

**Repensando práticas de leitura no ensino de espanhol como língua estrangeira: uma proposta de transposição didática**

*Repensando las prácticas lectoras en la enseñanza del español como lengua extranjera: una propuesta de trasposición didáctica*

Emanuel de Abreu SILVA<sup>1</sup>

**Resumo**

Este artigo analisa concepções de leitura linguística, psicolinguística e sociocultural, contrastando leitores críticos e acrícos, com base em Cassany. Propõe atividades práticas usando manchetes jornalísticas para desenvolver letramento crítico em espanhol como língua estrangeira. Objetiva superar abordagens tradicionais, focadas em decodificação, mediante análise de textos autênticos, explorando: estruturas linguísticas, inferências cognitivas e contextos sociopolíticos. As atividades exemplificadas – aplicáveis em aulas de 50 minutos – visam capacitar alunos a questionar discursos midiáticos, articulando teoria e prática pedagógica. Demonstra como integrar as três concepções de leitura para formar cidadãos analíticos, com ênfase na perspectiva sociocultural. Conclui destacando desafios na formação docente para implementar essas estratégias em contextos educacionais com recursos limitados.

**Palavras-chave:** Letramento. Leitor Crítico. Leitor Acrítico. Língua Espanhola.

**Resumen**

Este artículo analiza las concepciones de lectura lingüística, psicolingüística y sociocultural, contrastando lectores críticos y acrícos desde el marco teórico de Cassany. Propone actividades prácticas con titulares periodísticos para desarrollar literacidad crítica en español como lengua extranjera (ELE), superando enfoques tradicionales centrados en decodificación. Mediante análisis de textos autênticos, se exploran: estructuras lingüísticas, procesos inferenciales y contextos sociopolíticos. Las actividades diseñadas —viabes en clases de 50 minutos— buscan formar estudiantes capaces de cuestionar discursos mediáticos, integrando teoría y práctica pedagógica. El estudio evidencia cómo articular las tres concepciones lectoras para fomentar ciudadanía crítica, con énfasis en el enfoque sociocultural y señala desafíos para su implementación en contextos educativos con recursos limitados.

**Palabras-clave:** Literacidad. Lector Crítico. Lector Acrítico. ELE.

---

<sup>1</sup> Doutor em estudos linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Departamento de Letras do CCAE-UFPB. E-mail: emanuel.abreu@academico.ufpb.br

## Introdução

Este estudo revisita atividades de leitura elaboradas pelo autor durante sua atuação como professor da educação básica em Belo Horizonte (MG), período marcado por inquietações pedagógicas relacionadas ao ensino de leitura em língua espanhola. Tais reflexões emergiram da prática docente, especialmente diante da utilização de materiais didáticos que privilegiavam textos extensos, artificialmente construídos, e atividades gramaticais descontextualizadas. Mesmo antes de ingressar formalmente no mestrado e doutorado, o autor — alinhando-se, inconscientemente, à perspectiva freireana de que todo educador progressista é, por natureza, um pesquisador de sua própria prática (FREIRE, 1996) — questionava a eficácia desses métodos e buscava alternativas para promover uma compreensão leitora mais significativa. Nesse contexto, este trabalho se propõe a revisitar, criticamente, algumas das propostas didáticas elaboradas pelo autor em estágios anteriores de sua carreira docente, agora reinterpretadas à luz de referenciais teóricos como Magda Soares (2005) e Paulo Freire (1987; 1996), bem como das contribuições de Cassany (2006) e Cassany e Castellà (2010) sobre letramento crítico.

Este artigo examina as concepções de leitura nas perspectivas Linguística, Psicolinguística e Sociocultural, entendidas não como modalidades excludentes, mas como "três representações sobre a leitura" (CASSANY, 2006, p. 25), com ênfase na última. A abordagem sociocultural, em particular, visa instrumentalizar os alunos para uma interação crítica com textos, capacitando-os a questionar e transformar realidades sociais (VYGOTSKY, 1978).

## A leitura como prática sociocultural: mediação, interpretação e ensino

A leitura constitui uma das habilidades cognitivas humanas mais fundamentais, funcionando como instrumento primordial de interação com o mundo letrado. Através dela, acessamos não apenas o registro histórico da humanidade, mas também manuais técnicos, documentos pessoais e, na era digital, informações globais em tempo real. A capacidade de decodificar textos permite transcender barreiras geográficas e culturais, possibilitando imersão virtual em contextos distantes (KLEIMAN, 2013). No entanto, dominar o código escrito não garante, por si só, proficiência leitora. Surge, então, uma questão central: como utilizar essa ferramenta de forma crítica e eficaz, extraindo

significados além da superfície textual?

