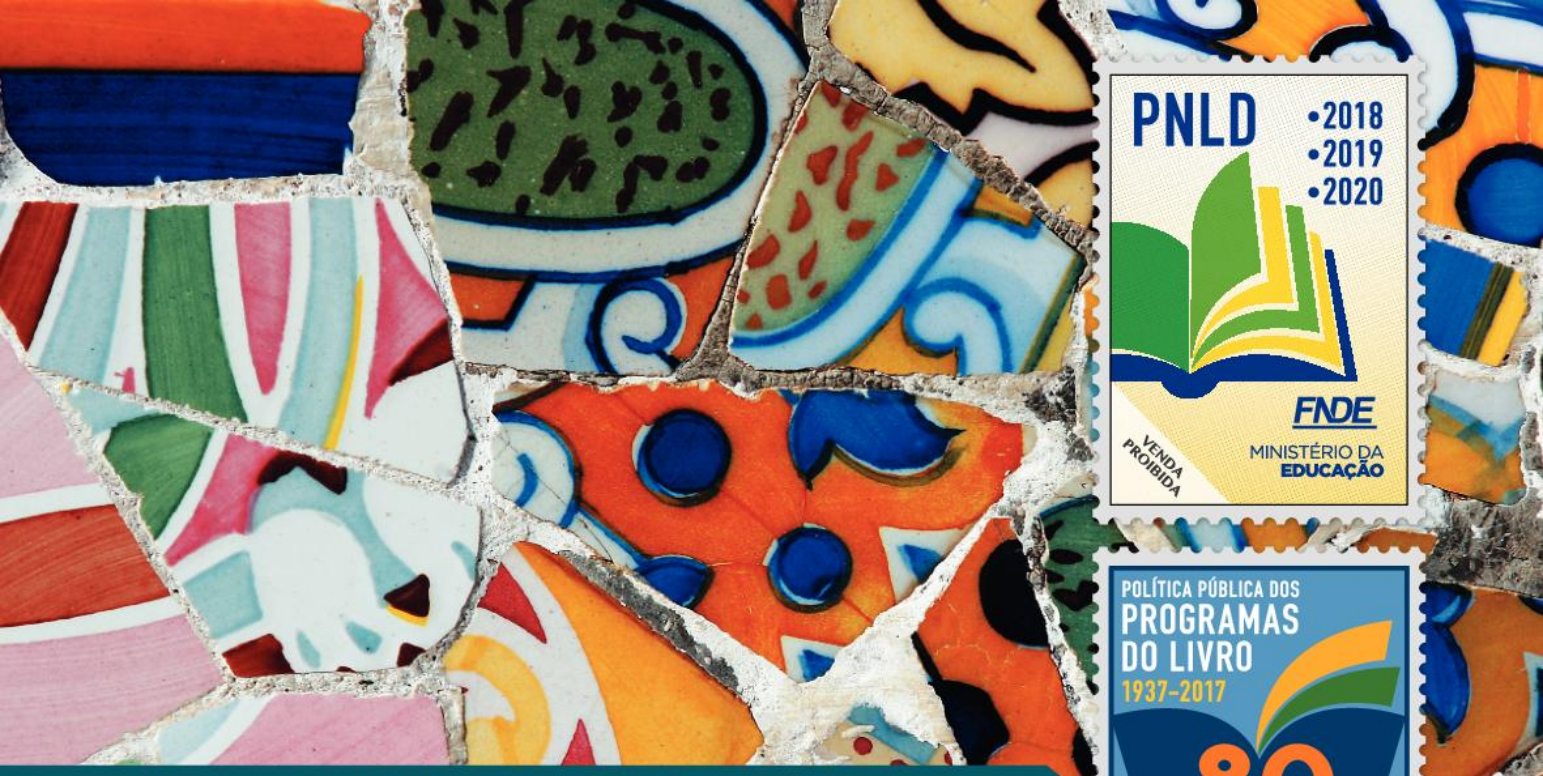


Luciana Maria Almeida de Freitas
Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Sentidos

en lengua española

2

Ensino Médio

MANUAL DO PROFESSOR

Componente curricular:
Língua Estrangeira Moderna
ESPANHOL

Richmond

Educador,

Este livro que você está recebendo integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Trata-se de um conteúdo que passou por uma criteriosa avaliação do Ministério da Educação, para disponibilizar às escolas públicas brasileiras um material de qualidade. Junto ao livro, você recebeu também um CD de áudio, que é parte integrante da obra.

É importante lembrar que, a partir do PNLD 2018, o livro de língua estrangeira é reutilizável, ou seja, deve ser recolhido ao final do ano letivo para a utilização no ano seguinte até a conclusão do ciclo, no final de 2020.

Assim, recomenda-se que seja abordada em sala de aula a importância da conservação do livro para a utilização durante todo o ciclo. No caso deste manual, no caso de mudança do professor, é importante que o material permaneça na escola.

Por fim, caso você identifique alguma inconsistência neste material, ela pode ser comunicada ao FNDE por meio do telefone 0800-616161 ou no contato constante em www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico.

Bom trabalho!

FNDE
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Sentidos
en lengua española

2

Componente curricular:

Língua Estrangeira Moderna - **ESPANHOL**

MANUAL DO PROFESSOR

Ensino Médio

Luciana Maria Almeida de Freitas

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, na qual leciona disciplinas de Prática de Ensino de Espanhol e de Português. Licenciada em Letras, com habilitação em Português e Espanhol, pela UniverCidade. Bacharela e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestra em Letras (área de concentração: Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutora em Letras Neolatinas (área de concentração: Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lecionou durante treze anos em escolas públicas e privadas da Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, e em universidades privadas. Tem pesquisado e desenvolvido projetos diversos que envolvem a Educação Linguística em Língua Espanhola.

Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, na qual leciona disciplinas de Língua Espanhola e Estudos Temáticos de Linguística do Espanhol. Licenciada em Letras, com habilitação em Português e Espanhol, pela Universidade Federal Fluminense e graduada em Serviço Social pela mesma universidade. Mestra em Letras (área de concentração: Literatura Brasileira) pela Universidade Federal Fluminense e doutora em Letras Neolatinas, Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lecionou Espanhol e Português durante vinte anos em escolas públicas e privadas da Educação Básica. Tem pesquisado e desenvolvido projetos relacionados à leitura, letramento crítico, formação de professores e ensino/aprendizagem de Espanhol.

1ª edição

São Paulo, 2016

Richmond

Direção editorial de Idiomas: Sandra Possas
Edição executiva de espanhol: Roberta Amendola
Gerência de *design* e produção gráfica: Christiane Borin
Coordenação de arte: Raquel Buim
Edição de texto: Ludmila De Nardi
Assistência editorial: Fernanda Andrade do Nascimento Alves, Natália Kessuani Bego Maurício, Angela Cristina Costa Neves
Leitura crítica: Dayala Paiva de Medeiros Vargens, Renato Pazos Vazquez
Preparação de texto: Camilla Bazzoni de Medeiros
Revisão linguística: Cristiano Silva de Barros
Revisão: Silas Luiz Silva, Adriana Oliveira, Ana Paula Felippe, Angela Cristina Costa Neves, Carol Gama, Cátia de Almeida, Cecília Floresta, Elza Gasparotto, Fernanda Lobo, Jenifer Ianof de la Fuente, Mônica Rodrigues, Simone Keiko Shimabukuro, Vanessa K. B. Maurício
Áudio: Maximal Serviços Audiovisuais Ltda.
Projeto gráfico: Amanda Miyuki
Edição de arte: Carol Duran
Editoração eletrônica: Arbore Comunicação Empresarial & Design e Tangente Design
Capa: Gustavo Moraes
Imagem da capa: Astrid van der Eerden/Shutterstock
Pesquisa iconográfica: Adriana Neves, Sara Alencar
Coordenação de *bureau*: Américo Jesus
Tratamento de imagens: Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Rubens M. Rodrigues
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Fabio N. Precendo, Hélio P. de Souza Filho, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Viviane Pavani
Impressão e acabamento:

Endereço para contato com as autoras da coleção:
sentidos@richmond.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Freitas, Luciana Maria Almeida de
Sentidos en lengua española / Luciana Maria Almeida de Freitas, Elzimar Goettenauer de Marins Costa. -- 1. ed. -- São Paulo : Richmond, 2016.

"Língua estrangeira moderna : espanhol."
Obra em 3 v.
Bibliografia.

1. Espanhol (Ensino médio) I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Título.

16-01926 CDD-460.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Espanhol : Ensino médio 460.7

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados.

RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - sala 3 - Quarta Parada
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _ 11) 2602-5510
www.richmond.com.br
2016
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Olá!

Esta é uma coleção didática de Espanhol para o Ensino Médio. Nosso objetivo é que, com o uso deste material, seu/sua professor/professora tenha mais um elemento para promover a educação linguística em Língua Espanhola. Você poderia nos perguntar: o que é educação linguística? É uma proposta educativa com o intuito de aproximá-lo/a de diversas práticas sociais públicas mediadas pela língua. Tal aproximação se dá por meio de atividades de compreensão e de produção de textos escritos e orais e, ainda, da reflexão sobre a linguagem, necessária para a realização dessas atividades. Assim, entendemos que é possível ampliar sua percepção sobre o mundo e sobre você mesmo/a, aspecto essencial para promover a construção de sua cidadania.

Consideramos que todas as práticas de linguagem partem de um "eu", se dirigem a um "você" e são produzidas em um "aqui" e em um "agora", ou seja, são situadas em um lugar e em um momento. Quando reproduzimos essas práticas em nossa coleção, recorrendo a textos diversos, orais e escritos, procuramos retomar elementos contextuais nas questões propostas com o propósito de ajudar você a refletir de maneira mais fundamentada sobre os textos.

Procuramos também abordar temas diversos, que sejam relevantes para sua educação, para sua atuação no mundo e, ao mesmo tempo, interessantes para você. Além disso, tanto os temas quanto os textos e as questões visam a estabelecer relações com outros componentes curriculares, especialmente aqueles da área de Ciências Humanas e Sociais, como História, Geografia e Sociologia. Com a Língua Portuguesa e com as outras línguas que você porventura estude em sua escola, a relação é muito mais intensa, porque toda a reflexão sobre a linguagem em Espanhol contribui para seu conhecimento em outras línguas.

Convidamos você a conhecer um pouco mais de Espanhol!

Um abraço,

As autoras

Dedicamos esta colección a nuestros alumnos, de quienes siempre aprendemos; a nuestros compañeros de trabajo, con quienes compartimos proyectos, sueños, risas y, algunas veces, miedos y angustias; a los estudiantes brasileños, a quienes nos gustaría despertar el gusto por la Lengua Española...

Como se organiza este livro

Cada volume desta coleção possui quatro unidades, todas acompanhadas do apêndice ***El estilo del género***. Além disso, ao final dos livros há outros apêndices: ***Entreculturas***, ***Hay más***, ***Síntesis léxico-gramatical*** e ***Cuestiones del Enem comentadas***.

Neste volume, as unidades se organizam da seguinte forma:

Páginas de abertura

Apresentam o título, os gêneros, o tema, os objetivos gerais e imagens, especialmente reprodução de pinturas, esculturas, desenhos e fotografias, relacionadas com o tema da unidade. Assim, você pode ter seu primeiro contato com o trabalho a ser desenvolvido.



En Foco

Contém questões cujo objetivo é instigar uma primeira reflexão sobre o tema e sobre os gêneros discursivos trabalhados na unidade. Nesta seção, você também será estimulado a recuperar o que já conhece sobre o conteúdo explorado.

Lee

Apresenta uma atividade de compreensão leitora. A seção se inicia com ***Ya lo sabes***, cujo propósito é recuperar seu conhecimento prévio e estimular a elaboração de hipóteses sobre o tema e sobre o gênero do texto que você lerá na subseção ***Lee para saber más***. As questões de leitura encontram-se em ***Comprendiendo el texto***. Em seguida, a subseção ***Entretextos*** propõe um diálogo entre o texto de ***Lee para saber más*** e outros, de gêneros diversos. ***Reflexiona*** promove uma reflexão sobre o que foi lido e, sempre que possível, estabelece conexões com seu contexto. A seção ***Lee*** termina com ***Comprendiendo el género***, na qual há outro texto com o objetivo de abordar as características do gênero trabalhado.

Escucha

Organiza-se de forma semelhante à seção ***Lee***, mas sua proposta é de compreensão auditiva. Inicia-se com ***Entrando en materia***, cujo objetivo é ativar seus conhecimentos prévios e possibilitar a construção de hipóteses sobre o texto oral que será explorado. Em ***Oídos bien puestos***, você ouvirá a gravação e realizará a atividade de compreensão. Em ***Más allá de lo dicho***, propõe-se a reflexão sobre o texto e busca-se estabelecer as relações entre ele e seu contexto. Na subseção ***Comprendiendo el género***, desenvolve-se um trabalho sobre o gênero discursivo abordado.

Escribe / Habla

Apresentam atividades de expressão escrita e oral, respectivamente, e contêm as mesmas subseções: em ***Arranque***, é feita a introdução do gênero discursivo focalizado nas propostas; em ***Puesta en marcha***, são explicitados os

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

itens relacionados às condições de produção do texto – o tema, o objetivo, os interlocutores, a forma, o meio de circulação e a autoria; em ***Cajón de herramientas***, são discutidos alguns recursos que devem ser observados na versão inicial do texto; finalmente, em ***Hacia atrás***, você é orientado a revisar seu texto e apresentar a versão final.

Autoevaluación

Apresenta uma proposta de autoavaliação da aprendizagem. Compõe-se de questões relativas à compreensão e à produção dos gêneros que são os eixos da unidade, bem como da reflexão sobre seu tema e sobre o engajamento nas atividades desenvolvidas.

Apêndices

El estilo del género

Localiza-se imediatamente após cada unidade e apresenta outras questões sobre vocabulário e gramática, sempre relacionadas aos gêneros discursivos trabalhados nas atividades de produção e de compreensão.

Entreculturas

Promove sua aproximação a diferentes manifestações estéticas, especialmente literárias, do mundo hispânico e propõe uma reflexão sobre as imagens apresentadas nas aberturas das unidades.

Hay más

Apresenta atividades e textos complementares relacionados ao que foi trabalhado nas unidades.

Síntesis léxico-gramatical

Resume, para rápida consulta, alguns elementos de vocabulário e de gramática relativos ao estilo dos gêneros trabalhados ao longo das unidades.

Cuestiones del Enem comentadas

Traz questões das provas de 2011 a 2015 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com comentários sobre o comando das questões e sobre as opções de resposta.

Ícones

Sinaliza as questões que estimulam a reflexão sobre o tema da unidade no contexto brasileiro e também sobre alguns aspectos linguísticos relacionados ao Espanhol e ao Português.

Indica as questões que você pode responder apenas oralmente.

Identifica a faixa do CD em que se encontra a gravação do texto oral.

Indica a continuação do texto na página seguinte.

Quadro

SIGUE LA PISTA

Este quadro apresenta informações complementares para contextualizar alguns textos e ampliar os sentidos de algumas palavras e expressões.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Sumario

1 Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela! 8

Géneros discursivos: presentación institucional escrita y oral.
Tema: escuelas y educación.

En foco 10

Lee (presentación institucional escrita) 12
Ya lo sabes (prelectura) 12
Lee para saber más 12
› Tema: ONGD educativa 12
Comprendiendo el texto (lectura) 13
Entretextos (relación con otros textos) 16
Reflexiona (post-lectura) 18
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 19
› Tema: institución educativa para contextos plurilingües y multiculturales 19

Escucha (presentación institucional oral) 24
Entrando en materia (preaudición) 24
Oídos bien puestos (audición) 24
› Tema: educación intercultural bilingüe 24
Más allá de lo dicho (post-audición) 25
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 25

› Proyecto – Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela! 26

Escribe (presentación institucional escrita) 27
Arranque (presentación de la situación) 27
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) 27
› Tema: la escuela donde estudian y sus aspectos positivos 27
Cajón de herramientas (módulos) 27
Hacia atrás (revisión y producción final) 29

Habla (presentación institucional oral) 29
Arranque (presentación de la situación) 29
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) 30
› Tema: la escuela donde estudian y sus problemas 30
Cajón de herramientas (módulos) 30
Hacia atrás (revisión y producción final) 31

Autoevaluación 31

El estilo del género 32
› Recursos de coherencia textual 32
› Uso de los artículos 35
› Formas y usos de verbos en Presente y en Pretérito Indefinido de Indicativo 35

2 Son como nosotros, somos como ellos 38

Géneros discursivos: entrada de diccionario, cuña radial y mapa semántico.
Tema: interculturalidad.

En foco 40

Lee (entrada de diccionario) 43
Ya lo sabes (prelectura) 43
Lee para saber más 43
› Tema: cultura 43
Comprendiendo el texto (lectura) 44
Entretextos (relación con otros textos) 47
Reflexiona (post-lectura) 50
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 50
› Tema: identidad, diversidad y pluralidad 50

Escucha (cuña radial) 56
Entrando en materia (preaudición) 56
Oídos bien puestos (audición) 56
› Tema: interculturalidad 56
Más allá de lo dicho (post-audición) 57
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) 57

Escribe (mapa semántico) 57
Arranque (presentación de la situación) 57
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) 59
› Tema: diálogo entre culturas 59
Cajón de herramientas (módulos) 59
Hacia atrás (revisión y producción final) 60

Habla (cuña radial) 61
Arranque (presentación de la situación) 61
Puesta en marcha (presentación de la situación y planificación) 61
› Tema: interculturalidad 61
Cajón de herramientas (módulos y versión inicial) 62
Hacia atrás (revisión y producción final) 63

Autoevaluación 63

El estilo del género 64
› Uso de prefijos y sufijos 64

3 *A gente não quer só comida* ... 68

Géneros discursivos: reseña periodística escrita y oral, y lista de canciones comentada.
Tema: cultura y ocio.

En foco ... 70

Lee (reseña periodística escrita) ... 71
Ya lo sabes (prelectura) ... 71
Lee para saber más ... 72
› Tema: *rock* brasileño ... 72
Comprendiendo el texto (lectura) ... 74
Entretextos (relación con otros textos) ... 76
Reflexiona (post-lectura) ... 78
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) ... 78
› Tema: arte urbano ... 78

Escucha (reseña periodística oral) ... 83
Entrando en materia (preaudición) ... 83
Oídos bien puestos (audición) ... 84
› Tema: película *Arraianos* ... 84
Más allá de lo dicho (post-audición) ... 86
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) ... 86

› **Proyecto – *A gente quer comida, diversão e arte*** ... 87

Escribe (reseña periodística escrita) ... 87
Arranque (presentación de la situación) ... 87
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) ... 88
› Tema: libre ... 88
Cajón de herramientas (módulos) ... 88
Hacia atrás (revisión y producción final) ... 89

Habla (lista de canciones comentada) ... 89
Arranque (presentación de la situación) ... 89
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) ... 90
› Tema: libre ... 90
Cajón de herramientas (módulos) ... 90
Hacia atrás (revisión y producción final) ... 91

Autoevaluación ... 91

El estilo del género ... 92
› Extranjerismos ... 92
› Recursos de coherencia y cohesión textual ... 92
› Uso de "cuyo", "que" y "quien" ... 93

4 Dónde vive la gente ... 94

Géneros discursivos: reportaje escrito y oral, comentario crítico y denuncia de vecinos.
Tema: problemas de vivienda en las ciudades latinoamericanas.

En foco ... 96

Lee (reportaje escrito) ... 97
Ya lo sabes (prelectura) ... 97
Lee para saber más ... 100
› Tema: falta de viviendas ... 100
Comprendiendo el texto (lectura) ... 102
Entretextos (relación con otros textos) ... 104
Reflexiona (post-lectura) ... 105
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) ... 105
› Tema: urbanización y desigualdad en América Latina ... 105

Escucha (reportaje oral) ... 109
Entrando en materia (preaudición) ... 109
Oídos bien puestos (audición) ... 110
› Tema: zonas pobres en Argentina ... 110
Más allá de lo dicho (post-audición) ... 111
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo) ... 111

Escribe (comentario crítico) ... 111
Arranque (presentación de la situación) ... 111
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) ... 113
› Tema: el de la noticia o reportaje leído/a ... 113
Cajón de herramientas (módulos) ... 113
Hacia atrás (revisión y producción final) ... 114

Habla (denuncia de vecinos) ... 115
Arranque (presentación de la situación) ... 115
Puesta en marcha (presentación de la situación y planificación) ... 116
› Tema: falta de servicios básicos ... 116
Cajón de herramientas (módulos y producción inicial) ... 116
Hacia atrás (revisión y producción final) ... 119

Autoevaluación ... 119

El estilo del género ... 120
› Formas y usos de verbos en Pretérito Perfecto Compuesto y Pretérito Indefinido de Indicativo ... 120

Entreculturas ... 124
Hay más ... 140
Síntesis léxico-gramatical ... 158
Cuestiones del Enem comentadas ... 170
Referencias ... 175
Guion del CD ... 176

1 Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO/AE

Fachada de la Escola Normal Oficial, São Carlos, São Paulo, 1928-1930.



ACERVO ICONOGRAPHIA

Clase de diseño en el Instituto Profissional Feminino, Escola Técnica Rivadávia Correia, Rio de Janeiro, 1923.

GÉNEROS DISCURSIVOS: presentación institucional escrita y oral.

TEMA: escuelas y educación.

Los objetivos principales de esta unidad son:

- acercarte a los géneros presentación institucional escrita y oral;
- estimular tu reflexión sobre las escuelas y la educación;
- promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje, Educación, Sociología y Geografía.



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO/AE

Salón de clases de escuela primaria, São Paulo, Brasil, 1962.



COLEÇÃO WASHINGTON LUÍS/ACERVO MRCVMP/USP

Fachada de las Escolas Reunidas de Dois Córregos, Piracicaba, São Paulo, 1924.

EN FOCO

Respuestas personales. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del tema de la unidad.

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 Observa estas imágenes de diversas escuelas y contesta las preguntas a continuación.



FERNANDO FAVORETTO/CRIAR IMAGEM

Escuela en São Paulo, São Paulo, 2012.



EDUARDO ZAPPIA/PULSAR IMAGENS

Escuela en Tamboril, Ceará, 2013.



DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

Escuela en Porto Velho, Rondônia, 2008.



EDSON SATO/PULSAR IMAGENS

Escuela indígena yanomami en la aldea Kolulú, Roraima, frontera Brasil-Venezuela, 2010.



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Escuela técnica en Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Escuela *quilombola* en Alcântara, Maranhão, 2014.

a ¿Alguna de esas escuelas se parece a la tuya? ¿Por qué?

b ¿Alguna de ellas es muy diferente de la tuya? En caso afirmativo, ¿cuáles son las diferencias?

c ¿Te gustaría estudiar en una de esas escuelas? Justifica tu respuesta.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Respuesta personal. Profesor/Profesora, no hemos puesto los datos de las escuelas en el **Libro del alumno** para que los estudiantes puedan hacer lo que se les pide. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

2 **Todas las imágenes anteriores retratan escuelas en Brasil. ¿Dónde crees que están localizadas (zona rural/zona urbana)? ¿Te parece que alguna atiende a un público específico?**

3 **A partir de tus observaciones y de la discusión en la cuestión anterior, intenta relacionar las informaciones a continuación.**

Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

Escuela	Zona	Público
Escuela **I**. Escuela **II**. Escuela **III**. Escuela **IV**. Escuela **V**. Escuela **VI**.	Zona rural. Respuesta esperada: II/IV/VI Zona urbana. Respuesta esperada: I/III/V	Sin público específico. Respuesta esperada: I/II/III/V Indígenas. Respuesta esperada: IV *Quilombolas*. Respuesta esperada: VI

MÔNICA OLDRINE

SIGUE LA PISTA

En portugués, *quilombola* es relativo o propio de los *quilombos*, lugares donde se refugiaban los esclavos que se escapaban del cautiverio. Hasta hoy, muchos de los descendientes de esclavos viven en esos lugares y se identifican como *quilombolas*.

En algunos países de Hispanoamérica, como Cuba y Colombia, se usa la palabra "palenque" para designar un "lugar alejado y de difícil acceso en el que se refugiaban los esclavos negros fugitivos".

Fuentes de la información: <www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=RWmKD5V>. Fecha de consulta: 28 oct. 2015.

4 **En 1989 Brasil firmó la *Convención sobre los derechos del niño*. Lee un fragmento de uno de sus artículos y luego contesta las preguntas.** Respuestas personales. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

22 / Convención sobre los Derechos del Niño · Unicef Comité Español

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; [...]

MÔNICA OLDRINE

Fragmento de convención. UNICEF. *Convención sobre los derechos del niño*, artículo 28, p. 22. Disponible en <www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf>. Fecha de consulta: 28 oct. 2015.

a ¿Te parece que nuestro país cumple ese artículo? ¿Por qué?

b En tu región o ciudad, ¿todos los niños y adolescentes están en la escuela?

5 **¿Te gusta tu escuela? Identifica lo que sí te gusta y lo que no.**

a Los compañeros.
b Los profesores.
c La directiva.
d La propuesta educativa.
e La organización.
f El ambiente.

Respuesta personal. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad y sobre su propio contexto.

6 **¿Hay algo más que te gusta o no en tu escuela?**

Respuesta personal. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad y sobre su propio contexto.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

LEE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Ya lo sabes

Prelectura

1 **¿Ya has leído un texto de presentación de una institución, ya sea una escuela, universidad, organización social o empresa? De acuerdo con tu respuesta, contesta las preguntas del cuadro a continuación.**

Respuestas personales. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del género presentación institucional.

Si ya has leído ese tipo de texto	Si nunca has leído ese tipo de texto
a ¿Qué buscabas con la lectura? ¿Lo has encontrado?	**a** ¿Qué te parece que encontrarías en una presentación institucional?
b ¿Dónde lo has leído? **I** En Internet. **II** En un folleto. **III** En una revista. **IV** En otro lugar.	**b** ¿Dónde sería más fácil para ti encontrar ese tipo de texto? **I** En Internet. **II** En un folleto. **III** En una revista. **IV** En otro lugar.

2 **Échale un vistazo al logotipo de la institución cuya presentación vas a leer. ¿Qué tipo de actividad te parece que desarrolla? ¿Por qué?**

Respuesta personal. **Objetivo:** formular hipótesis.

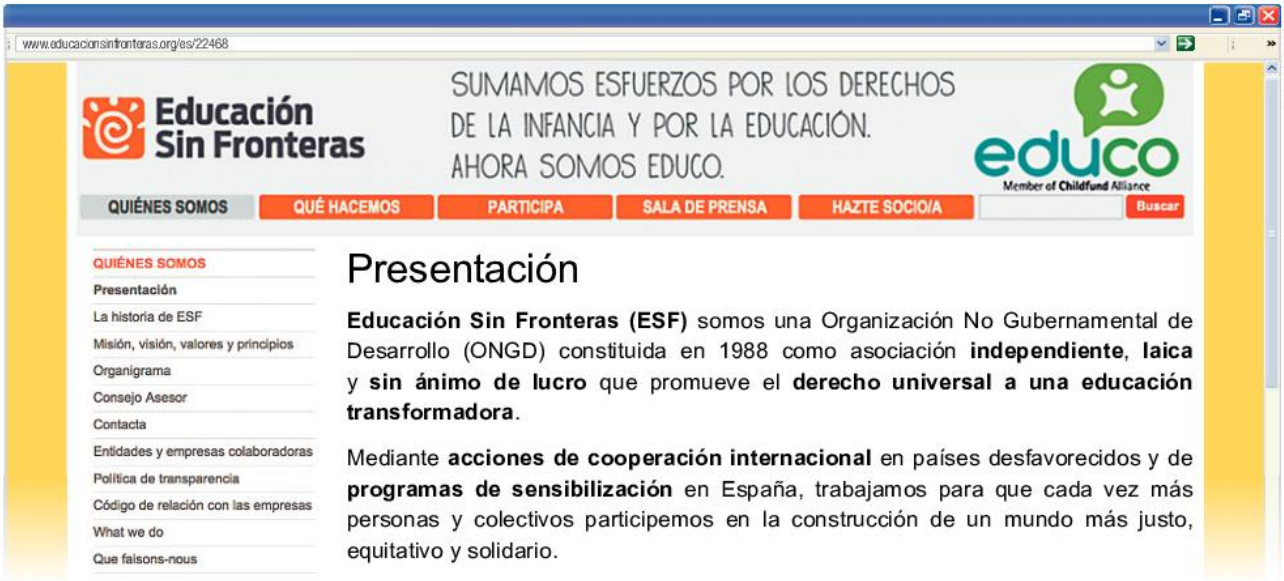
Educación Sin Fronteras

Lee para saber más

Profesor/Profesora, esta presentación institucional está dividida en tres bloques a lo largo de la sección, de acuerdo con sus apartados. Tras leer todo el texto, es posible conocer las características de la institución, una organización no gubernamental para el desarrollo (ONGD) que busca llevar una educación transformadora a países desfavorecidos. Además, los estudiantes empiezan a reflexionar sobre el género del discurso, especialmente sobre su función social.

1 **Lee la presentación institucional a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:**

- informarte sobre el asunto de modo que tras la lectura puedas decir qué informaciones nuevas te ha aportado el texto;
- identificar las características del género presentación institucional: cómo se caracteriza la institución y qué aspectos se destacan.



EDUCACIÓN SIN FRONTERAS
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.
REPRODUCCIÓN

REPRODUCCIÓN

Delegaciones España
Delegaciones América Latina
Recursos Educativos
Publicaciones

Haz un donativo

Hazte socio/a

Empresas solidarias

Trabajamos en red con otras organizaciones porque creemos que sumar esfuerzos y sinergias es la mejor manera de afrontar los retos actuales derivados de las injusticias y las desigualdades.

Por este motivo, desde el 1 de enero de 2014 nos hemos integrado en **Educo**, una organización de cooperación global que nos permite reforzar nuestro trabajo en favor de la educación y la infancia, llegando a más personas en más países del mundo. Desde Educo trabajamos localmente con las comunidades para promover el cambio social sostenible, a través de la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones vulnerables, especialmente de la infancia, incidiendo en las causas que generan pobreza y discriminación. Más de 800000 personas en 23 países de América, África y Asia se benefician de nuestros proyectos solidarios.

EDUCACIÓN SIN FRONTERAS



Primera parte de presentación institucional. Disponible en <www.educacionsinfronteras.org/es/22468>. Fecha de consulta: 28 oct. 2015.

Comprendiendo el texto

Lectura

1 A partir de la presentación, ¿es posible comprender en qué actúa Educación Sin Fronteras? Explícalo.
Respuesta esperada: sí, es una institución que actúa en defensa de una "educación transformadora" a partir de la cooperación internacional y de trabajos en red. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

2 Observa la imagen que figura en la presentación y responde: ¿ayuda a aclarar la actividad de la institución? ¿Por qué?
Respuesta esperada: sí, pues muestra niños, que parecen de origen indígena, en un salón de clase, y la institución actúa en el ámbito de la educación, sobre todo para la mejoría de las condiciones de la infancia. **Objetivo:** relacionar texto verbal y no verbal.

3 En el texto hay algunos fragmentos destacados. Se usa este recurso para:
Objetivo: identificar el sentido del uso de recursos gráficos en el texto.

a atribuir lo que se dice a otros.

b indicar otros sentidos de las palabras.

c llamar la atención para estos fragmentos. x

4 ¿Cómo se comprueba en el texto que Educación Sin Fronteras actúa en red?
Respuesta esperada: se afirma que la institución ahora forma parte de otra organización, Educo. **Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

5 Ahora lee otros apartados más de la misma presentación institucional.



REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Contacta
Entidades y empresas colaboradoras
Política de transparencia
Código de relación con las empresas
What we do
Que faisons-nous
Delegaciones España
Delegaciones América Latina
Recursos Educativos
Publicaciones
Haz un donativo
Hazte socio/a
Empresas solidarias

- **una necesidad básica:** más allá de las necesidades ligadas directamente con la supervivencia, lo que nos distingue como humanos es la participación en la cultura, a la que solo se llega a través de la educación.
- **un derecho esencial:** la educación es un derecho humano, recogido como tal en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989). Todos tenemos derecho a la educación y a acceder a todas las oportunidades que permite sin ningún tipo de discriminación.
- **la llave del desarrollo:** contribuye decisivamente al bienestar de las personas y permite el acceso a formas de conocimiento técnico que pueden mejorar el bienestar propio y de los grupos humanos a los que pertenecen y en los que participan. El acceso al conocimiento favorece la participación, la defensa de los derechos individuales y colectivos, aumenta la calidad de vida y reduce la dependencia de las personas y los grupos humanos respecto a diversas instancias de poder.

Misión de Educación Sin Fronteras

Educación Sin Fronteras es una ONGD constituida como asociación que promueve y practica una educación transformadora. A través de acciones de cooperación internacional y de educación para el desarrollo, fomenta la participación activa de los diferentes sectores de la sociedad para construir un mundo más justo, equitativo y solidario.



EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

Visión de Educación Sin Fronteras

Nuestra visión es la de un mundo donde se asegure a todas las personas una educación de calidad y en el que la igualdad de oportunidades y la equidad estén garantizadas. Educación Sin Fronteras contribuye a ello actuando como referente en temas educativos —preferentemente en alianzas, redes y con ONG locales— desde una organización sólida, profesional, cohesionada, independiente, respaldada socialmente, capaz de incidir en las políticas educativas, convencida de su papel transformador y en el marco del movimiento por la justicia global.

Segunda parte de presentación institucional. Disponible en <www.educacionsinfronteras.org/es/60>. Fecha de consulta: 28 oct. 2015.

Respuesta esperada: Misión, visión, valores y principios: "Quienes formamos ESF apostamos por la educación, entendida como formación integral, participativa y comunitaria [...]". Misión de Educación Sin Fronteras: "Educación Sin Fronteras es una ONGD constituida como asociación que promueve y practica una educación transformadora". Visión de Educación Sin Fronteras: "Nuestra visión es la de un mundo donde se asegure a todas las personas una educación de calidad y en el que la igualdad de oportunidades y la equidad estén garantizadas". Profesor/Profesora, en la unidad 2 del volumen 1 se trabaja la producción escrita de esquemas. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

6 Entresaca una frase de cada uno de los tres apartados presentes en la cuestión 5 para que, juntas, formen un esquema del texto.

7 ¿Por qué, según el texto, la educación es "una necesidad básica", "un derecho esencial" y "la llave del desarrollo"?

Respuesta esperada: porque nos distingue como humanos, garantiza nuestro bienestar y el acceso al conocimiento; además, es un derecho que la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de la Infancia aseguran. **Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

8 En el texto se dice "**una** necesidad básica", "**un** derecho esencial" y "**la** llave del desarrollo". ¿Por qué no se usa también "una" en esta última expresión?

Respuesta esperada: porque "una" indicaría que hay más de una llave para el desarrollo y la educación sería una de ellas; con el uso de "la" se determina que la educación es la única o la fundamental llave del desarrollo. **Objetivo:** reflexionar sobre el uso de los determinantes en el texto.

REPRODUCCIÓN
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

9 **Ahora lee la última parte del texto y sustituye los símbolos por las siguientes palabras y expresiones.**
Objetivos: comprender globalmente el texto y hacer inferencias.

agilidad coherencia defensa de la interculturalidad entusiasmo
equidad de género justicia participación respeto solidaridad

REPRODUCCIÓN

www.educacionsinfronteras.org/es/60

Educación Sin Fronteras

SUMAMOS ESFUERZOS POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y POR LA EDUCACIÓN. AHORA SOMOS EDUCO.

educo Member of Childfund Alliance

QUIÉNES SOMOS | QUÉ HACEMOS | PARTICIPA | SALA DE PRENSA | HAZTE SOCIO/A | Buscar

QUIÉNES SOMOS
Presentación
La historia de ESF
Misión, visión, valores y principios
Organigrama
Consejo Asesor
Contacta
Entidades y empresas colaboradoras
Política de transparencia
Código de relación con las empresas
What we do
Que faisons-nous

Delegaciones España
Delegaciones América Latina
Recursos Educativos
Publicaciones

Haz un donativo
Hazte socio/a
Empresas solidarias

Valores y principios de Educación Sin Fronteras

Nuestros ideales se resumen en tres valores, uno de carácter ético, otro pragmático y el tercero emocional:

(A) ◆: Luchamos para garantizar el bien común y la igualdad de oportunidades para todas las personas y pueblos.

(B) ◆: Tenemos capacidad de adaptación y de respuesta, dinamismo para actuar y flexibilidad. Somos positivos y proactivos.

(C) ◆: Nos involucramos en nuestras actuaciones con optimismo y sabemos contagiarlo.



EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

Nuestra forma de ser y de actuar se guía, igualmente, por estos valores:

(D) ◆: Trabajamos por el bien común, entendido como construcción colectiva de la que todos y todas somos sujetos y responsables, que promueve relaciones justas entre pueblos y personas y reacciona ante la injusticia.

(E) ◆: Como base para una ciudadanía activa, que tome parte en las decisiones públicas, locales y globales. Entendemos que la participación requiere libertad efectiva, igualdad civil, social y política, acceso a la información y canales que la garanticen, así como el aprendizaje de los valores de responsabilidad individual, análisis crítico y consideración de lo público.

(F) ◆: Como la clara correspondencia entre los principios y causas que defendemos y nuestras actitudes. Estas se manifiestan en las actuaciones como entidad, en la manera de organizarnos y relacionarnos internamente, y en la forma de orientar y desarrollar nuestras intervenciones en cada ámbito de trabajo.

(G) ◆: Luchamos por la igualdad de derechos entre mujeres y hombres ante la ley y por la justicia (equidad de oportunidades) en el acceso y control de los recursos, así como en la toma de decisiones en el ámbito de lo público y lo privado.

(H) ◆: Reconocemos y defendemos la riqueza de la diversidad humana, por lo que valoramos por igual a todas las personas con independencia de su sexo, raza, religión, cultura, creencia e identidad sexual. Consideramos el respeto como un valor imprescindible para la cohesión social, que promueve la paz y la convivencia entre las personas. También reconocemos y defendemos la riqueza de la diversidad ecológica, lo que implica el respeto y cuidado del entorno y la sostenibilidad medioambiental.

(A) Justicia, (B) agilidad, (C) entusiasmo, (D) solidaridad, (E) participación, (F) coherencia, (G) equidad de género, (H) respeto, (I) defensa de la interculturalidad.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

(I) ◆: Como un factor de reconocimiento y revalorización de las culturas minoritarias e históricamente excluidas y también como un factor imprescindible de cohesión social, que promueve la convivencia y el respeto entre las personas y el acceso a una ciudadanía plena.



EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

Todos estos valores se plasman en unos principios, que impregnan el funcionamiento cotidiano de Educación Sin Fronteras. Queremos que ESF sea una asociación:

- Independiente
- Laica
- Sin ánimo de lucro
- Transparente
- Impulsora del trabajo en red con otras organizaciones y movimientos
- Comprometida en la lucha contra la pobreza
- Responsable en la calidad de nuestro trabajo
- Respetuosa con el medio ambiente
- Promotora de un análisis y espíritu crítico.

Tercera parte de presentación institucional. Disponible en <www.educacionsinfronteras.org/es/60>. Fecha de consulta: 28 oct. 2015.

10 **Elige uno de los valores mencionados en ese fragmento y relaciónalo con el objetivo de la institución, que es, conforme se dice en la presentación institucional, promover "el derecho universal a una educación transformadora".** Respuesta personal. **Objetivos:** identificar informaciones específicas (comprensión detallada) y establecer relaciones entre partes del texto.

11 **En la presentación institucional de Educación Sin Fronteras ("Presentación" y "Misión, visión, valores y principios"), ¿se mencionan las dificultades de la actuación de la institución? Justifica tu respuesta.**
Respuesta esperada: no, porque el objetivo de la presentación es dar a conocer el trabajo de la institución y convencer al lector de la importancia de ese trabajo. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto y su función social.

Entretextos

1 **Lee la siguiente tira de Liniers, historietista argentino, y elige la opción que expresa la relación entre la idea central de la tira y la educación.** **Objetivos:** comprender globalmente el texto e identificar relaciones de interdiscursividad.



REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

a Se sugiere que se pueden conocer muchos "universos" con solo mirar los libros de una biblioteca.

b Se nota que la biblioteca guarda muchos conocimientos a los que la niña no puede acceder, solamente mirar, porque no tiene educación escolar.

c Se entiende que en la biblioteca se pueden encontrar informaciones de relieve sobre Ciencias, algo que se estudia en la escuela, para conocer los distintos "universos".

d Se valoran los "universos" presentes en la biblioteca, o sea, los distintos conocimientos que abarca, a muchos de los cuales se tiene acceso por medio de la educación escolar. x

2 **Lee la traducción al español de un texto que escribió el educador brasileño Paulo Freire en 1982. ¿Ves alguna relación entre la presentación de Educación Sin Fronteras y lo que dice Freire? Justifica tu respuesta.**

Respuesta personal. Respuesta posible: el texto de Paulo Freire refuerza la necesidad de la educación para conocer otros temas y profundizar los que la práctica nos enseña. En ese sentido, se acerca a lo que propone Educación Sin Fronteras. **Objetivos:** relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

La práctica nos enseña

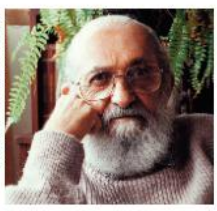
MÓNICA OLDRINE

No podemos dudar de que nuestra práctica nos enseña. No podemos dudar de que conocemos muchas cosas por causa de nuestra práctica. No podemos dudar, por ejemplo, de que sabemos si va a llover, al mirar el cielo y ver las nubes de cierto color. Hasta sabemos si la lluvia que viene es lluvia ligera o tempestad.

Desde muy pequeños aprendemos a entender el mundo que nos rodea. Por eso, aun antes de aprender a leer y a escribir palabras y frases, ya estamos "leyendo", bien o mal, el mundo que nos rodea. Pero este conocimiento que adquirimos de nuestra práctica no basta. Necesitamos ir más allá de él. Necesitamos conocer mejor las cosas que ya conocemos y conocer otras que todavía no conocemos.

Fragmento de libro. FREIRE, P. *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 2008. p. 161-162.

