.

Ele ainda afirmou que estudos indicam que a maior parte das pessoas que tenta pôr fim à própria vida sofre de algum tipo de transtorno psicológico. A porcentagem de doença mental chega aos 100% entre os indivíduos que alcançam o objetivo.

ANEXO H – TEXTO 8

Bajarse al Moro

José Luis Alonso de Santos

Doña Antonia: Y cualquiera que tenga buen corazón. Es que eso de las drogas es terrible, hija. Tú ten mucho cuidado. Tú ni porros ni nada, que todos empiezan por poco y fíjate cómo terminan. […]

Le he dicho yo mil veces que no esté con esta gentuza, pero ya ves, les tiene cariño. A ver si tú lo consigues. Hazme caso, estudia, cásate y forma una familia como Dios manda. Si no queréis casaros por la Iglesia, pues os casáis por lo civil, como dice mi marido, que en eso es muy moderno. A tu madre, Alberto le cayó de maravilla. Tenías que haberlos visto, hablando como si fueran suegra y yerno. Qué casa, cómo la tiene puesta de bien. De mucho gusto todo, hija. También yo iba a estar viviendo aquí si tuviera esa casa. Con esta mugre.