A resposta exige uma abordagem multidimensional, na qual a Teoria Sociocultural (TS), fundamentada nos postulados vygotskyanos, oferece um arcabouço teórico essencial. Conforme Menezes (2013, p. 406), “a teoria sociocultural (TSC), baseada nos pensamentos de Vygotsky, afirma que a aprendizagem de línguas é um processo mediado socialmente” (Tradução nossa)<sup>2</sup>. Isso implica que a leitura não é um ato isolado, mas um processo dinâmico, moldado por interações socioculturais. Lantolf e Thorne, 2007 (apud MENEZES, 2013, p. 406) reforçam essa perspectiva ao afirmar que “A TSC se baseia em uma perspectiva que não separa o indivíduo do social e, na verdade, argumenta que o indivíduo emerge da interação social [...]” (Tradução nossa)<sup>3</sup>. Assim, a leitura opera como mediadora simbólica, permitindo-nos negociar significados, reinterpretar discursos e participar ativamente de comunidades discursivas (BAKHTIN, 1986).

No âmbito educacional, a leitura deve transcender a mera decodificação linguística ou a análise sintática, exigindo, sobretudo, competência crítico-discursiva (CASSANY, 2006), que envolve, três eixos principais, sob a luz do estudo em tela: a) Reconhecimento das condições de produção textual: intencionalidade do autor, público-alvo, contexto histórico e ideológico; b) Avaliação dos meios de divulgação: viés editorial, suporte (impresso/digital), alcance social; e c) Reflexão sobre impactos socioculturais: como o texto influencia percepções e reforça (ou desafia) estruturas de poder.

Para operacionalizar essa abordagem, adotamos as três concepções de leitura propostas por Cassany (2006): a) Linguística: foco na estrutura formal do texto (gramática, léxico, coerência); b) Psicolinguística: ênfase nos processos cognitivos de interpretação; e c) Sociocultural: análise crítica dos contextos de produção e recepção, alinhada à TS.

O objetivo é demonstrar como a leitura, quando mediada por uma perspectiva sociocrítica, pode transformar-se em ferramenta de empoderamento discente, capacitando

---

<sup>2</sup> No original: The sociocultural theory (SCT), based on Vygotskian thoughts, claims that language learning is a socially mediated process. (Menezes, 2013, p. 406)

<sup>3</sup> No original: "SCT is grounded in a perspective that does not separate the individual from the social and in fact argues that the individual emerges from social interaction [...]". (Lantolf e Thorne, 2007 apud Menezes, 2013, p. 406)

os aprendizes a questionar discursos hegemônicos e a posicionar-se de forma autônoma (FREIRE, 1987).

## **Análise textual sob três concepções de leitura: linguística, psicolinguística e sociocultural**

### **Concepção Linguística/Literal: A Superfície Textual**

**Figura 1** – Recorte de página web do Jornal La Nación.



Fue a la escuela con un arma, 60 balas y una carta de despedida

Fonte: Jornal Digital La Nación (Argentina).

Para a Figura 1, extraída do jornal argentino La Nación, propomos um exercício de leitura literal que exemplifica a concepção linguística conforme discutida por Cassany (2006). A manchete permite a formulação de questões como: **1. ¿Qué dice el titular?; 2. ¿Qué llevaba el hombre de la noticia? 3. ¿Cuántas balas tenía?**

Como observa Cassany (2006, p. 25), nesta perspectiva “o significado é único, estável, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura” (Tradução nossa)<sup>4</sup>. As respostas esperadas se debruçam única e exclusivamente sobre a descrição factual do evento, demonstrando como esta abordagem se limita à decodificação de estruturas léxico-linguísticas (verbo no pretérito indefinido, substantivos específicos), sem considerar contextos sociais mais amplos.

No que tange às questões gramaticais, como: **4. ¿Cuál es la clase gramatical de la palabra "fue" en el texto?** reforça esta limitação, focando exclusivamente na análise formal do texto. Como argumenta Abreu-Silva (2018, p. 45), "a abordagem linguística, embora necessária como base, mostra-se insuficiente para desenvolver competências

---

<sup>4</sup> No original: "el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura". (Cassany, 2006, p. 25)

leitoras mais complexas".