SIGUE LA PISTA



CLÓVIS CRANCHI SOBRINHO/ESTADÃO CONTEÚDO/AE

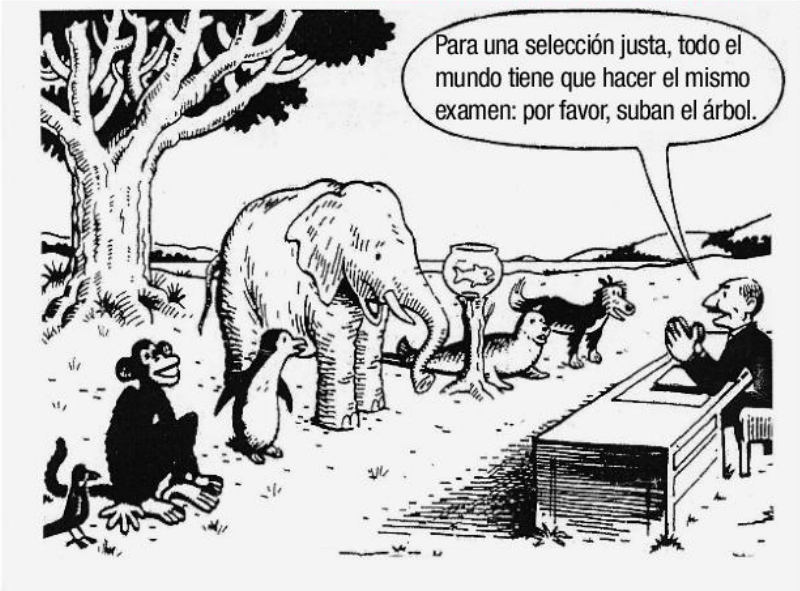
Paulo Freire (Recife, 1921 – São Paulo, 1997) fue un educador brasileño que produjo una obra muy amplia, reconocida internacionalmente. La Ley n.º 12.612/2012 lo declaró Patrono de la Educación Brasileña. Su "pedagogía de la liberación" generó cambios significativos en la manera de pensar la educación. Si quieres conocer mejor su obra, puedes acceder al sitio web del Instituto Paulo Freire (disponible en <www.paulofreire.org>, fecha de consulta: 28 oct. 2015).

3 **Observa los siguientes textos y haz lo que se te pide.**

a ¿Cuáles de los siguientes valores, citados en la presentación institucional de Educación Sin Fronteras, faltan en la situación que muestra el texto a continuación?

Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad.

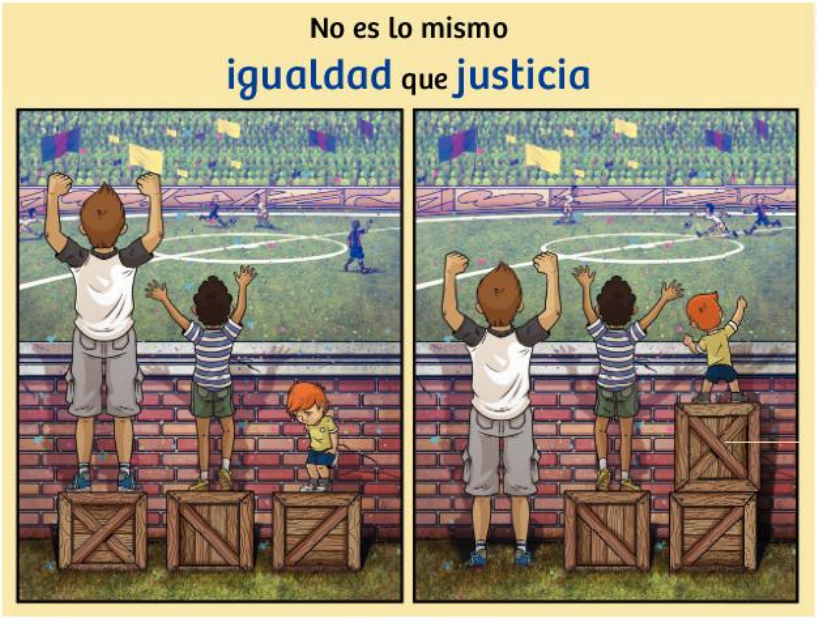
- **I** Agilidad.
- **II** Coherencia. x
- **III** Defensa de la interculturalidad. x
- **IV** Entusiasmo.
- **V** Equidad de género.
- **VI** Justicia. x
- **VII** Participación.
- **VIII** Respeto. x
- **IX** Solidaridad.



REPRODUCCIÓN

b Relaciona el siguiente texto con la actuación de Educación Sin Fronteras.

Respuesta esperada: la institución actúa como en la segunda imagen, o sea, ofrece condiciones para que los menos favorecidos puedan tener medios de acceder a la misma condición que los demás.
Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad.



LEO TEIXEIRA

»» Reflexiona

Post-lectura

1 **¿Qué relación puedes establecer entre la presentación institucional de Educación Sin Fronteras, los textos del apartado Entretextos y la importancia de la educación en tu vida?**

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

2 **De los valores que se citan en la última parte de la presentación de Educación Sin Fronteras, ¿cuáles crees que son los más y los menos importantes para una institución que defiende la educación? ¿Por qué? Compara tu respuesta con la de un compañero y, juntos, reflexionen sobre la cuestión.**

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 ¿Te parece adecuada la actuación de una organización no gubernamental en un asunto de relieve para el desarrollo de un país, como es la educación? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

Comprendiendo el género

Prelectura

1 **El conjunto de textos que viene a continuación forma parte de una presentación institucional. Échale un vistazo y luego responde a las preguntas siguientes.** Respuestas personales. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del género discursivo presentación institucional escrita.

a ¿De qué tipo de institución te parece que se trata?

b ¿Qué elementos de los textos crees que coinciden con los de la presentación que has leído sobre Educación Sin Fronteras?

I El título. **III** Las imágenes. **V** Las palabras o expresiones.

II La fuente. **IV** Los apartados.

2 Profesor/Profesora, el objetivo del texto y de la actividad es que los estudiantes profundicen su reflexión sobre el género presentación institucional y conozcan sus apartados, su función, las marcas lingüísticas que aluden a su público objetivo y sus características de estilo, tanto léxicas como gramaticales.

Lectura

2 **Lee los textos a continuación sobre la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes). Te proponemos dos objetivos de lectura:**

- informarte sobre el asunto de modo que tras la lectura puedas decir qué informaciones te han aportado los textos;
- identificar las características de la presentación institucional: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al lector sobre el tema tratado.

a



La Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) es una organización civil internacional sin fines de lucro, de cobertura latinoamericana con base en Cochabamba, Bolivia.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.



Desarrollar acciones y proyectos regionales destinados al fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y otras modalidades educativas pensadas desde, con y para los pueblos indígenas.



Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas, facilitando su desarrollo humano sostenible con identidad y su acceso al ejercicio de los derechos ciudadanos diferenciados, impulsando procesos y políticas de interculturalidad con equidad de género, sin exclusiones políticas, sociales, económicas ni culturales.



IMÁGENES: FUNPROEIB ANDES

Nuestro trabajo abarca acciones relacionadas con la cultura, la lengua, los procesos de gestión institucional y curricular en el ámbito educativo, en contextos multiétnicos, pluriculturales y multilingües de los países de América Latina y el Caribe.

La Fundación formula, gestiona y ejecuta proyectos y actividades de formación para responder a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas y sus organizaciones, gobiernos e instituciones de la sociedad civil.

Disponible en <http://fundacion.proeibandes.org/>. Fecha de consulta: 10 ag. 2015.

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

b



IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

Disponible en <http://fundacion.proeibandes.org/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=176>.
Fecha de consulta: 10 ag. 2015.

c



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.



IMÁGENES: FUNPROEIB ANDES

- Ofrecer servicios especializados en consultoría en educación.
- Mejorar y contribuir a la calidad de la educación en los países participantes, prestando atención especial a las demandas y necesidades derivadas del carácter multiétnico, plurilingüe y multicultural que nos caracteriza, a través de la formación a nivel de especialización y postgrado, así como de eventos de formación de diversa índole.
- Promover modelos y estrategias de educación culturalmente pertinentes y socialmente relevantes en los países de América Latina y el Caribe, a fin de contribuir al desarrollo con identidad de los pueblos indígenas.
- Promover el intercambio de saberes, conocimientos, información y tecnología en educación en contextos multiétnicos hacia la población indígena y no indígena, técnicos, líderes, autoridades, etc., a través de la difusión de experiencias exitosas de educación, capacitación, asistencia técnica, investigación y desarrollo a nivel nacional e internacional.
- Promover la formación de líderes indígenas para fortalecer su participación e incorporación a la comunidad política.
- Fomentar la participación de los sectores privados y públicos en las acciones y actividades que desarrolla la Fundación.

Disponible en <http://fundacion.proeibandes.org/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=177>. Fecha de consulta: 10 ag. 2015.

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 **La función de una presentación institucional es hacer conocer la organización o empresa de que trata. Identifica las afirmaciones verdaderas y las falsas sobre elementos presentes en los textos de FUNPROEIB Andes.** Objetivo: reflexionar sobre la función social del género presentación institucional.

a Subrayan algunos aspectos negativos. F
b Indican las limitaciones de las actividades. F
c Demuestran solamente los aspectos positivos. V
d Intentan enseñar la calidad de su actuación. V

4 **Una presentación institucional suele tener algunos apartados, como "quiénes somos", "misión" y "visión". En la que acabas de leer también hay "qué hacemos", "antecedentes" y "objetivos". ¿Cuál es la función de cada uno de esos apartados? Relaciona las informaciones.** Objetivos: identificar y reflexionar sobre elementos de la construcción composicional del género.

a Quiénes somos. VI
b Misión. III
c Visión. I
d Qué hacemos. V
e Antecedentes. II
f Objetivos. IV

I Concepción de mundo y del tema que abarca.
II Historial del trabajo que se desarrolla.
III Objetivo general de la institución.
IV Todo lo que se quiere alcanzar con el trabajo de la institución.
V Actividad de la institución.
VI Identificación de la institución y de su carácter (empresa, ONG, etc.).

5 **Hay una serie de imágenes en los textos. Obsérvalas una vez más y contesta las preguntas a continuación.**
Objetivos: identificar y reflexionar sobre elementos de la construcción composicional del género.

a ¿Qué retratan las imágenes? Respuesta esperada: probablemente los niños y las poblaciones beneficiadas por la institución.
b ¿Cuál es la importancia de las imágenes en la presentación? Respuesta esperada: ayudan a demostrar la actuación de la organización y a convencer al lector de que se trata de una acción importante.

6 Identifica las respuestas correctas con base en lo que has leído. **Objetivo:** identificar una de las características del estilo del género presentación institucional.

a En los textos se usan:

- **I** nosotros/nuestro. x
- **II** yo/mi.
- **III** tú/tu.
- **IV** usted/su (de usted).

b Eso significa que hay marcas explícitas:

- **I** del enunciador. x
- **II** del interlocutor.

8 Respuesta esperada: el uso de vocabulario especializado indica que los interesados en conocer el trabajo de la institución serían, por ejemplo, educadores o científicos sociales, porque las expresiones parecen pertenecer a estas áreas del conocimiento. **Objetivo:** identificar un recurso del estilo del género presentación institucional.

7 ¿Se identifica al autor de la presentación? En caso positivo, ¿quién(es) es(son)?
Respuesta esperada: no hay una persona que firme los textos, pero está claro que es la propia FUNPROEIB Andes la autora. **Objetivo:** identificar la autoría en el género discursivo presentación institucional.

8 En los textos se usa un vocabulario especializado como los términos "educación intercultural bilingüe", "desarrollo humano sostenible", "gestión institucional y curricular", entre otros. A partir de ese dato, ¿a qué público te parece que se destina la presentación de FUNPROEIB Andes? Justifica tu respuesta.

9 Casi todos los verbos de los textos están en presente ("abarca") y en infinitivo ("desarrollar"), excepto en el apartado "antecedentes", en el que predomina el uso del pasado ("ha constituido"/"sumaron"). ¿Por qué?

10 Elige las características de la presentación institucional de FUNPROEIB Andes.
Objetivo: identificar un recurso del estilo del género discursivo.

a Los textos presentan vocabulario:

- **I** variado y especializado. x
- **II** repetitivo y con marcas coloquiales.

b Las frases son:

- **I** cortas y sencillas.
- **II** largas y elaboradas. x

c Con esto se puede concluir que su registro es más:

- **I** formal. x
- **II** informal.

9 Respuesta esperada: una gran parte de los textos está en presente o en infinitivo porque expone lo que ocurre en el momento de la enunciación: lo que es la institución ("es una organización civil"), lo que hace ("La Fundación formula, gestiona y ejecuta proyectos") y lo que propone hacer ("Contribuir al mejoramiento de la calidad"). En el apartado "antecedentes" se describe el proceso de constitución de FUNPROEIB Andes y el pasado se usa para demarcar un tiempo cronológico anterior al de la enunciación. **Objetivos:** identificar y reflexionar sobre un recurso del estilo del género presentación institucional.

11 Elige la opción adecuada en cada caso de acuerdo con la presentación.
Objetivo: identificar la secuencia tipológica fundamental en los textos.

a Los textos son predominantemente:

- **I** descriptivos. x
- **II** narrativos.
- **III** argumentativos.

b ¿Por qué los textos se clasifican de esa forma?

- **I** Porque defienden una opinión y busca convencer al interlocutor.
- **II** Porque caracterizan hechos, ambientes o actividades. x
- **III** Porque cuentan una secuencia de hechos y la historia de sus personajes.

Post-lectura

12 Ahora que ya has leído y analizado la presentación institucional de FUNPROEIB Andes, vuelve a la cuestión 1 de este apartado y reflexiona: ¿qué elementos de los textos coinciden con los de la presentación de Educación Sin Fronteras? Respuesta esperada: además de tener imágenes que muestran el trabajo de la organización y apartados iguales o semejantes, los textos demuestran solamente los aspectos positivos e intentan enseñar la calidad de la actuación, presentan marcas explícitas del enunciador, usan la mayoría de los verbos en presente o en infinitivo, utilizan vocabulario especializado y son predominantemente descriptivos. **Objetivo:** comprobar las hipótesis.

13 Las presentaciones institucionales suelen exponer solamente aspectos positivos de las organizaciones. ¿Qué relación hay entre esa característica y la función social de esos textos? Respuesta esperada: ese género demuestra solamente los aspectos positivos porque su función social es divulgar sus actividades y su trabajo y convencer al público sobre las cualidades de su actuación. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el género discursivo.

14 Aunque las presentaciones muestran solamente lo positivo, ¿crees que hay algo negativo en la actuación de FUNPROEIB Andes y de Educación Sin Fronteras? Justifica tu respuesta.
Respuesta personal. Respuestas posibles: no hay control público sobre lo que hacen en educación; no se sabe cómo consiguen recursos financieros para actuar. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre los textos.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

ESCUCHA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Entrando en materia

Preaudición

1 ¿Ya has oído o visto alguna presentación institucional de una escuela? ¿Cómo crees que se puede presentar un centro educativo? Respuesta personal. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del género presentación institucional oral.

2 En esta unidad, ya se ha mencionado la educación intercultural bilingüe. Conversa con un compañero para que, juntos, puedan recordar y reflexionar sobre esa propuesta.
Respuesta personal. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del tema del texto.

Oídos bien puestos

Audición

1 Escucha la presentación institucional de la educación intercultural bilingüe de Perú, preparada por el Ministerio de Educación. El fragmento que vas a oír se refiere a la institución educativa primaria bilingüe número 17 085, localizada en el poblado de Hebrón, región amazónica, como puedes observar en el destaque del mapa a continuación. La institución educativa se destina a la población indígena awajún (o aguaruna). Te proponemos los siguientes objetivos:

- comprender el asunto de la presentación y relacionarla con los textos que has leído en esta unidad;
- identificar las características de la presentación institucional: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al público sobre el tema tratado.

Título: La escuela EIB (Educación Intercultural Bilingüe) que queremos.
Medio: Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, Perú.

Fragmento de presentación institucional. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=IaT-nZv31-E>. Fecha de consulta: 28 oct. 2015. (0:32-3:32).

Profesor/Profesora, en el apéndice **Hay más** se presenta un texto sobre la escuela EIB.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Respuesta esperada: en la primera parte, el director de una escuela bilingüe habla de la escuela, de la comunidad de Hebrón y del pueblo awajún; en la segunda parte, hay una conversación, que parece simulada, entre dos profesores, una que defiende la educación intercultural bilingüe y otro que no entiende el motivo de enseñarles el awajún a los niños. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

2 La presentación tiene dos partes. ¿De qué trata cada una?

3 Escucha una vez más la grabación e identifica las informaciones presentes en la primera parte de la presentación de la escuela intercultural bilingüe. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

- **a** Nombre y ocupación de la persona que habla. x
- **b** Formación de la persona que habla.
- **c** Nombre de la escuela. x
- **d** Instalaciones de la escuela.
- **e** Número de profesores de la escuela.
- **f** Número de estudiantes que hay en la escuela. x
- **g** Cuántos son los awajún y dónde viven. x
- **h** Historial de los awajún.
- **i** Cómo es la comunidad donde viven. x
- **j** De qué vive el pueblo awajún. x
- **k** Cómo son las clases en la escuela.
- **l** Qué forma de educar consideran la mejor. x

4 En la segunda parte de la presentación institucional, hay una discusión. Construye el cuadro siguiente en el cuaderno y complétalo con los datos que identifiques. **Objetivo:** identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

	Un profesor.	Una profesora.
a ¿Quiénes discuten?		
b ¿Qué defiende cada uno?		
c ¿Qué argumentos defiende cada uno?		

5 Profesor/Profesora, si los estudiantes tienen dificultad en reconocer la característica de las tres secuencias tipológicas, sugerimos que vuelvan a la cuestión **11** del apartado **Comprendiendo el género. Objetivo:** identificar la secuencia tipológica fundamental en el texto.

5 En cuanto a la organización de la presentación, relaciona cada parte con su principal característica.

a La primera parte es predominantemente:

- **I** descriptiva. x
- **II** narrativa.
- **III** argumentativa.

b La segunda parte es predominantemente:

- **I** descriptiva.
- **II** narrativa.
- **III** argumentativa. x

MÔNICA OLDRINE

Más allá de lo dicho

4b El profesor: Que los niños awajún no tienen que aprender en su lengua, que deben aprender inglés y castellano. La profesora: Que los niños awajún tienen el derecho de aprender en su propia lengua y que lo ideal es que tengan una educación intercultural bilingüe.
4c El profesor: Que saber inglés es más útil que saber awajún. Que la responsabilidad de los maestros es preparar a los alumnos para el futuro y el inglés es el futuro. Otra posibilidad: los niños ya saben algo de castellano, entonces deben aprender castellano. La profesora: Que es imposible comparar el inglés al awajún, que es su lengua materna. Que enseñar la lengua materna de los niños es recuperar su conocimiento y aprender de su cultura. Otra posibilidad: si un niño estudia en otra lengua que no la suya, no aprende.

Post-audición

1 Tras haber oído la presentación, ¿con quién coincides: con el profesor o con la profesora? ¿Por qué?
Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

2 ¿Crees que hay escuelas interculturales bilingües en Brasil? En caso afirmativo, ¿a qué público deben atender?
Respuesta personal. Profesor/Profesora, en la guía didáctica, ***Conversa entre professores***, hay sugerencias de lectura sobre las escuelas interculturales bilingües de la frontera. **Objetivo:** relacionar el tema con el contexto brasileño.

Comprendiendo el género

Respuesta esperada: aunque no tiene los mismos apartados que los textos escritos que se ha visto en la unidad, la grabación presenta la escuela, su importancia para la población awajún y valora solamente los aspectos positivos del proyecto. **Objetivos:** analizar las características del género presentación institucional y reflexionar sobre la relativa estabilidad de los géneros discursivos.

1 En el apartado **Lee**, has analizado presentaciones institucionales escritas. ¿Qué características permiten clasificar como una presentación institucional la grabación que has oído?

2 Compara las presentaciones institucionales escritas de Educación Sin Fronteras y FUNPROEIB Andes con el texto que acabas de oír y responde a las preguntas a continuación.

a ¿Qué te parece más diferente entre ellos?
Respuesta esperada: la escenificación del debate entre los dos profesores. **Objetivo:** comparar las características de los géneros presentación institucional escrita y presentación institucional oral.

b ¿Tienen esos textos la misma función social? Justifica tu respuesta.
Respuesta esperada: sí, tienen la misma función social, porque los textos presentan el proyecto de la institución. **Objetivos:** comparar las características de los géneros presentación institucional escrita y presentación institucional oral y reflexionar sobre su función social.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 A partir de lo que se dice en el texto que has oído se puede afirmar que el público a quien se destina la presentación es:

Profesor/Profesora, los dos textos escritos que hemos visto emplean recursos lingüísticos que permiten reconocer que están dirigidos a un público especializado. Aquí se nota que el público es otro, aunque se trata de un género de la misma naturaleza (presentación institucional), pero con autoría distinta (gobierno de Perú) y que emplea la modalidad oral. El texto se preocupa, por ejemplo, por explicar los conceptos que utiliza y por emplear un lenguaje no especializado. **Objetivo:** identificar una de las características composicionales del género.

a especializado.
b no especializado. x

4 Considerando los apartados del texto de la FUNPROEIB Andes, ¿qué asuntos también se abordan en la presentación de la escuela de Educación Intercultural Bilingüe? **Objetivo:** identificar una de las características de la construcción composicional del género.

a Quiénes somos. x
b Misión. x
c Visión. x
d Qué hacemos. x
e Antecedentes.
f Objetivos.

PROYECTO

Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Las cuestiones **1** a **4** tienen respuestas personales. **Objetivo:** reflexionar sobre el tema del proyecto.

1 ¿Te parece que los estudiantes de tu escuela la conocen bien? ¿Y las personas de tu barrio, pueblo o región?

2 ¿Puedes identificar los aspectos positivos y negativos de tu escuela? Apúntalos en el cuaderno.

3 Si hay puntos negativos, ¿qué se puede hacer para cambiarlos?

4 ¿Qué podrías hacer para estimular el debate sobre las características positivas y las negativas de tu escuela?

5 La propuesta es preparar, entre toda la clase, una presentación escrita y una oral sobre la escuela. En la escrita, resaltando los aspectos positivos y, en la oral, lo que se necesita mejorar. Se pueden divulgar las presentaciones en el propio centro educativo o, si en la escuela hay acceso a Internet, una posibilidad sería publicar los materiales en un blog. Para iniciar la organización del proyecto, construye el cuadro a continuación en el cuaderno y complétalo. Aunque toda la clase va a producir solamente una presentación escrita y una oral, ustedes deben organizarse en equipos, pues cada uno se encargará de un apartado.

Géneros	Presentación escrita y oral
Objetivo	Presentar la escuela, destacando sus aspectos positivos y los que necesitan mejorar.
Tema del equipo	Respuestas posibles: quiénes somos/ presentación; histórico; valores; misión, valores.
Público objetivo	La comunidad escolar y, si posible, la comunidad local.
Fecha de difusión	Respuesta personal.
Medios y soportes de difusión	Respuestas posibles: folios, imágenes, computadora con *webcam* conectada a Internet o celulares/tabletas.
Recursos materiales	

MODELO

Profesor/Profesora, es importante que los estudiantes se involucren en este proyecto, que busca tanto favorecer un debate sobre los problemas de la escuela como una valorización de sus aspectos positivos. El público objetivo puede ser todos los estudiantes de la escuela o, si posible, la comunidad de la región donde está el centro educativo. La fecha de divulgación debe definirse para que no haya problemas de tiempo para la preparación de los materiales. Sería importante que les explicaras a los estudiantes que la presentación que van a preparar no es estrictamente "institucional" porque no son ellos los responsables de la escuela, pero sería una presentación preparada por un importante grupo que forma parte de la institución, ya que la escuela es de todos.

Ahora vamos a trabajar para preparar las presentaciones.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

ESCRIBE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Arranque

En este apartado, vamos a preparar la presentación escrita.

1 Ustedes han leído en esta unidad dos presentaciones de instituciones educativas. Vuelvan a leerlas, observen nuevamente sus características y apúntenlas. En el apéndice **Hay más**, hay un texto sobre un instituto de educación en Argentina, IES Roberto Themis Speroni, que también los puede ayudar.

Respuesta esperada: las presentaciones suelen tener apartados específicos, que refuerzan los aspectos positivos de la institución, marcas explícitas del enunciador ("nosotros") e imágenes para enseñar el trabajo desarrollado; suelen usar la mayoría de los verbos en presente o en infinitivo; utilizar vocabulario especializado, cuando necesario, y ser predominantemente descriptivas. Profesor/Profesora, si te parece necesario, intenta facilitarles otros textos. Una sugerencia sería los que aporta el Mapeo colectivo de la educación alternativa (disponible en <http://map.reevo.org/reports>, fecha de consulta: 28 oct. 2015). Algunos son presentaciones institucionales, otros pueden haber sido preparados por terceros. **Objetivos:** activar los conocimientos previos e identificar las principales características de las presentaciones institucionales.

Puesta en marcha

Profesor/Profesora, esta es la primera versión de la presentación para que verifiques las dificultades que tienen los estudiantes e identifiques cuál(es) de los pasos que se presentan a continuación requiere(n) más atención. **Objetivo:** preparar una producción inicial del texto.

1 Su tarea es, entre todos, hacer una presentación de su escuela. Cada equipo va a preparar un apartado. Observen el cuadro a continuación y hagan la primera versión de su texto.

Sobre la producción que se propone:

- **¿Cuál es el género discursivo?** Presentación institucional escrita.
- **¿Cuál es el tema?** La escuela donde estudian y sus aspectos positivos.
- **¿Cuál es el objetivo?** Presentar la escuela donde estudian para divulgar sus aspectos positivos.
- **¿A quién se dirige?** A los propios estudiantes de la escuela o, si posible, a la comunidad.
- **¿Cómo y dónde se difundirá?** Un texto escrito, de preferencia en uno o más folios, para que después lo cuelguen en un tablón de la escuela o lo publiquen en un blog.
- **¿Quiénes participan?** Todo el grupo organizado en equipos. Cada equipo se ocupará de un apartado del texto.

2 Antes de empezar el trabajo, es importante decidir de qué apartado se encargará su equipo. Vuelvan a las presentaciones institucionales de Educación Sin Fronteras y de FUNPROEIB Andes, identifiquen los apartados en que se dividen, piensen cuál sería el de su preferencia y negocien con toda la clase y con el profesor/la profesora.

Respuesta esperada: los apartados presentes en los textos son "presentación"/"quiénes somos", "misión" y "visión". Además, en el primer texto, se presentan "valores" y "principios" y, en los otros, "qué hacemos", "antecedentes" y "objetivos". Profesor/Profesora, podría ser interesante que se incluyera también algún apartado con informaciones sobre el nombre de la escuela. Sugerimos que la cantidad de apartados esté de acuerdo con el número de equipos de la clase. También sería importante un chequeo general para verificar si la presentación completa tiene coherencia. **Objetivo:** planificar la organización del texto.

Cajón de herramientas

1 ¿Todavía tienen dudas sobre la presentación? Realicen las cuestiones siguientes para solucionarlas.

Respuesta personal. **Objetivos:** investigar y planificar los contenidos de la presentación.

a La decisión sobre qué decir, o sea, los contenidos de la presentación, es muy importante. ¿Se acuerdan de la lista que han hecho de aspectos positivos y negativos de la escuela? Esta puede ser útil, en especial la parte de aspectos positivos, pues serán el destaque de la presentación escrita. Otro recurso que pueden usar para mejorar la versión final de su texto es entrevistar al director/a la directora, al coordinador/a la coordinadora o incluso a un profesor/una profesora que trabaje en la escuela desde hace muchos años. Finalmente, una posibilidad más sería pedirle a la directiva algún documento sobre la escuela, como el *Projeto Político-Pedagógico* (PPP). Con esas informaciones, revisen los contenidos de la presentación.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

b En las presentaciones institucionales suele haber imágenes del trabajo realizado. Sería interesante que pudieran colocar alguna en su apartado. Si no es posible conseguir una foto, algún dibujo sería la opción. Observen la adecuación de la imagen que han seleccionado para la primera versión. Analícenla y, si es necesario, cámbienla por una mejor. Respuesta personal. **Objetivo:** planificar los contenidos no verbales de la presentación.

c En cuanto a los verbos, en la presentación de Educación Sin Fronteras hay un predominio de la 1.ª persona de plural —"Educación Sin Fronteras (ESF) **somos** una Organización No Gubernamental de Desarrollo"—, mientras que en la de FUNPROEIB Andes, se usa la 1.ª persona de plural —"**Nuestro** trabajo abarca acciones"— en algunos fragmentos y la 3.ª persona de singular en otros —"La Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) **es** una organización civil"—. En los dos textos, hay un predominio de verbos en presente y en infinitivo, excepto en el apartado "Antecedentes" de FUNPROEIB Andes. A partir de esto, hagan lo que se pide a continuación.

I Construyan la tabla siguiente en el cuaderno y complétenla con la conjugación de algunos verbos que aparecen en los textos que han leído, en presente y en pasado. **Objetivo:** practicar la conjugación verbal.

	Presente de Indicativo		Pretérito Indefinido de Indicativo	
	3.ª persona de singular	1.ª persona de plural	3.ª persona de singular	1.ª persona de plural
ser	es	somos	fue	fuimos
estar				estuvimos
promover	promueve			
trabajar				
integrar		integramos		
incidir				
tener			tuvo	
contribuir	contribuye			
luchar				
reconocer				reconocimos
valorar			valoró	
abarcar				
ejecutar		ejecutamos		
constituir			constituyó	
ofrecer				

Presente de Indicativo	
está	estamos
	promovemos
trabaja	trabajamos
integra	
incide	incidimos
tiene	tenemos
	contribuimos
lucha	luchamos
reconoce	reconocemos
valora	valoramos
abarca	abarcamos
ejecuta	
constituye	constituimos
ofrece	ofrecemos

Pretérito Indefinido de Indicativo	
estuvo	
promovió	promovimos
trabajó	trabajamos
integró	integramos
incidió	incidimos
	tuvimos
contribuyó	contribuimos
luchó	luchamos
reconoció	
	valoramos
abarcó	abarcamos
ejecutó	ejecutamos
	constituimos
ofreció	ofrecimos

MODELO MODELO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Respuesta esperada: ser, estar, promover, tener, constituir y contribuir. **Objetivo:** reflexionar sobre la conjugación verbal.

II ¿Cuáles de estos verbos tienen alguna irregularidad en los tiempos y personas que están en la tabla?

III ¿Y en su primera versión escrita? ¿Qué tiempos verbales se utilizan? Respuesta personal. **Objetivo:** analisar el uso de los tiempos verbales en la producción inicial.

d Una presentación institucional requiere un lenguaje con elementos más formales. Analicen un apartado de una de las dos presentaciones que han leído, de preferencia el mismo apartado que les ha tocado escribir, y apunten cuáles de sus elementos indican una relativa formalidad. Enseguida, observen si su primera versión tiene alguna inadecuación y, si es necesario, modifíquenla.

e Un texto necesita coherencia, o sea, tener unidad. Si lo que cada equipo está escribiendo es solamente una parte de una presentación de su escuela, es fundamental leer la primera versión de los apartados de los otros equipos y verificar si el suyo integra el conjunto de forma armónica y si no hay superposición o lagunas de información. Si falta coherencia, hagan los cambios necesarios.

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar sobre la coherencia del texto.

Hacia atrás

d Respuesta personal. Respuesta posible: la elección del vocabulario ("**Mediante** acciones de cooperación internacional en países **desfavorecidos** y de programas de **sensibilización** en España"; "Como un factor de reconocimiento y revalorización de las **culturas minoritarias** e **históricamente excluidas**"), el uso de expresiones de áreas específicas ("educación intercultural bilingüe", "desarrollo humano sostenible", "gestión institucional y curricular") y la presencia de frases más elaboradas ("Entendemos que la participación requiere libertad efectiva, igualdad civil, social y política, acceso a la información y canales que la garanticen"). **Objetivo:** reflexionar sobre el lenguaje adecuado a una presentación de institución.

1 Vuelvan a la primera versión de su texto y revísenlo nuevamente. Observen, en especial, si:

- el contenido es adecuado a su apartado;
- las imágenes están bien integradas al texto verbal;
- los verbos están escritos adecuadamente;
- el vocabulario y las construcciones utilizadas tienen un nivel de formalidad adecuado.

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen si la situación de comunicación está bien representada (a quién se destina el texto, su finalidad, el género), si los contenidos están elaborados adecuadamente, si el texto está bien planificado y bien realizado. **Objetivo:** revisar la producción inicial del texto.

CAROL DURAN

2 Reescriban su apartado a partir de la revisión que han hecho.

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes reescriban su producción inicial considerando tus comentarios, las herramientas del apartado anterior y su propia revisión del texto inicial. **Objetivo:** hacer la producción final del texto.

3 Lean los apartados que los demás equipos han escrito y vean cómo ha quedado la presentación de su escuela. **Objetivo:** evaluar la versión final del texto.

HABLA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Arranque

En este apartado, vamos a seguir con el proyecto Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!

1 3 **Ustedes han escuchado en esta unidad una presentación institucional sobre educación intercultural bilingüe en Perú. Escuchen otra presentación, ahora de la Escuela Normal Superior de Monterrey, una institución pública localizada en Colombia, muy distinta de la anterior. Luego realicen las cuestiones a continuación.** Profesor/Profesora, si existe la posibilidad, sería interesante que vieran el video de esta presentación o de otras.

Título: Escuela Normal Superior de Monterrey.

Fragmento de presentación institucional. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=P1oAzajBvEE&feature=youtu.be>. Fecha de consulta: 29 feb. 2016. (0:28-1:04; 2:36-3:18; 5:14-5:53).

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

a Identifiquen los apartados que abarca la presentación institucional.

- **I** Quiénes somos. x
- **II** Misión. x
- **III** Visión. x
- **IV** Qué hacemos. x
- **V** Antecedentes.
- **VI** Objetivos.
- **VII** Instalaciones. x

Profesor/Profesora, si te parece necesario, facilítales a los estudiantes la transcripción de la grabación, disponible en la guía didáctica, ***Conversa entre professores***, y, si pueden acceder a Internet, el sitio web de la Escuela Normal Superior de Monterrey (disponible en <http://normalmonterrey.edu.co/>, fecha de consulta: 28 oct. 2015). Una posibilidad sería que intentaras ayudarlos a buscar otros textos del mismo género discursivo. Una sugerencia sería una grabación de la Escuela de Comercio n.° 11, en Argentina (disponible en <www.youtube.com/watch?v=jnwH_RUuNgE>, fecha de consulta: 28 oct. 2015). **Objetivo:** identificar las características temáticas y composicionales del género.

b ¿Una presentación institucional oral es como una escrita? ¿Qué diferencias han observado?

Respuesta esperada: el texto oral es más sintético y, aunque tiene marcas de formalidad, se opta por un vocabulario más simple que en la presentación escrita. **Objetivo:** reflexionar sobre el género en distintas modalidades.

Puesta en marcha

Profesor/Profesora, recuerda que esta es la primera versión del texto oral y es natural que haya dificultades. Si te parece mejor, de acuerdo con las características del grupo (incluso el número de estudiantes), una alternativa sería que cada equipo hiciera una presentación integral, no un apartado. Sabemos que no siempre es posible tener acceso a recursos que permitan hacer un video, pero si hay un teléfono móvil disponible, se puede hacer la grabación. Si no es posible grabarla, preséntenla en un evento de la escuela. Como se ha subrayado a lo largo de la unidad, las presentaciones institucionales exponen solamente aspectos positivos, pero aquí nuestra propuesta es considerar la relativa estabilidad de los géneros y estimular a los estudiantes a mencionar

1 **¡Manos a la obra! Observen el cuadro a continuación para hacer la primera versión de la presentación oral de su escuela.**

aspectos de la escuela que necesitan mejorar. Esto no quiere decir que la presentación se centrará en los problemas, sino que los citará cuando necesario, siguiendo los apartados del género. Por ejemplo, en "antecedentes", al relatar el histórico de la institución, puede ser interesante que mencionen algo que la escuela ha perdido o que ha empeorado. **Objetivo:** preparar una versión inicial del texto.

Sobre la producción que se propone:

› **¿Cuál es el género discursivo?** Presentación institucional oral.

› **¿Cuál es el tema?** La escuela donde estudian y sus problemas.

› **¿Cuál es el objetivo?** Presentar la escuela donde estudian para promover una reflexión sobre lo que hay que mejorar.

› **¿A quién se dirige?** A los propios estudiantes de la escuela o, si posible, a la comunidad.

› **¿Cómo y dónde se difundirá?** Un texto oral, preferentemente en video, para que después lo divulguen en la escuela o lo publiquen en un blog.

› **¿Quiénes participan?** Todo el grupo organizado en equipos; cada equipo se ocupará de un apartado del texto.

2 **Decidan colectivamente, con toda la clase y con la coordinación de su profesor/profesora, si cada equipo va a seguir con el mismo apartado de la presentación escrita o si lo van a cambiar. Enseguida, ¡a preparar la presentación! La primera versión se presentará en clase.**

Profesor/Profesora, sería interesante verificar la coherencia de la presentación conjunta. **Objetivo:** planificar la organización del texto.

Cajón de herramientas

1 **Para que su equipo reescriba el texto del apartado, es necesario realizar las cuestiones a continuación.**

a Como ya lo saben, una presentación oral no es la lectura en voz alta de un texto escrito. Por lo tanto, el primer paso es hacer un guion de lo que van a decir. Para ello, vuelvan a la lista que han hecho de aspectos positivos y negativos de la escuela y entrevisten a estudiantes de otras clases y a profesores. Es fundamental que elijan problemas que no sean personales, sino que afecten la función principal de la escuela, que es la educación. Reflexionen sobre qué van a decir y sobre las sugerencias que van a hacer para solucionar los problemas. Respuesta personal. **Objetivos:** investigar y planificar los contenidos de la presentación.

b El guion de la presentación oral puede contener algunos elementos que están en la presentación escrita, pero los textos deben ser distintos, pues en aquella predominaron los aspectos positivos y en esta, lo que hace falta mejorar. Revisen el guion para observar las diferencias. Respuesta personal. **Objetivo:** planificar los contenidos de la presentación.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

c ¿Se acuerdan de los verbos que se utilizan en los textos de esta unidad? En la presentación oral los verbos también pueden estar en la 1.ª persona de plural ("somos") o en la 3.ª de singular ("es"). También suelen estar en presente o infinitivo, excepto en los fragmentos en que se menciona algún hecho pasado, como en el apartado "antecedentes". Analicen su guion y lo que desean decir para verificar si los verbos están bien empleados. Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar sobre los verbos del texto.

d ¿Y la formalidad necesaria en una presentación institucional? Observen la elección del vocabulario y el uso, si necesario, de expresiones de áreas específicas, como la educación. Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar sobre el lenguaje adecuado a una presentación institucional.

e ¡A ensayar! Para que la presentación quede aún mejor, es importante ensayarla antes. El ensayo es el momento de identificar los errores en el texto, la pronunciación y la seguridad de todos al hablar. Es también la oportunidad de observar nuevamente la presentación de los otros equipos y confirmar si el conjunto tiene coherencia. Respuesta personal. **Objetivos:** planificar la presentación y reflexionar sobre la coherencia del texto.

Hacia atrás

1 **A partir de las actividades que han hecho hasta ahora, revisen su apartado de la presentación de la escuela. Observen, en especial, si:** Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen si la situación de comunicación está bien representada (a quién se destina el texto, su finalidad, el género), si los contenidos están elaborados adecuadamente, si el texto está bien planificado y bien realizado. **Objetivo:** revisar la producción inicial del texto.

- han elegido bien los contenidos;
- los verbos y el vocabulario que se emplean son adecuados;
- el texto presenta el nivel de formalidad que requiere una presentación institucional.

CAROL DURAN

2 **Revisen su guion y prepárense adecuadamente para la nueva presentación oral.** Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes evalúen su producción inicial y, si es necesario, reescriban el guion y se preparen para la nueva presentación de la escuela. **Objetivos:** hacer la versión final del guion y prepararse para la presentación oral.

3 **Hagan y graben su parte de la presentación de la escuela. Si no es posible grabarla, preséntenla en un evento escolar.** **Objetivo:** presentar la versión final del texto.

AUTOEVALUACIÓN

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 **Contesta las preguntas sobre tu aprendizaje en esta unidad.**

a ¿Entiendo bien presentaciones institucionales escritas y orales?

b ¿Conozco las características de las presentaciones institucionales escritas y orales?

c ¿He conseguido contribuir adecuadamente a la presentación escrita de mi escuela?

d ¿Y a la oral?

e ¿Sé usar bien los verbos en las presentaciones?

f ¿Sé emplear el nivel de formalidad adecuado en las presentaciones?

g ¿Mi reflexión sobre los aspectos positivos y negativos de mi escuela ha avanzado?

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

El estilo del género

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 A continuación, hay dos presentaciones institucionales mezcladas. Las dos tratan de temas educativos. Relaciona las aberturas de los sitios web donde se publicaron las presentaciones con los fragmentos de cada texto. Objetivos: identificar elementos de coherencia y comprender los textos globalmente.

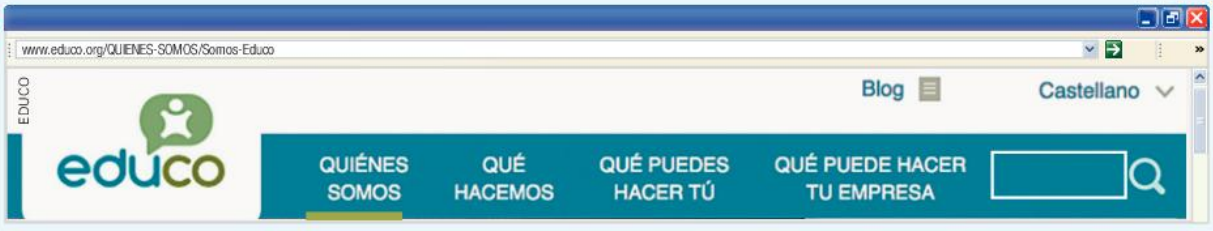
a

II, IV y VI.

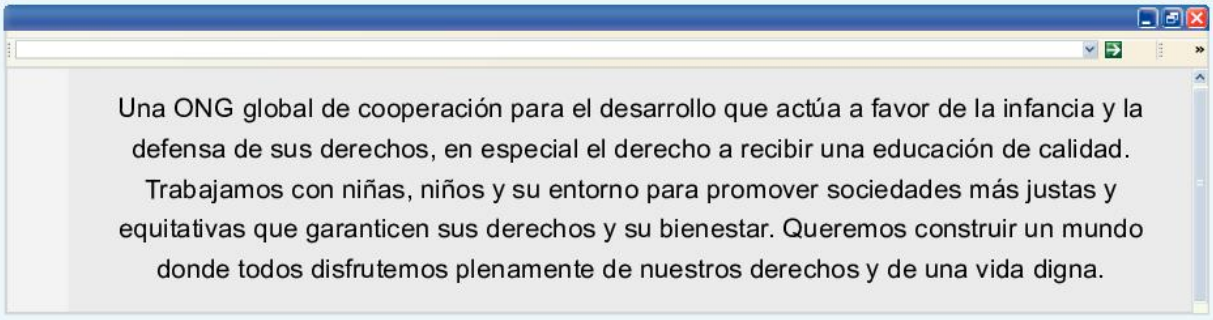


b

I, III y V.