### **Concepção psicolinguística: ativando conhecimentos prévios**

A concepção psicolinguística exige a exploração ostensiva da ativação de conhecimentos prévios, como postula Kato (2007, p. 93), este nível de compreensão textual "envolve processos cognitivos complexos que ultrapassam a mera decodificação linguística", o que implica reconhecer a diversidade interpretativa, como confirma a assertiva de Cassany (2006, p. 32) de que "leitores diferentes entendem um texto de maneira diversa [...] porque trazem consigo conhecimentos prévios variados" (Tradução nossa)<sup>5</sup>.

Sob essa concepção podemos propor a seguinte questão interpretativa/reflexiva:

**a) ¿Qué informaciones podemos inferir desde el trecho "y una carta de despedida"?**

Sob o ponto de vista aqui defendido, ela permite explorar a dimensão inferencial da leitura, conforme abordada pela perspectiva psicolinguística.

As possíveis respostas dadas por leitores podem envolver, mas não necessariamente se limitar, às seguintes interpretações, demonstrando a variabilidade inferencial: havia intenção de suicídio após violência (relacionada a casos reais); O autor planejava fuga após agressão (vinculada a conhecimentos sobre violência escolar) e O autor preparação para revolução armada (associada a conhecimentos históricos). Podemos observar que há interpretações mais ou menos plausíveis, o que se deve aos diferentes níveis do arcabouço sociocultural dos leitores e de sua sensibilidade ao tema, porém é importante destacar como a ativação de esquemas mentais pré-existentes e consequente seleção de esquemas relevantes ao contexto, permite a integração das novas informações aos conhecimentos prévios, permitindo a construção de distintas inferências.

Como assevera Kleiman (2013, p. 47), no contexto educacional, "a compreensão leitora eficaz requer a mobilização adequada de conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e textuais". O papel do professor transforma-se significativamente nesta abordagem, exigindo a mediação qualificada das interpretações, seguida da avaliação da plausibilidade inferencial, somando ao fomento à ampliação do repertório cultural dos

---

<sup>5</sup> No original: "lectores diferentes entienden un texto de manera diversa [...] porque aportan datos previos variados". (Cassany, 2006, p. 32)

estudantes e a criação de situações que desenvolvam estratégias metacognitivas dos leitores. Por outro lado, como alerta Abreu-Silva (2022, p. 112), "a abordagem psicolinguística, embora essencial, apresenta limitações quando não articulada com perspectivas críticas de análise discursiva". Pois, segundo o autor, esta concepção foca excessivamente nos processos cognitivos individuais, negligencia fatores socioculturais de produção e recepção textual e desconsidera posicionamentos ideológicos e relações de poder.

### Contextos e seus significados: a dimensão sociocultural da interpretação textual

**Figura 2** – Recorte de página web do Jornal El País.



Fonte: Jornal Digital El País (Espanña)

A análise da Figura 2 (do jornal El País) permite propor uma abordagem de leitura sociocultural. Conforme demonstrado anteriormente, o processo de leitura engloba múltiplas dimensões que vão além da simples decodificação linguística. Como observa Cassany (2006, p. 38), “Aprender a ler requer conhecer essas particularidades, próprias de cada comunidade” (Tradução nossa)<sup>6</sup>.

Esta afirmação ressalta a importância de considerar elementos contextuais fundamentais para uma compreensão plena dos textos, tais como: a) ¿Qué informaciones podemos inferir desde la elección de la palabra laberinto?; b) ¿Qué relación posee la palabra laberinto con la realidad encontrada por Dilma?; c) ¿Qué intenciones tiene el autor al elegir la palabra laberinto en vez de problema o dificultades?; d) ¿Desde sus conocimientos acerca del contexto actual de Brasil, crees que el “laberinto de Dilma”

---

<sup>6</sup> No original: "Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad". (Cassany, 2006, p. 38),

tiene salida?

A análise da manchete sobre a presidenta Dilma Rousseff, publicada semanas após as eleições presidenciais brasileiras em 2018, serve como estudo de caso paradigmático desta abordagem. As questões propostas visam explorar especificamente: 1. A comunidade discursiva na qual o texto está inserido; 2. O posicionamento ideológico do autor/enunciador; 3. Os propósitos comunicativos do gênero; 4. O contexto político e social de produção.

No que tange ao código, podemos aventar possibilidade de extração de significados que não tocam apenas a superficialidade de significados, abrangendo as seguintes dimensões do código: As implicações semânticas da escolha lexical "laberinto"; A relação entre a metáfora do labirinto e o contexto político brasileiro; A intencionalidade discursiva por trás da seleção vocabular; A aplicação de conhecimentos prévios sobre a realidade sociopolítica

Como destaca Abreu-Silva (2022, p. 89) em seus estudos sobre análise crítica do discurso, "a seleção lexical nunca é neutra, mas sempre carrega marcas ideológicas e posicionamentos do enunciador". No caso específico, a palavra "laberinto" opera como uma metáfora que pode ter três interpretações, a saber: a complexidade e política e falta de perspectivas para resolução dos problema enfrentados pela, então, presidenta do Brasil, pode ser um indicador de desafios intrincados naquele contexto histórico e pode ser uma representação de possíveis caminhos sem saída aparente.

Para Abreu-Silva (2022, p. 112), "as respostas dos alunos variam significativamente conforme seu capital cultural, experiência de vida e inserção social". Esta variação reforça a natureza sociocultural da interpretação textual, pois demandam a exploração de fatores como: 1. Ativação de conhecimentos sociopolíticos e históricos; 2. Capacidade de análise contextual (contemporâneo ao momento da leitura ou não); 3. Habilidade para identificar intencionalidades discursivas na opacidade da linguagem; 4. Reflexão crítica sobre posicionamentos ideológicos. Abreu-Silva (2022) reitera que há fatores que influenciam em cada interpretação dos alunos, tais como: Faixa etária; Classe social; Gênero; Pertencimento racial; Experiência educacional, Engajamento em lutas sociais etc.

Nesta prática, cabe ao professor "melhorar a coerência das interpretações" sem, contudo, impor visões particulares. Este equilíbrio delicado exige: 1. Mediação qualificada das discussões; 2. Apresentação de múltiplas perspectivas; 3.

Contextualização histórica e social; 4. Respeito às diferentes vozes presentes na sala de aula.

### **Leitor acrítico versus leitor crítico: implicações no ensino e na sociedade.**

As três concepções de leitura devem ser trabalhadas de forma integrada no ambiente escolar, pois se complementam no processo de formação de leitores competentes (KLEIMAN, 2013). No entanto, observa-se uma tendência, ainda que generalizante, de muitos educadores priorizarem a concepção linguística, devido a sua aparente facilidade de aplicação, correção e avaliação (CASSANY, 2006). Essa preferência, contudo, tem gerado consequências preocupantes para a educação, contribuindo para a formação de leitores acríticos. Para os efeitos das reflexões tecidas no trabalho em tela, esses se caracterizam por: a) sua limitação interpretativa que restringem-se ao explícito no texto, sem explorar camadas mais profundas de significado. b) passividade frente à leitura, pois aceitam informações sem questionar sua veracidade, origem ou intencionalidade; c) desenvolver a memorização em vez de reflexão, privilegiando a reprodução de conteúdos em detrimento da análise crítico-reflexiva; d) visão plana e unilateral, interpretando temas sob uma única perspectiva, ignorando contextos políticos, sociais e históricos; e) falta de engajamento crítico-discursivo, pois não desenvolvem a capacidade de estabelecer relações intertextuais, interdiscursivas e nem questionam o papel do autor.

Em contraste, o leitor crítico, formado por meio da articulação das três concepções de leitura, podem demonstrar habilidades como: a) capacidade de análises complexas, identificando nuances textuais, opacidades, metáforas e ambiguidades; b) reconhecimento da presença e das intenções do autor/enunciador, sem atribuir-lhe autoridade absoluta sobre o significado; c) capacidade de questionamento complexo, observando o público alvo, o contexto de divulgação e produção, as vozes e a coerência com os contextos macro dos textos. d) compreendem que significados variam conforme as perspectivas e contextos. e) capacidade de identificar a intertextualidade e a interdiscursividade, relacionando os textos a outros discursos e seu arcabouço sociocultural. f) engajamento crítico, pois exige informações adicionais, contextualizando-as e, possivelmente, tornando-se menos suscetível a manipulações (CASSANY, 2010).