I

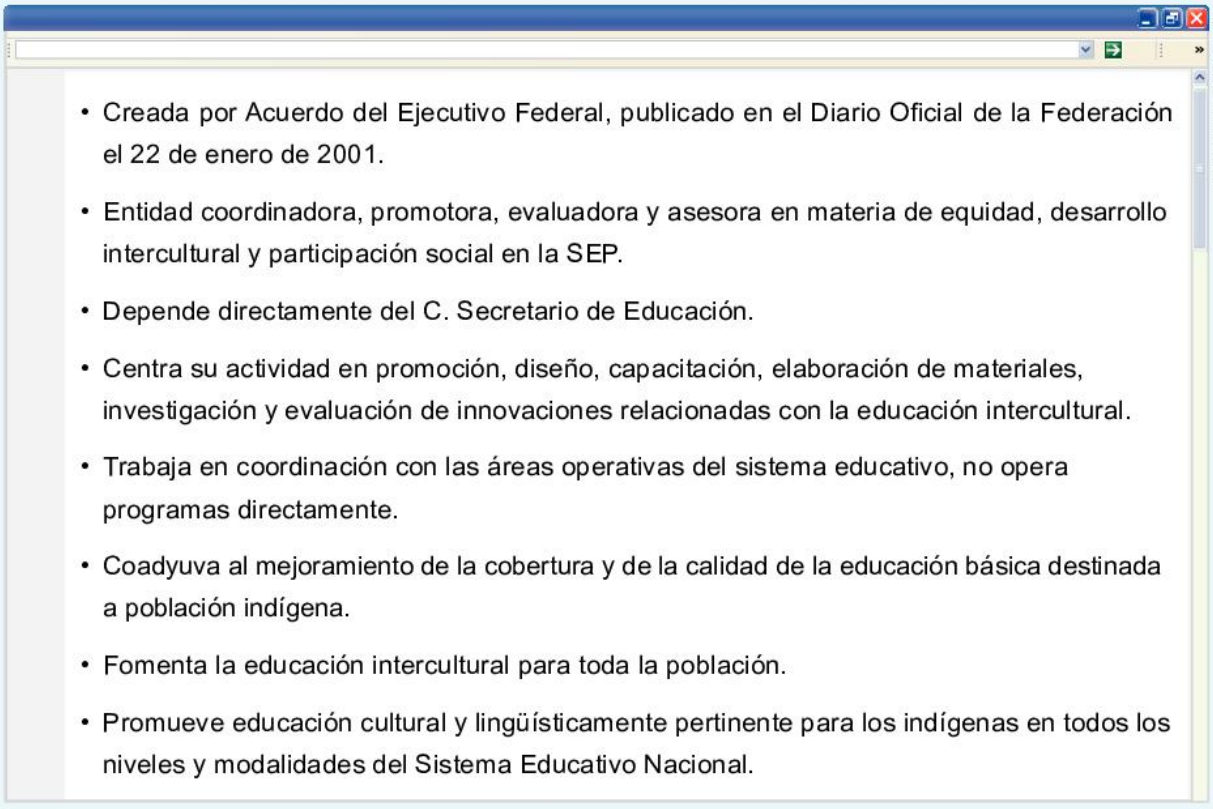


Una ONG global de cooperación para el desarrollo que actúa a favor de la infancia y la defensa de sus derechos, en especial el derecho a recibir una educación de calidad. Trabajamos con niñas, niños y su entorno para promover sociedades más justas y equitativas que garanticen sus derechos y su bienestar. Queremos construir un mundo donde todos disfrutemos plenamente de nuestros derechos y de una vida digna.

IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

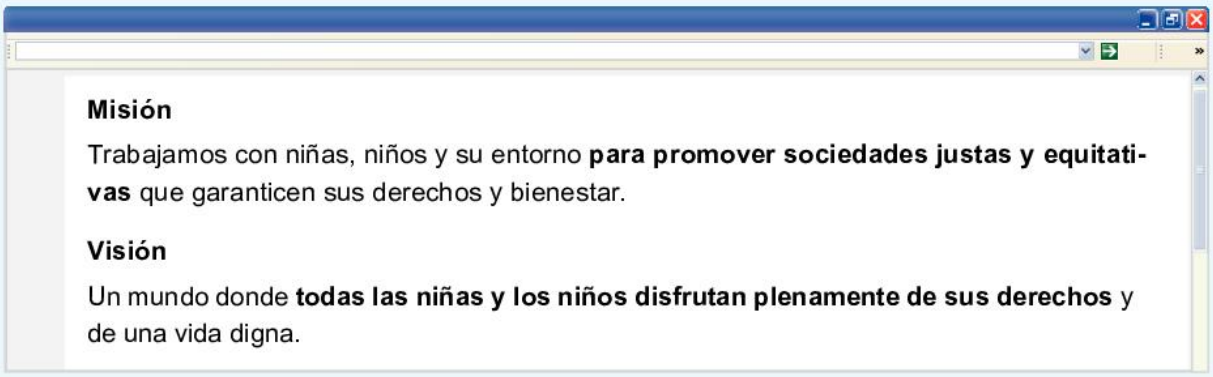
II



- Creada por Acuerdo del Ejecutivo Federal, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 22 de enero de 2001.
- Entidad coordinadora, promotora, evaluadora y asesora en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en la SEP.
- Depende directamente del C. Secretario de Educación.
- Centra su actividad en promoción, diseño, capacitación, elaboración de materiales, investigación y evaluación de innovaciones relacionadas con la educación intercultural.
- Trabaja en coordinación con las áreas operativas del sistema educativo, no opera programas directamente.
- Coadyuva al mejoramiento de la cobertura y de la calidad de la educación básica destinada a población indígena.
- Fomenta la educación intercultural para toda la población.
- Promueve educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

III



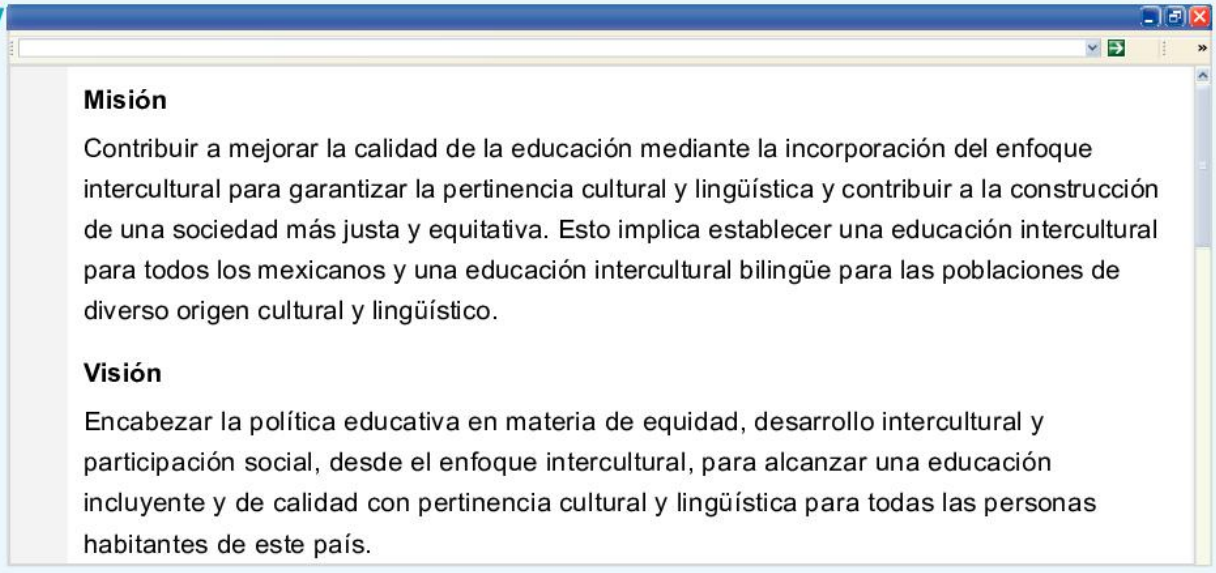
Misión

Trabajamos con niñas, niños y su entorno **para promover sociedades justas y equitativas** que garanticen sus derechos y bienestar.

Visión

Un mundo donde **todas las niñas y los niños disfrutan plenamente de sus derechos** y de una vida digna.

IV



Misión

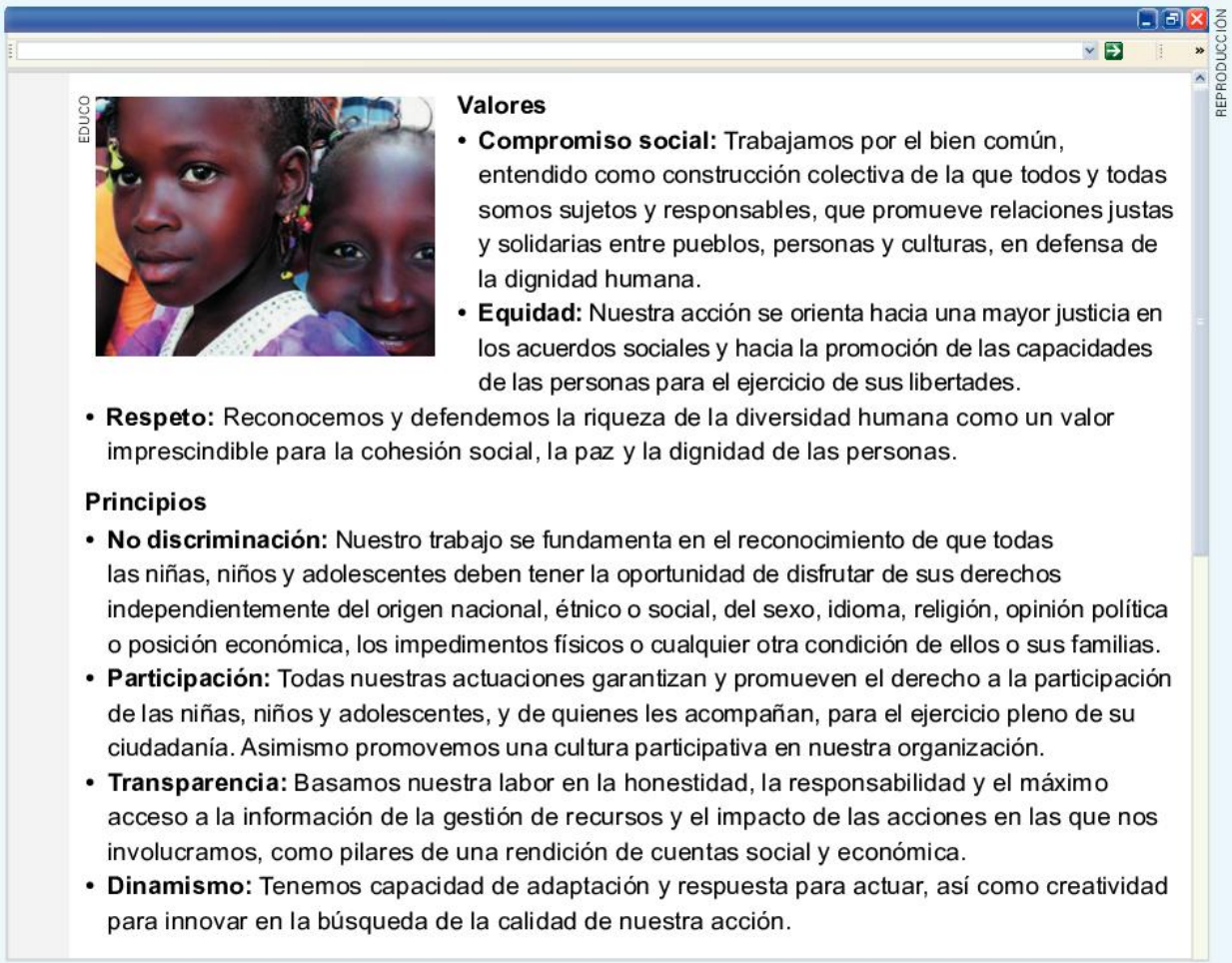
Contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante la incorporación del enfoque intercultural para garantizar la pertinencia cultural y lingüística y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esto implica establecer una educación intercultural para todos los mexicanos y una educación intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico.

Visión

Encabezar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, desde el enfoque intercultural, para alcanzar una educación incluyente y de calidad con pertinencia cultural y lingüística para todas las personas habitantes de este país.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

V



Valores

- **Compromiso social:** Trabajamos por el bien común, entendido como construcción colectiva de la que todos y todas somos sujetos y responsables, que promueve relaciones justas y solidarias entre pueblos, personas y culturas, en defensa de la dignidad humana.
- **Equidad:** Nuestra acción se orienta hacia una mayor justicia en los acuerdos sociales y hacia la promoción de las capacidades de las personas para el ejercicio de sus libertades.
- **Respeto:** Reconocemos y defendemos la riqueza de la diversidad humana como un valor imprescindible para la cohesión social, la paz y la dignidad de las personas.

Principios

- **No discriminación:** Nuestro trabajo se fundamenta en el reconocimiento de que todas las niñas, niños y adolescentes deben tener la oportunidad de disfrutar de sus derechos independientemente del origen nacional, étnico o social, del sexo, idioma, religión, opinión política o posición económica, los impedimentos físicos o cualquier otra condición de ellos o sus familias.
- **Participación:** Todas nuestras actuaciones garantizan y promueven el derecho a la participación de las niñas, niños y adolescentes, y de quienes les acompañan, para el ejercicio pleno de su ciudadanía. Asimismo promovemos una cultura participativa en nuestra organización.
- **Transparencia:** Basamos nuestra labor en la honestidad, la responsabilidad y el máximo acceso a la información de la gestión de recursos y el impacto de las acciones en las que nos involucramos, como pilares de una rendición de cuentas social y económica.
- **Dinamismo:** Tenemos capacidad de adaptación y respuesta para actuar, así como creatividad para innovar en la búsqueda de la calidad de nuestra acción.

VI



Ejes estratégicos

- Desarrollo de modelos educativos interculturales:
  - Formación docente con enfoque intercultural (Diplomado y Cursos para docentes en servicio).
  - Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB en 18 escuelas normales del país).
  - Programa de Atención a niños indígenas en Escuelas Generales (Equipo Interinstitucional de EIB en el D.F.)
  - Asignatura de Lengua y Cultura Indígena (asignatura estatal para educación secundaria en localidades con 30% y más de población indígena).
  - Bachillerato Intercultural (seis planteles ubicados en Chiapas y Tabasco).
  - Universidades Interculturales (nueve IES ubicadas en los estados de México, Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Sinaloa y Quintana Roo).
- Incorporación del enfoque de la EIB en procesos de reforma curricular:
  - Reforma de la Educación Básica.
  - Reforma Integral de la Educación Media Superior.
  - Reforma de la Educación Normal.
- Programas de soporte multimedia para la educación en sociedades multilingües.
- Programa de Educación Informal.
- Sistematización y apoyo para innovaciones educativas en educación intercultural.
- Definición, difusión y promoción de investigación en Educación Intercultural y Bilingüe.
- Promoción del conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de México.

Disponibles en <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/> y <www.educo.org/QUIENES-SOMOS/Somos-Educo>. Fecha de consulta: 29 oct. 2015.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Profesor/Profesora, el contenido verbal del apartado "Nuestra misión" está completo, pero hemos excluido la imagen que lo acompañaba.
Objetivo: practicar el empleo de los artículos.

2 **Lee el siguiente texto sobre la Fundación Escuelitas Rurales, una institución argentina, y escribe en tu cuaderno la opción adecuada en cada caso.**



(A) **Una – La** escuela rural es (B) **un – el** hogar para muchos niños, donde, además de aprender, reciben en algunos casos (C) **un – el** único alimento (D) **de un – del** día; y en esto, (E) **un – el** maestro rural cumple (F) **un – el** rol fundamental, administrando (G) **un – el** comedor con (H) **unos – los** pocos recursos que cuenta. Además, cuando (I) **una – la** escuela es de personal único, él queda a cargo de alumnos de diferentes edades, brindándoles (J) **un – el** espacio de contención y bienestar.

Fragmento de presentación institucional. Disponible en <www.escuelitasrurales.org.ar/labor.html>. Fecha de consulta: 8 oct. 2015.

3 **Construye las siguientes tablas en el cuaderno y complétalas con lo que falta de la conjugación de algunos verbos que aparecen en los textos de la cuestión 1.** **Objetivo:** practicar la conjugación verbal.

Verbos terminados en "-ar"				
	Presente de Indicativo		Pretérito Indefinido de Indicativo	
	3.ª persona de singular	1.ª persona de plural	3.ª persona de singular	1.ª persona de plural
trabajar	trabaj◆ a	trabaj◆ amos	trabaj◆ ó	trabaj◆ amos
garantizar	garantiz◆ a	garantiz◆ amos	garantiz◆ ó	garantiz◆ amos
fomentar	foment◆ a	foment◆ amos	foment◆ ó	foment◆ amos
implicar	implic◆ a	implic◆ amos	implic◆ ó	implic◆ amos
actuar	actú◆ a	actu◆ amos	actu◆ ó	actu◆ amos
disfrutar	disfrut◆ a	disfrut◆ amos	disfrut◆ ó	disfrut◆ amos
basar	bas◆ a	bas◆ amos	bas◆ ó	bas◆ amos

MODELO

REPRODUCCIÓN
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Verbos terminados en "-er"				
	Presente de Indicativo		Pretérito Indefinido de Indicativo	
	3.ª persona de singular	1.ª persona de plural	3.ª persona de singular	1.ª persona de plural
establecer	establec◆ e	establec◆ emos	establec◆ ió	establec◆ imos
reconocer	reconoc◆ e	reconoc◆ emos	reconoc◆ ió	reconoc◆ imos
defender	defiend◆ e	defend◆ emos	defend◆ ió	defend◆ imos
promover	promuev◆ e	promov◆ emos	promov◆ ió	promov◆ imos
tener	tien◆ e	ten◆ emos	tuv◆ o	tuv◆ imos
querer	quier◆ e	quer◆ emos	quis◆ o	quis◆ imos
deber	deb◆ e	deb◆ emos	deb◆ ió	deb◆ imos

MODELO

Verbos terminados en "-ir"				
	Presente de Indicativo		Pretérito Indefinido de Indicativo	
	3.ª persona de singular	1.ª persona de plural	3.ª persona de singular	1.ª persona de plural
recibir	recib◆ e	recib◆ imos	recib◆ ió	recib◆ imos
contribuir	contribu◆ ye	contribu◆ imos	contribu◆ yó	contribu◆ imos
construir	constru◆ ye	constru◆ imos	constru◆ yó	constru◆ imos

MODELO

4 **Algunos verbos de las tablas anteriores presentan irregularidades en las personas verbales (3.ª persona de singular y 1.ª persona de plural) y otros no. Identifica cada uno de ellos de acuerdo con la clasificación siguiente.** Objetivo: reflexionar sobre la conjugación verbal.

4b Respuesta esperada: trabajar, garantizar, fomentar, implicar, actuar, disfrutar, basar, establecer, reconocer, deber, recibir.

a Tienen irregularidades en Presente. Respuesta esperada: defender, promover, tener, querer, contribuir, construir.

b No tienen irregularidades en Presente.

c Tienen irregularidades en Pretérito Indefinido. Respuesta esperada: tener, querer, contribuir, construir.

d No tienen irregularidades en Pretérito Indefinido.

e Tienen irregularidades semejantes en Presente. Respuesta esperada: defender, querer y tener; contribuir y construir.

f Tienen irregularidades semejantes en Pretérito Indefinido. Respuesta esperada: tener y querer; contribuir y construir.

4d Respuesta esperada: trabajar, garantizar, fomentar, implicar, actuar, disfrutar, basar, establecer, reconocer, defender, promover, deber, recibir.

5 **Construye la tabla siguiente en el cuaderno y complétala con la conjugación de algunos verbos irregulares en Presente de Indicativo.**
Objetivos: practicar la conjugación verbal.

	Pensar	Querer	Sentir	Contar	Promover	Dormir
yo	pienso	qu◆ie◆ ro	s◆ie◆ nto	c◆ue◆ nto	prom◆ue◆ vo	duermo
tú	p◆ie◆ nsas	quieres	s◆ie◆ ntes	cuentas	prom◆ue◆ ves	d◆ue◆ rmes
vos	①	querés	⑤	⑦	promovés	⑩
usted	p◆ie◆ nsa	qu◆ie◆ re	s◆ie◆ nte	c◆ue◆ nta	prom◆ue◆ ve	duerme
él/ella	p◆ie◆ nsa	qu◆ie◆ re	siente	c◆ue◆ nta	prom◆ue◆ ve	duerme
nosotros/nosotras	pensamos	③	⑥	contamos	⑨	⑪
vosotros/vosotras	②	④	sentís	⑧	promovéis	⑫
ustedes	p◆ie◆ nsan	qu◆ie◆ ren	sienten	c◆ue◆ ntan	prom◆ue◆ ven	d◆ue◆ rmen
ellos/ellas	p◆ie◆ nsan	quieren	s◆ie◆ nten	cuentan	prom◆ue◆ ven	d◆ue◆ rmen

1 pensás, 2 pensáis, 3 queremos, 4 queréis, 5 sentís, 6 sentimos, 7 contás, 8 contáis, 9 promovemos, 10 dormís, 11 dormimos, 12 dormís.

MODELO

6 **Ahora explica la irregularidad de los verbos de la cuestión anterior.**
Respuesta esperada: en algunas personas ("yo", "tú", "usted", "él/ella", "ustedes" y "ellos/ellas"), la "e" del radical del verbo se convierte en "ie" y la "o" se convierte en "ue". Objetivo: reflexionar sobre las irregularidades de los verbos.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

SIGUE LA PISTA

Algunos verbos que también presentan esas irregularidades:

- "e" → "ie": acertar, advertir, atender, atravesar, cerrar, comenzar, confesar, defender, despertar, empezar, entender, manifestar, mentir, negar, perder, quebrar, recomendar, sentar.
- "o"/"u" → "ue": aprobar, encontrar, costar, jugar, poder, recordar, resolver, soñar, volver.

7 **Lee las siguientes partes de la presentación de PRISMA, una ONGD educativa de Perú, y sustituye los símbolos por la conjugación de los verbos entre paréntesis en el tiempo y persona verbal adecuados.**

Objetivos: practicar el uso de los verbos y reflexionar sobre sus irregularidades.

a



IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

Somos (A) ◆ (ser) un Organismo No Gubernamental de Desarrollo (ONGD) ecoeficiente que contribuye (B) ◆ (contribuir) al logro de una sociedad inclusiva; trabajando para fortalecer capacidades y mejorar el acceso a oportunidades de personas y actores de la sociedad, facilitando y promoviendo el desarrollo a través de alianzas y redes.

Desde hace 25 años PRISMA ejecuta (C) ◆ (ejecutar) proyectos, diseña (D) ◆ (diseñar) estrategias, desarrolla (E) ◆ (desarrollar) investigaciones y brinda (F) ◆ (brindar) asesoría en ocho líneas de acción. Nuestro equipo está (G) ◆ (estar) compuesto por personas comprometidas con la innovación, el trabajo en equipo, la comunicación, que tienen (H) ◆ (tener) una orientación al cliente y también una orientación a resultados, lo que constituye (I) ◆ (constituir) la base de nuestra cultura organizacional.

Nuestros proyectos, programas de formación y consultorías se basan (J) ◆ (basarse) en la investigación y la comprobación empírica de que una determinada estrategia o metodología genera (K) ◆ (generar) el impacto deseado.

Fragmento de presentación institucional. Disponible en <www.prisma.org.pe/nosotros/>. Fecha de consulta: 29 oct. 2015.

b



HISTORIA

PRISMA se fundó (A) ◆ (fundar) en Lima, el 23 de abril de 1986, a partir de la iniciativa de un grupo humano multidisciplinario preocupado en la desnutrición crónica infantil y los factores de riesgo asociados a ella.

Pampas de San Juan de Miraflores fue (B) ◆ (ser) el escenario para las primeras vivencias de este grupo de jóvenes profesionales. El asentamiento humano, ubicado en el Cono Sur de Lima, formó (C) ◆ (formar) parte de la tercera gran expansión urbana de la capital, caracterizada por invasiones de migrantes pobres, carencia de servicios básicos, entre otros.

En Pampas de San Juan de Miraflores, PRISMA implementó (D) ◆ (implementar) el "Proyecto Riesgo", un estudio longitudinal realizado durante 10 años (1986 al 1996) y financiado por la Agencia para el Desarrollo Internacional del Gobierno de los Estados Unidos de América – USAID. Este estudio permitió (E) ◆ (permitir) comprobar que era posible predecir el momento y los determinantes asociados a la desnutrición crónica y la mortalidad infantil en la comunidad.

El conocimiento ganado se constituyó (F) ◆ (constituirse) en la base del modelo de intervención institucional para la protección de la salud y el estado nutricional de los niños menores de 3 años.

Disponible en <www.prisma.org.pe/nosotros/historia/>. Fecha de consulta: 29 oct. 2015.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

2 Son como nosotros, somos como ellos



GÉNEROS DISCURSIVOS: entrada de diccionario, cuña radial y mapa semántico.

TEMA: interculturalidad.

Los objetivos principales de esta unidad son:

- acercarte a los géneros entrada de diccionario, cuña radial y mapa semántico;
- fomentar la discusión y reflexión sobre la interculturalidad;
- promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje, Sociología, Historia, Geografía y Filosofía.



ALBERTO DE OLIVEIRA FILHO

Mujer andina segurando la *wiphala*, importante símbolo usado por las etnias de los Andes.

1 Respuesta personal. Profesor/Profesora, tal vez los estudiantes no conozcan la palabra "interculturalidad", pero, a partir de "cultura" y del prefijo "inter-", pueden inferir su significado; además, las imágenes de la cuestión siguiente también pueden ayudar como referencias. De todos modos, en este momento lo importante es que reflexionen sobre los posibles sentidos de la palabra. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.

EN FOCO

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 ¿Conoces la palabra "interculturalidad"? ¿Sabes qué significa? Escribe una definición para esa palabra a partir de tus conocimientos acerca del término "cultura", del prefijo "inter-" y del sufijo "-dad".

2 En tu opinión ¿cuál de las imágenes siguientes representa mejor la interculturalidad? ¿Por qué?

Respuesta personal. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.

a



IMÁGENES: IMAGEZOO/SUPERSTOCK/GLOW IMAGES

b



c



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 Observa el siguiente afiche y luego elige la opción que sintetiza el tema del *5.º Encontro de Culturas*.

Objetivos: comprender globalmente el texto, analizar los elementos verbales y no verbales y activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.



CENTRO DE ARTES UFF

a Artesanías producidas en la región nordeste de Brasil.

b Expresiones artísticas de culturas populares brasileñas. x

c Lenguas habladas por diferentes grupos indígenas.

d Manifestaciones culturales de origen africano.

4 ¿Conoces a *Mãe-d'água*, un mito de origen indígena y una leyenda del folclore brasileño, mencionada en el afiche? Elige la imagen que la representa.

Objetivos: activar los conocimientos previos y relacionar lenguaje verbal y no verbal.

a



b



ILUSTRACIONES: LEO TEIXEIRA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

c
X



d



ILUSTRACIONES: LEO TEIXEIRA

5 **¿Conoces otro mito o leyenda de origen indígena? En caso positivo, ¿cuál(es)?** Respuesta personal. Respuestas posibles: *Caipora*, *Saci-Pererê*, *Curupira*, leyendas de la *mandioca* y del *guaraná*. Profesor/Profesora, en la página del *Museu do Índio* hay algunas leyendas indígenas (disponible en <http://prodoc.museudoindio.gov.br/noticias/retorno-de-midia/68-mitos-e-lendas-da-cultura-indigena>. Fecha de consulta: 21 nov. 2015.). **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.

SIGUE LA PISTA

De uma forma geral, em todas as culturas, os mitos e as lendas surgem como formas que o homem encontrou para compreender e dar sentido aos fatos e eventos da vida e do mundo. Muitos mitos explicam a origem das coisas, como certos alimentos; práticas culturais, como a agricultura, e fenômenos naturais, como o trovão e os eclipses. O contato dos povos indígenas com comunidades próximas tornou algumas destas lendas conhecidas, de modo que foram absorvidas pela cultura regional brasileira, como a lenda amazônica do boto-cor-de-rosa.

Fragmento de noticia. Disponible en <http://prodoc.museudoindio.gov.br/noticias/retorno-de-midia/68-mitos-e-lendas-da-cultura-indigena>. Fecha de consulta: 21 nov. 2015.

6 **En el afiche del *5.º Encontro de Culturas* se usa la palabra *reexistências*. Obsérvala y responde a las preguntas a continuación.** **Objetivos:** formular hipótesis y analizar efectos de sentido en el texto.

a Cuando la pronuncias, ¿a qué otra palabra del portugués se parece? Respuesta esperada: *resistência*.

b ¿Qué importancia puede tener la palabra *reexistências* para el tema del *5.º Encontro de Culturas*?
Respuesta personal. Respuesta posible: el *5.º Encontro de Culturas* pone en contacto culturas que resisten, que quieren seguir vivas y tal vez renovar el valor de su existencia por medio de la interculturalidad.

7 **Lee la siguiente definición de "interculturalidad" y enseguida haz lo que se te pide.**

Interculturalidad. Tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, entre otros, dentro de las fronteras de una misma comunidad.

GUSTAVO MORAES

Fragmento de artículo enciclopédico. Disponible en <www.ecured.cu/index.php/Interculturalidad>. Fecha de consulta: 22 nov. 2015.

7b Respuesta esperada: porque el encuentro promueve diferentes posibilidades de diálogo entre diversas manifestaciones culturales (indígena, popular, erudita, etc.). **Objetivos:** comprender detalladamente y reflexionar sobre el sentido de palabras en el texto.

a Identifica cuatro palabras clave de la definición y luego verifica si coinciden con las que han identificado tus compañeros. Respuesta personal. Respuesta posible: "culturas", "diálogo", "identidades", "comunidad". **Objetivos:** comprender globalmente e identificar palabras clave de un texto.

b Ten en cuenta la definición y explica por qué, en el afiche del *5.º Encontro de Culturas*, se usa la palabra "interculturalidades".

c Compara la definición con tu respuesta a la cuestión **1** de este apartado. ¿Qué puntos hay en común?
Respuesta personal. **Objetivo:** comprobar hipótesis.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

LEE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Ya lo sabes

Prelectura

1 ¿Qué haces cuando lees o escuchas una palabra que no conoces?

Respuesta personal. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el género entrada de diccionario.

2 Generalmente, cuando queremos saber el significado de una palabra, consultamos el diccionario, pero hay otras informaciones sobre una palabra que podemos buscar en un diccionario de lengua. ¿Sabes cuáles son? Respuesta personal. Respuesta posible: la categoría gramatical, el género gramatical, el origen etimológico, etc. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el género.

3 Hay diferentes tipos de diccionario. ¿Conoces alguno(s)? En caso positivo, ¿cuál(es)?

Respuesta personal. Respuesta posible: diccionario de sinónimos, etimológico, bilingüe, ilustrado, enciclopédico, etc. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el género.

4 En los apartados siguientes, vas a leer algunas entradas de la palabra "cultura" en diferentes diccionarios. Antes de leerlas, escribe una definición de "cultura". Respuesta personal. Profesor/Profesora, en esta cuestión, la definición que van a formular los estudiantes puede partir de sus conocimientos, de su visión del mundo y de su percepción con relación al concepto de cultura. Después de leer las entradas en los apartados siguientes, podrán volver a la definición y contrastarla con las de los diccionarios. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el tema y el género del texto.

Lee para saber más

1 Lee la entrada del *Diccionario de la lengua española*. Te planteamos dos objetivos de lectura:

- ampliar tus conocimientos sobre el término presentado en esta entrada y, luego, compararla con las que se encuentran en las cuestiones del próximo apartado; Profesor/Profesora, los estudiantes deberán apuntar las diferencias y semejanzas entre las entradas en la cuestión **12** del apartado **Comprendiendo el género.**
- reconocer las características de la entrada de diccionario: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan.

Entrada I



Diccionario de la lengua española. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=BetrEjX&o=h>. Fecha de consulta: 22 nov. 2015.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

REPRODUCCIÓN

Comprendiendo el texto

Lectura

1 Las palabras pueden tener diferentes significados o acepciones según los contextos en que se emplean. Cuando se dice popularmente que alguien tiene mucha "cultura", ¿a cuál de las acepciones que constan en la entrada **I** se refiere? Respuesta esperada: a la acepción **2**. **Objetivo:** hacer inferencias a partir de texto verbal.

2 Actualmente ya no es usual el empleo de la palabra "cultura" con el sentido de "culto religioso". ¿Cómo se indica en la entrada **I** que se ha dejado de usar esa acepción? Respuesta esperada: con la abreviatura "desus.", de "desusado". **Objetivo:** identificar información explícita en el texto (comprensión selectiva).

3 Además de las diferentes acepciones, ¿qué otras informaciones sobre la palabra "cultura" presenta la entrada **I**? Respuesta esperada: el origen etimológico (del latín) y el género gramatical (femenino). **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

4 Lee la siguiente entrada de diccionario y contesta: ¿qué es lo que distingue los dos significados de "cultura" en esta entrada? Respuesta esperada: el primer significado alude a los conocimientos que las personas pueden adquirir o cultivar; el segundo remite no solo a los conocimientos, sino también a las costumbres propias de un pueblo. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

Entrada II

GUSTAVO MORAES

cul·tu·ra |kultúra| **1** *f.* Resultado de cultivar los conocimientos humanos y la capacidad de la mente: *la ~ enriquece al hombre; leyendo libros se adquiere ~.* ⇔ *incultura.* □ **cultura**

2 Conjunto de conocimientos y modos de vida o costumbres que caracterizan a un pueblo o a una*época: *el antropólogo estudia la ~ de los antiguos aztecas.* □ **cultura**; ~ **popular**, conjunto de los modos de vida y las tradiciones de un pueblo: *la mayoría de los romances pertenecen a la ~ popular.* □ **cultura popular**

Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 378.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

5 Observa los ejemplos de uso en la primera acepción de la entrada **II** y responde a las preguntas siguientes. **Objetivos:** identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva) y reflexionar críticamente sobre el texto.

a ¿Cómo se puede adquirir cultura, según uno de los ejemplos de uso? Respuesta esperada: leyendo libros.

b ¿Crees que es posible tener más cultura de esa forma? ¿Por qué? Respuesta personal.

6 Compara las entradas **I** y **II**. Luego haz lo que se te pide a continuación. **Objetivos:** comprender globalmente y relacionar textos del mismo género.

a ¿Qué acepciones de la palabra "cultura" presentes en la entrada **I** no figuran en la entrada **II**? Respuesta esperada: las acepciones **1** (cultivo) y **4** (culto religioso).

b Elige las informaciones relacionadas con la palabra "cultura" que solo constan en la entrada **II**.

- **I** Etimología.
- **II** Sílaba fuerte. x
- **III** División silábica. x
- **IV** Ejemplos de uso. x
- **V** Género gramatical.
- **VI** Acepción desusada.

7 **Lee con atención la siguiente entrada de diccionario y luego contesta las preguntas.**

Entrada III

GUSTAVO MORAES

Cultura

Inicialmente, es un complejo de peculiaridades tangibles e intangibles (cognitivas y emocionales), que se presentan en una sociedad o grupo humano. La cultura se refiere a todos los estilos de vida, los rituales, las ceremonias, las expresiones artísticas y tecnológicas, los sistemas de creencias, los sentidos expresados en las relaciones sociales, etc. Es una construcción social que surge de la necesidad de establecer espacios vitales de significación, por lo que se deduce que es algo dinámico, en permanente reconstrucción. La cultura nace del esfuerzo por relacionarse los miembros de un grupo social entre sí, con el ambiente y con lo sobrenatural.

El concepto de cultura ha ido cambiando con el tiempo y expresa diferentes tendencias interpretativas. La comprensión más básica, que muchas veces incluye perspectivas sociales discriminatorias, es la de sinónimo de cultivo del conocimiento en "terreno salvaje" o "inculto". Así existirían pueblos o individuos poseedores de cultura (cultos), frente a otros que no lo son (incultos, salvajes, ignorantes). Esta es una noción bastante precaria, pero común dentro del uso del lenguaje coloquial, sin embargo, como se verá más adelante, es demasiado limitada.

Fragmento de entrada de diccionario. CAMPO A., A. L. *Diccionario básico de Antropología*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2008. p. 49-53.

a Según el *Diccionario básico de Antropología*, la noción siguiente es "bastante precaria": "Así existirían pueblos o individuos poseedores de cultura (cultos) frente a otros que no lo son (incultos, salvajes, ignorantes)". ¿Por qué? Respuesta esperada: porque transmite una idea prejuiciosa de que es posible haber pueblos e individuos sin cultura. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto.

b ¿Qué cambio de sentido se produce en el enunciado entre comillas de la pregunta anterior si sustituimos el verbo "existirían" por "existen"? Respuesta esperada: el empleo de "existen" permite inferir que, de hecho, hay pueblos cultos y otros incultos; ya con el empleo de "existirían" se puede inferir que es una opinión ajena y no una circunstancia con la que el enunciador esté de acuerdo. **Objetivo:** reflexionar sobre los sentidos de tiempos verbales.

8 **Ten en cuenta lo que se dice en la entrada III y contesta: ¿es fijo el concepto de "cultura"? Justifica tu respuesta.** Respuesta esperada: no, porque en la entrada **III** se afirma que el concepto de cultura ha ido cambiando a lo largo del tiempo y expresa diferentes interpretaciones. **Objetivo:** comprender detalladamente el texto.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

9 **Lee la siguiente entrada de diccionario y elige la opción que se relaciona adecuadamente con ella.**
Objetivo: comprender globalmente el texto.

Entrada IV

cultura

De etimología latina, esta palabra se asocia con la acción de cultivar o practicar algo, también con la de honrar; de ahí la connotación inicial asociada al culto: tanto a una deidad religiosa como al cuerpo o al espíritu. En su origen entonces, el término está vinculado con la idea de la dedicación, del cultivo. En las acepciones que el DRAE* le reconoce, la cultura puede ser el resultado o el efecto de cultivar los conocimientos humanos y, también, el conjunto de modos de vida y de costumbres de una época o grupo social. [...]

El término cultura puede alcanzar extensión y usos diversos. La cultura, en tanto que diversidad cultural, es el objeto del conocimiento empírico; y la cultura, como diferencia cultural, es lo conocible que con autoridad sirve a la construcción de los sistemas de identificación cultural (Bhabha). La cultura puede entenderse como dimensión y expresión de la vida humana, mediante símbolos y artefactos; como el campo de producción, circulación y consumo de signos; y como una praxis que se articula en una teoría. Puede hablarse de cultura mediática, de cultura popular, de cultura de masas, de cultura letrada. Quizá estas tres últimas clasificaciones han sido de las más discutidas y polémicas, de manera que tanto la cultura popular como la cultura de masas han sido opuestas a la cultura artística y a la letrada.

* *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española.

GUSTAVO MORAES

Fragmento de entrada de diccionario. SZURMUK, M.; McKEE IRWIN, R. (Coords.). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI; Instituto Mora, 2009. p. 71-74.

a La definición de cultura es objeto específico de los estudios sobre la lengua.
b El origen de la palabra "cultura" remite sobre todo al trabajo en los campos agrícolas.
c La cultura permite el reconocimiento tanto de la identidad como de la diversidad cultural. x
d El término "cultura" tiene usos estrictos, conforme las acepciones que presentan los diccionarios.

10 **Busca en la entrada IV la frase que destaca una característica del concepto de "cultura" que también está presente en la siguiente definición de la entrada III.** Respuesta esperada: "El término cultura puede alcanzar extensión y usos diversos". **Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

El concepto de cultura ha ido cambiando con el tiempo y expresa diferentes tendencias interpretativas.

GUSTAVO MORAES

Fragmento de entrada de diccionario. CAMPO A., A. L. *Diccionario básico de Antropología*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2008. p. 49-53.

11 **¿Cuál de los siguientes fragmentos se relaciona más directamente con el afiche del *5.º Encontro de Culturas*, presentado en el apartado En foco?** Objetivo: identificar relaciones de interdiscursividad.

a "En su origen entonces, el término está vinculado con la idea de la dedicación, del cultivo". (entrada **IV**)
b "El concepto de cultura ha ido cambiando con el tiempo y expresa diferentes tendencias interpretativas". (entrada **III**)
c "De etimología latina, esa palabra se asocia con la acción de cultivar o practicar algo, también con la de honrar [...]". (entrada **IV**)
d "La cultura se refiere a todos los estilos de vida, los rituales, las ceremonias, las expresiones artísticas y tecnológicas [...]". (entrada **III**) x

12 **Compara las entradas I y II con las III y IV. Luego apunta diferencias y semejanzas entre los cuatro textos.** 12 En las entradas **I** y **II** se presentan acepciones de la palabra "cultura" organizadas en ítems; hay informaciones sobre el género y la categoría gramatical; en la entrada **II** también se presentan una palabra de sentido opuesto al de "cultura", la división silábica, la indicación de la sílaba tónica y ejemplos de uso. En las entradas **III** y **IV** se discute el concepto de cultura y se remarcan las diferentes interpretaciones que puede tener el término. Todas las entradas asocian el término "cultura" a los conocimientos humanos y los modos de vida y costumbres de un grupo social. En la entrada **IV**, así como en la **I**, también se hace referencia al origen latino de la palabra. **Objetivo:** relacionar textos de mismo género y contenido temático.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

13a Respuesta esperada: a la Lingüística, a la Antropología y a los Estudios Culturales. Profesor/Profesora, si los estudiantes tienen dudas, puedes sugerirles que observen las fuentes bibliográficas de las entradas. Además, si te parece conveniente, explícales a los estudiantes que los Estudios Culturales son un campo de investigación de carácter interdisciplinario. **Objetivo:** inferir informaciones implícitas en los textos.

13 Lee el siguiente fragmento sobre la definición del concepto de cultura y luego contesta las preguntas.

13b Respuesta personal. Respuesta posible: sí, porque cada disciplina tiene un campo de estudios específico y aborda la cultura según su área de interés. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre los textos y sobre el género discusivo entrada de diccionario.