Discutir sobre essa distinção ressalta a urgência de se adotar práticas pedagógicas que transcendam a decodificação (SOARES, 2004). Como demonstram estudos recentes (ABREU-SILVA, 2018; 2022), a leitura crítica não apenas amplia a capacidade analítica dos alunos, mas também os prepara para atuar como cidadãos conscientes em uma sociedade marcada por complexidades informacionais. Ademais, é imprescindível formar professores críticos, capazes de mediar discussões sem impor visões unilaterais (TFOUNI, 2006, p. 367)

[...] a leitura crítica é reconhecida como elaborada, complexa, humilde, repleta de nuances e raciocínios, flexível, insatisfeita, exploratória, capaz de discutir e, inclusive, de mudar de opinião de forma fundamentada; é a leitura que aspira compreender a complexidade do humano, do psicológico e do social — e transformá-los, se for necessário (Tradução nossa)<sup>7</sup>.

Importa salientar que as características anteriormente descritas não constituem categorias estanques, sendo possível observar a manifestação de traços tanto do leitor acrítico quanto do crítico em um mesmo indivíduo, conforme variáveis contextuais. Como assinala Cassany (2010, p. 365), essa variação depende de múltiplos fatores, entre os quais: "[...] o texto que se lê, o interesse pelo tema, a função do ato de leitura e, inclusive, fatores pouco controláveis como o horário do dia, o cansaço, etc.". Esta fluidez nas competências leitoras não invalida, contudo, a pertinência da distinção proposta, cujo valor primordial reside em elucidar as profundas implicações didáticas inerentes ao processo de ensino da leitura. Tais implicações transcendem em muito o âmbito estrito da sala de aula, projetando-se sobre a formação integral dos discentes como cidadãos críticos e participantes ativos da sociedade.

### **Análise crítica da construção discursiva de manchetes jornalísticas**

As seguintes imagens que foram veiculadas em páginas *web* de jornais no dia 03 de novembro de 2014, o caso jornalístico em análise, veiculado em um contexto de

---

<sup>7</sup> No original: [...] la lectura crítica se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, explotadora, capaz de discutir e, incluso de cambiar de opinión de forma razonada, es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso. (Tfouni, 2006, p. 367)

intenso debate bioético global, apresenta profundas implicações discursivas que merecem exame acurado. As manchetes em questão reportam o falecimento de uma paciente terminal que optou pela eutanásia, após prolongada batalha contra neoplasia maligna incurável, tema que, no período de publicação, mobilizava discussões emocionais e sociais em escala internacional. Vejamos os dois exemplos:

**Figura 3** - Recorte de página web do jornal *Clarín*.



Fonte: Jornal Digital Clarín (Argentina)

Sob uma leitura acrítica do enunciado "*se suicidó*" tenderia a restringir-se à decodificação literal do conteúdo e ignorar nuances semânticas e intencionalidades discursivas que derivam do contexto imediato de veiculação. Além disso, uma leitura superficial se satisfaz com a aceitação passiva da construção factual da forma como é apresentada, por fim não se preocuparia em desenvolver discussões éticas e políticas sobre o acontecimento.

Em contraste, uma abordagem crítica revelaria a carga valorativa do verbo "suicidar-se", que carrega conotação negativa em oposição a eufemismos como "morrer" ou "falecer", viária refletir sobre o posicionamento ideológico do veículo/autor (VAN DIJK, 2003), discutiria sobre as estratégias de apelo emocional ao leitor. Adicionalmente, a leitura crítica verificaria que a construção discursiva omite informações contextuais relevantes (condição terminal, legislação aplicável) e distorce a natureza do ato (suicídio assistido  $\neq$  suicídio convencional). Observemos uma segunda figura que trata do mesmo acontecimento, porém sob outros pontos de vista.

Figura 4 – Recorte de página web do jornal *La Nación*.



Fonte: Jornal Digital La Nación (Argentina)

Podemos observar uma variação discursiva significativa feita pelo uso do verbo "morir" para dar neutralidade semântica à notícia. A inclusão do sintagma "morte digna" dá caráter mais humanizado ao ato, percebemos que há a especificação da patologia para dar justificativa médica. Destaca-se que a construção argumentativa se vira para dar sentido favorável à morte assistida, devido as escolhas linguísticas que lançam luz sobre posicionamentos éticos e o direito da personagem, esses fatores somados a competência leitora crítica permite desnaturalizar construções discursivas da primeira imagem.