> El concepto de *cultura* es uno de los más difíciles de entender porque tiene múltiples abordajes desde diversas disciplinas científicas que tratan de integrar una definición común. No obstante, más allá de su definición, lo cierto es que no podemos hablar de la existencia de una cultura sino de una diversidad de culturas que conviven e interactúan en un espacio.

GUSTAVO MORAES

Fragmento de definición de palabra. ALAVEZ RUIZ, A. *Interculturalidad*: conceptos, alcance y derecho. México: Centro de Producción Editorial del GPPRD, 2014. p. 14.

a ¿A qué disciplinas científicas están vinculadas las cuatro entradas de diccionario que has leído?

b ¿Crees que tales disciplinas abordan de modos diferentes el término "cultura"? ¿Por qué?

c Considerando las cuatro entradas, ¿te parece que los diccionarios de lengua y los diccionarios de otras áreas tienen el mismo propósito? Respuesta personal. Respuesta posible: no, los diccionarios de lengua presentan los significados de las palabras y otras informaciones, tales como categoría gramatical, sinónimos, etimología, etc. Los diccionarios de otras áreas buscan discutir diferentes aspectos relacionados con las palabras comprendidas como conceptos. **Objetivos:** comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre los textos.

14 Tras leer las cuatro entradas de diccionario, ¿cambiarías algo en la definición de "cultura" que has elaborado en la cuestión **4** del apartado **Ya lo sabes?** En caso positivo, reescríbela.
Respuesta personal. **Objetivo:** comprobar hipótesis.

Entretextos

1a Respuesta personal. Respuestas posibles: "conquista", "descubrimiento", Colón, indígenas, culturas, encuentro, hispanidad, América, opresión, españoles, colonización, etc.

1 Observa la imagen a continuación y haz lo que se te pide.
Objetivos: reflexionar críticamente sobre el texto e identificar relaciones de interdiscursividad.



MUSEO NAVAL DE MADRID

Primer homenaje a Cristóbal Colón (1892), de José Garnelo y Alda. Óleo sobre lienzo, 300 cm x 600 cm. Museo Naval de Madrid, España.

a Escribe seis palabras que, en tu opinión, se relacionan con la imagen.

b ¿Crees que esa imagen ilustra a la interculturalidad? ¿Por qué? Si es necesario, vuelve a leer la definición de ese concepto en el apartado **En foco**. Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen que la llegada de los españoles a América representó el contacto entre culturas muy diferentes, pero la relación que se estableció no fue de interculturalidad, porque no se promovió el diálogo ni tampoco el respeto por los respectivos modos de vida, costumbres, creencias y valores.

2 En muchos países se celebra el 12 de octubre como una fecha muy importante. Mira las imágenes y enseguida discute con tus compañeros a partir de las preguntas a continuación.
Objetivos: comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre los textos.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

I



ORT CAMPUS DIGITAL

II



SECRETARÍA NACIONAL DE COMUNICACIÓN/ECUADOR

Ecuador, orgulloso de su gente, **construye** y **fortalece** la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad.

a ¿Qué hay en común en esos afiches ? Respuesta esperada: los dos ponen de relieve el contacto entre diferentes culturas.

b La imagen **I** tiene como ilustración la *wiphala*, que en aimara significa "emblema". Es una bandera cuadrangular de siete colores usada por las etnias de los Andes. ¿Qué relación crees que hay entre la *wiphala* y la diversidad cultural? Respuesta personal. Respuesta posible: la *wiphala* es un símbolo importante de los pueblos andinos, que tienen diferentes culturas.

c ¿Cómo se representa la plurinacionalidad en la imagen **II**?
Respuesta esperada: con la cara de personas que representan diferentes pueblos, de distintas nacionalidades.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

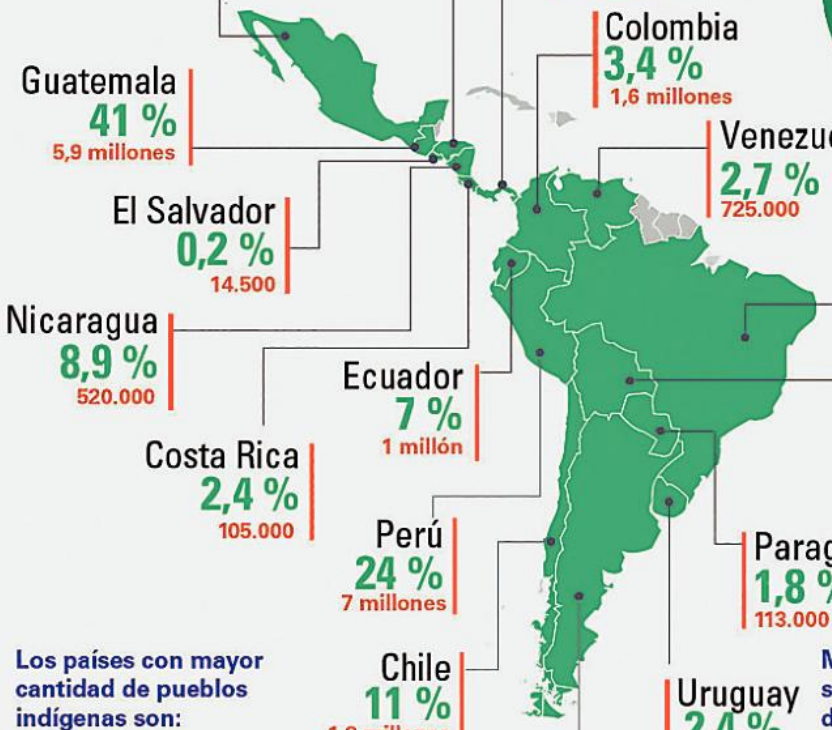
3 Observa la infografía a continuación y enseguida responde a las preguntas.

Objetivos: comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre el texto.

Los pueblos indígenas en América Latina

Se estima que, para el año 2010, vivían en América Latina cerca de 45 millones de personas, lo que representa 8,3 % de la población de la región. Naciones Unidas ha sido pionera en la defensa de sus derechos a través de diversos mecanismos y normativas especiales para ello.

Porcentaje de personas indígenas sobre la población total
Cifra total de población indígena



Actualmente se han contabilizado 826 pueblos indígenas. Se estima que además otros 200 viven en aislamiento voluntario.

Los países con mayor cantidad de pueblos indígenas son:

Brasil	305
Colombia	102
Perú	85
México	78
Bolivia	39

Muchos pueblos indígenas se encuentran en peligro de desaparición física o cultural:

Brasil	70
Colombia	35
Bolivia	13

La CEPAL alienta a los países de la región a poner en marcha políticas públicas que:

1) se basen en los estándares de derechos de los pueblos indígenas

2) incluyan sus perspectivas y sus aportes al desarrollo de la región

3) consoliden mejoras en su bienestar y condiciones de vida, participación política y derechos territoriales

4) fomenten la construcción de sociedades pluriculturales que nos benefician a todos y todas

CEPAL

Fuente: Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos, CEPAL – www.cepal.org/publicaciones

CEPAL - COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

a ¿Se puede decir que Latinoamérica es pluricultural? Justifica tu respuesta.

3a Respuesta personal. Respuesta posible: sí, porque en Latinoamérica viven diferentes culturas, de diversas etnias.

b En Brasil hay muchos pueblos indígenas. ¿Crees que se respetan sus culturas? ¿Por qué?

3b Respuesta personal. Respuesta posible: no, porque si se las respetaran, no habría tantos pueblos indígenas en peligro de desaparición; algunos sectores de la sociedad sí, los respetan, pero otros, no.

c En tu opinión, ¿por qué muchos pueblos indígenas se encuentran en peligro de desaparición?

3c Respuesta personal. Respuesta posible: porque son víctimas de amenazas a su estilo de vida, de la invasión a sus tierras, del contacto con enfermedades para las cuales no tienen remedios, etc.

Reflexiona

Post-lectura

1 **Ten en cuenta los diferentes significados de la palabra "cultura" y explica qué se pierde cuando desaparece un pueblo indígena.** Respuesta esperada: se pierden la memoria y la historia del pueblo, se pierden conocimientos, lenguas, modos de vida, costumbres y tradiciones. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

2 **Discute con tus compañeros sobre las preguntas siguientes.** **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

a ¿Por qué es importante promover la interculturalidad? Respuesta personal. Respuesta posible: porque es necesario fomentar no solo el reconocimiento de la diversidad, sino también la convivencia respetuosa y pacífica entre las diferentes culturas.

b ¿Te parece que las etnias y grupos sociales necesitan reivindicar el derecho a la diferencia? ¿Por qué?
Respuesta personal. Respuesta posible: no todas, porque hay culturas marginadas, que sufren las consecuencias de la discriminación y la exclusión, y esas son las que deben reivindicar con más intensidad el derecho a la diferencia y el respeto por su cosmovisión.

Comprendiendo el género

Prelectura Las cuestiones **1** y **2** tienen respuestas personales. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el género entrada de diccionario.

1 **¿Sueles consultar diccionarios? En caso positivo, ¿cuál(es)?**

2 **¿Te parece importante el diccionario como recurso para estudiar una lengua extranjera? ¿Por qué?**

3 **Ya sabes que hay diccionarios de diferentes disciplinas (Antropología, Ciencias Sociales, Psicología, etc.). Asimismo, hay diferentes tipos de diccionarios de lengua. Relaciona los que se presentan a continuación con sus características.** **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el género discursivo.

a Diccionarios ilustrados. II
b Diccionarios monolingües. III
c Diccionarios etimológicos. I
d Diccionarios de dudas y dificultades. IV
e Diccionarios de sinónimos y antónimos. V

I Presentan el significado y el origen de las palabras de una determinada lengua, enfatizando la forma en que están construidas. Pueden incluso presentar detalles de la incorporación de los términos a una lengua si se trata de palabras extranjeras. Además, algunos de esos diccionarios aportan datos históricos de la lengua.

II Presentan el significado de las palabras en conjunto con imágenes e ilustraciones. Generalmente se organizan por temas, campos semánticos o por listas de palabras en orden alfabético.

III Presentan las palabras que conforman una lengua y sus diferentes acepciones, además de aportar otras informaciones, tales como género, sílaba fuerte, origen, división silábica, ejemplos de uso, expresiones idiomáticas, locuciones, etc.

IV Presentan palabras y expresiones sobre las que las personas comúnmente tienen dudas. Intentan aclarar dificultades respecto a diferentes aspectos: el fonográfico (pronunciación y ortografía); el morfológico (género, número y derivación de palabras); el sintáctico (concordancia, régimen, uso de locuciones, etc.); y el léxico-semántico (uso adecuado de acepciones, neologismos y extranjerismos).

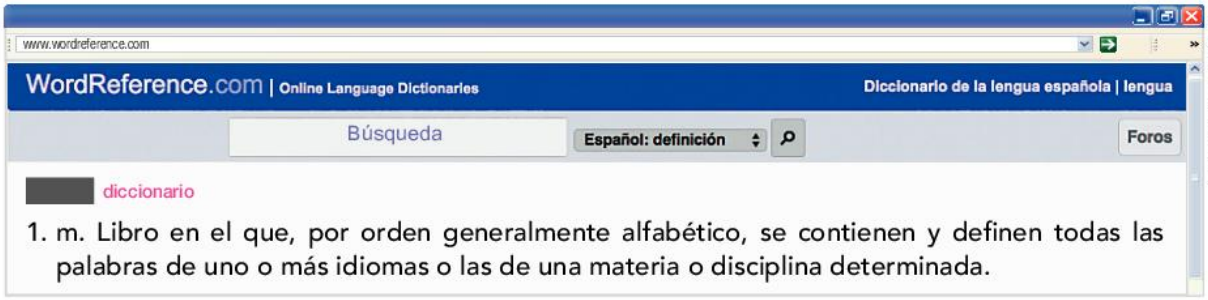
V Presentan un listado de palabras que poseen significados semejantes y significados opuestos al término buscado. Algunos, incluso, indican las diferencias de matiz existentes entre las palabras. Es una herramienta útil no solo para enriquecer el vocabulario, sino también para evitar la repetición de las palabras a la hora de escribir.

GUSTAVO MORAES
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Objetivos: comprender globalmente los textos e identificar una de las características composicionales del género.

4 Lee las siguientes definiciones e identifica las palabras a las que corresponden.

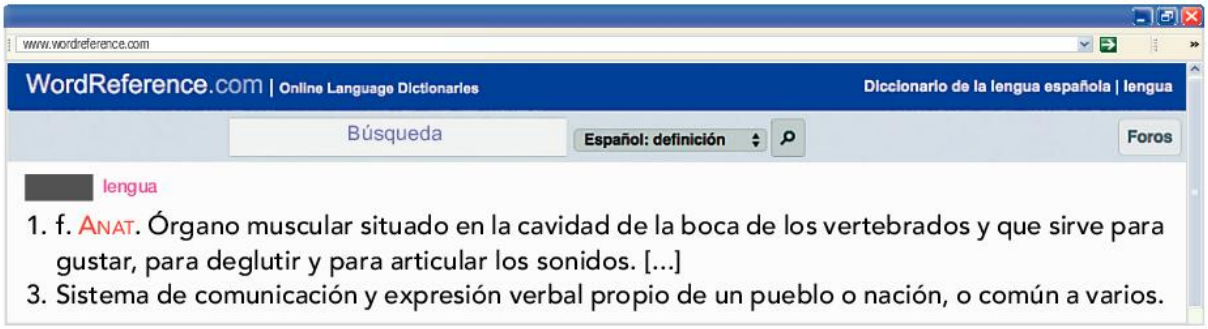
a



IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

Fragmento de entrada de diccionario. *Diccionario WordReference*. Disponible en <www.wordreference.com/>. Fecha de consulta: 24 nov. 2015.

b



Fragmento de entrada de diccionario. *Diccionario WordReference*. Disponible en <www.wordreference.com/>. Fecha de consulta: 24 nov. 2015.

5 Vas a analizar algunas entradas de diccionarios de palabras que aparecen en el artículo 1 de la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural. Antes, lee el artículo, discútelo con tus compañeros y escribe lo que se te pide a continuación. Si es necesario, consulta un diccionario.

Respuestas personales. **Objetivo:** inferir sentidos de las palabras en el texto.



REPRODUCCIÓN

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural

2 de noviembre de 2001

IDENTIDAD, DIVERSIDAD Y PLURALISMO

Artículo 1 – La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Fragmento de declaración. Disponible en <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Fecha de consulta: 22 nov. 2015.

a Una palabra de sentido semejante al de "diversidad".

b Una palabra de sentido opuesto al de "pluralidad".

c Una palabra que asocias a "identidad".

d Una acepción para la palabra "generación", diferente de la que tiene en el texto.

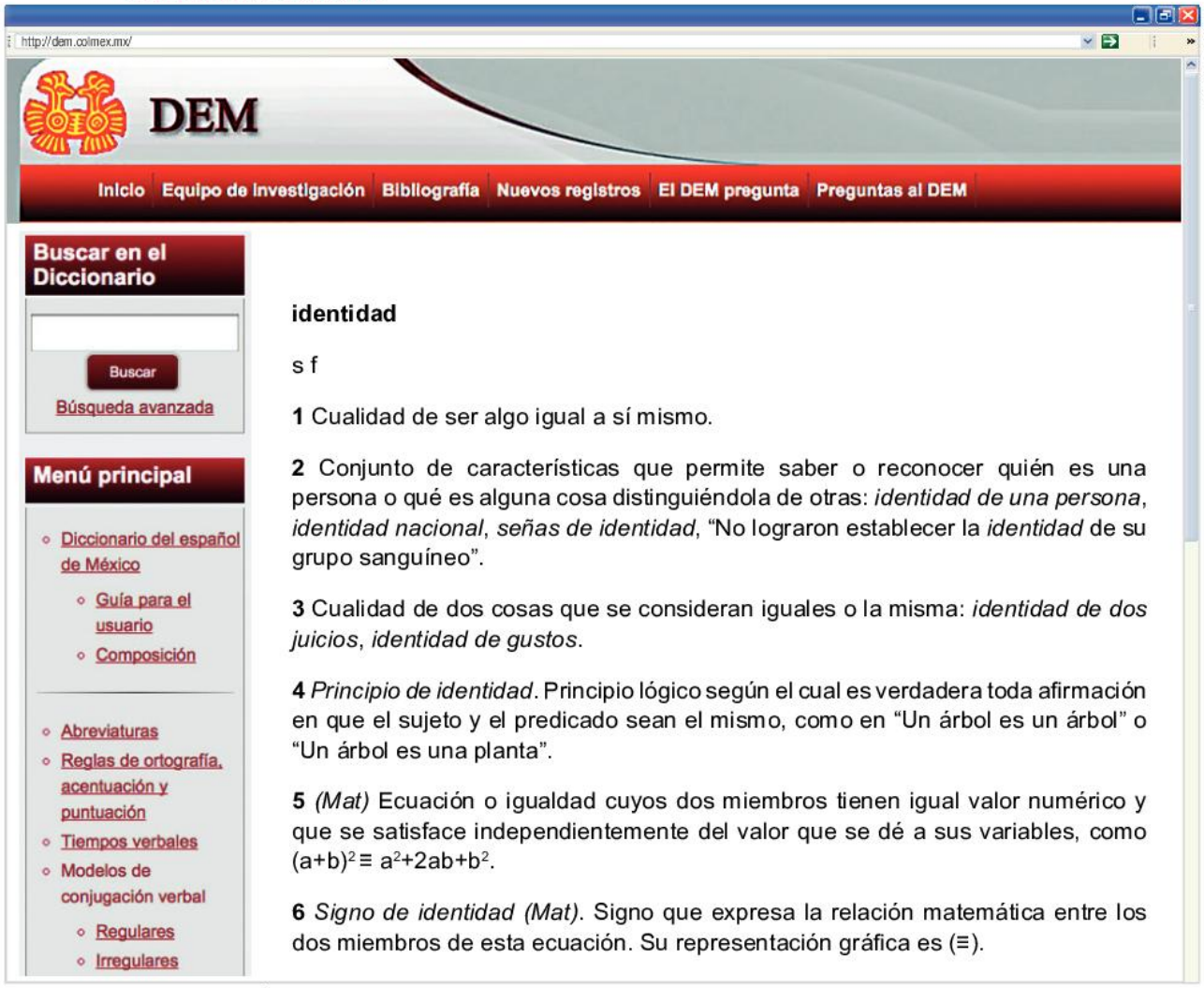
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

6 **Vas a leer algunas entradas de diferentes diccionarios. Te proponemos dos objetivos de lectura:**
Lectura

- identificar las diferentes informaciones que se presentan sobre las palabras en esta entrada y en las que se encuentran en las cuestiones a continuación;
- reconocer las características de las entradas de diccionario: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan.

Profesor/Profesora, las entradas de esta y de las siguientes cuestiones provienen de diferentes diccionarios. Se espera que los estudiantes las observen con detenimiento para que puedan identificar diversas informaciones acerca de las palabras, de acuerdo a las especificidades de cada uno, tales como el género y la categoría gramatical, las acepciones, los sinónimos, etc.

Entrada I



REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

EL COLEGIO DE MÉXICO. *Diccionario del español de México* (*DEM*). Disponible en <http://dem.colmex.mx/>. Fecha de consulta: 22 nov. 2015.

7 **¿Cuál de las acepciones que figuran en la entrada I presenta la palabra "identidades" en el artículo 1 de la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural?**
Respuesta esperada: la acepción **2**. **Objetivos:** comprender detalladamente el texto y relacionar textos de distintos géneros.

8 **Lee con atención la entrada I e identifica las siguientes informaciones sobre la palabra "identidad".**
Objetivo: identificar características de la construcción composicional del género.

a Género gramatical. Femenino. **b** Clase gramatical. Sustantivo.

9 **¿Qué indica la abreviatura "Mat", entre paréntesis, en las acepciones 5 y 6 de la entrada I?**
Respuesta esperada: Matemáticas. **Objetivos:** inferir sentidos de palabras en el texto e identificar características de la construcción composicional del género.

10 **Observa las abreviaturas siguientes, que se usan en otras entradas del *Diccionario del español de México*, e intenta descubrir a qué palabras se refieren.**
Objetivos: inferir sentidos de palabras en el texto e identificar características de la construcción composicional del género.

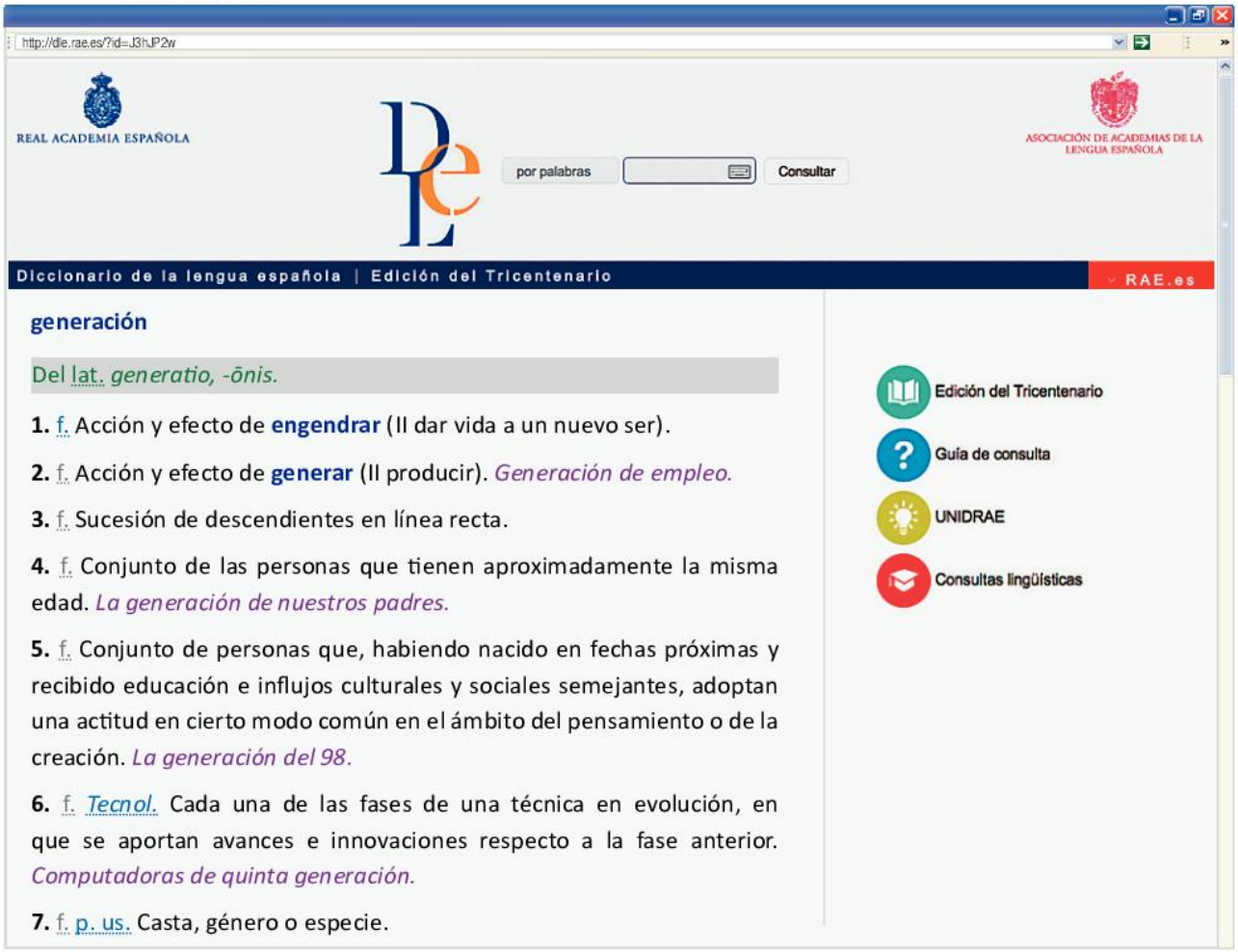
a *Antrop.* Antropología.
b *Biol.* Biología.
c *Geogr.* Geografía.
d *Ling.* Lingüística.
e *Med.* Medicina.
f *Quím.* Química.

11 Un documento que todos debemos tener es la tarjeta (o carnet) de identidad. Basándote en una de las acepciones de la palabra "identidad", en la entrada **I**, explica por qué tiene ese nombre el documento.

Respuesta esperada: porque la tarjeta de identidad tiene datos (nombre, foto, fecha de nacimiento, nacionalidad, nombre de la madre y del padre, etc.) que distinguen a las personas y posibilitan su identificación, conforme la acepción 2 de la entrada **I**. **Objetivo:** inferir informaciones implícitas en el texto.

12 Teniendo en cuenta la siguiente entrada de diccionario, ¿cuál es el significado de la palabra "generaciones" en el artículo 1 de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural?

Entrada II Respuesta esperada: el significado de las acepciones 4 y 5. **Objetivos:** inferir el sentido de palabra en el texto y relacionar textos de distintos géneros.



Fragmento de entrada de diccionario. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=J3hJP2w>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017.

13 ¿Qué información dispone el *Diccionario de la lengua española*, en la entrada **II**, que no aparece en la entrada **I** del *Diccionario del español de México*? Respuesta esperada: el origen etimológico de la palabra. **Objetivos:** comprender detalladamente los textos.

14 Una de las acepciones de la palabra "generación" es "acción y efecto de generar". "Generar" es un verbo. Ten en cuenta ese proceso de formación de palabras e identifica la acción correspondiente a los siguientes verbos. **Objetivo:** identificar proceso de formación de palabras.

a Concienciar. Concienciación.
b Globalizar. Globalización.
c Inmigrar. Inmigración.
d Negociar. Negociación.
e Organizar. Organización
f Valorar. Valoración.

15 ¿Qué significa la abreviatura que se usa en la acepción 7 de la palabra "generación", en la entrada **II**?

Respuesta esperada: "p. us." significa "poco usado". **Objetivo:** inferir el sentido de palabra en el texto.

16 ¿Crees que hay un criterio para ordenar las acepciones de una palabra en el diccionario? ¿Cuál sería?

Respuesta personal. Respuesta posible: sí, las acepciones correspondientes a los usos más frecuentes de la palabra se presentan primero. Profesor/Profesora, hay diferentes criterios para ordenar las palabras según el tipo de diccionario. En la guía didáctica, ***Conversa entre professores***, comentamos los que se adoptan en algunos diccionarios. **Objetivos:** formular hipótesis e identificar características de la construcción composicional del género.

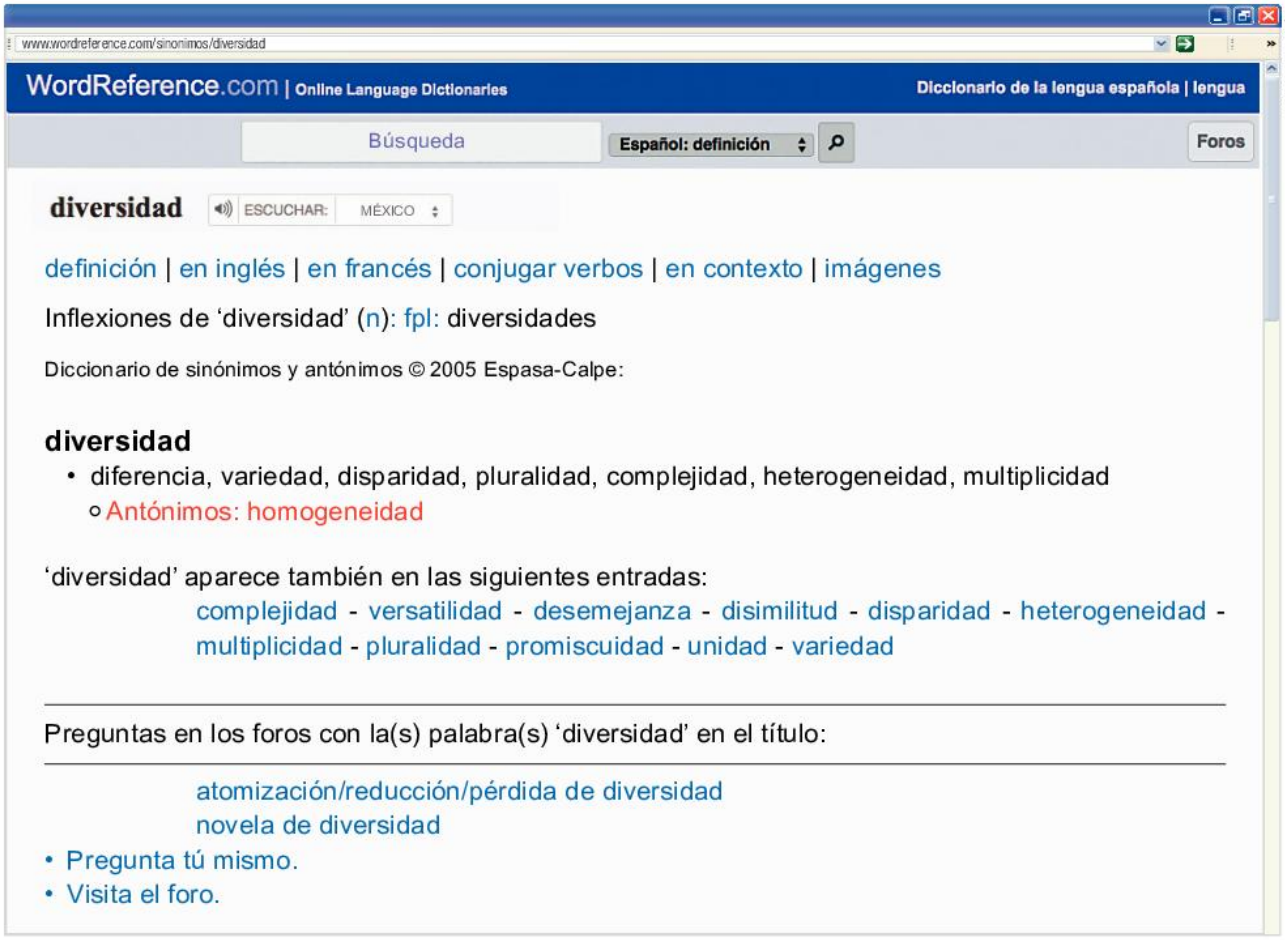
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

REPRODUCCIÓN

Respuesta esperada: no todos, pues algunos no serían adecuados para referirse a la existencia de diferentes culturas en el mismo espacio geográfico (como "disparidad" y "complejidad", por ejemplo). Respuesta personal. Respuestas posibles: "variedad", "pluralidad", "heterogeneidad".

17 **¿Crees que todos los sinónimos que aparecen en la siguiente entrada de diccionario son adecuados para reemplazar la palabra "diversidad" en el artículo 1 de la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural? ¿Por qué? ¿Cuál de los sinónimos usarías?** Profesor/Profesora, si te parece pertinente, explícales a los estudiantes que no hay sinonimia perfecta y cualquier palabra de significado semejante al de "diversidad" usada para reemplazarla implica algún cambio de sentido en la interpretación, aunque sutil. **Objetivos:** inferir el sentido de palabras, reflexionar críticamente sobre el texto y relacionar textos de distintos géneros.

Entrada III



Diccionario WordReference. Disponible en <www.wordreference.com/sinonimos/diversidad>. Fecha de consulta: 22 nov. 2015.

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

18 **Fíjate en las siguientes informaciones sobre la palabra "diversidad". Identifica con el número 1 las que figuran en la página web reproducida en la entrada III y con el número 2 aquellas a las que podemos acceder con un clic en los enlaces disponibles en esa entrada.** **Objetivos:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva) y características de la construcción composicional del género.

a Plural. 1
b Acepciones. 2
c Género gramatical. 1
d Categoría gramatical. 1
e Traducción a otras lenguas. 2
f Reproducción oral de la palabra. 2
g Palabras de significados contrarios. 1
h Palabras con significados semejantes. 1
i Discusiones relacionadas con la palabra. 2
j Uso de la palabra en diferentes enunciados. 2

19 **Tanto "diversidad" como sus sinónimos terminados en "-dad" tienen en portugués la terminación "*-dade*" (*diversidade*, *pluralidade*, *complexidade*, etc.). Sin embargo, no siempre hay esa semejanza de terminaciones. ¿Sabes cómo se escriben en español las siguientes palabras del portugués? Si es necesario, consulta un diccionario.** **Objetivo:** observar la grafía de palabras.

a *Dificuldade*. Dificultad.
b *Faculdade*. Facultad.
c *Lealdade*. Lealtad.
d *Liberdade*. Libertad.

20 En el artículo 1 de la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural se emplea un adjetivo (femenino plural) que corresponde a "diversidad". Búscalo y enseguida identifica los adjetivos correspondientes a los sustantivos a continuación. Respuesta esperada: "diversas". **Objetivo:** reconocer uno de los procesos de formación de palabras.

a Complejidad. Complejo.

b Disparidad. Dispar.

c Heterogeneidad. Heterogéneo.

d Multiplicidad. Múltiple.

e Pluralidad. Plural.

f Unidad. Uno.

21 Escucha cómo se pronuncia la palabra "diversidad" en variedades lingüísticas de dos países y responde: ¿qué percibes con relación a la pronunciación de la "-d" final?

Respuesta esperada: es muy débil la pronunciación de la "-d" final, sobre todo en la variedad representativa de Argentina. **Objetivo:** discriminar sonidos (comprensión intensiva).



IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

Fragmento de entrada de diccionario. *Diccionario WordReference*. Disponible en <www.wordreference.com/sinonimos/diversidad>. Fecha de consulta: 24 nov. 2015.



Fragmento de entrada de diccionario. *Diccionario WordReference*. Disponible en <www.wordreference.com/sinonimos/diversidad>. Fecha de consulta: 24 nov. 2015.

22 Al observar la siguiente entrada, se puede notar que el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española Vox* presenta dos informaciones sobre las palabras que no se encuentran en las entradas anteriores. Lee el texto y responde a las preguntas.

Entrada IV

plu·ra·li·dad | pluraliðáð | **1 f.** *form.* Cantidad o número grande de una cosa: *me gusta la ~ de ideas.* **2** Cualidad de lo que presenta varios aspectos o varias características a la vez: *la ~ es esencial en una democracia.*

GUSTAVO MORAES

Diccionario para la enseñanza de la lengua española Vox. Barcelona: © Universidad de Alcalá y Larousse Editorial, S.L., 2010. p. 906. Publicado en Brasil como *Señas* por Martins Fontes Editora.

a ¿Cuáles son las informaciones? Respuesta esperada: la división de la palabra en sílabas y la indicación escrita de cómo pronunciarla. **Objetivos:** localizar informaciones específicas (comprensión detallada) e identificar características de la construcción composicional del género.

b ¿Crees que esas informaciones son importantes para el público al cual está dirigido el diccionario? ¿Por qué?

Respuesta personal. Respuesta posible: sí, porque los extranjeros que estudian español pueden enterarse de cómo deben pronunciar la palabra si todavía no la conocen o no la han escuchado. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

23 ¿Cuál de las dos acepciones de la entrada **IV** corresponde al sentido de la palabra "pluralidad" en el artículo 1 de la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural?

Respuesta esperada: la acepción 1. **Objetivos:** comprender detalladamentel el texto y relacionar textos de diferentes géneros.

24 En la entrada **IV** se presentan ejemplos de uso de las dos acepciones. Escribe dos ejemplos más para cada una. Usa el mismo recurso del diccionario para no repetir la palabra "pluralidad".

Respuesta personal. Profesor/Profesora, para escribir los ejemplos, los estudiantes deben tener clara la distinción entre las dos acepciones y usar el símbolo "~". **Objetivos:** identificar y emplear elemento de la construcción composicional del género entrada de diccionario.

25 Vuelve a observar las cuatro entradas de este apartado e identifica por lo menos cinco informaciones sobre las palabras que podemos buscar en diccionarios.

Respuesta personal. Respuestas posibles: acepciones, origen etimológico, categoría gramatical, género, sinónimos, antónimos, ejemplos de uso, etc. **Objetivo:** identificar características de la construcción composicional del género entrada de diccionario.

Post-lectura

26 Tras leer y analizar todas las entradas de diccionarios de esta unidad, ¿crees que en las definiciones y conceptos de palabras también hay puntos de vista y/o juicios de valor? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen aspectos subjetivos implícitos en las entradas, pues la forma en que se presentan depende no solo del propósito de los diccionarios, sino también de elecciones de los enunciadores en cuanto al orden de las acepciones, cuáles destacar, qué ejemplos poner, qué aspectos del concepto resaltar, etc. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre los textos (literacidad crítica).

ESCUCHA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Entrando en materia

Preaudición

1 Vas a escuchar dos cuñas radiales en el apartado siguiente. La cuña radial es un género para publicidades en radio, pero puede ser también una herramienta útil de concienciación acerca de temas importantes. Cuando su propósito es la concienciación, se dice que tiene carácter:

Objetivos: activar los conocimientos previos sobre el género cuña radial y formular hipótesis.

a comercial. **b** educativo. x **c** humorístico. **d** promocional.

2 Observa los títulos de las cuñas del apartado siguiente y elige la opción que, en tu opinión, indica su tema.

Objetivo: formular hipótesis.

a Defensa de fronteras nacionales.
b Respeto a los derechos de los pueblos. x
c Cuidados con los bienes culturales.
d Importancia de la educación bilingüe.

Oídos bien puestos

Audición

1 5 Escucha la grabación de una cuña radial producida por el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador para celebrar el Día de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas. Luego identifica los siguientes datos que se presentan sobre Ecuador.

Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

Cuña I
Título: Somos un país multicolor, somos iguales y distintos.
Medio: Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador.
Fecha: 1/10/2012.

Disponible en <http://radioteca.net/audio/spot-pais-bonito-castellano/>. Fecha de consulta: 24 nov. 2015. (0-0:50).

a Número de habitantes. 14 millones. **c** Número de nacionalidades. 14. **e** Número de lenguas. 14.
b Extensión territorial. 250000 km². **d** Número de pueblos. 18.

Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

2 5 Escucha nuevamente la grabación y reescribe el texto, sustituyendo los símbolos por las palabras que destacan la diversidad cultural ecuatoriana.

multicolor tonos de piel ver el mundo distintos

Somos un país (A) ◆, ricos en (B) ◆ y en formas de (C) ◆. Somos iguales y somos (D) ◆. Tenemos mucho que compartir unos de los otros. Esa es nuestra mayor (E) ◆. riqueza

GUSTAVO MORAES

Disponible en <http://radioteca.net/audio/spot-pais-bonito-castellano/>. Fecha de consulta: 24 nov. 2015.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 Ahora escucha la grabación de una cuña radial en la que los pueblos indígenas de Guatemala presentan su opinión sobre el desarrollo del país y responde a las siguientes preguntas.

Cuña II
Título: Desarrollo, una imposición desde la visión occidental.
Medio: Serjus Guatemala.
Fecha: 1/5/2011.

Disponible en <http://radioteca.net/audio/desarrollo-una-imposicion-desde-la-vision-occident/>. Fecha de consulta: 24 nov. 2015. (0-0:40).

a ¿Cuál es el tema de la cuña? Respuesta esperada: las consecuencias negativas del desarrollo en Guatemala. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

b ¿A quiénes beneficia el "famoso desarrollo"?

3b Respuesta esperada: beneficia a las familias ricas en Guatemala y a las empresas transnacionales. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

c ¿Cuáles son las consecuencias negativas del desarrollo? Respuesta esperada: destrucción de los bosques y montañas, contaminación de los ríos y del aire. También se están secando los yacimientos de agua. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

d ¿Qué se reivindica? Respuesta esperada: el respeto a los derechos de la población de Guatemala y la protección de su territorio. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

Más allá de lo dicho

Post-audición

1 Reflexiona sobre las siguientes preguntas y discute con tus compañeros.

a Teniendo en cuenta la cuña **II**, ¿cuál sería la visión occidental del desarrollo? Respuesta personal. **Objetivos:** identificar información implícita y reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

b ¿Qué actitud hacia la diversidad cultural crees que quieren fomentar las cuñas? Justifica tu respuesta.
Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

Comprendiendo el género

1 Ten en cuenta las cuñas del apartado **Oídos bien puestos** e identifica algunas de sus características.
Objetivo: identificar las principales características temáticas y composicionales del género.

a Utiliza canciones. x
b Es un texto corto. x
c Enfoca un solo tema. x
d Tiene un solo locutor.
e Describe un personaje.
f Deja claro su propósito. x
g Narra un hecho pasado.
h Emplea términos técnicos.
i Dramatiza una conversación. x
j Echa mano de efectos de sonido. x

2 En general, las cuñas educativas tienen dos momentos: uno, en el que se presenta una situación o se plantea un problema, y otro, en el que se brinda una posible resolución. Vuelve a escuchar la cuña **II** e identifica el problema y la respectiva solución. Respuesta esperada: el problema son las consecuencias negativas del desarrollo; la solución es respetar los derechos de la población y proteger el territorio. **Objetivo:** identificar características composicionales del género.

3 ¿Por qué se hacen cuñas radiales educativas? Respuesta esperada: porque abordan temas que todavía necesitan discusión, aclaraciones y concienciación acerca de los problemas que conllevan, tales como injusticia, desigualdad, discriminación, etc. **Objetivo:** comprender la función social del género discursivo.

4 Si tuvieras que hacer una cuña radial, ¿qué deberías tener en cuenta al planificarla?
Respuesta personal. Respuesta posible: el tema, el público objetivo, los recursos materiales necesarios, el modo de divulgación, el guion, etc. **Objetivo:** formular hipótesis.

ESCRIBE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Arranque

Las cuestiones **1** y **2** tienen respuestas personales. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el género mapa semántico.

1 Cuando estudiamos sobre un tema, para sintetizar las informaciones, podemos echar mano de diferentes estrategias. ¿Qué estrategias usas cuando investigas sobre un tema o tienes que profundizarte en un contenido específico?