Em síntese, observa-se uma dicotomia fundamental no comportamento leitor: enquanto o leitor acrítico se limita a uma interpretação superficial e literal do texto, o leitor crítico engaja-se em um processo reflexivo que envolve: A desconstrução do posicionamento autoral; A análise das estratégias discursivas empregadas; A contextualização sociocultural da mensagem; O questionamento dos pressupostos ideológicos subjacentes. Como assinala Cassany (2010, p. 369), "ler requer acessar um amplo conhecimento sociocultural da comunidade em que o fato escrito ocorre" (Tradução nossa)<sup>8</sup>.

A seguir apresentamos um quadro resumo das características de leitores acríticos e críticos:

---

<sup>8</sup> No original: "ler requiere acceder a mucho conocimiento sociocultural de la comunidad en la que se sucede el hecho escrito". (Cassany, 2010, p. 369),

**Quadro 1:** Comparativo Leitor Acrítico x Leitor Crítico.

O leitor acrítico:	O leitor crítico:
Aceita passivamente a construção discursiva apresentada	Identifica os marcadores linguísticos de posicionamento
Não problematiza os direitos envolvidos	Reconhece os dispositivos argumentativos e os problematiza
Ignora dispositivos e estratégias argumentativas	Reconhece os dispositivos e estratégias argumentativas
Ignora o contexto sociopolítico do debate	Engaja-se no debate ético subjacente.
	Contextualiza a discussão em marcos legais e socioculturais

Fonte: Elaborado pelo autor com base no referencial teórico.

Esta diferenciação tem profundas implicações para a prática pedagógica, particularmente no que concerne ao desenvolvimento de competências de literacia crítica essenciais para a plena cidadania no mundo contemporâneo (FREIRE, 1989; GIROUX, 1997).

### Proposta de transposição didática sob a luz das teorias aventadas

A continuación, se presenta un ejercicio de lectura basado en una imagen extraída del periódico español El Mundo. Siga las siguientes para desarrollar su lectura:

**Figura 5** – Recorte de página web do jornal El Mundo



Fonte: Jornal Digital El Mundo (Argentina)

- 1- ¿Cómo la expresión “más allá” puede ser traducida al portugués, sin cambio de sentido?
- 2- ¿Cómo se puede explicar el uso de comas en el titular?

**Concepção linguística:** A intenção inicial com essas duas primeiras perguntas é fazer com que o estudante identifique a importância da expressão “*más allá*”, focando em sua tradução para auxiliar no entendimento da manchete e também reconhecer o uso

de vírgulas que estabelecem uma enumeração de itens. A questão 1 ¿Cómo la expresión "más allá" puede ser traducida al portugués, sin cambio de sentido? Visa a abordar aspectos lexicais que tangem à competência tradutória e interpretação textual, busca-se ativar o conhecimento do leitor sobre as equivalências lexicais entre espanhol e português e a manutenção do valor denotativo da expressão através de opções de tradução: "além de", "mais que", "para além de".

A questão 2: ¿Cómo se puede explicar el uso de comas en el titular? Com o fim de refinar a competência gramatical, explora a competência gramatical, questionando o valor de funções sintáticas, como separação de elementos enumerativos, organização da estrutura frasal e a hierarquização das informações, busca-se dar foco aos elementos meramente gramaticais e estruturais do textos, não deixando de dar importâncias a essas dimensões. Conforme postulado por Cassany (2006), este exercício de "leitura linguística" constitui a base necessária para posterior desenvolvimento de competências interpretativas mais complexas, servindo como alicerce para o letramento crítico.

**3- ¿En Brasil, qué relaciones hay entre el carnaval, fútbol y las playas?**

**4- ¿Las palabras enumeradas en el titular pueden crear la identificación del pueblo brasileño?**

**5- Al hablar acerca de Brasil a un extranjero ¿esas serían las palabras que destacarías? Si no, ¿cuáles serían?**

**Concepção psicolinguística:** Esta atividade permite observar como: os esquemas mentais influenciam a compreensão cultural; as inferências variam conforme as experiências individuais; e a consciência metacognitiva pode ser desenvolvida através da reflexão guiada. Com as perguntas acima, há a intenção de que o aluno exponha seus conhecimentos prévios sobre representações culturais: carnaval, futebol e praias e se, pessoalmente, ele também se identifica com esse "imaginário" do gosto dos brasileiros.