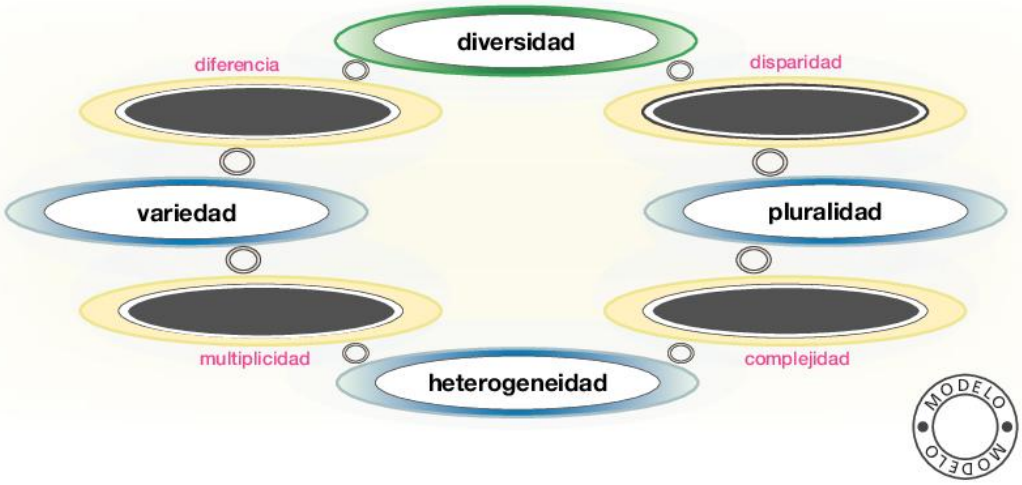
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

2 Una estrategia que puede facilitar el aprendizaje es la elaboración de mapas semánticos para organizar las palabras e ideas principales relacionadas con un tema. ¿Ya has hecho un mapa semántico? En caso positivo, cuéntales al grupo y a tu profesor/profesora si lo has hecho para alguna asignatura y cuál era el tema. En caso negativo, comenta si te parece útil usar esa estrategia para estudiar.

3 El mapa semántico es un esquema gráfico fácil de armar. Se utilizan figuras geométricas, donde se escriben los conceptos, las palabras y las ideas fundamentales, y se usan líneas, flechas u otros símbolos para relacionar las figuras. Hay diferentes tipos de mapas, desde los más sencillos hasta los más complejos y creativos. ¿Vamos a practicar? Construye en el cuaderno los siguientes mapas semánticos y complétalos. Ojo: lo que necesitas para completarlos se encuentra en esta unidad.

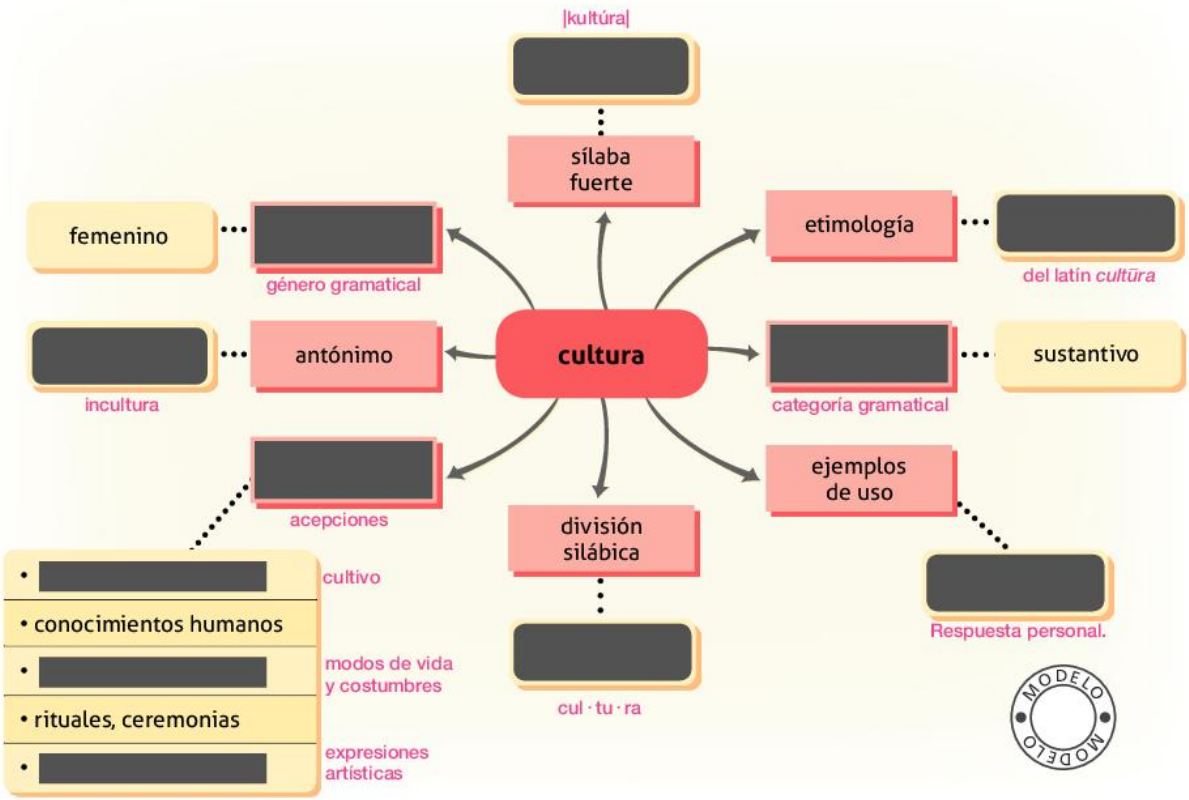
Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el género mapa semántico.

a Palabras de sentido semejante al de "diversidad".



GUSTAVO MORAES

b La palabra "cultura" según entradas de diccionarios de lengua.



GUSTAVO MORAES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Puesta en marcha

Profesor/Profesora, esta es la primera versión del mapa semántico, pero los dos ejemplos puestos en el apartado anterior deben servirles a los estudiantes como referencias y contribuir a que piensen en cómo organizar las informaciones más importantes del texto. Reconocer las palabras clave y las ideas fundamentales del texto tal vez sea la principal dificultad que manifiesten. A partir de esa primera versión, puedes verificar las dudas que tienen e identificar cuál(es) de los pasos que se presentan a continuación requiere(n) más atención. **Objetivo:** preparar una producción inicial del texto.

1 **Tu tarea es, junto a un compañero, hacer el mapa semántico del texto 3, que trata de multiculturalismo y interculturalidad, disponible en el apéndice Hay más. Observen el cuadro siguiente, lean el texto y hagan la primera versión del mapa semántico.**

Sobre la producción que se propone:

› **¿Cuál es el género discursivo?** Mapa semántico.

› **¿Cuál es el tema?** Diálogo entre culturas.

› **¿Cuál es el objetivo?** Destacar las ideas principales del texto.

› **¿A quién se dirige?** A los propios estudiantes.

› **¿Cómo y dónde se difundirá?** Un texto breve en el cuaderno, en una hoja aparte o en una computadora/tableta.

› **¿Quiénes participan?** Todos los estudiantes, organizados en parejas.

Cajón de herramientas

1 **Probablemente, ustedes han tenido algunas dudas a la hora de hacer la primera versión del mapa semántico. Para solucionarlas, observen los pasos que se explican a continuación.**

a Antes de hacer un mapa semántico, es importante leer con atención el texto. Generalmente, es necesario hacer más de una lectura. Sin embargo, en la primera, ya se puede intentar identificar las palabras e ideas que parecen ser fundamentales. Para practicar, lean por separado el texto a continuación y seleccionen lo que encuentren importante. Luego comparen sus respuestas para ver si han coincidido. Si hay divergencia, hagan juntos otra lectura e intenten decidir sobre lo esencial. Respuesta personal. Respuesta posible: ver en el texto. **Objetivo:** practicar estrategia para la elaboración del mapa semántico.

Recuadro 1.2 **La mundialización y las poblaciones indígenas**

Entre los efectos negativos de la mundialización sobre las poblaciones indígenas, Victoria Tauli-Corpuz, Presidenta del Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas, ha destacado los siguientes:

- Violación de los derechos a las tierras, territorios y recursos ancestrales, comprendida la expulsión forzada y el desplazamiento de los pueblos indígenas por las autoridades o por el sector privado; reivindicaciones antagónicas y crecientes conflictos sobre las tierras, territorios y recursos; erosión y destrucción de los sistemas indígenas de subsistencia y otros medios de vida tradicionales, como el pastoreo, la captura y caza de animales o la recolección, en favor del monocultivo comercial para el mercado mundial (flores, combustibles vegetales, papel y pulpa, etc.); extracción masiva de recursos naturales en territorios indígenas sin haber obtenido de sus habitantes un consentimiento otorgado con cabal conocimiento de causa, provocando la devastación del medio ambiente, la expropiación de las tierras y aguas de los pueblos indígenas, conflictos en aumento, explotación desmedida de los bosques y de los recursos minerales y marinos; militarización de los territorios indígenas; creciente emigración hacia zonas urbanas y a regiones ultramarinas, con un número cada vez más elevado de mujeres indígenas que se convierten en asistentas domésticas, prostitutas o víctimas de trata.
- Insuficiente aplicación, por los Estados y las instituciones multilaterales, de las leyes, las políticas y los instrumentos

GUSTAVO MORAES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

internacionales que promueven los derechos de los pueblos indígenas y el desarrollo autónomo, dando lugar al desplazamiento de poblaciones, la comercialización de sus artefactos culturales y la apropiación de sus conocimientos tradicionales.

- Acceso reducido de los pueblos indígenas a la educación, la salud y otros servicios sociales, lo que conduce al deterioro de las condiciones sanitarias, al aumento del analfabetismo y a la degradación de la calidad de la vida.
- Aumento del uso de los bosques y de las tierras agrícolas fértiles para cultivos comerciales y ganadería (agricultura, plantaciones y crianza de ganado) y empobrecimiento de las tierras para cultivos alimentarios, reduciendo de este modo la producción de alimentos y aumentando la inseguridad alimentaria.
- Homogeneización cultural por la influencia de los medios de comunicación múltiples mundializados, la universalización de paradigmas de desarrollo de difusión general, la desaparición de lenguas indígenas.
- Menoscabo de la gobernanza y los sistemas políticos indígenas.
- Comercialización de la cultura inducida por la promoción del turismo.

Fuente: Tauli-Corpuz, 2007.

GUSTAVO MORAES

Fragmento de informe. UNESCO. *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Unesco, 2009. p. 17. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf>. Fecha de consulta: 13 oct. 2015.

b Ahora vuelvan a leer el texto **3** del apéndice **Hay más** e identifiquen las ideas principales. Hagan una lista de las ideas, de las más generales a las más específicas, y piensen en cómo van a organizarlas para decidir qué formato tendrá el mapa semántico. El formato debe estar de acuerdo con lo que quieren resaltar. Si usan una computadora o tableta, pueden buscar una herramienta apropiada para hacer el gráfico. Sean creativos a la hora de definir las formas geométricas y el modo de relacionarlas. Respuesta personal. **Objetivo:** planificar los contenidos del mapa semántico.

c ¡Manos a la obra! Empiecen a hacer la segunda versión del mapa. Usen la lista que han elaborado y constrúyanlo según la jerarquía que han definido en el ítem anterior. Pongan atención a la localización de las informaciones y al nexo entre ellas. Recuerden que el título debe sobresalir y por eso debe ocupar una posición de destaque en el mapa. También tengan especial cuidado con la simetría de las formas.

d Para certificarse de que el mapa está comprensible y coherente, intercámbienlo con otra pareja. Verifiquen si el que han hecho sus compañeros ha resultado claro y si es posible identificar las ideas más importantes del texto. Respuesta personal. Profesor/Profesora, es importante que las parejas comenten los mapas de sus compañeros teniendo en cuenta las orientaciones de los ítems anteriores, con el propósito de colaborar para que se representen con claridad las principales ideas del texto. **Objetivos:** analizar y comentar el mapa semántico.

1c Respuesta personal. **Objetivo:** elaborar la segunda versión del mapa semántico.

Hacia atrás

1 **Tengan en cuenta los comentarios de sus compañeros y revisen el mapa semántico. Observen, en especial, si:**

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen si su segunda versión está satisfactoria o necesita modificaciones. **Objetivo:** revisar la producción inicial del texto.

- han leído con atención el texto **3** del apéndice **Hay más**;
- han anotado las ideas principales;
- han identificado las ideas generales y las específicas y han logrado jerarquizarlas;
- han elegido un formato adecuado para el mapa semántico;
- han ubicado correctamente las ideas en el mapa y las han relacionado de modo coherente;
- han puesto de relieve el título;
- alguien que no haya leído el texto puede enterarse de lo que trata y qué ideas presenta por medio de su mapa semántico.

2 **Si es necesario, hagan los cambios en el mapa semántico a partir de lo que hayan observado.**

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes elaboren la versión final considerando las herramientas del apartado anterior, tus comentarios e instrucciones y su propia revisión del texto inicial. **Objetivo:** hacer la producción final del texto.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 Cuando terminen la versión final del mapa semántico, compártanlo con sus compañeros. Entre todos verifiquen si los mapas están semejantes o muy distintos y si alguno todavía necesita modificaciones. Luego elijan la forma gráfica que haya resultado más adecuada para representar las ideas principales y secundarias.

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes analicen críticamente los mapas y verifiquen si expresan las ideas principales del texto y tienen una forma gráfica que representa la jerarquía entre esas ideas. **Objetivo:** hacer circular la producción final del texto.

HABLA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Arranque

Las cuestiones 1 y 2 tienen respuestas personales. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el género cuña radial.

1 Como ya lo sabes, las cuñas radiales (o radiofónicas) pueden ser un medio interesante y práctico de llamar la atención para temas importantes. ¿Sobre qué tema(s) te gustaría hacer una cuña?

2 A partir de las cuñas que ya has escuchado, ¿qué te parece necesario para realizarlas?

3 Hay cuñas de diferentes tipos, como las comerciales, educativas, humorísticas, testimoniales, escolares, etc. Hoy en día se difunden también por Internet. Escucha esta cuña sobre una forma de racismo y enseguida contesta las preguntas.

Título: ¿Racistas?
Medio: Radioteca.
Fecha: 1/8/2010.

Disponible en <http://radioteca.net/audio/spot-1-6/>. Fecha de consulta: 22 nov. 2015. (0-1:10).

a ¿Cuál te parece ser el propósito de la cuña? Respuesta personal. Respuesta posible: demostrar que el racismo también se expresa por medio de palabras. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

b ¿Qué palabras se deben evitar en los contextos mencionados? ¿Por qué? Respuesta esperada: "artesanía", "folclore", "traje típico", "dialecto", "ídolo" y "tribu", porque son palabras que discriminan, que nombran aspectos de la diversidad cultural como algo raro o exótico. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva) e implícitas.

4 Vuelve a escuchar la cuña y pon atención a todos los detalles: duración, efectos, música, locución, etc. Luego, comenta con tus compañeros lo que hayas observado. Respuesta personal. **Objetivo:** identificar características composicionales de la cuña radial educativa.

Puesta en marcha

1 Profesor/Profesora, si es la primera vez que los estudiantes hacen este tipo de actividad, puede ser que tengan dudas y no sepan cómo empezar. Se espera que los ejemplos presentados en la unidad los ayuden a tener ideas, pero, si manifiestan dificultades, el **Cajón de herramientas** les facilitará la realización de la tarea. Para la grabación, pueden usar un celular, una computadora o una tableta. Hay muchas herramientas que facilitan la adición de efectos y la edición. Sin embargo, si esos recursos no están disponibles, los estudiantes pueden preparar la cuña según los pasos que se presentan en el apartado siguiente, ensayarla y presentarla en el salón de clase o en un evento de la escuela. En ese caso, pueden dramatizarla y usar efectos sonoros. **Objetivo:** preparar la versión inicial de la cuña radial.

1 Tu tarea es, junto a dos o tres compañeros más, producir una cuña radial sobre cómo se puede promover la interculturalidad. Lo ideal es que la graben y la divulguen en la escuela, con un equipo de sonido, o la publiquen en el sitio web de la escuela, en un blog, etc. Pero, si no hay medios para la grabación, se puede fijar una fecha para que todos los equipos la presenten como una escenificación. Observen el cuadro siguiente y anoten las primeras ideas que tengan para la cuña y los recursos necesarios para realizarla.

Sobre la producción que se propone:

› **¿Cuál es el género discursivo?** Cuña radial.
› **¿Cuál es el tema?** Interculturalidad.
› **¿Cuál es el objetivo?** Fomentar la reflexión sobre la interculturalidad.
› **¿A quién se dirige?** A la comunidad escolar y, si posible, a la comunidad externa.
› **¿Cómo y dónde se difundirá?** Una grabación para difusión por medios electrónicos o una escenificación en la escuela.
› **¿Quiénes participan?** Todos los estudiantes, organizados en equipos.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Cajón de herramientas

1 **¿Ya tienen claro cómo será la cuña? Observen a continuación lo que deben tener en cuenta para realizarla.**
Respuesta personal. **Objetivo:** planificar los contenidos de la cuña radial.

a El primer paso es definir el tema específico, ya que el general es la interculturalidad. Discutan sobre qué actitud intercultural quieren promover, teniendo en cuenta el público objetivo. Pueden inspirarse en los asuntos que se han discutido a lo largo de la unidad. La discusión y la elección del tema pueden llevarse a cabo entre todos del grupo, así es posible que cada equipo enfoque un aspecto diferente de la interculturalidad. Una vez decidido lo que van a plantear, anoten las ideas para elaborar la cuña.

b Cuando tengan definidas las ideas, deben pasarlas a un formato de guion. Observen cómo pueden hacerlo, en un folio o en la computadora. Respuestas personales. **Objetivo:** planificar los contenidos de la cuña radial.

I Construyan el cuadro siguiente en el cuaderno y escriban la primera parte del guion con las informaciones a continuación.

Tema:	[redacted]
Tiempo:	[redacted]
Género:	cuña
Autores:	[redacted]

MODELO MODELO

II Enumeren las líneas del 1 al 20, de acuerdo a la extensión del guion. En cada una van a escribir una pequeña parte del texto, para facilitar la lectura y ubicar adecuadamente en qué momento van los efectos y la música (control). Observen cómo sería el guion de la cuña que han escuchado en el apartado **Arranque** y úsenlo como ejemplo para el suyo.

1	CONTROL	MÚSICA INDIA. EFECTO VOCES INDIAS.
2	Locutor	El arte de las indias
3	Locutora	es arte, no es artesanía.
4	Locutor	La música de los indios
5	Locutora	es música, no es folclore.
6	Locutor	El vestido de las indias
7	Locutora	es un vestido, no es un traje típico.
8	Locutor	El idioma de los indios
9	Locutora	es un idioma, no es un dialecto.
10	Locutor	El dios de los indios y las indias
11	Locutora	no es un ídolo, es su dios.
12	Locutor	La nación india
13	Locutora	no es una tribu sobreviviente, es una gran nación.
14	CONTROL	ESTROFA SOBRE EL RACISMO.

Disponible en <http://radioteca.net/audio/spot-1-6/>.
Fecha de consulta: 26 nov. 2015. (0-1:10).

GUSTAVO MORAES
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Respuesta personal. **Objetivo:** planificar la cuña radial.

c En el paso siguiente, preparen los efectos y la música para crear el ambiente que contextualiza la cuña. Si tienen acceso a Internet, pueden buscar sitios web que disponen de canciones y efectos gratis. Si no tienen esa posibilidad, usen la creatividad para recrear los sonidos.

d Si ya lo tienen todo listo, es hora de grabar o de ensayar la escenificación. Tal vez sea necesario repetir muchas veces para obtener la grabación o la escenificación ideal. Pongan atención a la locución para hablar despacio, con voz clara y buena entonación. Respuesta personal. **Objetivo:** preparar la presentación de la cuña.

2 **Antes de divulgar la cuña o de presentarla en la escuela, es bueno que otras personas la escuchen o miren el ensayo. Además de su profesor/profesora, busquen compañeros de otro grupo que puedan opinar y preséntenles la cuña. ¡A ver si les gusta!** Respuesta personal. **Objetivo:** preparar la presentación de la cuña.

Hacia atrás

1 **Tengan en cuenta los comentarios de su profesor/profesora y de los compañeros y verifiquen si es necesaria alguna modificación. Además, observen , en especial, si:**

- la música y los efectos han recreado adecuadamente el ambiente;
- la locución ha quedado clara y con buena modulación;
- el mensaje comunicado ha resultado atractivo.

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen si la cuña está satisfactoria o necesita modificaciones. **Objetivo:** revisar la producción inicial de la cuña.

2 **Si han notado que algo no está bien, hagan una nueva grabación o vuelvan a ensayar para la presentación.** Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes evalúen lo que han producido considerando las herramientas del apartado anterior, los comentarios y su propia revisión de la cuña. **Objetivo:** evaluar la presentación de la cuña.

3 **Cuando esté lista la cuña, divúlguenla. Y si van a escenificarla, antes de la presentación, asegúrense de que lo tienen todo preparado.** Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes divulguen la cuña en la escuela y en la comunidad, si es posible, o la escenifiquen. **Objetivo:** hacer circular la producción final de la cuña.

AUTOEVALUACIÓN

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 **Discute con tus compañeros los puntos positivos y negativos de esta unidad. Juntos, elijan a alguien para anotar un resumen de las opiniones del grupo.**

2 **Elige cuál(es) de las opciones a continuación te ha(n) gustado más y explica por qué.**

a Comparar diferentes acepciones de "cultura".

b Identificar diversos tipos de diccionarios.

c Analizar entradas de diccionario.

d Discutir sobre "interculturalidad".

e Hacer mapas semánticos.

f Producir una cuña radial.

3 **¿Te ha resultado difícil realizar alguna actividad? En caso positivo, ¿cuál(es)?**

4 **¿Qué actividad te ha gustado más? ¿Por qué?**

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

El estilo del género

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Profesor/Profesora, sugerimos que los estudiantes, si posible, consulten diccionarios monolingües de español para realizar las cuestiones de este apartado. Si tienen acceso a uno y te parece apropiado, oriéntalos a usar ese recurso.

1 **Sustituye los símbolos del fragmento de artículo enciclopédico por las palabras del recuadro y enseguida discute con tus compañeros por qué es importante distinguir interculturalidad de multiculturalidad.**

Respuesta personal. **Objetivos:** comprender globalmente el texto, practicar el vocabulario y reflexionar críticamente.

comunicación intercultural intercambio
multiculturalidad inter respeto espacio
multicultural interculturalidad sociedad



www.ecured.cu/index.php/Interculturalidad

Iniciar sesión | Crear una cuenta

ecured@idict.cu

EcuRed
Conocimiento con todos y para todos

viernes, 4 de septiembre de 2015
147 288 artículos

Portada | Políticas | Navegación | Servicios | Solicitudes | Notificar | Página | Herramientas

Interculturalidad

Diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad

El término (A) "◆" tal y como indica su prefijo "multi" hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes, con lo que da a entender que no existe relación entre las distintas culturas. Sin embargo, en el término "interculturalidad", el prefijo (B) "◆" va más allá, haciendo referencia a la relación e intercambio y, por tanto, al enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas. Una (C) ◆ multicultural solo reconoce culturas diferentes, mientras una sociedad (D) ◆ debe también asegurar el respeto de estas. La multiculturalidad es la yuxtaposición de las distintas culturas existentes en un mismo espacio físico, pero sin que implique que haya un enriquecimiento, es decir, sin que haya (E) ◆ entre ellas. Mientras que la interculturalidad implica y presupone una (F) ◆ comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo (G) ◆, es mediante estas donde se produce el enriquecimiento mutuo y por consiguiente el reconocimiento y la valoración de cada una de las culturas en un marco de respeto e igualdad.

La (H) ◆ ocurre cuando en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas, pero no atañe a la relación entre las culturas y al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. La (I) ◆ supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el (J) ◆ y desde planos de igualdad.

multicultural
inter
sociedad
intercultural
intercambio
comunicación
espacio
multiculturalidad
interculturalidad
respeto

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Fragmento de artículo enciclopédico. Disponible en <www.ecured.cu/index.php/Interculturalidad>. Fecha de consulta: 4 sept. 2015.

2 **Busca las palabras que derivan del término "cultura" en el texto de la cuestión 1.**

Respuesta esperada: "multicultural", "interculturalidad", "intercultural", "multiculturalidad". **Objetivo:** identificar recursos de derivación de palabras.

3 **Lee la siguiente explicación y enseguida haz lo que se te pide.** **Objetivo:** reflexionar sobre recursos de derivación de palabras.

Prefijos y sufijos son elementos lingüísticos que se usan para crear nuevas palabras a partir de otras ya existentes. El prefijo se agrega al comienzo de la palabra y el sufijo, al final.

Ejemplos: des (prefijo) + aprobación = desaprobación

plural + **idad** (sufijo) = pluralidad

CAROL DURAN

Respuesta esperada: nación es una comunidad de personas de un mismo origen y que suele hablar la misma lengua; nacionalidad es la condición de haber nacido en una nación; nacional se refiere a lo que es propio de una nación; y multinacional alude a lo relativo a varias naciones.

a Compara las siguientes palabras y comenta con tus compañeros las diferencias de sentido entre ellas.

nación nacionalidad nacional multinacional

b Forma palabras en español a partir de las siguientes, empleando los prefijos y los sufijos del recuadro.

des- re- em- -eza -miento -ecer

I Pobre. Pobreza, empobrecer, empobrecimiento.

II Conocer. Desconocer, reconocer, conocimiento, desconocimiento, reconocimiento.

4 Ten en cuenta el prefijo de la palabra "interculturalidad" y responde a las siguientes preguntas.

a ¿Qué otra palabra tiene el mismo prefijo en el texto de la cuestión **1**? Respuesta esperada: "intercambio". **Objetivo:** identificar recursos de derivación de palabras.

b ¿Qué significa este prefijo? Elige la opción adecuada. **Objetivo:** identificar el significado de un prefijo.

I "Encima de".

II "Entre" o "en medio". x

III "Fuera" o "más allá".

IV "Adentro" o "al interior".

c ¿Conoces otra(s) palabra(s) en español con este prefijo? En caso positivo, ¿cuál(es)?
Respuesta personal. Respuestas posibles: internacional, interurbano, interpersonal. **Objetivo:** identificar recursos de derivación de palabras.

5 Si el prefijo "multi-" significa "muchos", ¿qué sentido tienen las siguientes palabras? **Objetivo:** inferir el significado de palabras a partir del prefijo.

a Multidisciplinar. Que abarca varias disciplinas.

b Multiforme. Que tiene variadas formas.

c Multimedia. Que utiliza diversos medios.

d Multinacional. Que existe en muchas naciones.

6 Lee la siguiente entrada del *Diccionario de la lengua española* y luego haz lo que se te pide.
Objetivo: inferir la formación de palabras con uso de sufijos.



Diccionario de la lengua española. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=BotFPGe>. Fecha de consulta: 30 nov. 2015.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

REPRODUCCIÓN

a ¿Qué palabras en el texto de la cuestión **1** tienen el sufijo "-dad/-edad/-idad"? Respuesta esperada: "interculturalidad", "multiculturalidad", "igualdad", "sociedad".

b ¿Qué sustantivos es posible formar a partir de los siguientes adjetivos?

I Amable. Amabilidad.
II Inteligible. Inteligibilidad.
III Sociable. Sociabilidad.
IV Aplicable. Aplicabilidad.

c ¿De cuáles adjetivos derivan los sustantivos a continuación?

I Suciedad. Sucio.
II Obligatoriedad. Obligatorio.
III Afectuosidad. Afectuoso.
IV Efectividad. Efectivo.

7 **Observa el ejemplo a continuación. Enseguida construye y completa los cuadros en el cuaderno.**
Objetivo: practicar recursos de derivación de palabras.

Ejemplo:	pobre	empobrecer	empobrecimiento
a	caro	encarecer	encarecimiento
b	triste	entristecer	entristecimiento
c	rico	enriquecer	enriquecimiento
d	duro	endurecer	endurecimiento

MÔNICA OLDRINE

MODELO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

8 **Es posible formar pares de palabras de sentido opuesto con el uso del prefijo "des-". Mira los ejemplos y busca por lo menos cuatro pares más de palabras contrarias.**
Repuesta personal. **Objetivo:** practicar recursos de derivación de palabras.
Ejemplos: activar – desactivar / uso – desuso.

9 **Relaciona los prefijos siguientes con sus significados.**
Objetivo: practicar recursos de derivación de palabras.

a Bi-. III
b Ex-. II
c Hiper-. VI
d Pos-. V
e Re-. I
f Uni-. IV

I "Repetición".
II "Fuera" o "más allá".
III "Dos" o "dos veces".
IV "Único" o "uno solo".
V "Detrás de" o "después de".
VI "Exceso" o "grado superior al normal".

10 **Ahora usa los prefijos de la cuestión anterior para sustituir los símbolos en las palabras siguientes.**
Objetivo: practicar recursos de derivación de palabras.

a ◆tensión. Hiper
b ◆lateralidad. Uni
c ◆modernidad. Pos
d ◆construcción. Re
e ◆polaridad. Bi
f ◆humación. Ex

11 Relaciona las palabras siguientes con el sentido que agregan los prefijos destacados.
Objetivo: practicar recursos de derivación de palabras.

a **A**moral, **a**cromático. III
b **Anti**virus, **anti**rracismo. VIII
c **Auto**biografía, **auto**medicarse. VI
d **Intra**venoso, **intra**muros. V
e **Pre**historia, **pre**decir. VII
f **Pro**amnistía, **pro**gubernamental. IV
g **Semi**transparente, **semi**desnudo. I
h **Sub**suelo, **sub**yacente. II

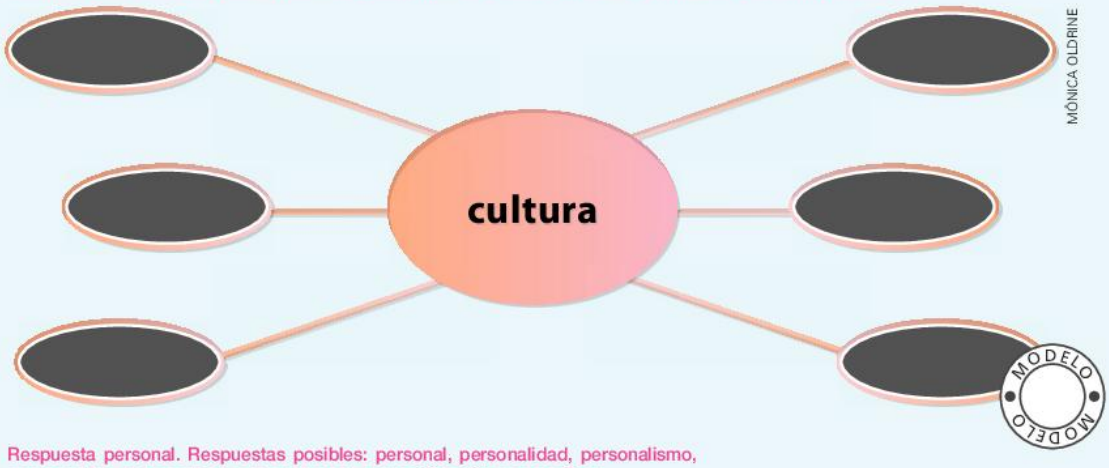
I "Medio" o "casi".
II "Bajo", "debajo de".
III "Privación" o "negación".
IV "En favor de", "partidario".
V "Dentro de", "en el interior".
VI "Propio" o "por uno mismo".
VII "Anterioridad local" o "anterioridad temporal".
VIII "Opuesto", "con propiedades contrarias".

12 En español, así como en portugués, muchos nombres se forman con sufijos. Construye el cuadro siguiente en el cuaderno y complétalo con nombres que tengan las terminaciones indicadas. Te ponemos uno en cada columna como ejemplo. Respuesta personal. Profesor/Profesora, para resolver esta cuestión, los estudiantes pueden buscar palabras en los textos de las unidades 1 y 2 o, si es viable, consultar un diccionario. Si te parece conveniente, puedes dividir el grupo en equipos y repartir los sufijos entre ellos. Objetivo: practicar recursos de derivación de palabras.

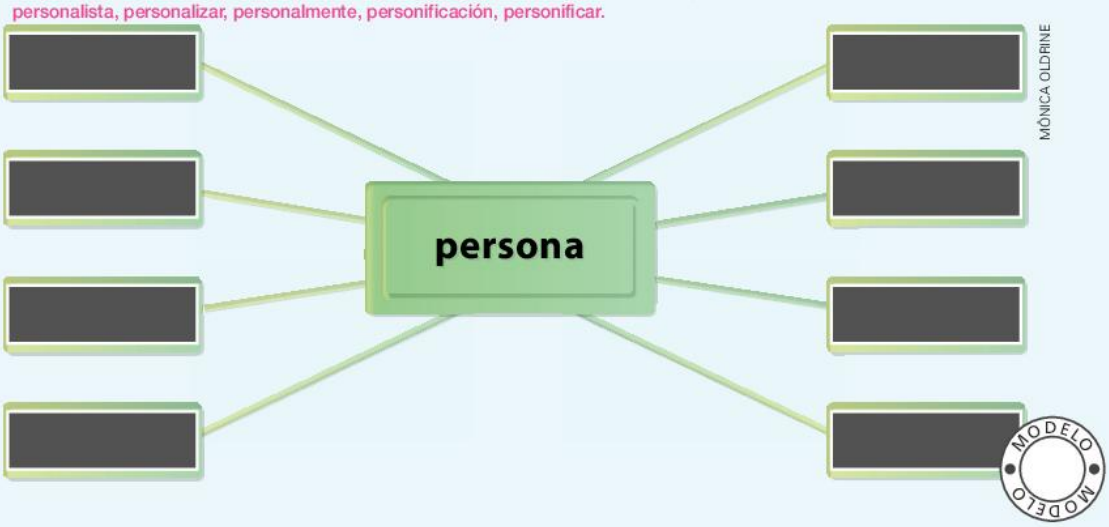
-aje	-eza	-ista	-encia	-ería	-anza
aprendizaje	naturaleza	dentista	sugerencia	librería	confianza

13 Como has visto, con el uso de prefijos y sufijos se forman muchas palabras a partir de otras que ya existen. Construye en el cuaderno los siguientes mapas semánticos y complétalos con palabras derivadas por sufijación. Si tienes duda y es posible, consulta un diccionario. Objetivo: practicar recursos de derivación de palabras.

a Respuesta personal. Respuestas posibles: cultural, culturización, culturista, culturalista, culturismo, culturizar.

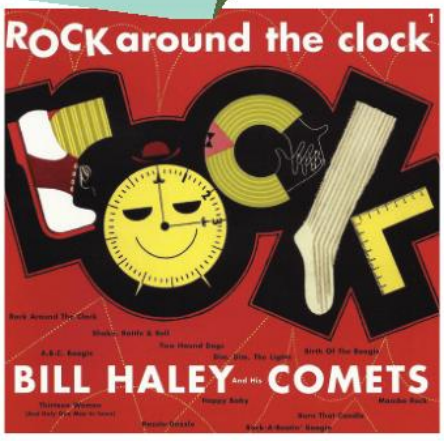


b Respuesta personal. Respuestas posibles: personal, personalidad, personalismo, personalista, personalizar, personalmente, personificación, personificar.



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 A gente não quer só comida















IMÁGENES DE 1 A 6: REPRODUCCIÓN

1 BILL HALEY AND HIS COMETS. Disco *Rock around the clock*. Decca Records, 1955. **2** OS MUTANTES. Disco *Os mutantes*. Polydor Records, 1968. **3** RAUL SEIXAS. Disco *Gita*. Philips Records, 1974. **4** TITÃS. Sencillo *Comida*. WEA, 1987. **5** SECOS E MOLHADOS. Disco *Secos e molhados*. Continental, 1973. **6** VV. AA. Disco *Tropicalia ou Panis et Circencis*. Philips Records, 1968. **7** Grafiti en el barrio de Vila Madalena, São Paulo.

GÉNEROS DISCURSIVOS: reseña periodística escrita y oral, y lista de canciones comentada.

TEMA: cultura y ocio.

Los objetivos principales de esta unidad son:

- acercarte a los géneros reseña periodística escrita y oral, y lista de canciones comentada;
- fomentar tu reflexión sobre la cultura y el ocio;
- promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje y Arte.



CHULAVISTA

EN FOCO

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 ¿Qué te gusta hacer en tus momentos de ocio? Observa las imágenes y elige las actividades que practicas con más frecuencia o que te gustan más. Respuesta personal. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.



A - NEUSTOCKIMAGES/ISTOCK. B - FRANCKREPORTER/ISTOCK. C - RIDOFRANZ/ISTOCK. D - WAVEBREAKMEDIA/ISTOCK. E - DIRK FREDER/ISTOCK. F - ALF RIBEIRO/PULSAR IMAGENS. G - EDUARDO KNAPP/FOLHAPRESS. H - JULIEJU/ISTOCK. I - LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS. J - GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS. K - CHRISTOPHER FUTCHER/ISTOCK. L - AJ_WATT/ISTOCK. M - ROMAN_GORIELOV/ISTOCK. N - LISE GAGNE/ISTOCK. Ñ - RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS.
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

SIGUE LA PISTA

"Ocio", en español, y *ócio*, en portugués, vienen de la palabra del latín *otium*, que tenía tanto el sentido de descanso como el de diversión.

Fuentes de la información: GAFFIOT, F. *Dictionnaire illustré latin-français*. Paris: Hachette, 2010; HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2002; COROMINAS, J. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, 1990.

3 Respuesta esperada: leer, bailar, escuchar música, ir a un concierto popular, jugar al fútbol, nadar en un río, ir a la playa, pescar, andar en bici, escribir, jugar con perros, tocar la guitarra y comer en el parque son actividades gratuitas, aunque algunas requieren algún material o equipo, como el libro, la pelota, la bicicleta, entre otros. En general, se tiene que pagar para ir al cine y al teatro. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

2 ¿Todas las opciones de ocio representadas en las imágenes forman parte de la vida cotidiana en tu ciudad o en tu región? En caso negativo, reflexiona con un compañero: ¿no forman parte por razones físicas del lugar donde viven (por ejemplo, no estar cerca del mar) o por problemas de infraestructura (por ejemplo, no haber un parque)? Respuesta personal. Profesor/Profesora, si te parece adecuado, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, puede ser interesante discutir los problemas de infraestructura para el ocio, como la falta de cines, de teatros y de parques públicos. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

3 ¿Cuáles de las opciones de ocio que se retratan en la cuestión **1** son gratuitas?

4 ¿Dejas de disfrutar de alguna actividad de ocio debido al coste? En caso positivo, ¿de cuál(es)? Respuesta personal. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

5 ¿Cuáles de las imágenes retratan actividades que, además de momentos de ocio, pueden representar disfrute de aspectos de la cultura y del arte? Respuesta esperada: leer, bailar, escuchar música, ir al cine, ir al teatro, ir a un concierto popular, tocar la guitarra. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

6 Lee el fragmento de un artículo publicado en una revista académica y discute con un compañero sobre las preguntas a continuación. Respuestas personales. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

> El tiempo de ocio juega un papel cada vez más importante en las vidas de las personas y, sobre todo, en la valoración que estas le atribuyen. De hecho, el ocio parece ser un valor cada vez más preciado en nuestra sociedad, junto a cuestiones como la familia, el trabajo o las amistades.

GUSTAVO MORAES

Fragmento de artículo. ARISTEGUI FRADUA, I.; SILVESTRE CABRERA, M. El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor:* ciencia, pensamiento y cultura, v. 188, n. 754, mar./abr. 2012. p. 283. Disponible en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1462 /1471>. Fecha de consulta: 30 nov. 2015.

a ¿Estás de acuerdo con lo que se dice en el texto? ¿Por qué?
b ¿Cuál es, en tu opinión, la importancia del ocio?

LEE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Ya lo sabes

Prelectura

1 ¿Sabes qué es una reseña? Lee la definición a continuación y, enseguida, discute con un compañero: ¿alguna vez has leído una reseña? ¿De qué trataba? Respuesta personal. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del género reseña.

reseña
s f
1 Descripción breve que se hace de algo, y particularmente la que se publica en un periódico o una revista y trata sobre una obra literaria o científica, un acontecimiento cultural, etc.

Fragmento de entrada de diccionario. EL COLEGIO DE MÉXICO. *Diccionario del español de México (DEM)*. Disponible en <http://dem.colmex.mx/>. Fecha de consulta: 3 dic. 2015.

2 ¿Te gusta la música? Elige tus estilos musicales preferidos.

a *Forró*.
b *Funk*.
c *Hip hop*.
d *MPB*.
e Pop.
f *Rock*.
g Samba.
h *Sertanejo*.
i Otros. ¿Cuál(es)?

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 ¿Sueles escuchar música en otras lenguas? ¿Escuchas más canciones extranjeras o nacionales? ¿Por qué? Respuesta personal. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del tema del texto.

4 ¿Crees que puedes aprender algo al leer una reseña en español sobre *rock* brasileño? Justifica tu respuesta.
Respuesta personal. **Objetivo:** formular hipótesis.

Lee para saber más

1 Profesor/Profesora, este texto está en un blog sobre música, *Rock en las Américas*. Aquí, está dividido en dos bloques seguidos de cuestiones. Tras leer todo el texto, los estudiantes empiezan a identificar algunas características de las reseñas periodísticas, que se van a profundizar en el apartado **Comprendiendo el género**. Además, pueden reflexionar sobre la música y su papel para la cultura y el ocio.

1 Lee la reseña periodística a continuación, publicada en un blog sobre música. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre la cultura y el ocio, especialmente sobre la música;
- identificar algunas características de la reseña periodística: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al lector sobre el tema tratado.

http://rockenlasamericas.blogspot.com.br/2011/03/breve-resena-de-la-historia-del-rock.html

ROCK EN LAS AMERICAS

miércoles, 30 de marzo de 2011

BREVE RESEÑA DE LA HISTORIA DEL *ROCK* BRASILEÑO



REPRODUCCIÓN

1 El *rock* brasileño siempre ha trazado una línea paralela con el *rock* en el resto de Hispanoamérica. Pese a que históricamente hay más puntos en común que diferencias, la barrera del idioma siempre ha sido un tristemente pesado impedimento [...], aunque bandas como Os Mutantes, Paralamas do Sucesso o Sepultura son muy reconocidas y seguidas desde este lado del planeta. A propósito del Festival El Mapa de Todos, que se llevará a cabo en Porto Alegre en unos días, hacemos una reseña muy básica del *rock* brasileño.

2 Se dice que el primer tema del *rock* en Brasil fue una versión de "Rock Around the Clock", en 1955. La canción original, conocida por la película *Semilla de maldad*, tuvo un impacto similar en las distintas ciudades latinoamericanas. Durante esos años hubo muchos *covers* de *rock* norteamericano transcritos al portugués. En 1957 se grabó el primer *rock* en portugués, "*Rock and roll* em Copacabana", escrito por Miguel Gustavo e interpretado por Cauby Peixoto.

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.



IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

3 Será en los 60's, con la llamada Joven Guardia (sacada de un programa musical de TV brasileño y que también es curiosamente el nombre de la banda argentina que luego interpretará "El extraño de pelo largo"), que empiezan a difundirse bandas melódicas. El conductor era nada y nada menos que Roberto Carlos. Algunos de sus primeros éxitos fueron "É proibido fumar" y "O calhambeque".

4 A pesar del éxito en crecimiento que tenía el programa y sobre todo Roberto Carlos, había un movimiento que iba tomando mayor consistencia, que era el de la Música Popular Brasileña. Aunque en un principio este se resistió a la influencia del *rock* (considerado extranjerista y banal), luego, con la aparición de la Tropicalia, con gente como Caetano Veloso u Os Mutantes, se empezó a buscar cómo fusionar estilos diversos, como el planteamiento de una nueva estética abrazadora de la modernidad y orgullosa de su pasado.



5 De hecho, Os Mutantes era una propuesta que al comienzo pocos entendían y cuyas influencias entre la samba, la *bossa nova* y el *rock* psicodélico sonaban a herejía para muchísimas personas. Por ese entonces estaban lejos de las alabanzas que hoy en día hace la crítica a sus discos. Y bajo esas presiones terminaron por desmantelarse a inicios de los 70's.

6 Para la nueva década, las nuevas influencias empezaban a desarrollarse. Había una censura implícita al *rock*, aunque algunas figuras pudieron alcanzar gran popularidad de diferentes maneras. Tal fue el caso de Rita Lee (que había dejado Os Mutantes) y de Raul Seixas, personajes importantísimos que dejaron una base en la escena local. Desde el lado del *rock* progresivo aparecían Secos & Molhados, con Ney Matogrosso como vocalista, quienes supieron plasmar un sonido con características propias que el tiempo les daría el lugar de imprescindibles. Otro miembro de Os Mutantes, Arnaldo Baptista, también quiso sorprender al público con su "Loki?" en 1974. Ello también sucede mientras Milton Nascimento hace sus coqueteos con influencias de The Beatles, y aparecía la primera banda de *hard rock* llamada Made in Brazil.

Profesor/Profesora, la adaptación del texto se refiere a la exclusión de un enlace inactivo entre paréntesis en el primer párrafo y a la corrección de algunas erratas a lo largo del texto. Además, en la página web de la reseña, el enlace hace que aparezca una de las imágenes del video de Cauby Peixoto en la que el cantante fuma una pipa. Puede ser un excelente momento, si te parece adecuado, para mencionar que el tabaco era una práctica generalizada y naturalizada en aquella época, pues siquiera se conocían todos los daños que causaba.



Adaptado de reseña periodística. Disponible en <http://rockenlasamericas.blogspot.com.br/2011/03/breve-resena-de-la-historia-del-rock.html>. Fecha de consulta: 3 dic. 2015.

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Comprendiendo el texto

Lectura

1 Respuesta esperada: 1.er párrafo: Aunque la lengua dificulte la expansión del *rock* de Brasil en Hispanoamérica, hay bandas brasileñas conocidas, como Os Mutantes, Paralamas do Sucesso y Sepultura. 3.er párrafo: En los años 60, la *Jovem Guarda* divulgó bandas melódicas y marcó el inicio de la carrera de Roberto Carlos. 4.º párrafo: Paralelamente, empezaba la *Música Popular Brasileira* y la *Tropicália*, marcadas por una fusión de estilos. 5.º párrafo: Os Mutantes mezclaban varios estilos, y en la época no recibían las críticas positivas que reciben actualmente. 6.º párrafo: En los años 70 se destacaron Raul Seixas, Secos & Molhados, Rita Lee, que había dejado Os Mutantes, y Milton Nascimento. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

1 Sintetiza cada párrafo del texto en una frase.

Ejemplo: 2.º párrafo – El *rock* empezó en Brasil en 1955, con una versión de "Rock Around the Clock" y, en 1957, con "*Rock and roll* em Copacabana", grabado por Cauby Peixoto.

2 Escribe una frase del texto que menciona la relación entre el *rock* brasileño y el *rock* de otros países. Luego explícala. Respuesta esperada: "El *rock* brasileño siempre ha trazado una línea paralela con el *rock* en el resto de Hispanoamérica" (1.er párrafo). En la frase se menciona el desarrollo semejante que tuvieron el *rock* brasileño y el hispanoamericano. **Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

3 Según la reseña, ¿qué es lo que más perjudica el desempeño del *rock* brasileño en los países hispanoamericanos? ¿Puedes inferir el motivo? Respuesta esperada: la lengua. Aunque el texto no lo dice, se puede inferir que es porque, en los países hispanoamericanos, se conoce poco el portugués. **Objetivo:** inferir informaciones implícitas en el texto.

4 La reseña se publicó, como se ve antes de su título, el 30 de marzo de 2011. ¿Qué fragmento del texto se relaciona con su fecha de publicación? Respuesta esperada: "A propósito del Festival El Mapa de Todos, que se llevará a cabo en Porto Alegre en unos días" (1.er párrafo). **Objetivos:** identificar informaciones específicas (comprensión detallada) y establecer relaciones entre el texto y su contexto de producción.

5 "El conductor era **nada y nada menos que** Roberto Carlos" (3.er párrafo). Por el fragmento en destaque de la frase, se puede decir que Roberto Carlos es: **Objetivo:** inferir el sentido de una expresión en el texto.

a muy conocido del público hispánico. x

b poco conocido del público lector del blog.

6 Los párrafos de la continuación de la reseña publicada en el blog *Rock en las Américas* están desordenados. Ordénalos. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y practicar recursos de coherencia y de cohesión.

http://rockenlasamericas.blogspot.com.br/2011/03/breve-resena-de-la-historia-del-rock.html



a En los 90's, Paralamas buscaba la consagración latinoamericana aunque fueron los intregrantes de Skank los que abanderaron ese sonido que combinaba el *rock*, el *reggae* y la música brasileña. Otros sonidos aparecían, como los que abanderaban Chico Science & Nação Zumbi, con su *mangue beat*, una lectura local del *funk rock*. 4

b Será en los 80's que la onda *pop-rock* hace el llamamiento de una seguidilla de bandas juveniles. Así como a las disqueras multinacionales se les ocurrió ponerle "*Rock* en tu idioma" a esas bandas comerciales hispanoamericanas, para Brasil le pusieron la etiqueta "BRock", donde los primeros éxitos fueron de Blitz y de Ritchie. 1

c Mientras, otras bandas más duras, en vez de entrar por la escena del *pop-rock* local, emergen desde el *underground* a la plataforma internacional, bandas como Ratos de Porão y Sepultura. Los primeros entre el *hardcore* y el *thrash*; y los segundos, con una evolución sostenida de *death metal* a *groove metal* y con letras en inglés, pudieron establecerse en el panorama mundial del género. 3

d Aunque aparecen otras propuestas como Gabriel, o Pensador, Planet Hemp, O Rappa y Charlie Brown Jr., el *rock* pasaba a tener un aire conservador. Muchos artistas de los 80's se habían convertido en grandes emblemas con canciones perfectas para los formatos radiables, y la Música Popular Brasileña había terminado por tomar la mayor parte de los espacios (así como ser embajadora del sonido brasileño contemporáneo, no sin antes de un *revival* del Tropicalismo debido a la atención generada por artistas alternativos del *rock* anglo en los 90's). 6

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

e Sin embargo, las verdaderas megabandas aparecerían con Titãs de San Pablo y Os Paralamas do Sucesso de Río de Janeiro. Ambos influenciados por el *reggae* blanco de The Police, pero que luego tomarían sus propios sonidos identificativos. Los primeros se volverían críticos y cercanos al punk, mientras los cariocas tomarían una influencia mayor de la música tradicional brasileña. Otra banda, Legião Urbana, tomó posturas épicas con su gran canción "Faroeste caboclo" (años después será versionada en español por Attaque 77). La muerte de Renato Russo de Legião, así como la de Cazuza, serán las más sentidas por la fanaticada del *rock* brasileño. 2



IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

f Así que si los brasileños están aprovechando la oportunidad para oír en su país a bandas como Los Mentas, Los Negretes o a Gepe, ¿por qué no haces lo mismo con cualquiera de estas bandas? Y si ya las has oído, te invito a oír más de Brasil... 8

g Entre 1994 y 1995 surgieron dos grupos que obtuvieron gran éxito a través del humor: los Raimundos, de Brasilia, y las Mamonas Assassinas (conocidas en el resto de Sudamérica como las Mamonas Asesinas, traducción incorrecta del nombre original), provenientes de Guarulhos. Estos últimos sufrirían la gran tragedia que llevaría al fin de la banda tras un accidente de avión en 1996. 5



h En los 2000's, uno de los actos más populares fueron los de Los Hermanos, que mezclaban la fibra del *indie rock* con cierta influencia tradicional brasileña. Por otro lado, la independencia era la opción más viable para las bandas de *rock*. Aunque bandas como Cansei de Ser Sexy (conocida simplemente como CSS) lograron promoción mundial gracias al fichaje con Sub Pop, también vale la pena oír a actos como Macaco Bong, Autoramas o Superguidis. Senhor F (a través de Fernando Rosa) es uno de los grandes promotores de este nuevo *boom* del *rock indie* brasileño. Proyectos como Little Joy demuestran la atención de lo que pasa en Brasil por músicos internacionales. 7



Adaptado de reseña periodística. Disponible en <http://rockenlasamericas.blogspot.com.br/2011/03/breve-resena-de-la-historia-del-rock.html>. Fecha de consulta: 3 dic. 2015.

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

7 En la reseña hay una foto, al principio, y algunas capturas de pantalla. ¿Qué relación tienen esas imágenes con el texto verbal?

Respuesta esperada: la foto sintetiza el texto, pues trae a un artista en un escenario con la bandera de Brasil; las capturas de pantallas muestran los cantantes o bandas que se citan con destaque en el párrafo anterior. **Objetivos:** comprender detalladamente el texto, relacionar el texto verbal con el no verbal y analizar relaciones de intertextualidad.

8 Reescribe la frase siguiente en el cuaderno y elige las opciones que la completan adecuadamente.

Objetivo: inferir el lector modelo del texto.

El lector a quien se dirige el texto es **(A) brasileño** – **hispánico** y conoce **(B) bien** – **poco** la historia del *rock* brasileño, pero entiende **(C) bien** – **poco** del escenario del *rock* mundial.

GUSTAVO MORAES

9 Busca en el texto cinco palabras o expresiones en inglés que, por el contexto, puedas inferir que son nombres de géneros o de subgéneros musicales.

Ejemplo: *rock* (título).

Respuesta esperada: *pop-rock*, *reggae*, *hardcore*, *thrash*, *death metal*, *groove metal*, *funk rock*, *indie rock*, *rock indie*. **Objetivo:** inferir el sentido de palabras en el texto.

10 ¿La reseña demuestra una evaluación positiva o negativa del *rock* brasileño? Comprueba tu respuesta con un fragmento del texto.

Respuesta esperada: positiva. Hay algunos fragmentos que lo demuestran, uno de ellos es el que invita al lector a conocer el *rock* brasileño: "Así que si los brasileños están aprovechando la oportunidad para oír en su país a bandas como Los Mentas, Los Negretes o a Gepe, ¿por qué no haces lo mismo con cualquiera de estas bandas? Y si ya las has oído, te invito a oír más de Brasil..." (último párrafo). **Objetivo:** identificar el punto de vista que se adopta en el texto (literacidad crítica).

»» Entretextos

1 Respuesta esperada: la canción refuerza el hecho de que no necesitamos solamente suplir las necesidades humanas básicas, como comer y beber, sino que también necesitamos momentos de ocio y de cultura. Profesor/Profesora, en el apéndice **Hay más** está la letra completa de la canción. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y discutir relaciones de intertextualidad.

1 ¿Has observado el título de esta unidad? Es un verso de la canción "*Comida*", de Marcelo Fromer, Arnaldo Antunes y Sérgio Britto, del grupo musical brasileño Titãs. Lee un fragmento de la letra de esta canción y analiza: ¿cuál es, según la letra, la importancia del ocio?

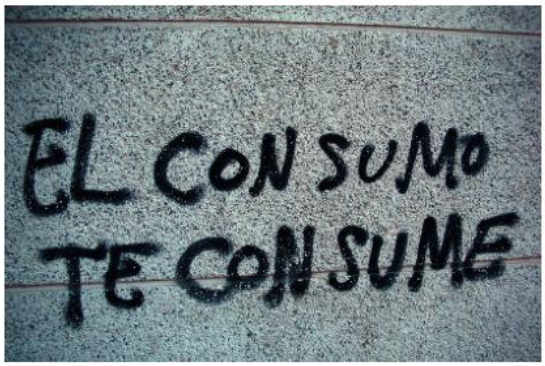
CAROL DURAN

A gente não quer só comida,
A gente quer comida, diversão e arte.
A gente não quer só comida,
A gente quer saída para qualquer parte.
A gente não quer só comida,
A gente quer bebida, diversão, balé.
A gente não quer só comida,
A gente quer a vida como a vida quer.

Fragmento de Canción. TITÃS. *Comida*. WEA, 1987.

2 Relaciona las siguientes imágenes con el tema de la unidad, que es cultura y ocio.

a



TORINO TORNADO

Respuesta esperada: las dos imágenes tienen que ver con el consumo. En la primera se critica claramente el consumo por medio de un juego de palabras (consumo/consume). En la segunda, el personaje consume de todo, pues entra una serie de productos en su carrito de compras, incluso algunos relacionados con la cultura y el ocio, como libros, una guitarra y una cámara fotográfica. Así, pues, la cultura y el ocio también pueden convertirse en objetos de consumo y es necesario tener cuidado con ello. **Objetivos:** relacionar textos de diferentes géneros, verbales y no verbales, e identificar relaciones de interdiscursividad.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

b



LEO TEIXEIRA

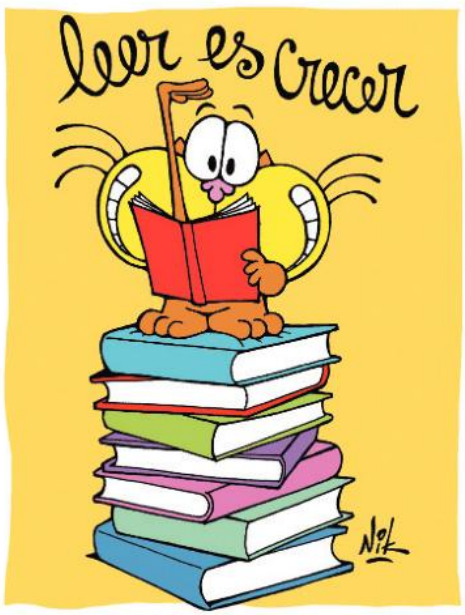
3 Analiza las viñetas siguientes, de los historietistas argentinos Liniers y Nik, respectivamente, y reflexiona: ¿leer es deber o placer?

a



© LINIERS

b



GATURRO. NIK © 2012 NIK / DIST. BY UNIVERSAL UCLICK

3 Respuesta esperada: la primera viñeta se centra en la lectura por placer, con la imaginación que se amplía en función de lo que se lee. En la segunda, puede entenderse como placer y deber: el crecimiento puede suponer más conocimiento, relacionado con el estudio o el trabajo, pero también puede ser un crecimiento del placer de leer. **Objetivos:** relacionar textos del mismo género e identificar relaciones de interdiscursividad.

4 La siguiente tabla, extraída de un artículo académico, presenta datos sobre la importancia que se les da, en España, a algunos aspectos de la vida en dos momentos distintos: 1999 y 2008. Analízala y relaciona los datos con la canción de Titãs que aparece en la cuestión 1 de este apartado.

4 Respuesta esperada: la tabla muestra un crecimiento del elemento "tiempo libre/de ocio" en España. Eso demuestra que se está considerando más el ocio, conforme incita la canción de Titãs. **Objetivos:** identificar y comparar informaciones específicas (comprensión detallada) y relacionar textos de diferentes géneros.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

TABLA 1. GRADO DE IMPORTANCIA QUE TIENE EN SU VIDA CADA UNO DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS TENIENDO EN CUENTA LAS OPCIONES "MUY IMPORTANTE" Y "BASTANTE IMPORTANTE" (% HORIZONTALES)

	Muy importante		Bastante importante		Suma de las dos		Diferencia
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	2008-1999
ESPAÑA							
Familia	85,7	83,2	13,2	15,5	98,9	98,7	–0,20
Trabajo	63	61,8	31,6	30,0	94,6	91,8	–2,80
Amigos	39,4	42,1	47,2	49,2	86,6	91,3	+4,70
Tiempo libre/de ocio	31,5	40,9	49,4	49,9	80,9	90,8	+9,90
Religión	14,9	14,1	27,1	22,5	42,0	36,6	–5,40
Política	4,4	5,5	14,9	21,1	19,3	26,6	+7,30

Fragmento de artículo. ARISTEGUI FRADUA, I.; SILVESTRE CABRERA, M. El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*, v. 188, n. 754, mar./abr. 2012. p. 284. Disponible en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1462/1471>. Fecha de consulta: 3 dic. 2015.

REPRODUCCIÓN

Reflexiona

Post-lectura

1 **Ahora que ya has leído toda la reseña, vuelve a la cuestión 4 del apartado Ya lo sabes y reflexiona: ¿qué has aprendido sobre *rock* brasileño con una reseña escrita en español?**
Respuesta personal. **Objetivo:** comprobar hipótesis.

2 **De los cantantes y bandas que se citan en la reseña, ¿cuál(es) conoces? ¿Cuál(es) te gusta(n)? Busca en la clase a compañeros que hayan contestado lo mismo que tú en las dos preguntas y charlen sobre sus gustos musicales.** Respuesta personal. **Objetivo:** relacionar el texto con la experiencia personal.

3 **"*A gente não quer só comida, / A gente quer comida, diversão e arte*". ¿Estás de acuerdo con los versos de la canción de Titãs? Reflexiona con un compañero a partir de los textos y discusiones de esta unidad y apunta tus conclusiones.** Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad.

Comprendiendo el género

Prelectura

1 **Observa las siguientes imágenes. ¿Te parece que son obras de arte? En caso afirmativo, ¿a qué modalidad artística crees que pertenecen?** Respuesta personal. Respuesta posible: sí, son grafitis, un tipo de intervención urbana que se hace en las fachadas y en los muros, en las calles. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del tema del texto.

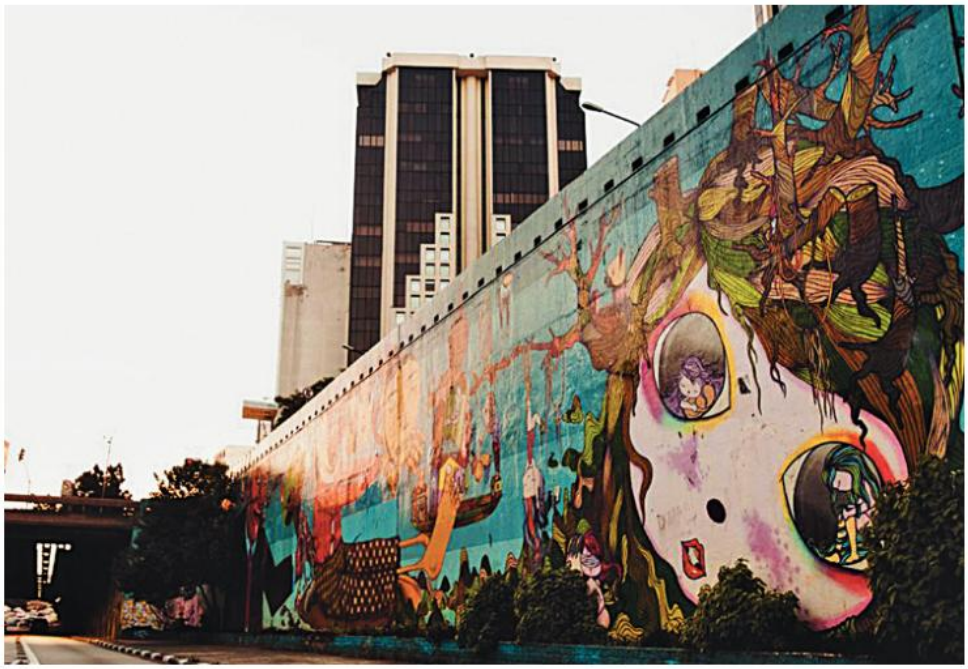
a



CHULAVISTA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

b



CHULAVISTA

2 **El texto a continuación es una reseña publicada en una revista virtual sobre arte. Observa su título y reflexiona: teniendo en cuenta el soporte y el tema, ¿qué contenidos esperas encontrar en la reseña?**

Respuesta personal. **Objetivos:** activar los conocimientos previos acerca del género discursivo y formular hipótesis.

Lectura

3 **Lee la reseña periodística a continuación, publicada en una revista virtual mexicana. Te proponemos dos objetivos de lectura:**

- informarte sobre el asunto de modo que, tras la lectura, puedas decir qué informaciones nuevas te ha aportado la reseña;
- identificar las características la reseña periodística: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar el tema en cuestión.

Profesor/Profesora, el texto y la actividad hacen que los estudiantes profundicen en su reflexión sobre las reseñas periodísticas y conozcan su función, sus marcas lingüísticas, su público objetivo y sus características de estilo.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.



REPRODUCCIÓN

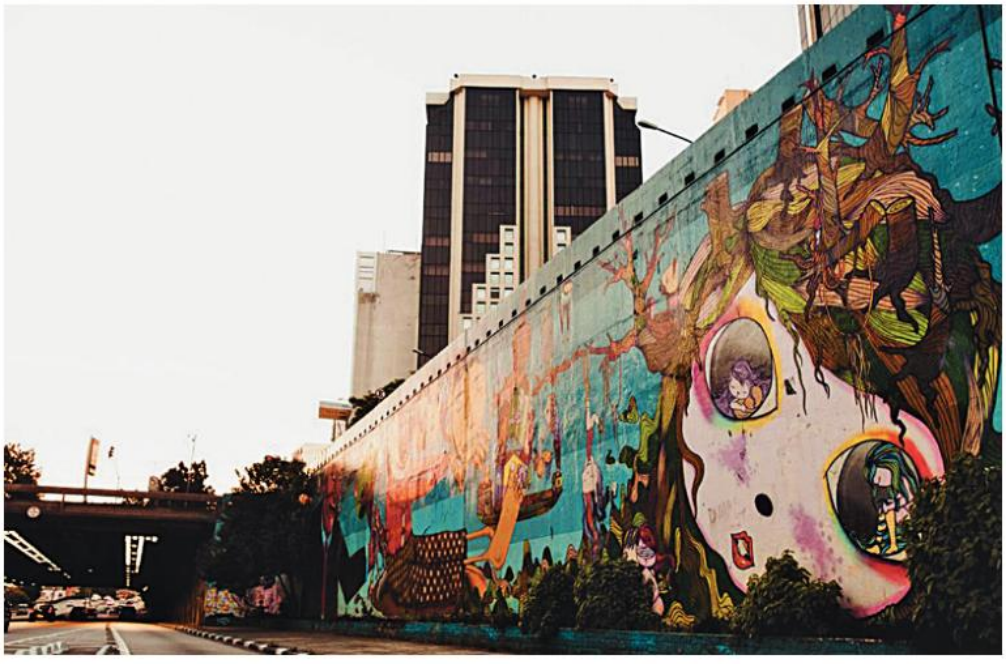
REPRODUCCIÓN

Por si fuera poco, Brasil será el próximo año sede de la Copa Mundial de Fútbol *soccer*, evento deportivo que atrae a millares de personas de diversas partes del mundo, lo cual se traduce en una **exuberante** derrama económica para los tiempos venideros. Pero no todo es **carnaval** en São Paulo, tenemos también el otro lado de la moneda: si bien se ha logrado sacar a buena parte de la población brasileña de la pobreza, esta dejó alguna merma en el tejido social, originando problemas de **violencia** e **inseguridad** en buena parte del país.



IMÁGENES: CHULAVISTA

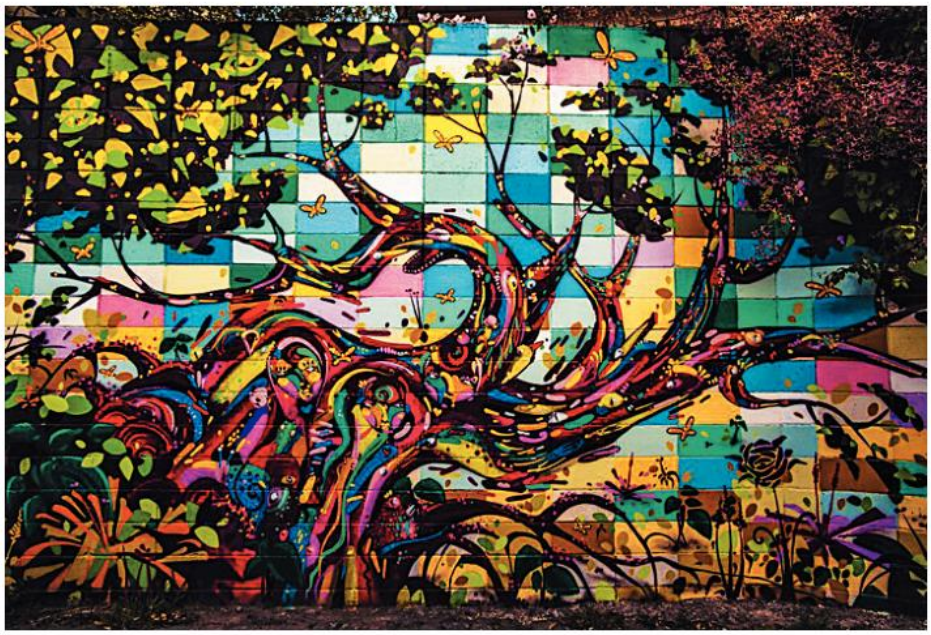
Es así que tenemos un escenario ideal para el **desarrollo** de las artes, dentro del contexto de una economía pujante (que desplazó a México en el papel protagónico dentro de Latinoamérica) que contrasta de forma evidente con los niveles de violencia. Justo aquí, el arte urbano logró florecer como una ventana hacia algo mejor, como prueba de que el **talento** no respeta condición alguna para emerger.



Las calles de São Paulo se han convertido en la galería al aire libre **más grande** del mundo. En sus calles podemos encontrar muchos ejemplos de todo esto, donde las personas dedicadas a realizar

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

grafitis han decidido hacer suyo el entorno y utilizarlo como su **lienzo** personal. Aunque el **arte urbano** no es para todos, aquí ha logrado posicionarse como algo del día a día de las personas, llegando a tornar el ambiente gris de muchas zonas en algo más colorido y alegre.



IMÁGENES: CHULAVISTA

En la avenida Crucero del Sur, al norte de la ciudad, un grupo de artistas pintó 66 paneles, creando así el primer Museo Abierto de Arte Urbano de São Paulo (MAAU). Esto tuvo como bandera una de las bases del arte urbano: la **accesibilidad**, haciendo del hecho de estar en la calle algo **democrático**, ya que la gente no necesita ir a una galería para poder apreciarlo.



En este momento, la capital alberga la 14.ª edición de la *Graffiti Fine Art*, un proyecto del artista Binho Ribeiro, que expone grafitis en el Museo de Arte Brasileño de Escultura hasta el 29 de diciembre.

Disponible en <http://chulavista.mx/sao-paulo-capital-del-arte-urbano-40078#.Vjy79_mrTIW>.
Fecha de consulta: 3 dic. 2015.

4 **Tras haber leído la reseña, observa nuevamente su título. ¿Sintetiza bien el contenido del texto? ¿Por qué?** Respuesta esperada: sí, porque menciona la importancia de São Paulo en el arte urbano, que es el tema del texto, especialmente el grafiti, la existencia del Museo Abierto de Arte Urbano de São Paulo y de la exposición *Graffiti Fine Art*. **Objetivo:** identificar una de las características de los géneros de la esfera periodística.

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

5 La principal finalidad de la reseña "São Paulo, capital del arte urbano", es:
Objetivo: identificar la función social del género reseña periodística.

a opinar sobre el grafiti, un arte urbano, en São Paulo. x

b informar sobre el grafiti, un arte urbano, en São Paulo.

Pero también:

a opinar sobre el mismo tema y sobre la existencia de un museo y de una exposición.

b informar sobre el mismo tema y sobre la existencia de un museo y de una exposición. x

6 Profesor/Profesora, evalúa si sería relevante explicitar que las reseñas periodísticas suelen ofrecer datos técnicos de lo que analizan, aunque el texto "São Paulo, capital del arte urbano" no lo haga. **Objetivo:** identificar características composicionales y temáticas del género reseña periodística.

6 Elige, entre las siguientes opciones, la(s) característica(s) del texto que acabas de leer.

a Presenta una evaluación del arte urbano y de su importancia. x

b Ofrece datos técnicos sobre las obras de arte urbano que analiza.

c Estimula al lector a conocer el grafiti en un museo y en una exposición. x

d Analiza el contexto de surgimiento y desarrollo del arte urbano en São Paulo. x

7 Reescribe el párrafo siguiente en el cuaderno y elige las opciones que lo completan adecuadamente.
Objetivo: identificar una característica composicional del género reseña periodística.

El texto presenta **(A) informaciones y comentarios muy accesibles – informaciones y comentarios poco accesibles**. Además, cuenta con **(B) muchos términos especializados – pocos términos especializados** y requiere del lector **(C) gran conocimiento previo sobre grafiti – poco o ningún conocimiento previo sobre grafiti**. Por lo tanto, la reseña periodística se dirige a un **(D) especialista en arte – no especialista en arte**.

GUSTAVO MORAES

8 ¿Hay pistas en el texto sobre su momento de producción, además de la fecha de publicación? Justifica tu respuesta.
Respuesta esperada: sí, por ejemplo, se menciona el Mundial de fútbol que ocurrió en Brasil en 2014: "Brasil será el próximo año sede de la Copa Mundial de Fútbol *soccer* [...]". También se menciona la exposición de grafiti: "En este momento, la capital alberga la 14.ª edición de la *Graffiti Fine Art*, un proyecto del artista Binho Ribeiro, que expone grafitis en el Museo de Arte Brasileño de Escultura hasta el 29 de diciembre". **Objetivos:** identificar informaciones específicas (comprensión detallada) y establecer relaciones entre el texto y su contexto de producción.

9 Considerando el género discursivo y el tema, ¿qué papel tienen en el texto las imágenes?
Respuesta esperada: las imágenes, fotos de grafitis, muestran al lector ejemplos de esa modalidad de arte urbano. **Objetivos:** relacionar el texto verbal con el no verbal y analizar relaciones de intertextualidad.

10 En la reseña predominan verbos en Presente de Indicativo. ¿Por qué?
Respuesta esperada: porque el texto menciona y describe hechos que ocurren en aquel mismo momento. **Objetivos:** identificar y reflexionar sobre recursos del estilo del género discursivo.

11 En el texto también hay algunos verbos en Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo ("ha convertido"). Observa los ejemplos a continuación y, enseguida, explica por qué se usa este tiempo verbal.

Brasil se <u>ha convertido</u> en un lugar que comienza a despuntar en diferentes áreas; conocido por sus socios regionales como "el gigante sudamericano", el estado brasileño <u>ha logrado</u> posicionar a su país como punta de lanza en cuanto a desarrollo económico, social y político dentro de Latinoamérica. (1.er párrafo)

DISEÑOS: CAROL DURAN

Las calles de São Paulo se <u>han convertido</u> en la galería al aire libre más grande del mundo. En sus calles podemos encontrar muchos ejemplos de todo esto, donde las personas dedicadas a realizar grafitis <u>han decidido</u> hacer suyo el entorno y utilizarlo como su lienzo personal. (3.er párrafo)

Respuesta esperada: en los ejemplos, el tiempo verbal se refiere a un hecho pasado que tiene efectos en el momento presente. Profesor/Profesora, esta es solamente una actividad para que los estudiantes puedan inferir sobre el uso del Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo. En la próxima unidad, hay un trabajo con este tiempo verbal. **Objetivos:** inferir sobre el uso del Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo y reflexionar sobre recursos del estilo del género discursivo.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

12 Observa los siguientes fragmentos del texto. Las palabras subrayadas tienen la función de unir dos partes del enunciado, siendo que: Objetivo: identificar el valor de recursos de cohesión del texto.

a la primera es la causa o razón de la segunda.
b la primera indica una dificultad a la realización de la segunda.
c la segunda contrapone una idea a lo que se dice en la primera.
d la segunda califica algo (nombre, idea, lugar) que figura en la primera. x

Brasil se ha convertido en un lugar <u>que</u> comienza a despuntar en diferentes áreas [...]. (1.er párrafo)

[...] evento deportivo <u>que</u> atrae a millares de personas de diversas partes del mundo, <u>lo cual</u> se traduce [...]. (1.er párrafo)

[...] dentro del contexto de una economía pujante (<u>que</u> desplazó a México en el papel protagónico dentro de Latinoamérica) <u>que</u> contrasta de forma evidente [...]. (2.° párrafo)

En sus calles podemos encontrar muchos ejemplos de todo esto, <u>donde</u> las personas dedicadas [...]. (3.er párrafo)

[...] un proyecto del artista Binho Ribeiro, <u>que</u> expone grafitis [...]. (5.° párrafo)

DISEÑOS: CAROL DURAN

Post-lectura

13 Vuelve al apartado **Ya lo sabes** y reflexiona con un compañero sobre la definición de reseña que figura en la cuestión 1. ¿Está adecuada a lo que han visto y analizado en los textos "Breve reseña de la historia del *rock* brasileño" y "São Paulo, capital del arte urbano"? Respuesta personal. Respuesta posible: no totalmente, porque los textos no son solo "descripciones breves", sino análisis que evalúan críticamente el *rock* brasileño y el grafiti en São Paulo. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el género.

14 Tras la lectura del texto "São Paulo, capital del arte urbano", ¿te sientes estimulado a conocer, si pudieras, los grafitis del MAAU y la exposición *Graffiti Fine Art*? ¿Por qué?
Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto a partir de la función social del género reseña periodística.

ESCUCHA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

»» Entrando en materia

Preaudición

1 ¿Ya has escuchado o visto alguna reseña en audio o en video? ¿La has visto en la televisión, en Internet o la has escuchado en la radio? ¿De qué trataba? ¿De literatura, de cine, de música, de artes plásticas?
Respuesta personal. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del tema y del género discursivo.

2 ¿Te gusta el cine? ¿Ya has visto alguna película que no sea ficcional? Por ejemplo, ¿un documental? ¿De qué trataba? Respuesta personal. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del género del texto.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 **Vas a oír una reseña de una película española que se llama *Arraianos*. Lee el significado de esa palabra y enseguida contesta las preguntas.** Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del género del texto.



REPRODUCCIÓN

Dicionario da Real Academia Galega. Disponible en <http://academia.gal/dicionario?p_p_id=dictionarynormalsearch_WAR_BUSCARAGFrontendportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&_dictionarynormalsearch_WAR_BUSCARAGFrontendportlet_miniSearchNoun=arraiano>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017.

a ¿Has podido comprender la definición? ¿Por qué? Respuesta personal.

b ¿Sabes en qué lengua está escrita? Respuesta personal. Respuesta posible: en gallego. Profesor/Profesora, si te parece pertinente, este puede ser un momento para la discusión sobre las diferentes lenguas que se hablan en España, ya que el título de la película está en gallego.

»» Oídos bien puestos

Audición

1 **Escucha la reseña sobre la película *Arraianos*. Te proponemos los siguientes objetivos:**

- comprender el asunto que se aborda y relacionarlo con los textos que has leído en la unidad;
- identificar las características de la reseña: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan.

Título: "Días de cine recomienda *Arraianos*".
Medio: "Días de cine", RTVE.
Fecha: 26/9/2013.

Profesor/Profesora, la reseña forma parte de un programa de televisión sobre cine. Sería interesante que evaluaras la posibilidad de poner el video en clase, si hay medios para esto en la escuela.

Disponible en <www.rtve.es/alacarta/videos/dias-de-cine/dias-cine-recomienda-arraianos/2035133>. Fecha de consulta: 3 dic. 2015. (0-1:06).

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 La historia pasa en la frontera entre Galicia y Portugal; en la parte superior e izquierda del mapa. Profesor/Profesora, el mapa indica las lenguas que se hablan en España y en Portugal y puede ser una oportunidad más de tratar el tema de las diferentes lenguas oficiales y las no oficiales de la Península Ibérica. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y relacionar el texto verbal oral con el verbal escrito y con el no verbal.

2 ¿Qué relación hay entre la película *Arraianos* y la definición de la palabra en el diccionario de gallego?

Respuesta esperada: según el diccionario, "arraiano" se refiere a la frontera o a quienes la habitan, y la película habla sobre la vida cotidiana de un pueblo de la frontera entre España (Galicia) y Portugal. **Objetivos:** comprender globalmente la reseña y relacionar textos de diferentes géneros.

3 Encuentra en el mapa de la Península Ibérica el lugar donde pasa la historia que se cuenta en la película.



4 La película que se analiza en la reseña es: **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

- **a** ficcional.
- **b** documental.
- **c** documental y ficcional. x
- **d** ficcional y de animación.

5 Elige los aspectos que se ponen en escena en la película reseñada. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

- **a** Esenciales. x
- **b** Étnicos.
- **c** Etnográficos. x
- **d** Legendarios. x
- **e** Mágicos.
- **f** Mitológicos. x

6 ¿Por qué se recomienda que se vea *Arraianos* en el cine?

Respuesta esperada: en función de su fotografía y de su diseño de sonido. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

7 Encuentra en el mapa de España los nombre de los lugares donde se podrá ver la película en el cine.

Respuesta esperada: Madrid, Barcelona, Lérida (Lleida), La Coruña (A Coruña) y Valladolid. **Objetivos:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva) y relacionar textos de distintos géneros.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Más allá de lo dicho

Post-audición

1 ¿Te gustaría ver *Arraianos*? ¿Por qué?

Respuesta personal. **Objetivo:** analizar críticamente el texto.

2 ¿Crees que en Brasil también hay regiones de frontera como la de la película *Arraianos*? ¿Conoces alguna? En caso afirmativo, ¿dónde se ubica?

Respuesta personal. **Objetivo:** relacionar el texto con el contexto brasileño.

Comprendiendo el género

1 La reseña de *Arraianos* busca, predominantemente:

Profesor/Profesora, puede ser necesario explicarles a los estudiantes que las reseñas presentan una evaluación de una obra, algunas son positivas y quieren incitar al público a conocerla, pero hay algunas que hacen todo lo contrario, pues la evalúan negativamente. **Objetivo:** identificar la función social del género reseña.

a resumir la historia que se cuenta.

b informar del estreno de la película.

c incitar al público a ver la película. x

d rechazar opiniones contrarias a la historia.

2 El texto tiene un locutor, pero en algunos fragmentos aparecen otras voces. ¿Qué representan? ¿En qué lengua se habla?

Respuesta esperada: representan partes de la película en gallego. **Objetivo:** identificar una característica composicional del género reseña oral, especialmente la de películas.

3 Elige lo que comenta la reseña sobre la película.

Profesor/Profesora, si te parece necesario, explícales a los estudiantes que las opciones que no aparecen en la reseña de *Arraianos* suelen figurar en otros textos del mismo género discursivo. **Objetivo:** identificar elementos composicionales y temáticos del género discursivo reseña.

a Su tema. x

b Dónde la ponen. x

c Cuándo estrena.

d Su calidad técnica. x

e El ambiente que retrata. x

f Cómo verla en casa. x

g Quiénes son sus actores.

h Otros trabajos del director.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

4 a Respuesta esperada: comentar obras artístico-culturales; b Respuesta personal; c Respuesta esperada: la comunidad escolar y, si posible, la comunidad local; d Respuesta personal; e Respuestas posibles: la reseña se divulgará en tablones de la escuela y la lista de canciones, durante algún evento. / Se divulgarán en un blog; f Respuestas posibles: folios, imágenes, computadora o celulares/tabletas conectados a Internet.

PROYECTO

A gente quer comida, diversão e arte

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Las cuestiones 1, 2 y 3 tienen respuestas personales. **Objetivos:** reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad y relacionarlo con su contexto escolar.

1 ¿En tu escuela hay actividades culturales y de ocio? ¿De qué tipo?

2 Es posible estimular momentos de ocio a partir de actividades culturales, como la música, la lectura, el cine, la pintura y otras manifestaciones artísticas. Comenta algunas formas de hacerlo.

3 ¿Te has dado cuenta de que el nombre del proyecto es otro verso de la canción "*Comida*", de Titãs? ¿Conoces alguna obra artística, como una canción, una pintura, un poema u otras, que podría expresar un sentido semejante? Discute con un compañero sobre eso, a ver si juntos llegan a una idea.

4 La propuesta es preparar, en equipos, una reseña (del trabajo de un artista, de una película, de una obra de artes plásticas, de un libro o de otra manifestación artística de su preferencia, excepto la música) y una lista de canciones comentada, ambas con un tema común. Se puede divulgar tanto la reseña como la lista de canciones en la escuela, o entonces, si posible, publicarlas en un blog. Antes de empezar el trabajo, cada equipo tiene que construir este recuadro en el cuaderno y completarlo.

	Géneros	Reseña periodística y lista de canciones comentada.
a	Objetivo	
b	Tema del equipo	
c	Público objetivo	
d	Fecha de difusión	
e	Medios y soportes de difusión	
f	Recursos materiales	

MODELO

Ahora vamos a preparar la reseña y el comentario de la lista de canciones.

Profesor/Profesora, sería interesante que cada grupo eligiera, para la reseña, una manifestación artística que los estimulara a participar del proyecto. Lo mismo para las canciones de la lista. No hemos determinado los temas, pero, si te parece necesario, reflexiona con los estudiantes sobre algunas posibilidades socialmente relevantes o necesarias para el contexto de la escuela y de la comunidad local. Es también fundamental la investigación previa de obras o artistas y canciones que permitan el abordaje del tema. Si es posible, sería interesante estimularlos a trabajar con el estilo musical de su región. Sobre el público objetivo del proyecto, pueden ser los estudiantes de la escuela o, si la creación de un blog es viable, la comunidad de la región donde está el centro educativo. La fecha de divulgación debe definirse de acuerdo con tu planificación y la de la escuela.

ESCRIBE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

»» Arranque

En este apartado vamos a preparar una reseña periodística en equipos.