Em análise mais aprofundada na questão 3: ¿En Brasil, qué relaciones hay entre el carnaval, fútbol y las playas? Busca-se mobilizar esquemas cognitivos dos aprendizes sobre estereótipos culturais brasileiros, conforme a teoria dos esquemas de Rumelhart (1980). Na perspectiva psicolinguística de Cassany (2006), as possíveis respostas revelariam conexões baseadas em experiências pessoais; memórias afetivas; e vivências em contextos sociais. É possível também que os leitores construam inferências culturais, a partir da associação com alegria e sociabilidade; identidade nacional e sua relação com

o futebol. Importa destacar que essas inferências variam segundo o leitor, seu arcabouço sociocultural e suas relações com os elementos apresentados na imagem.

A questão 4: ¿Las palabras enumeradas en el titular pueden crear la identificación del pueblo brasileño? explora o processo de ativação de esquemas culturais compartilhados, seja através da identificação coletiva e o reconhecimento de símbolos como representativos da identidade brasileira e do pertencimento ou não do leitor. Busca-se, igualmente, refletir sobre estereótipos e demonstrar que há um reducionismo da complexidade cultural brasileira.

Na questão 5: Al hablar acerca de Brasil a un extranjero ¿esas serían las palabras que destacaría? Si no, ¿cuáles serían? busca-se fomentar a metacognição sobre representações culturais brasileiras, através de uma autoanálise das escolhas lexicais e dos elementos internalizados que compõe o imaginário do que é ser brasileiro. Igualmente, busca-se ampliar a percepção dos elementos alternativos da cultura brasileira e da consciência de pertencimento a um país multicultural. Como destaca Cassany (2006), este tipo de exercício não apenas desenvolve competências linguísticas, mas também promove o pensamento crítico sobre representações culturais e identitárias.

**6- ¿En tu opinión, ¿qué es el “más allá” de Brasil?**

**7- ¿En ese contexto, cuál es/son la(s) intención(es) del autor al elegir destacar “el carnaval, el fútbol y las playas”? ¿Crees que hay algún imaginario acerca de Brasil en el extranjero? ¿El autor quiere reforzarlo o deshacerlo?**

**8- ¿Por qué crees que el autor pone un corazón en el centro de la imagen?**

**9- ¿Te enorgullece o te enoja leer un titular como ese?**

**Concepção sociocultural de leitura:** A atividade proposta visa aprofundar a compreensão de texto, incentivando os alunos a transcender a decodificação literal. As questões formuladas buscam fazer com que o aluno apreenda a intencionalidade do autor por meio de suas escolhas lexicais. O objetivo é promover uma reflexão sobre a polissemia da imagem do coração no texto, interpretando-a como um elemento que manifesta múltiplas intenções do autor.

Na questão 6: ¿En su opinión, qué es el "más allá" de Brasil? busca-se promover uma reflexão crítica sobre a complexidade do Brasil em seus vários aspectos, como a autoimagem nacional, estereótipos e realidades distintas.

A questão 7: ¿En ese contexto, cuál es/son la(s) intención(es) del autor [...]?, busca-se promover análise discursiva que contemple a intencionalidade autoral, a desconstrução

de estereótipos, ou uso estratégico de elementos icônicos e criticar reducionismo cultural. Além disso, é possível estabelecer discussões sobre o imaginário estrangeiro em relação aos brasileiros e as origens históricas dessas representações, fomentando um posicionamento crítico em relação aos processos de exotização da brasilidade e desnaturalizar representações

A Questão 8: ¿Por qué crees que el autor pone un corazón en el centro de la imagen?, visa explorar a capacidade de análise intersemiótica dos estudantes e sua capacidade de interpretação multimodal examina a simbologia do coração e sua associação com paixão e emoção, o que pode produzir reflexões sobre estratégias visuais e a função retórica da imagem.

A Questão 9: ¿Te enorgullece o te enoja leer un titular como ese?, promove reflexões pessoais que considerem a identidade e pertencimento; o reconhecimento versus estranhamento; conflitos identitários pessoais. Esta proposta de transposição didática serve apenas como um guia para incentivar outros colegas a se engajarem nas discussões aqui propostas e a elaborar suas próprias atividades.