1 Respuesta esperada: partes y contenidos: título que sintetiza el contenido del texto; introducción con aspectos más generales sobre el tema; imágenes que retratan el tema; descripción y evaluación de lo que se reseña; estímulo al lector a conocer la obra. Características lingüísticas: texto accesible, dirigido a un lector no especialista; pocos términos especializados; predominio de verbos en Presente de Indicativo (si el tema no aborda la historia de una manifestación artística); nivel de formalidad adecuado a un texto periodístico. **Objetivos:** activar los conocimientos previos e identificar las principales características temáticas, composicionales y estilísticas de las reseñas.

1 En esta unidad ustedes han leído dos reseñas ("Breve reseña de la historia del *rock* brasileño" y "São Paulo, capital del arte urbano"). Como su tarea es escribir una, vuelvan a los textos y anoten cuáles son sus partes, contenidos y características lingüísticas.

2 ¿Ya han leído otra reseña periodística? ¿Cómo era? ¿Tenía otras características?

Respuesta personal. **Objetivos:** activar los conocimientos previos e identificar las principales características temáticas, composicionales y estilísticas de las reseñas periodísticas.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Puesta en marcha

1 **Su tarea es, en equipos, hacer una reseña periodística, semejante a las presentadas en esta unidad, sobre el tema que han elegido para el proyecto, a partir de orientaciones de su profesor/profesora. Observen el cuadro siguiente y hagan la primera versión de su texto.**

Sobre la producción que se propone:

› **¿Cuál es el género discursivo?** Reseña periodística.

› **¿Cuál es el tema?** El que cada equipo haya elegido para su proyecto.

› **¿Cuál es el objetivo?** Presentar una reseña del trabajo de un artista, de una película, de una obra de artes plásticas, de un libro o de otra manifestación artística de su preferencia, excepto música.

› **¿A quién se dirige?** A los propios estudiantes de la escuela y, si posible, a la comunidad.

› **¿Cómo y dónde se difundirá?** Un texto para que después se lo pueda colgar en un tablón o publicar en el periódico de la escuela, si lo hay; también se puede organizar un cuaderno de reseñas o publicarlas en un blog.

› **¿Quiénes participan?** Todos los estudiantes, organizados en equipos que prepararán reseñas distintas.

Profesor/Profesora, como en las unidades anteriores, los equipos deben hacer la primera versión del texto. Así, puedes verificar las dificultades que presentan y evaluar cuál(es) de las cuestiones siguientes debe(n) recibir más atención y cuál(es) debes formular para solucionar algún problema. **Objetivo:** preparar una producción inicial de la reseña periodística.

Cajón de herramientas

1 **Es probable que hayan tenido dudas al hacer la reseña periodística. Las cuestiones siguientes deben ayudarlos a solucionarlas y a reformular lo que es necesario en el texto.** Respuestas personales.

a Para que la reseña sea buena y cumpla su papel de orientar al lector, debe tener informaciones correctas y adecuadas. Por lo tanto, es fundamental investigar sobre el artista o la obra que han elegido. Busquen informaciones en libros, revistas y en Internet, si tienen acceso a la red, especialmente en los sitios web de los propios artistas o de instituciones artísticas. ¿Creen que han investigado lo suficiente para hacer la primera versión? En caso negativo, investiguen más sobre el artista o la obra que han elegido.

b Tras investigar, hay que planificar el texto. Vuelvan a la cuestión **1** del apartado **Arranque**, especialmente a los apuntes sobre las partes y los contenidos de los textos, y evalúen si la primera versión tiene todo lo necesario o si hace falta incluir algo más. Hagan un esquema de lo que todavía tienen que escribir.

c En las reseñas que han leído en esta unidad, hay imágenes de la manifestación cultural que se reseña. Aunque no son elementos obligatorios y presentes en todas las reseñas periodísticas, son un medio importante para enseñar más al lector sobre la obra o sobre el artista que se ha elegido. ¿Han puesto imágenes en la versión inicial? Si han puesto alguna, observen su adecuación y, si necesario, cámbienla por una mejor.

d Las reseñas periodísticas están dirigidas a un lector no especialista, aunque interesado en temas culturales y artísticos. Suelen tener un lenguaje accesible, con pocos términos especializados, y requieren un conocimiento previo no muy amplio sobre el tema. Vuelvan a la primera versión de su reseña y analicen si cumple esos requisitos. Apunten todo lo que les parece necesario mejorar.

e Aparte de los casos como la "Breve reseña de la historia del *rock* brasileño", que presenta un histórico del género musical en Brasil, en las reseñas suelen predominar verbos en Presente de Indicativo. Busquen todos los verbos de la versión inicial de su texto, analicen si el tiempo verbal es el adecuado y si la conjugación está correcta.

f Vuelvan una vez más a la cuestión **1** del apartado **Arranque**, específicamente a los apuntes sobre las características lingüísticas de los textos. Observen si hay algún elemento que todavía no han analizado en la primera versión de su texto. Si falta algo, háganlo.

a Objetivos: investigar y planificar los contenidos de la reseña; **b Objetivo:** planificar los contenidos de la reseña; **c Objetivo:** planificar los elementos no verbales de la reseña; **d Objetivo:** planificar elementos composicionales y estilísticos de la reseña; **e Objetivo:** planificar elementos estilísticos de la reseña; **f Objetivo:** planificar elementos estilísticos de la reseña.

GUSTAVO MORAES
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Hacia atrás

1 Profesor/Profesora, se espera que los equipos observen si la situación de comunicación está bien representada (a quién se destina el texto, su finalidad, el género), si los contenidos están elaborados adecuadamente, si el texto está bien planificado y bien realizado. **Objetivo:** revisar la producción inicial del texto.

1 Vuelvan a la primera versión de la reseña y revísenla nuevamente. Observen, en especial, si:

- el contenido está adecuado al tema y al público objetivo;
- el título y las imágenes, si las hay, están de acuerdo con la propuesta;
- las características lingüísticas del texto están adecuadas, considerando el público objetivo y los elementos que han revisado en el apartado anterior.

2 Tras la revisión, ¡a reescribir la reseña periodística!

Profesor/Profesora, se espera que los equipos reescriban su producción inicial a partir de los comentarios y las actividades del apartado anterior, de lo que han formulado y de su propia revisión del texto inicial. **Objetivo:** hacer la producción final del texto.

HABLA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Arranque

4 Profesor/Profesora, si te parece necesario, facilítales a los estudiantes las transcripciones de los dos comentarios, disponibles en la guía didáctica, ***Conversa entre professores***, para que puedan analizar con más cuidado las características del género. Evalúa la necesidad de estimular la comparación entre esos comentarios y la reseña oral que han estudiado en el apartado Escucha. **Objetivo:** identificar características temáticas y composicionales del género.

Sigamos con el proyecto *A gente quer comida, diversão e arte*.

Las cuestiones 1 y 2 tienen respuestas personales. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el género discursivo lista de canciones comentada.

1 ¿Saben qué es una lista de canciones o *playlist*? En caso afirmativo, ¿cómo se construye?

2 ¿Ya han oído una lista de canciones con comentarios del organizador? ¿Era una lista organizada a partir de un tema o de canciones de un artista?

3 Escuchen estos dos comentarios de listas de canciones.

9

Título: Voces femeninas.
Medio: serie *Saudades*, de Radio UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).

Fragmento de lista de canciones comentada.
Disponible en <www.radiopodcast.unam.mx/podcast/audio/1114>.
Fecha de consulta: 4 dic. 2015. (0:40-1:26).

Título: Música brasileña.
Medio: serie *Un canto por ti, Latinoamérica*, de Do Fa Radio (Departamento de Musicología de la Universidad Complutense de Madrid).
Fecha: 30/12/2014.

Fragmento de lista de canciones comentada. Disponible en <www.ivoox.com/do-fa-radio-madre-tierra-un-audios-mp3_rf_3906395_1.html>. Fecha de consulta: 4 dic. 2015. (0:40-2:56). El audio y el texto corresponden al programa *Un canto por tí, Latinoamérica*, dirigido y presentado por Silvina Tabbush y Manuel Lavandera y emitido en Do Fa Radio.

4 Ahora analicen los siguientes aspectos de los comentarios que han escuchado.

a Los criterios de organización de cada lista.

4a Respuesta esperada: en la primera lista, el criterio es de canciones de Música Popular Brasileña interpretadas por diversas mujeres; en la segunda, la música brasileña de forma general.

b Las informaciones que se aportan sobre los artistas o las canciones de la lista.

5 A partir de los comentarios de listas de reproducción que han oído, elijan el(los) objetivo(s) de ese género.

Objetivo: identificar la función social del género lista de canciones comentada.

a Incitar al público a oír la lista. x

b Resumir las letras de las canciones que se van a reproducir.

c Ofrecer informaciones sobre los artistas, las canciones y el tema que se eligió. x

4b Respuesta esperada: en la primera lista, no se ofrecen muchas informaciones, excepto el propio tema. Se menciona solamente una cantante, que es la que se presenta primero. En la segunda, se ofrecen informaciones sobre la música brasileña, sus géneros musicales más conocidos y algunos que están más lejos del público hispánico, como el *sertanejo*.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

6 ¿Se han dado cuenta de las diferencias entre los dos comentarios que han escuchado? ¿Cuál les parece más adecuado para el desarrollo del proyecto? ¿Por qué?

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar sobre el género a partir de elementos de su relativa estabilidad.

Puesta en marcha

1 Profesor/Profesora, si no hay medios para grabar o para presentar las canciones de la lista, una opción sería preparar el comentario seguido de una exposición de los títulos y artistas de las canciones seleccionadas. Es importante subrayar que muchos teléfonos móviles disponen de recursos para hacer la grabación. **Objetivo:** preparar una versión inicial de la lista de canciones comentada.

1 Su tarea es preparar una lista de canciones con un comentario previo, de acuerdo con el tema de su proyecto. Las opciones son:

- si es posible, graben en audio la lista de canciones comentada para divulgar en la escuela o en un blog;
- si no es posible hacer la grabación, preparen la lista y su comentario para presentarlos en la escuela.

2 Observen el cuadro siguiente para hacer la primera versión de la lista de canciones comentada.

Objetivo: preparar una versión inicial de la lista de canciones comentada.

Sobre la producción que se propone:

› **¿Cuál es el género discursivo?** Lista de canciones comentada.

› **¿Cuál es el tema?** El que cada equipo haya elegido para su proyecto.

› **¿Cuál es el objetivo?** Presentar una lista de canciones comentada.

› **¿A quién se dirige?** A los propios estudiantes de la escuela o, si posible, a la comunidad.

› **¿Cómo y dónde se difundirá?** Un texto oral, si posible, grabado en audio, para que después lo divulguen en la escuela o lo publiquen en un blog.

› **¿Quiénes participan?** Todos los estudiantes, organizados en equipos que prepararán listas distintas.

3 La primera versión se presentará a la clase. Los compañeros deben observar y apuntar los problemas y los aspectos positivos de la lista comentada para que todos se ayuden en la preparación de la versión final, que se presentará a toda la escuela o se divulgará en un blog.

Objetivo: preparar la presentación de la versión inicial de la lista de canciones comentada.

Cajón de herramientas

1 Hagan lo que se les solicita a continuación para perfeccionar la versión inicial de la lista de canciones comentada. No se olviden de considerar los comentarios de los compañeros de clase. Respuestas personales.

a El primer paso en la organización de una lista de canciones comentada es la selección de las canciones que van a integrarla. El tema del equipo ya se ha elegido y deben respetarlo. Analicen los siguientes elementos.

I ¿Cuántas canciones han elegido para la lista? **Objetivo:** planificar los contenidos de la lista de canciones comentada.

II ¿Les parece una cantidad adecuada? ¿Por qué?

III ¿Creen que las canciones están de acuerdo con el tema del proyecto?

IV ¿Han elegido un solo género musical o más de uno? ¿Por qué?

b El segundo paso es preparar el guion de lo que van a decir como comentario a la lista de canciones. Les sugerimos que escuchen nuevamente las dos grabaciones del apartado **Arranque** y que observen detenidamente lo que se

GUSTAVO MORAES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

dice. Otra posibilidad, si tienen acceso a Internet, es buscar otras listas, como las de la serie *Saudades*, de Radio UNAM (disponible en <www.radiopodcast.unam.mx/podcast/verserie/48>, fecha de consulta: 4 dic. 2015). ¿Habían preparado un guion del comentario? ¿Les parece que el contenido de lo que han planificado está adecuado o requiere cambios? Si algún cambio es necesario, háganlo. **Objetivo:** planificar los contenidos de la lista de canciones comentada.

c Como han escuchado en las grabaciones del apartado **Arranque**, el lenguaje del comentario requiere alguna formalidad. Analicen la versión inicial de su comentario y reflexionen: ¿han elegido las construcciones y el vocabulario adecuados? En caso negativo, reformulen todo lo necesario. **Objetivo:** reflexionar sobre el estilo del género lista de canciones comentada.

d En los comentarios del apartado **Arranque**, se nota que predominan los verbos en Presente de Indicativo. Observen la versión inicial de su comentario y reflexionen: ¿han utilizado los tiempos y formas verbales adecuadamente? En caso negativo, reformulen todo lo necesario. **Objetivo:** reflexionar sobre los verbos adecuados en una lista de canciones comentada.

e Ahora es importante que ensayen la presentación de la lista de canciones comentada. Fíjense en el guion, identifiquen inadecuaciones, observen la pronunciación y el desempeño durante la presentación del texto. Una buena idea es hacer el ensayo con los otros equipos, para que los compañeros hagan sus últimos comentarios.

Objetivo: practicar la presentación de la lista de canciones comentada.

GUSTAVO MORAES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Hacia atrás

1 **Ahora es el momento de la última revisión de la lista de canciones comentada. Observen, especialmente, si:** **Objetivo:** revisar la producción inicial del texto.

- la selección musical está adecuada;
- el contenido que han elegido es de relieve y está claro para el público objetivo;
- el guion está bien estructurado;
- el vocabulario y las construcciones utilizadas tienen el nivel de formalidad adecuado y están correctos;
- los verbos están en el tiempo verbal y en la forma adecuados.

2 **Preparen y, si posible, graben la lista de canciones comentada para la presentación en la escuela.**
Objetivo: hacer la versión final de la lista de canciones comentada.

AUTOEVALUACIÓN

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 **¿Cómo ha sido tu aprendizaje en esta unidad? Contesta las siguientes preguntas.**

a ¿Ha sido activa mi participación en las tareas propuestas en esta unidad?
b ¿Entiendo bien reseñas periodísticas escritas y orales?
c ¿Sé escribir una reseña?
d ¿Sé hacer una lista de canciones comentada?
e ¿Mi reflexión sobre el ocio y la cultura ha avanzado?

El estilo del género

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 Lee la siguiente definición y, enseguida, contesta: ¿hay extranjerismos en los textos escritos y orales de esta unidad? ¿Por qué?

Respuesta esperada: sí, especialmente en las reseñas del apartado **Lee** porque tratan de temas, como el *rock* y el grafiti, en los que usan muchos términos en inglés. **Objetivo:** reflexionar sobre una característica del estilo del género en relación con el contenido temático.

extranjerismo

sustantivo masculino

1 **Área:** lingüística Palabra o expresión de una lengua empleada en otra lengua: *La palabra* 'footing' *es un extranjerismo. En la prensa suelen aparecer muchos extranjerismos.*

Diccionario Salamanca de la Lengua Española. Disponible en <http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>. Fecha de consulta: 16 dic. 2015.

2 Lee el siguiente fragmento de la canción del cantautor brasileño Zeca Baleiro. Luego, contesta las preguntas a continuación.

2b Respuesta esperada: no, es posible comprender el sentido de la canción, aunque no se pueda inferir una u otra palabra. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y concienciarse de la estrategia de inferencia léxica.

Samba do approach

Zeca Baleiro

Venha provar meu brunch
Saiba que eu tenho approach
Na hora do lunch
Eu ando de ferryboat

Eu tenho savoir-faire
Meu temperamento é light

Minha casa é high-tech
Toda hora rola um insight
Já fui fã do Jethro Tull
Hoje me amarro no Slash

Minha vida agora é cool
Meu passado é que foi trash

Venha provar meu brunch
Saiba que eu tenho approach
Na hora do lunch
Eu ando de ferryboat

PRISCILA WU

Fragmento de canción. BALEIRO, Z. *Samba do approach*. Disco *Vô imbolá*. MZA Music, 1999. Pista 13.

a Busca todos los extranjerismos del texto. ¿Sabes de qué lengua provienen? ¿Todas las palabras extranjeras en el texto son extranjerismos?

2c Respuesta personal. Respuesta posible: no, porque las palabras en inglés pueden aportar sentidos, si no hay palabras que los expresen en portugués o en español. Sin embargo, puede haber algunas exageraciones, como las que la canción critica. **Objetivo:** reflexionar sobre el uso de extranjerismos.

b ¿Los extranjerismos impiden la comprensión de la canción?

c ¿Te parece que el uso de palabras en inglés en textos en portugués o en español es algo malo? ¿Por qué?

d ¿Qué posición la canción asume con relación a los extranjerismos?

Respuesta esperada: la canción critica el uso exagerado de extranjerismos, pues los trata de forma irónica. **Objetivo:** inferir informaciones implícitas en el texto.

3 A continuación hay una reseña periodística sobre el cantautor brasileño Caetano Veloso, publicada en un portal informativo mexicano. Los fragmentos iniciales de cada párrafo están en orden, en la primera parte, pero la continuación de los párrafos está desordenada, en la segunda parte. Relaciona los fragmentos para ordenar el texto.

Profesor/Profesora, de acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia*, "samba" es una palabra femenina, pero en algunos lugares de América Latina se usa en la forma masculina (disponible en <http://dle.rae.es/?id=X9cXZoS>, fecha de consulta: 16 dic. 2015). **Objetivos:** identificar los elementos de cohesión y de coherencia y comprender el texto globalmente.



REPRODUCCIÓN

Caetano Veloso, un reformista de la música brasileña

ADMIN • 13 JUN, 2015 • 2 COMENTARIOS

Por Rodrigo González Ruiz

a Uno de los cancionistas más importantes de Brasil y del mundo es Caetano Veloso, un artista en toda la extensión de la palabra, pues lleva más de 47 años dedicándose, de manera audaz, a varias ramas del arte: IV

2a Respuesta esperada: *brunch, approach, lunch, ferryboat, savoir-faire, light, high-tech, insight, cool, trash*. Provienen casi todas del inglés, excepto una del francés (*savoir-faire*). Hay palabras que son nombres propios, como "Jethro Tull" y "Slash", no extranjerismos. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

4 Respuesta esperada: es, lleva, irrumpió, representó, mantuvo, demuestra, pueden, ofrece, nació, ha demostrado, enfoca, reconoce, tienen, canta, arropó, era, interpretaría, trataba, describe, asolaba, orilló, atrevo, ha tenido, mantiene, vuela, renueva, seguirán, ha permitido. El texto tiene, aproximadamente, la mitad de los verbos en presente y la mitad en tiempos del pasado. La presencia de tantos verbos en pasado se debe al historial que se menciona en la reseña sobre la trayectoria de Caetano Veloso. **Objetivo:** reflexionar sobre una característica del estilo de las reseñas periodísticas.

REPRODUCCIÓN

b En 1967, como su punto de partida, un joven delgado, inquieto, creativo, con guitarra en mano y con ideas reformistas irrumpió en los escenarios del "Festival Record de Música Popular Brasileña"; III

c La música de Caetano representó una ruptura en las formas estéticas a finales de los sesenta y comienzos de los setenta en el gigante sudamericano, y más allá de ser un heredero del estilo peculiar de otro grande como João Gilberto, él siempre mantuvo la firme idea de incorporar y fusionar géneros musicales, II

d En los más de 50 discos de trayectoria, el autor de "Sampa" nos demuestra lo moldeable, por así decirlo, que pueden ser las canciones, Caetano Veloso nos ofrece diversas posibilidades sonoras. I

e El autor brasileño, quien nació en 1942 en Bahía, ha demostrado su grandeza a través de la humildad, no solo se enfoca en sus temas, sino que reconoce la grandeza de otros autores y los interpreta, tales como: VI

f Caetano Veloso es el gran reformista de la música brasileña, un genio y un ídolo de varias generaciones. V

I En su obra tienen cabida el *rock*, el *funk*, el pop, la balada, el samba, la *bossa nova*, el tango, el folklor brasileño, la música nigeriana, peruana, mexicana, cubana, cuyas letras tienen evocaciones a los lugares de Brasil, le canta a la mujer, al amor, al desamor, a la sensibilidad, a su patria, a la nostalgia, al espíritu humano.

II como el *rock*, el *reggae* y la música tradicional de Bahía, entre otros, a los ritmos brasileños, cuyo nombre aportado por el propio Caetano a esa revolución sonora es "El Tropicalismo", movimiento que arropó a músicos como: Gilberto Gil, Tom Zé, Milton "Bituca" Nascimento y cantantes como su hermana Maria Bethânia y Gal Costa.

III y, para sorpresa de muchos, no era el género de *bossa nova* lo que interpretaría, sino un sonido estridente con influencia de la música anglosajona, se trataba de su memorable canción: "Alegría, alegría", donde describe su indignación por la dictadura militar que asolaba su país en ese momento histórico, situación que lo orilló a vivir el exilio en Inglaterra durante más de dos años con su inseparable amigo, el compositor baiano, Gilberto Gil.

IV la música, el cine y la literatura, y me atrevo a señalarlo de esa manera debido al nivel de influencia que ha tenido su obra en Latinoamérica, Estados Unidos y en países de Europa.

V Su canto se mantiene fresco, vuela libre y se renueva... Sus musas seguirán acariciando su alma.

VI Kurt Cobain ("*Come as you are*"); César Portillo de la Luz ("Contigo en la distancia"); Chabuca Granda ("Fina estampa" y "La flor de la canela"); Fito Páez ("Un vestido y un amor" y "Mariposa tecknicolor"); Tomás Méndez ("Cucurrucucú paloma"); Bob Dylan ("*Jokerman*") John Lennon y Paul McCartney ("*For no one*", "*Eleanor Rigby*"), Carlos Gardel y Alfredo Le Pera ("Volver"), entre otros. Dicha diversidad le ha permitido su encuentro de "tú a tú" con una gama importante de géneros musicales del mundo.

Adaptado de reseña periodística. Disponible en <www.reversos.mx/caetano-veloso-un-reformista-de-la-musica-brasilena/>. Fecha de consulta: 16 dic. 2015.
Profesor/Profesora, la adaptación que hicimos en el texto fue solamentela exclusión de las imágenes, porque el retratado no autorizó su uso.

4 **En la reseña del apartado Comprendiendo el género (Lee), has visto que predominan verbos en Presente de Indicativo. ¿Pasa lo mismo con la reseña "Caetano Veloso, un reformista de la música brasileña"? ¿Por qué? Para contestar, es importante que antes identifiques los verbos conjugados del texto.**

5 **En la reseña sobre Caetano Veloso hay algunas palabras subrayadas: "que" (aparece cinco veces), "cuyo" y "quien". Observa los fragmentos en los que aparecen y relaciona las palabras con su función.**
Objetivo: identificar el valor de recursos de cohesión del texto.

a Que. III **b** Cuyo. II **c** Quien. I

I Califica a una persona. **II** Denota posesión. **III** Califica algo, un nombre o una idea.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

4 Dónde vive la gente



São Conrado visto da favela da Rocinha (2000), de Fábio Sombra. Acrílica sobre lienzo, 40 cm x 60 cm. Colección privada.

GÉNEROS DISCURSIVOS: reportaje escrito y oral, comentario crítico y denuncia de vecinos.

TEMA: problemas de vivienda en las ciudades latinoamericanas.

Los objetivos principales de esta unidad son:

- acercarte a los géneros reportaje escrito y oral, comentario crítico y denuncia de vecinos;
- fomentar tu reflexión sobre el lugar donde vives;
- promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje, Geografía y Sociología.



COLECCIÓN PRIVADA

EN FOCO

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Las cuestiones 1 a 3 tienen respuestas personales. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

1 ¿Te gusta el lugar donde vives? ¿Por qué?

2 ¿Hay en tu barrio servicios básicos (agua potable, alumbrado público, puesto de asistencia médica, etc.)?

3 ¿Te gustaría vivir en otro lugar? ¿Por qué?

4 Observa en el mapa la localización de algunas ciudades latinoamericanas. Luego mira las imágenes y explica qué tienen en común.

Respuesta esperada: las imágenes muestran ciudades con concentración de edificios; ciudades desarrolladas; ciudades con muchos habitantes. **Objetivos:** comprender globalmente y relacionar textos no verbales.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

a Caracas (Venezuela).



IRAIDA BASSVITHINK/STOCK

b Fortaleza (Brasil).



SONIA ALVES-POLIDORI/SHUTTERSTOCK

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

c La Paz (Bolivia).



MEINZAHN/THINKSTOCK

d Quito (Ecuador).



PICCAYA/THINKSTOCK

e Santo Domingo (República Dominicana).



UGO LORA/THINKSTOCK

f Tegucigalpa (Honduras).



CHRISTIAN KOBER 1/ALAMY/GLOW IMAGES

5 **Fíjate en las viviendas que aparecen en las imágenes de la cuestión anterior y responde a las preguntas siguientes.**

a ¿De qué tipo son? Respuesta esperada: son casas y departamentos. **Objetivo:** comprender detalladamente los textos no verbales.

b ¿Te parecen cómodas? Respuesta personal. **Objetivo:** comprender detalladamente los textos no verbales.

6 **¿Crees que esas ciudades ofrecen comodidades para que la gente disfrute de buena calidad de vida? Justifica tu respuesta.** Respuesta personal. Respuestas posibles: sí, pues en esas ciudades puede haber más recursos, servicios básicos, opciones de ocio, etc. no, porque parecen ser ciudades grandes, donde hay más contaminación, el transporte público no es bueno, faltan viviendas, etc. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

7 **Opina sobre las siguientes cuestiones.** Respuestas personales. Profesor/Profesora, estas preguntas son un sondeo de los conocimientos que los estudiantes ya tienen sobre el tema; si todavía no han pensado sobre estas cuestiones o demuestran dificultades para opinar sobre ellas, y te parece adecuado, puedes incitarlos a hacer conjeturas teniendo en cuenta lo que ven en la televisión, lo que comentan sus parientes, etc. **Objetivos:** activar los conocimientos previos, reflexionar sobre el tema de la unidad y formular hipótesis.

a ¿Por qué hay mucha gente concentrada en las grandes ciudades?

b ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de vivir en la zona urbana? ¿Y de vivir en la zona rural?

LEE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

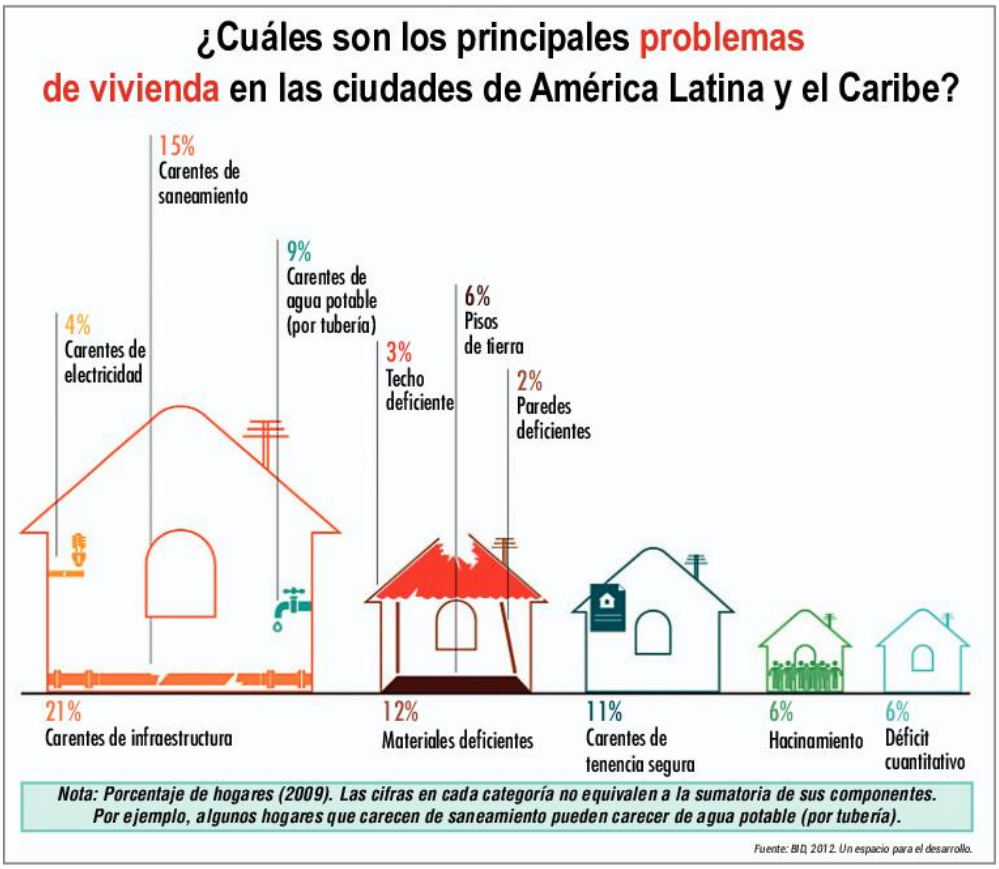
Ya lo sabes

Prelectura

1 **¿Sabes cuáles son los principales problemas de vivienda en las ciudades latinoamericanas y caribeñas? Observa la infografía a continuación e identifica el índice más alto en carencia de infraestructura y en materiales deficientes.**

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Respuesta esperada: el índice más alto en carencia de infraestructura es el de saneamiento y el índice más alto en carencia de materiales es el de pisos de tierra, es decir, sin pavimento. **Objetivos:** comprender detalladamente el texto y relacionar elementos del lenguaje verbal y no verbal.



INICIATIVA DE CIUDADES EMERGENTES Y SOSTENIBLES. BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO

ROJAS, E.; MEDELLÍN, N. *Housing Policy Matters for the Poor:* Housing Conditions in Latin America and the Caribbean 1995-2006. *Un espacio para el desarrollo.* Serie documentos de trabajo del BID n.º IDB-WP-289. Sector de Capacidad Institucional y Finanzas, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC, 2011.

2 Mira las imágenes siguientes e identifica el problema de vivienda que representa cada una de acuerdo con la infografía anterior. **Objetivo:** relacionar textos de distintos géneros.

a



STEVE WINTER/NATIONAL GEOGRAPHIC/GETTY IMAGES

Respuesta esperada: carencia de electricidad.

b



RAQUEL CUNHA/FOLHAPRESS

Respuesta esperada: carencia de agua potable/tubería.

c



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Respuesta esperada: carencia de saneamiento.

d



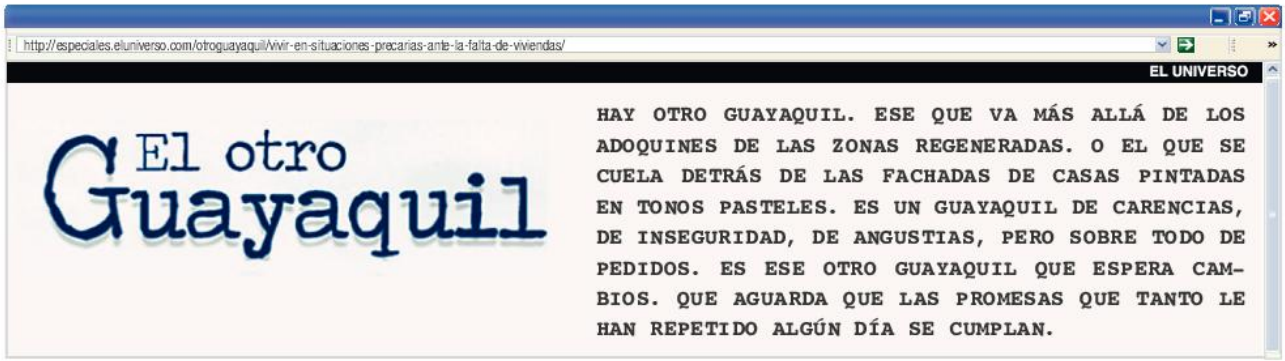
CARLA MCMAHON/THINKSTOCK

Respuesta esperada: materiales deficientes (techo deficiente, pisos de tierra, paredes deficientes).

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 Opina: ¿por qué hay viviendas precarias en las ciudades? Respuesta personal. Respuesta posible: hay viviendas precarias debido al hecho de que no todos que viven en las ciudades tienen la posibilidad de comprar o alquilar una vivienda en buenas condiciones. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad (literacidad crítica).

4 En el apartado siguiente vas a leer un reportaje sobre Guayaquil. Lee cómo se contextualiza el texto y luego responde a las preguntas.



REPRODUCCIÓN

Fragmento de reportaje. Diario *El Universo de Guayaquil* en el impreso. Ecuador, 2012. Disponible en <http://especiales.eluniverso.com/otroguayaquil/vivir-en-situaciones-precarias-ante-la-falta-de-viviendas/>. Fecha de consulta: 10 nov. 2015.

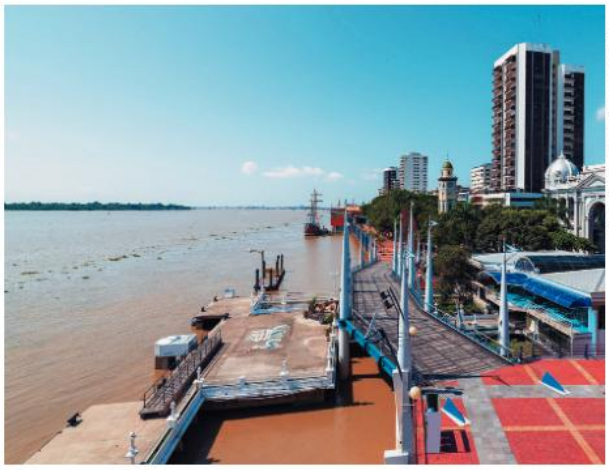
4a Respuesta personal. Respuesta posible: el otro Guayaquil, por ser la parte menos favorecida de la ciudad, es menos difundido en los medios y por eso es necesario mostrar cómo es esa otra realidad. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

a ¿Por qué crees que es necesario afirmar que hay otro Guayaquil?

b ¿Qué piensas que se va a mostrar en el reportaje sobre ese "otro Guayaquil"? Respuesta personal. **Objetivo:** formular hipótesis.

c ¿Cuál de las imágenes puede ilustrar lo que se va a mostrar en el reportaje? Respuesta personal. **Objetivo:** formular hipótesis.

I


JESSE KRAFT/ALAMY/GLOW IMAGES

Malecón 2000, Guayaquil, Ecuador.

II
X


MARK PINK/ALAMY/GLOW IMAGES

Isla Trinitaria, Guayaquil, Ecuador.

SIGUE LA PISTA

Localizada en la costa del Pacífico en la Región Litoral de Ecuador, Santiago de Guayaquil es la ciudad más poblada de la República del Ecuador, con un número estimado de 2 366 902 de habitantes que ocupan 344.5 km² de superficie.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fuente de la información: <http://www.guayaquil.gob.ec/>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Lee para saber más

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes noten que se mencionan en el texto casi todos los problemas de vivienda que figuran en la infografía del apartado **Ya lo sabes** y que identifiquen las diferentes fuentes de información, tales como los vecinos de las cooperativas y el director municipal. Se han suprimido algunos párrafos que contienen más detalles sobre las viviendas y sobre las medidas del gobierno. El texto completo se encuentra en el apéndice **Hay más.** Si te parece conveniente, recomiéndales a los estudiantes la lectura integral del texto.

1 **Lee a continuación el reportaje sobre viviendas precarias en Guayaquil, publicado por el diario *El Universo*. Te planteamos dos objetivos de lectura:**

- identificar los problemas de vivienda que se mencionan (ten en cuenta la infografía de la cuestión **1** del apartado **Ya lo sabes**) y las fuentes de las informaciones presentadas;
- reconocer las características del reportaje escrito: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para presentar al lector el tema tratado.

http://especiales.eluniverso.com/otroguayaquil/vivir-en-situaciones-precarias-ante-la-falta-de-viviendas/

EL UNIVERSO

El otro Guayaquil

HAY OTRO GUAYAQUIL. ESE QUE VA MÁS ALLÁ DE LOS ADOQUINES DE LAS ZONAS REGENERADAS. O EL QUE SE CUELA DETRÁS DE LAS FACHADAS DE CASAS PINTADAS EN TONOS PASTELES. ES UN GUAYAQUIL DE CARENCIAS, DE INSEGURIDAD, DE ANGUSTIAS, PERO SOBRE TODO DE PEDIDOS. ES ESE OTRO GUAYAQUIL QUE ESPERA CAMBIOS. QUE AGUARDA QUE LAS PROMESAS QUE TANTO LE HAN REPETIDO ALGÚN DÍA SE CUMPLAN.

REPRODUCCIÓN

13 agosto, 2012

Texto: Santiago Neumane

VIVIR EN SITUACIONES PRECARIAS ANTE LA FALTA DE VIVIENDAS



JUANA VON BUCHWALD BRIONES

Daniel Pavón junto a esposa tienen una pequeña tienda en la coop. San Luis frente a Ciudad Victoria. Ellos esperan una solución a la falta de vivienda.

1 El cacareo de las gallinas en el patio de una vivienda de bloque y madera, cerrada con candado, se opaca con el ladrido de perros que desde el interior de la casa buscan ahuyentar a extraños que transitan cerca.

2 Un foco encendido que cuelga fuera de la rústica puerta advierte que alguien vive ahí, pero que no se encuentra en la villa hecha con bloque y cemento, mientras que las puertas y ventanas son de madera gruesa.

3 "Algunos trabajan y vuelven de noche", dice Jorge Plaza, dirigente de la cooperativa Vencer o Morir 3, ubicada en la isla Trinitaria, luego de tocar un par de veces en la rústica vivienda asentada sobre cascajo y tierra, para averiguar si hay alguien.

4 El entorno en este sector del sur de Guayaquil, donde viven unas 300 familias, es de contrastes: casas de cemento, otras de madera y algunas de caña asentadas sobre el estero y sostenidas con algunos mangles gruesos o delgados que se mueven al son de las olas que producen las embarcaciones que llegan al Trinipuerto.

5 Los contrastes también son en cuanto a la proporción de la vivienda. Algunas son levantadas en lotes grandes y pequeños; la medida depende del número de integrantes de una familia, pues, si es un grupo de siete personas, el tamaño puede variar de 6×6 metros o de 6×7.

6 Es el caso de Daysi Chávez, quien vive con su esposo y cinco hijos. Su vivienda está asentada estero adentro, pero, debido a que continuamente se inclinaba por las olas, buscó una cercana adonde rellenó.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

7 "Hemos tenido que rellenar para evitar que se caigan los niños", confiesa Daysi, quien reconoce que la falta de vivienda la llevó a buscar un sector para habitar en un área natural de Guayaquil.

8 Ella relata que, para poder levantar su casa, tuvo que esperar que la marea bajara. Una vez seco el estero, descendió al terreno fangoso y lodoso –utilizando botas–, y con la ayuda de su esposo y vecinos realizó la medición del área que le corresponde, para inmediatamente hundir palos de mangle y definir las bases de su casa.

[...]

9 No cuenta con agua potable ni electricidad; tampoco puede tener electrodomésticos y muebles porque el peso de una refrigeradora o cocina haría que la endeble estructura de caña que funciona como vivienda cediera al agua; los colchones son las camas para ella y su familia.

[...]

10 Ángela Chévez, otra moradora de la cooperativa Vencer o Morir 3, vive en tierra. A diferencia de Daysi, ella cuenta con agua que le llega a través de mangueras conectadas a una pileta que instaló Interagua hace años; ella tuvo que dar 25 dólares y entre todos los moradores compraron algunos metros de manguera para así tener el servicio en su casa.

[...]

11 La gente que vive en el sector se moviliza a través de las tricimotos (cobran 25 centavos por cada viaje) o vecinos que los sacan hacia la vía Perimetral, donde pasan las unidades para dirigirse a cualquier punto de la ciudad.

[...]

12 En el noroeste de Guayaquil, por la vía que lleva al complejo de viviendas Ciudad Victoria (que construye el Gobierno), similar situación viven quienes habitan en las lotizaciones cercanas a esa urbanización, como la de San Luis.

13 Las casi 150 familias que residen en ese sector se han adaptado a lo que es vivir sin servicios básicos (agua potable, alcantarillado, línea telefónica, centro de salud y sin seguridad). Daniel Pavón, uno de los que habitan en esta lotización desde hace cuatro años, señala que el agua la adquieren a tanqueros que les cobran 1 dólar.

14 En este sector una de las preocupaciones es la falta de seguridad, por lo que entre ellos se avisan en caso de ver alguna persona merodeando en la zona; también la falta de un dispensario médico cercano y fumigación les afecta.

[...]

15 La preocupación mayor para estas familias es el posible desalojo por parte de las autoridades del Gobierno por ubicarse en una zona declarada como de seguridad.

[...]

16 Según cifras del Gobierno, hasta diciembre del 2012 se tiene previsto cumplir con el desalojo de aproximadamente 1000 viviendas en 14 cooperativas ubicadas dentro de 9300 hectáreas en el noroeste de Guayaquil declaradas como zona de seguridad. El Miduvi determinó la reubicación para cada una de las 3622 familias asentadas en esas zonas.

17 El director municipal de Terrenos, Carlos Salmon, destaca los programas habitacionales para la clase popular del Municipio de Guayaquil y del Gobierno ecuatoriano para atender la demanda de vivienda, aunque señala que falta participación privada enfocada a este sector de la población.

18 Esta demanda popular hace que continúen los posesionamientos irregulares y que algunas personas sean blanco de los traficantes de tierras.

19 Guayaquil ha sufrido también la ocupación de sus tierras y zonas naturales por quienes emigran de otras provincias, impulsados por el desarrollo económico de la ciudad. Desde los años 40, los asentamientos irregulares se han ido incrementando, en algunos casos, apoyados por grupos políticos.

[...]

20 Salmon refiere que desde 1993 hasta el 31 de julio del 2012 se han legalizado 247 870 predios en Guayaquil.

Fragmento de reportaje. Diario *El Universo de Guayaquil* en el impreso. Ecuador, 2012. Disponible en <http://especiales.eluniverso.com/otroguayaquil/vivir-en-situaciones-precarias-ante-la-falta-de-viviendas/>. Fecha de consulta: 16 oct. 2015.