## Conclusão

No desenvolvimento deste estudo, adotamos uma abordagem baseada em alguns dos trabalhos de Daniel Cassany (2006; 2010), concentrando-nos em suas reflexões sobre as concepções de leitura linguística, psicolinguística e sociocultural. Reconhecemos que basear a pesquisa em um único autor sobre um tema tão amplo apresenta limitações significativas, no entanto, a escolha de Cassany se justifica pela aplicabilidade prática de suas teorias em contextos reais de ensino, conforme observado em nossa experiência docente. Para ilustrar as diferentes concepções de leitura, optamos por desenvolver exemplos práticos com textos curtos como ferramenta pedagógica. Essa abordagem visa superar as limitações de tempo comuns em ambientes escolares, onde aulas de cinquenta minutos dificultam o trabalho com textos mais extensos. A principal contribuição deste trabalho reside na reflexão crítica sobre a produção de materiais didáticos que rompam com os paradigmas tradicionais do sistema educacional, os quais frequentemente resultam na formação de leitores acríticos (FREIRE, 1987). Esses paradigmas levam a declarações como: "Os alunos não estão preparados" ou "Isso não cai no ENEM" — comentários ouvidos em discussões com colegas que revelam uma visão reducionista da educação

como mera transmissão de conhecimentos, em detrimento de sua função social transformadora (GIROUX, 1997).

Contudo, a elaboração de materiais que transcendam concepções simplistas de leitura exige: investimento de tempo significativo, engajamento docente e discente contínuo, apoio institucional em múltiplos níveis (escolas, famílias, políticas públicas) e trabalho colaborativo e interdisciplinar. Esses requisitos representam desafios substanciais para muitos educadores, especialmente em contextos de precariedade de recursos (TFOUNI, 2006). Um aspecto crítico identificado refere-se à formação inicial dos professores. A experiência docente do autor revelou lacunas significativas na preparação de licenciandos — não apenas em Letras, mas em todas as áreas — para: desenvolver questões que ativem o conhecimento prévio dos alunos, adotar abordagens que superem a simples reprodução de conteúdos e explorar estratégias de letramento crítico. Em conclusão, este artigo se propõe não apenas uma síntese de teorias e propostas, mas também um exercício de autocrítica profissional. Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam influenciar futuras produções didáticas, fomentar pesquisas sobre práticas inovadoras de leitura e contribuir para a expansão dos estudos sobre letramento crítico.

## Referências

ABREU-SILVA, G. E. de. **As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico**: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017). 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Cap. 3. Disponível em: <<http://vulcano.grude.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-AWUGA6>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

ABREU-SILVA, G. E. de. **Desenvolvimento do letramento crítico**: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências. 2022. 167 f. Tese (**Doutorado em Linguística Aplicada**) - Curso de Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2005.

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

2006.

CASSANY, D; CASTELLÀ, M. **Aproximación a la literacidad crítica**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a04.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2014.

CLARIN. **Sociedade: Finalmente, Brittany Maynard morreu por suicídio assistido**. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/DIDXi3>. Acesso em: 19 ago. 2015.

EL MUNDO. Cultura: **Brasil, más allá del carnaval, el fútbol y sus playas**. 2011. Disponível em: <http://goo.gl/XNiAVL>. Acesso em: 24 nov. 2014.

EL PAÍS. Internacional: **El laberinto de Dilma Rousseff**. 2014. Disponível em: <http://linkis.com/elpais.com/Q41Ae>. Acesso em: 19 ago. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LA NACIÓN. El mundo: **Murió Brittany Maynard, la joven con cáncer terminal que buscaba una muerte digna**. Disponível em: <http://goo.gl/pS7yJi>. Acesso em: 19 ago. 2015.

LA NACIÓN. **Seguridad: Un adolescente fue a la escuela con un arma, 60 balas y una carta de despedida**. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/vznZ37>. Acesso em: 19 ago. 2015.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in Second Language Acquisition: An Introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007 apud MENEZES, V. (2013).

MENEZES, V. L. **Second Language Acquisition: Reconciling Theories**. Open Journal of Applied Sciences, v. 3, n. 7, p. 404-412, nov. 2013. Disponível em: <http://www.scirp.org/journal/ojapps>. Acesso em: 03 agosto 2025.

RUMELHART, D. E. **Schemata: the building blocks of cognition**. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 33-58.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VAN DIJK, T. A. **Ideologia e discurso: uma introdução multidisciplinar**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Contexto, 2021. (Edição original: 2003)

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.