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Comprendiendo el texto

Lectura

1 **Relaciona los párrafos del texto con las informaciones que se presentan en ellos.**
Objetivo: comprender detalladamente el texto.

a Párrafos 4 y 5. VII
b Párrafo 9. IV
c Párrafo 11. I
d Párrafos 10 y 13. VI
e Párrafos 9, 13 y 14. VIII
f Párrafo 16. III
g Párrafos 17 y 19. V
h Párrafo 19. II

I Cómo se desplaza la gente hacia la ciudad.
II Cuándo empezaron los asentamientos irregulares.
III La previsión para el desalojo.
IV La razón por la que en algunas casas no hay muebles.
V Las razones que contribuyen a la ocupación de tierras.
VI Los medios para acceder al agua potable.
VII Los contrastes en la cooperativa Vencer o Morir 3.
VIII Los servicios básicos que faltan en las cooperativas.

2 **¿Qué se destaca en los tres primeros párrafos del texto?** Objetivo: identificar información específica (comprensión detallada).

a Las viviendas con animales.
b El dirigente de la cooperativa.
c La sencillez de las casas de la villa. X
d Los vecinos ausentes durante el día.

3 **Elige las imágenes que representan los materiales usados en la construcción de las casas de las cooperativas.** Objetivos: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva) y relacionarlas con el texto no verbal.

a X



MARINA LOHRBACH/THINKSTOCK

b



PAVEL YAKOVENKO/THINKSTOCK

c



TIRC83/ISTOCK

d



ZHENGZAISHUFU/THINKSTOCK

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

x e



BELLIELY/ISTOCK

x f



RON CHAPPLE STOCK/THINKSTOCK

4 ¿Por qué hay amenaza de desalojo por parte de autoridades del Gobierno ecuatoriano?
Respuesta esperada: porque las viviendas están ubicadas en zonas declaradas como de seguridad. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

5 ¿Cuáles son las dos principales razones para la ocupación de tierras y zonas naturales en Guayaquil?
Respuesta esperada: la falta de viviendas para atender la demanda popular y la emigración desde otras provincias debido al desarrollo económico de la ciudad. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

6 ¿Cuál de las acepciones a continuación corresponde a la palabra "estero" (4.º párrafo)?
Objetivo: inferir sentido de palabra en el texto.

a Colina, elevación aislada del terreno.

b Llanura extensa y elevada a cierta altitud sobre el nivel del mar.

c Terreno bajo pantanoso que suele llenarse de agua. x

d Territorio arenoso que carece de vegetación o la tiene muy escasa.

7 Elige la palabra que tiene sentido semejante a la destacada en cada una de las siguientes frases del reportaje. **Objetivo:** inferir el sentido de palabras en el texto.

a "Una vez seco el estero, descendió al terreno **fangoso** y lodoso [...]" (8.º párrafo).

I Árido.
II Encharcado. x
III Estable.
IV Resistente.

b "[...] el peso de una refrigeradora o cocina haría que la **endeble** estructura de caña que funciona como vivienda cediera al agua [...]" (9.º párrafo).

I Firme.
II Frágil. x
III Rígida.
IV Sólida.

8 De las definiciones a continuación, ¿cuál corresponde al verbo "merodear" (14.º párrafo)?
Objetivo: inferir el sentido de palabra en el texto.

a Descender de un vehículo.

b Recorrer a pie determinada distancia.

c Subir a un lugar alto o dificultoso.

d Vagar curioseando y observando. x

9 Respuesta esperada: en la perspectiva de los vecinos resaltan las dificultades, como para construir las viviendas y tener acceso al agua, por ejemplo, y también la preocupación por la seguridad y la amenaza de desalojo. En la perspectiva del director municipal, sobresalen los datos sobre programas habitacionales, ocupación de tierras y legalización de viviendas. **Objetivo:** comprender detalladamente el texto.

9 En el reportaje se presentan dos perspectivas diferentes sobre los asentamientos irregulares: la de los que viven en las cooperativas y la del representante del gobierno municipal. ¿Qué aspectos resaltan en cada una de esas perspectivas?

10a Respuesta esperada: sí, sobresale la perspectiva de los vecinos, pues es esa la que atraviesa casi todo el texto por medio de la referencia directa o indirecta a lo que dicen.

10 Opina sobre las diferentes perspectivas presentes en el reportaje.
Objetivos: identificar informaciones implícitas y leer críticamente el texto (literacidad crítica).

a ¿Sobresale una perspectiva más que la otra en el texto? Justifica tu respuesta.

b ¿Se puede identificar también la perspectiva que asume el enunciador del texto? En caso afirmativo, explica cómo. Respuesta esperada: sí, el enunciador del texto parece adoptar la perspectiva de la gente que vive en los asentamientos, pues pone de relieve la situación precaria de las villas al describir las viviendas y reproducir, directa o indirectamente, las palabras y preocupaciones de los vecinos.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Entretextos

1 Respuesta personal. Objetivo: comprender globalmente el texto.
En el blog *Abierto al público*, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se publicó una infografía en 2015 que retrata América Latina y el Caribe como si fueran 100 personas. Obsérvala y comenta con tus compañeros qué más te ha llamado la atención.



BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID)

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

2 Completa los siguientes enunciados con datos de la infografía. Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

De las cien personas:

a la mayor parte... Respuesta esperada: Sabe leer y escribir, tiene vivienda, tiene agua potable, etc.

b hacia la mitad... Respuesta esperada: Tiene sobrepeso, es hombre/es mujer.

c la minoría... Respuesta esperada: No tiene acceso a saneamiento, es indígena, tiene más de 65 años, etc.

d muy pocos... Respuesta esperada: Hablan francés, cobran más que 50 dólares por día, etc.

3 Relaciona las informaciones siguientes considerando los datos de América Latina y el Caribe.
Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

I Más que el 50%.

II Menos que el 50%.

a Es blanca. II

b Es católica. I

c Habla portugués. II

d Vive en Sudamérica. I

e Tiene más que 30 años. II

f Cobra entre 0 y 10 dólares por día. I

4 Selecciona tres datos de la infografía que te han sorprendido y coméntalos con un compañero.
Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

5 En tu opinión, ¿qué representan las caras en el centro de la infografía?
Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

6 Vivimos en una región de diversidad y desigualdad. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? Usa datos de la infografía para justificar tu respuesta.
Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

7 Ten en cuenta que en América Latina y el Caribe viven más de 600 millones de personas y comenta las ventajas y desventajas de que la infografía presente los datos como si fueran solo 100 personas.
Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

Reflexiona

Post-lectura

1 ¿Qué datos de la infografía se relacionan con el texto de **Lee para saber más**?
Respuesta esperada: los datos sobre vivienda, saneamiento, agua potable y seguridad. **Objetivo:** relacionar textos de diferentes géneros.

2 Considera los datos que te han parecido más importantes en la infografía y responde: ¿cómo serían América Latina y el Caribe si fueran 100 personas?
Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

3 Basándote en lo que ya has leído y estudiado sobre Brasil, ¿cómo crees que sería nuestro país si fuera 100 personas? Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar sobre la propia realidad a partir del texto leído.

Comprendiendo el género

Prelectura

1 Lee el siguiente fragmento de un informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y enseguida opina sobre las preguntas a continuación.

En pocas palabras

1. América Latina y el Caribe es la región más urbanizada del mundo, aunque también es una de las menos pobladas en relación a su territorio. Casi el 80% de su población vive actualmente en ciudades, una proporción superior incluso a la del grupo de países más desarrollados. El crecimiento demográfico y la urbanización, procesos que en el pasado fueron muy acelerados, han perdido fuerza. Actualmente, la evolución demográfica de las ciudades tiende a limitarse al crecimiento natural.

PRISCILA WU

Fragmento de informe. ONU-Habitat. *Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012*, capítulo 1, p. 17. Disponible en <www.cinu.mx/minisitio/Informe_Ciudades/SOLACC_2012_web.pdf>. Fecha de consulta: 4 nov. 2015.

Respuesta personal. Respuesta posible: la gente vive en las ciudades porque busca mejores condiciones de vida. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema del texto.

a ¿Por qué casi el 80% de la población de América Latina y el Caribe vive en ciudades?

b ¿La urbanización acelerada en esa región habrá favorecido la reducción de la desigualdad social? ¿Por qué?
Respuesta personal. Respuesta posible: la urbanización acelerada no ha reducido la desigualdad social debido a la concentración de capital. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema del texto.

2 El título del reportaje que vas a leer a continuación es "América Latina, más urbanizada y más desigual". ¿Qué palabras del listado siguiente esperas encontrar en el texto? Elige por lo menos cinco.

Respuesta personal. **Objetivo:** formular hipótesis.

a Agua.
b Barrio.
c Contaminación.
d Deporte.
e Escuela.
f Gobierno.
g Medioambiente.
h Parque de atracciones.
i Población.
j Seguridad.
k Trabajo.
l Violencia.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Profesor/Profesora, tras la lectura, se espera que los estudiantes se den cuenta de que las ciudades han crecido rápida y caóticamente, provocando el surgimiento de barrios pobres y acentuando la desigualdad. Se genera riqueza en las ciudades, sin embargo no hay reducción de la pobreza. Se ha suprimido el pie de la primera foto debido a lo que se le pide al estudiante en la cuestión 4.

3 **Lee el reportaje a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:**

Lectura

- comprender qué relación se establece entre urbanización y desigualdad;
- identificar las características del reportaje escrito: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para presentar al lector el tema tratado.

REPRODUCCIÓN

www.bbc.com/mundo/noticias/2012/08/120821_onu_desigualdad_america_latina_jgc.shtml

BBC News Sport Weather iPlayer TV Radio More Buscar

MUNDO Versión móvil

Noticias Última Hora América Latina Internacional Economía Tecnología Ciencia Salud Sociedad y Cultura Deportes Video y Fotos

América Latina, más urbanizada y más desigual

Redacción
BBC Mundo

Miércoles, 22 de agosto de 2012



AFP PHOTO/YASUYOSHI CHIBA

América Latina es la región más urbanizada del mundo y, aunque eso ha mejorado las oportunidades económicas, al mismo tiempo es la zona más desigual del planeta, de acuerdo con un estudio del Programa de Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU-Habitat)

El informe, titulado "Estado de las Ciudades de América Latina y el Caribe", publicado este martes, dice que la transición urbana en la región ha sido rápida y ha dado trabajo y mejores condiciones de vida a mucha gente, pero a un costo social, económico y ambiental demasiado alto.

Casi el 80% de la población de la región, es decir unas 468 millones de personas, viven en áreas urbanas, tras un largo proceso de éxodo de las zonas rurales que ahora parece estar disminuyendo, de acuerdo con la investigación.

Las ciudades latinoamericanas han evolucionado caóticamente, generando la proliferación de barrios pobres y cinturones de miseria que conviven en una suerte de segregación y profunda desigualdad.

Y el mayor problema, según la ONU, es que no se está trabajando para minimizar el problema, que seguirá aumentando en la medida que las ciudades se expandan, sobre todo en sus zonas marginales.

Urbanización y desigualdad

Aunque más de dos tercios de la riqueza que se genera en América Latina procede de las ciudades, una de cada cuatro personas en áreas urbanas es pobre, indica el informe.

Se estima que unos 111 millones de personas viven en barrios marginales, lo que contribuye con los altos índices de desigualdad, violencia e inseguridad que padecen las urbes regionales.

Pero Alain Grimard, director regional de ONU-Habitat para América Latina y el Caribe, explicó a la BBC que la urbanización no tiene necesariamente una relación directamente proporcional con la desigualdad.

"Podemos constatar que hay desigualdad, pero no es un fenómeno típicamente urbano".

Asunto de equidad

Los menos desiguales

- Venezuela
- Uruguay
- Perú

Los más desiguales

- Colombia
- Guatemala
- República Dominicana

Fuente: CEPALSTATS. Agosto 2011.

En los últimos 60 años, las ciudades crecieron aceleradamente en toda la región. Para Grimard, "lo más negativo es que el espacio físico crece más rápidamente que la población, con lo cual disminuye la densidad de las ciudades".

Eso hace que los costos de la infraestructura y la prestación de servicios se encarezca, incluso los gastos en los que debe incurrir la administración pública para el gobierno de la ciudad.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

REPRODUCCIÓN

Una de las soluciones que propone el estudio es un mayor desarrollo de la vivienda vertical o "densificar las ciudades".

"Densificar ciudades significa tomar menos espacios en áreas de producción agrícola y gastos más bajos de los poderes públicos", afirma Grimardi.

Producción y medioambiente

Una de las consecuencias más graves de la expansión urbana es que va en detrimento de las zonas rurales, que es donde se producen los alimentos.

Sin embargo, para ONU-Habitat, el fenómeno urbano es positivo.

"Pensamos que la densificación es algo ecológicamente más efectivo y económico. (Es positivo) que la gente viva en pueblos pequeños y no se ocupen tantos terrenos", añade Grimard.

Urbanización: un problema creciente

Déficit de viviendas en A. Latina

- 1990: 38 millones de unidades
- 2011: 42 a 51 millones de unidades

Habitantes en zonas marginales

- 1990: 106 millones (33% de la población)
- 2011: 111 millones (24%)

Fuente: Informe ONU-Habitat.

Otra de las recomendaciones del estudio es acelerar las reformas urbanas, "principalmente a nivel del marco institucional y legal y a través de políticas públicas que privilegien la lucha contra la pobreza".

Las soluciones se deben coordinar desde los gobiernos nacionales, aunque las administraciones locales también son capaces de generar empleos y acometer obras de alto impacto social.

"Las municipalidades tienen un poder muy importante sobre la economía verde", dice Grimard.

"Por ejemplo, a través de procesos de licitación para obras públicas, en los que pueden obligar a las empresas a respetar normas de construcción que pueden influir sobre el medioambiente".

El problema del transporte

Uno de los problemas generados por las grandes urbes latinoamericanas es el desorden vial y sus consecuencias ecológicas.

De hecho, uno de los capítulos del estudio de la ONU aborda el tema de la movilidad, uno de los grandes desafíos de la región.

"Lo que hemos visto en los últimos 15 años es que la tasa de motorización ha subido a un ritmo desorbitante", afirma Grimard.

"Para 2008, el 20% de la población adulta tenía vehículo. Hay que cambiar eso, aumentando la oferta de transporte público, porque no es sostenible, a nivel económico tampoco, construir nuevas calles".

"En la región hay un mayor índice de peatones, ciclistas y usuarios del transporte colectivo que en otros continentes, pero esta proporción no se refleja en el diseño de las calles y espacios públicos", expresa Grimard.

> **"Hay que destacar la creación en los últimos 15 o 20 años en la región de nuevas formas urbanas. Hablamos del proceso de conurbación, un fenómeno que nos parece más importante en América Latina que en otros continentes. Es un problema de gobernabilidad y un desafío, al igual que el fenómeno del corredor urbano, que puede ser una oportunidad económica, pero requiere nuevos mecanismos de gestión".**
>
> Alain Grimard, director regional de ONU-Habitat para América Latina y el Caribe

El mandato de ONU-Habitat es trabajar con cada gobierno de la región para aplicar las recomendaciones del estudio, "pero desafortunadamente somos una pequeña agencia con recursos humanos, no financieros", señala.

Pese a esas limitaciones, Grimard explica que la idea de su oficina es crear un reporte de este tipo sobre el estado de la urbanización latinoamericana al menos cada tres años.

Diario BBC Mundo, 2012. Disponible en <www.bbc.com/mundo/noticias/2012/08/120821_onu_desigualdad_america_latina_jgc.shtml>. Fecha de consulta: 4 nov. 2015.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

SIGUE LA PISTA

conurbación

1. f. *Urb.* Conjunto de varios núcleos urbanos inicialmente independientes y contiguos por sus márgenes, que al crecer acaban formando una unidad funcional.

Diccionario de la lengua española. Disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=conurbaci%C3%B3n>. Fecha de consulta: 4 nov. 2015.

SIGUE LA PISTA

economía verde

"una economía verde debe mejorar el bienestar del ser humano y la equidad social, a la vez que reduce significativamente los riesgos ambientales y las escaseces ecológicas. En su forma más básica, una economía verde sería aquella que tiene bajas emisiones de carbono, utiliza los recursos de forma eficiente y es socialmente incluyente".

Fragmento de informe. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. *Hacia una economía verde*. Guía para el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza. Síntesis para los encargados de la formulación de políticas, 2011, p. 2. Disponible en <www.unep.org/greeneconomy/Portals/88/documents/ger/GER_synthesis_sp.pdf>. Fecha de consulta: 4 nov. 2015.

4 **Objetivos:** comprender el texto globalmente, relacionar lenguaje verbal y no verbal e identificar una de las características composicionales del género reportaje escrito.

4 **Mira la imagen bajo el título del reportaje y elige el pie de foto más adecuado a ella.**

a La ONU aclara que el mayor problema de las urbes latinoamericanas es la inseguridad.

b La ONU informa que la tasa de motorización ha subido a un ritmo desorbitante en Latinoamérica.

c La ONU advierte que la expansión urbana en un patrón insostenible está aumentando la desigualdad. X

d La ONU pone de manifiesto que el tema de la infraestructura es uno de los desafíos en las grandes ciudades.

5 **El reportaje está dividido en cuatro partes. Relaciona cada una con su idea central.**

Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

a 1.ª parte: La región más urbanizada del mundo. IV

b 2.ª parte: Urbanización y desigualdad. II

c 3.ª parte: Producción y medioambiente. I

d 4.ª parte: El problema del transporte. III

I Soluciones para los efectos negativos de la expansión urbana.

II Ocupación del espacio físico en las áreas urbanizadas.

III Planificación para la movilidad urbana sostenible.

IV Crecimiento desordenado de las ciudades.

6 Respuesta esperada: "[...] de acuerdo con un estudio [...]", "El informe, titulado 'Estado de las Ciudades de América Latina y el Caribe', publicado este martes, dice que [...]", "[...] de acuerdo con la investigación", "[...] según la ONU [...]", "[...] indica el informe", "Una de las soluciones que propone el estudio [...]", "Otra de las recomendaciones del estudio [...]", "[...] uno de los capítulos del estudio de la ONU [...]". Se enfatiza el origen de los datos porque se trata de un informe importante y, para acreditarlos, es necesario remarcar que resultan de una investigación llevada a cabo por una institución reconocida internacionalmente. **Objetivo:** identificar una de las características de la estructura composicional del género.

6 **En el reportaje se reitera que las informaciones presentadas provienen de un informe de la ONU. Busca dos ejemplos que lo comprueben en el texto y explica por qué se enfatiza el origen de los datos.**

7 **Además del estudio de ONU-Habitat, ¿cuál es la otra fuente cuyos comentarios se mencionan en el texto? Identifícala y contesta las preguntas siguientes.** Respuesta esperada: Alain Grimard, director regional de ONU-Habitat. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

a ¿Qué importancia tiene esa fuente para el propósito del reportaje?

b Busca en el texto cuatro verbos que se usan para introducir las palabras del informante.
Respuesta esperada: "explicó", "afirma", "añade", "dice", "expresa", "señala", "explica". **Objetivo:** identificar recursos del estilo del género.

8 **Según datos presentados en el reportaje, hay países menos desiguales. ¿Qué se puede concluir respecto a la ocupación del espacio urbano en esos países?** Respuesta esperada: que la ocupación es menos desordenada y hay menos gente viviendo en barrios marginales. **Objetivo:** inferir informaciones implícitas en el texto.

9 **De acuerdo con lo que se informa en el texto, ¿qué datos comprueban que la urbanización es un problema creciente?** Respuesta esperada: los datos referentes al aumento del déficit de viviendas y del número de habitantes en zonas marginales. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

7a Respuesta esperada: se trata del director de la institución que realizó el estudio comentado y por lo tanto es una fuente fiable, que puede agregar otras informaciones y comentar los datos presentados. **Objetivo:** identificar una de las características composicionales del género.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

10 ¿Qué función tienen los recuadros que aparecen al lado del texto principal?

Respuesta esperada: aportar y destacar datos relacionados con el tema del reportaje. **Objetivo:** identificar una de las características de la construcción composicional del género.

11 ¿Qué tiempo verbal predomina en el texto? ¿Por qué prevalece ese tiempo?

Respuesta esperada: el Presente de Indicativo, porque el reportaje trata de un tema actual y presenta datos de situaciones que ocurren en el presente. **Objetivo:** identificar características del estilo del género.

12 Verifica si en el reportaje "Vivir en situaciones precarias ante la falta de viviendas", del diario *El Universo* y reproducido en el apartado **Lee para saber más**, también hay muchas ocurrencias de ese tiempo verbal. Comenta con tus compañeros lo que hayas verificado. Respuesta esperada: en el reportaje sobre Guayaquil también hay muchas formas verbales en Presente de Indicativo porque cuenta cómo vive la gente actualmente en los asentamientos. **Objetivo:** identificar características del estilo del género.

Post-lectura

13 Según el reportaje sobre el informe de ONU-Habitat, más de dos tercios de la riqueza en América Latina procede de las ciudades. Reflexiona y opina: ¿por qué aun así hay gente que vive en situación precaria en las zonas urbanas? Respuesta personal. Respuesta posible: porque la riqueza se concentra en pocas manos y se usa para aumentar el capital de las empresas. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema del texto.

14 ¿Se presentan en el texto soluciones para la desigualdad social? En tu opinión, ¿cómo se podría reducir la desigualdad en las grandes ciudades de América Latina?

15 Ten en cuenta los reportajes anteriores y las noticias que ya has leído y relaciona las características siguientes con esos dos géneros periodísticos. **Objetivos:** comparar dos géneros periodísticos e identificar algunas características temáticas y composicionales que los distinguen.

a Noticia. II, III y VI. **b** Reportaje. I, IV y V.

I Contiene informaciones recogidas en uno o más lugares, presenta a los personajes, describe la situación.

II Es el elemento primordial de la información periodística y el género básico del periodismo.

III Es el relato breve de un suceso interesante y actual.

IV Es un relato extenso en el que se aportan nuevos datos y perspectivas sobre un hecho o fenómeno.

V Exige que el periodista se acerque a las situaciones, a los protagonistas y a los testigos.

VI Tiene como foco lo novedoso, la explicación inmediata de los hechos.

14 Respuesta esperada: en el texto se menciona una de las recomendaciones del estudio de ONU-Habitat –"[...] acelerar las reformas urbanas, 'principalmente a nivel del marco institucional y legal y a través de políticas públicas que privilegien la lucha contra la pobreza'"–, pero no se presenta una solución concreta para disminuir la brecha entre ricos y pobres. Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

ESCUCHA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Entrando en materia

Preaudición

1 Lee el siguiente texto y luego coméntalo con tus compañeros a partir de las preguntas a continuación.

"*Favela* tour" *ganha cada vez mais adeptos*

Renata Gama
Do UOL, no Rio de Janeiro

Com a pacificação dos morros do Rio, um tipo de passeio turístico diferente ganha força: o tour *nas favelas. Seja conhecendo as comunidades por dentro ou do alto, visitantes brasileiros e estrangeiros têm procurado desbravar o lado B, cru e humano da Cidade Maravilhosa. Assim, Rocinha, Dona Marta e Complexo do Alemão – que ganhou um teleférico – têm atraído mais e mais visitantes.*

PRISCILA WU

Fragmento de reseña cultural. Disponible en <http://viagem.uol.com.br/guia/brasil/rio-de-janeiro/roteiros/favela-tour-ganha-cada-vez-mais-adeptos/index.htm>. Fecha de consulta: 4 nov. 2015.

Respuesta esperada: las favelas. **Objetivos:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva) y activar los conocimientos previos sobre el tema del texto.

a Según el texto, ¿cuál es la cara B de la *Cidade Maravilhosa*?

b ¿Por qué se dice "***desbravar*** *o lado B*" en lugar de "*conhecer*" o "*visitar*"? Respuesta esperada: porque *desbravar* en portugués se refiere a explorar un lugar desconocido y que se supone diferente, en muchos casos inhóspito. **Objetivos:** inferir el sentido de palabra en el texto y activar los conocimientos previos sobre el tema del texto.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

c ¿Cuál sería la cara A de la *Cidade Maravilhosa*?

Respuesta esperada: serían las zonas de la ciudad donde la pobreza es menos evidente, los puntos turísticos. **Objetivos:** hacer inferencias y activar los conocimientos previos sobre el tema del texto.

d Opina: ¿por qué se interesarán los turistas por ese tipo de paseo turístico?

e ¿Crees que visitar favelas es turismo? ¿Por qué?

1d Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes opinen acerca de la curiosidad de los turistas, los cuales suelen interesarse por lo desconocido y en muchos casos por lo que les parece exótico, sin tener en cuenta los problemas de vivienda y las dificultades de los vecinos. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del tema del texto.

2 **Vas a escuchar un reportaje oral que habla de una decisión de las autoridades de Buenos Aires: embellecer las zonas pobres de la ciudad. Antes de escucharlo, responde a las siguientes preguntas.**

a ¿Qué significa "embellecer"? **Objetivo:** inferir sentido de una palabra del texto.

I Hacer algo o a alguien robusto y resistente.
II Hacer o poner bello a alguien o algo. x
III Hacer o poner feo a alguien o algo.
IV Hacer vieja a una persona o cosa.

1e Respuesta personal. Respuestas posibles: visitar favelas puede ser una buena opción turística, para que se conozca cómo vive parte de la población fuera de los puntos turísticos más conocidos; visitar favelas no debería ser turismo, porque es el lugar donde viven personas que, probablemente, quieren preservar su privacidad. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del tema del texto.

b En tu opinión, ¿cuál puede ser el propósito de la decisión de las autoridades de Buenos Aires?
Respuesta personal. **Objetivo:** formular hipótesis sobre el tema del texto.

Oídos bien puestos

Audición

1 **Escucha el reportaje e identifica las frases verdaderas y las falsas. Léelas antes de escuchar la grabación.**
10
Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

Título: ¿Tienen futuro las villas argentinas?
Medio: Canal RT Noticias.
Fecha: 28/4/2011.

Disponible en <https://actualidad.rt.com/video/actualidad/view/66198-Tienen-futuro-villas-argentinas>. Fecha de consulta: 4 nov. 2015. (0-3:30).

a Para los gobernantes, las villas miseria son un incómodo problema. v
b Todos los vecinos están de acuerdo con la decisión de las autoridades. f
c Los vecinos no están representados en el comité para evaluar la situación. f
d Las autoridades quieren hermosear las villas miseria y aislarlas de la ciudad. f
e Desplazar a la gente que vive en las zonas pobres no resultó una medida eficaz. v
f Los representantes académicos coinciden que las obras deben ser mucho más amplias. v

2 **Vuelve a escuchar el reportaje y responde a las preguntas a continuación.**
10

a Según algunos vecinos, "detrás de las fachadas recién pintadas, seguirán los profundos problemas sociales". ¿Por qué?
Respuesta esperada: porque se trata de una reforma estética, que no aborda los problemas estructurales y legales que tiene el barrio. **Objetivo:** hacer inferencias.

b Para uno de los vecinos entrevistados, tener la casa pintada no es lo fundamental; le parece más importante tener título de propiedad, pagar gas, luz y agua. ¿Por qué?

c Para el representante académico entrevistado, algunas acciones que se están llevando a cabo no van todavía al fondo de la cuestión. Elige los servicios que, según él, serían necesarios.

I Agua. x
II Cloacas. x
III Electricidad. x
IV Medios de transporte.
V Medidas de seguridad.
VI Recolección de basura.
VII Equipamientos públicos. x
VIII Calles para fluir el tránsito. x

2b Respuesta esperada: porque, al tener título de propiedad y pagar por esos servicios, se garantiza que el pedazo de tierra que ocupa será suyo legalmente. **Objetivo:** hacer inferencias.

2c **Objetivo:** identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Más allá de lo dicho

Post-audición

Respuesta personal. Respuesta posible: quiere decir que se siente marginado, sin importancia, que su opinión no cuenta para nada. **Objetivo:** inferir el sentido de expresiones en el texto.

1 **Lee el siguiente comentario que hace uno de los vecinos entrevistados y opina: ¿qué quiere decir? Ten en cuenta las expresiones destacadas.**

> No quiero seguir siendo una **persona de tercera**. Un **don nadie** somos nosotros [...].

PRISCILA WU

Disponible en <https://actualidad.rt.com/video/actualidad/view/66198-Tienen-futuro-villas-argentinas>. Fecha de consulta: 4 nov. 2015.

2 **¿Qué expresión se usaría en portugués equivalente a "don nadie" en ese contexto?**

Respuesta esperada: *joão-ninguém, zé-ninguém, zé-povinho, zero à esquerda*, etc. **Objetivo:** relacionar expresiones de sentido equivalente.

3 **¿Cuál es el propósito principal del reportaje? Elige la opción adecuada y justifica tu elección.**

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto.

a Aclarar que pintar las fachadas es solo una de las acciones de embellecimiento.

b Demostrar que falta mucho para la integración plena de los barrios pobres a la ciudad. x

c Explicar las etapas del proyecto de reconstrucción estética de las villas.

d Informar cómo se van a convertir los barrios pobres en lugares turísticos.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Comprendiendo el género

1 **Un reportaje suele mostrar distintas interpretaciones acerca de un mismo tema. En el que has escuchado, ¿qué puntos de vista se presentan?**

Respuesta esperada: el de los vecinos, el de los representantes académicos, el del gobierno de la ciudad de Buenos Aires y el del periodista. **Objetivos:** identificar una de las características composicionales del género reportaje y los diferentes puntos de vista que se presentan en el reportaje (literacidad crítica).

2 **El cierre de un reportaje puede ser de diferentes tipos. Elige el que corresponde al reportaje que has escuchado.** **Objetivo:** identificar un elemento de la composición del texto.

a Una conclusión sintética de lo que se presentó. x

b Una frase expresiva de uno de los entrevistados.

c Un dato actual que no se mencionó anteriormente.

d Una interrogante acerca de algún aspecto relevante.

3 **A diferencia de la noticia, en un reportaje el periodista puede expresar explícitamente una valoración de los hechos. Escucha una vez más la última parte del reportaje "¿Tienen futuro las villas argentinas?" y anota la frase que, en tu opinión, representa un punto de vista compartido por el periodista.**

Respuesta esperada: "Claro que, para que esta integración sea plena, aún queda mucho por andar"; "Todos esperan que esa reforma que comenzó por cuestiones estéticas termine abarcando todos los aspectos que hacen una mejora en la calidad de vida". **Objetivo:** identificar un elemento del contenido temático y de la construcción composicional del texto.

ESCRIBE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Arranque

1 **Actualmente, los diarios electrónicos permiten que los lectores comenten noticias, reportajes y artículos publicados. A partir de eso, contesta las siguientes preguntas.**

Respuestas personales. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el género.

a ¿Ya has leído alguno de esos comentarios? ¿En qué contexto?

b ¿Ya has comentado algún texto que has leído en un diario electrónico? ¿Por qué?

c ¿Crees que es importante que los lectores puedan opinar sobre lo que leen en los diarios? Justifica tu respuesta.

Profesor/Profesora, los comentarios críticos están reproducidos conforme los textos originales, sin correcciones o adaptaciones. Una característica del estilo de este género discursivo es el lenguaje informal y cierta flexibilidad con relación a las normas ortográficas, como la omisión de la tilde, por ejemplo, y con relación a la llamada por los estudios sociolingüísticos de "lengua estándar", característica de algunos géneros escritos. **Objetivo:** identificar características temáticas, composicionales y estilísticas del género.

2 **Lee algunos de los comentarios críticos acerca de un reportaje titulado "En cinco años se instalaron 90 nuevas villas en el GBA", publicado por el diario *La Nación* (Argentina) el 5/10/2011. Luego responde a las preguntas a continuación.**

DISEÑOS: PRISCILA WU

I es un tema con el que nuestra sociedad tendrá indefectiblemente que lidiar ya que a pesar del crecimiento económico de la baja de la desocupación y la pobreza esa situacion de bonanza en argentina es lo que seduce cada vez mas a nuestros vecinos a venir a probar suerte aquí... sin circunscribirlo meramente a este fenómeno el tema de estos asentamientos es fundamentalmente un tema de migración... migración que dicho sea de paso no esta demonizada ni criminalizada en argentina como sucede en UE y EE.UU.

SIGUE LA PISTA

GBA: Gran Buenos Aires.

UE: Unión Europea.

EE. UU.: Estados Unidos.

Bs. As.: Buenos Aires.

II No solo en el gran Bs As aparecieron nuevas y crecieron las villas, sino también en pequeñas ciudades del interior de la provincia de Bs AS, donde hasta hace unos años atrás no existían, como ser en las ciudades de la costa, en donde se comenzaron a ver los típicos ranchos de chapa desordenados, a lo que e suma la toma recurrente de propiedades de veraneo, desocupadas o en venta que literalmente son destrozadas. Si bien acceder a una propiedad es privativo para cualquier trabajador, también el costo de los alquileres lo es, esto habla de que no solo no estamos bien, sino que la brecha entre clases es cada vez mas grande y el asenso social casi inexistente, es decir caminamos hacia una estructura social que nunca soñamos, todos pobres excepto algunos que heredaron algo de su familia, o pueden recibir ayuda de ella, o la política les arreglo su vida.

III deje la Argentina hace mas de 30 anos y ya en esos tiempos habia muchas villas miseria. La pobreza esta llegando a los paises industrializados y dudo que Argentina pueda salir un dia de ese "pozo" social. Es lamentable. Tanto potencial en un pais y tan pocas perspectivas de un cambio real. Los gobiernos cambian, las esperanzas renacen y despues... siempre lo mismo.... triste.

IV por lo que puedo leer en los comentarios hay mucha gente que piensa que la inmigración es la causante de todos los males de Argentina. Me temo que las villas, la marginación, la pobreza y la falta absoluta de previsión o de interés de los sucesivos gobiernos desde los 60, son los verdaderos causantes del subdesarrollo y la decadencia de la nación.

V Este es un tema por demas de importante y constantemente ignorado. El crecimiento de las villas es un combo de: dificil acceso al terreno/casa, falta de trabajo e inmigración sin control. El principal problema es ignorar la situación, porque con el discurso de "HEMOS REDUCIDO A UN DIGITO EL INDICE DE POBREZA" se contrapone la magnitud de las villas. Todos merecen una vida digna. Y de paso, quitamos a los gendarmes de la frontera en época electoral.

VI Si mal no entiendo, la preocupacion es que va a pasar con los inmigrantes que hacen aumentar la cantidad de habitantes de las villas, correcto? La experiencia argentina demuestra la capacidad de absorcion y naturalizacion de los inmigrantes, en oleadas masivas. No es tanto un problema de inmigracion, sino un problema de falta de politicas de estado para reintegrar a las villas a la sociedad.

Disponible en <www.lanacion.com.ar/1411987-en-cinco-anos-se-instalaron-90-nuevas-villas-en-el-gba>.
Fecha de consulta: 4 nov. 2015. Comentarios seleccionados entre los 1822 disponibles en el sitio web. Los textos están en su forma original, sin correcciones o adaptaciones. Solo se omitió la identificación de los lectores.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

2a Respuesta esperada: todos los comentarios abordan el tema del reportaje desde diferentes puntos de vista y algunos mencionan la inmigración como causa del crecimiento de las villas. Profesor/Profesora, es importante llamar la atención de los estudiantes hacia las opiniones prejuiciosas sobre inmigración en algunos comentarios. Hay muchos factores involucrados en el crecimiento de las villas, como demuestra el estudio de ONU-Habitat, mencionado en el reportaje del apartado **Comprendiendo el género.**

a ¿Qué has observado en cuanto al contenido de los comentarios?

b En cuanto al estilo de escritura: ¿usan los lectores un lenguaje más formal o informal? ¿Se preocupan por escribir todo de acuerdo con la lengua estándar? Busca ejemplos en los textos.

c ¿Te parece difícil escribir un comentario? ¿Qué crees que se debe tener en cuenta al comentar una noticia o un reportaje? Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes no encuentren difícil escribir un comentario, porque se trata de expresar lo que piensa uno acerca del tema abordado en una noticia o reportaje.

2b Respuesta esperada: los lectores usan un lenguaje informal, sin preocuparse por la corrección formal estricta. Algunos ejemplos: palabras sin tilde, como "situacion", "politica", etc. y frases iniciadas con minúscula.

Puesta en marcha

Profesor/Profesora, si no hay cómo acceder a Internet, una opción es hacer un tablón con la noticia o reportaje y los comentarios de los estudiantes.

1 **Tu tarea es leer una noticia o reportaje sobre Brasil en un diario en lengua española y luego escribir un comentario. Te presentamos dos opciones:**

- si es posible, lee un diario electrónico, escribe el comentario (en la escuela o en casa) siguiendo las instrucciones de este apartado y de los siguientes y, después de revisar el texto, publícalo en el sitio web de la noticia o reportaje leído;
- si no hay posibilidad de acceso a Internet, comenta el reportaje que está en el apéndice **Hay más** (Texto **7**) u otro que te proponga tu profesor/profesora y comparte el comentario con tus compañeros.

2 **Observa el cuadro a continuación y haz la primera versión de tu comentario.**
Objetivo: hacer la primera versión del texto.

Sobre la producción que se propone:

› **¿Cuál es el género discursivo?** Comentario crítico de noticia o reportaje.

› **¿Cuál es el tema?** El de la noticia o reportaje leído/a.

› **¿Cuál es el objetivo?** Opinar sobre lo que se ha leído.

› **¿A quién se dirige?** A los lectores de la noticia o del reportaje.

› **¿Cómo y dónde se difundirá?** Un texto breve para ser transpuesto al sitio web de la noticia o del reportaje, a un tablón en la escuela u otro soporte posible.

› **¿Quiénes participan?** Cada estudiante hace su comentario crítico.

Cajón de herramientas

Profesor/Profesora, en el mundo social, los lectores no suelen hacer un esbozo del comentario antes de publicarlo. Sin embargo, como aquí la actividad de escritura tiene propósitos didácticos, los estudiantes trabajarán con diferentes versiones del texto. En la primera versión del comentario, tal vez tengan alguna dificultad para ceñirse al tema del texto leído y emplear vocabulario adecuado. Es una buena oportunidad para que puedas observar los puntos que requieren más atención en el apartado siguiente.

1 **Observa lo que se explica a continuación acerca de las principales características de un comentario crítico y busca, entre los comentarios presentados en el apartado Arranque, ejemplos para cada una de las características, como hemos hecho en el primer ítem. Luego verifica si has hecho bien el tuyo.**
Objetivo: identificar elementos de la composición y del estilo del género.

a Un comentario es un texto corto en que el lector opina sobre lo que ha leído en una noticia, un reportaje, un artículo, o, más frecuentemente, sobre el tema enfocado y asuntos relacionados con ese tema. Es posible incluso tener en cuenta otros comentarios ya hechos. Ejemplo: I, IV.

b Se pueden aportar otros datos relacionados con el tema, los cuales son de responsabilidad del lector (y no del diario); no siempre lo que se dice está comprobado por fuentes oficiales. I, II.

c En su comentario, el lector puede contar algo sobre sí mismo, como algo que haya vivido u observado a partir de una experiencia personal. III.

d Es frecuente en los comentarios que los lectores valoren hechos, situaciones o circunstancias relacionadas con el tema tratado. III, V. Profesor/Profesora, algunos enunciados que pueden ser ejemplos: (III) "[...] y dudo que Argentina pueda salir un dia de ese 'pozo' social. Es lamentable"; (V) "Todos merecen una vida digna".

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

1g I, V. Profesor/Profesora, algunos enunciados que pueden ser ejemplos: (I) "[...] el tema de estos asentamientos es fundamentalmente un tema de migración..."; (V) "El crecimiento de las villas es un combo de: difícil acceso al terreno/casa, falta de trabajo e inmigración sin control".

e Al escribir los comentarios, algunos lectores usan un lenguaje más informal y no siempre se preocupan por seguir las normas de ortografía. En ese caso, suelen omitir la tilde, por ejemplo. III, VI.

f Un recurso usado con frecuencia en los comentarios es el empleo de mayúsculas para poner énfasis en lo que se está diciendo. V.

g En general, se puede notar, por medio del comentario, una toma de posición del lector acerca del tema tratado en la noticia o en el reportaje.

h Como se trata de un texto personal y de opinión, se suele usar la 1.ª persona de singular. Además, por ser un comentario de situaciones o hechos actuales, predomina el uso del Presente de Indicativo.
1.ª persona: III, IV, VI. Presente de Indicativo: todos los comentarios.

2 **¿Has notado que en los comentarios hay algunas palabras que unen enunciados y permiten la articulación de ideas? Relaciona las funciones siguientes con las palabras destacadas en los fragmentos.**
Objetivo: identificar elementos del estilo del género (la función de los recursos de cohesión).

a	Agrega un elemento. V	I	"**No solo** en el gran Bs As aparecieron nuevas y crecieron las villas, **sino también** en pequeñas ciudades del interior de la provincia de Bs AS [...]".
b	Introduce una explicación. IV	II	"[...] todos pobres excepto algunos que heredaron algo de su familia, **o** pueden recibir ayuda de ella, **o** la política les arreglo su vida".
c	Agrega un elemento en una negación. VII	III	"No es tanto un problema de inmigracion, **sino** un problema de falta de politicas de estado para reintegrar a las villas a la sociedad".
d	Introduce un elemento que alterna con el anterior. II	IV	"El principal problema es ignorar la situación, **porque** con el discurso de 'HEMOS REDUCIDO A UN DIGITO EL INDICE DE POBREZA' se contrapone la magnitud de las villas".
e	Contrapone una afirmación a una negación anterior. III	V	"[...] son los verdaderos causantes del subdesarrollo **y** la decadencia de la nación".
f	Relacionan dos elementos, poniendo énfasis en el segundo. I	VI	"**Si bien** acceder a una propiedad es privativo para cualquier trabajador, también el costo de los alquileres lo es [...]".
g	Introduce una circunstancia que debería impedir que ocurriera algo. VI	VII	"[...] no esta demonizada **ni** criminalizada en argentina como sucede en UE y EE.UU.".

PRISCILA WU

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Hacia atrás

1 **Lee una vez más la primera versión del comentario que se te ha solicitado en el apartado Puesta en marcha. Considera las observaciones de tu profesor/profesora y lo que has visto en el apartado anterior. Luego haz las correcciones que te parezcan necesarias en tu comentario crítico.**
Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen si la primera versión del comentario tiene la forma composicional y el estilo propios del género y si el tema del comentario está adecuado a la propuesta. Objetivo: revisar la primera versión del texto.

2 **Pídele a un compañero que te revise el comentario y verifique si tiene algunas de las características presentadas en el apartado Cajón de herramientas. Y tú, al leer el texto de tu compañero, observa, en especial, si:**

- enfoca el tema del texto leído; Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen si el comentario del compañero cumple con los requisitos. Objetivo: revisar el comentario del compañero.
- presenta valoraciones y/o toma de posiciones acerca de situaciones o circunstancias relacionadas con el tema, pero sin expresar prejuicios;
- está redactado en la 1.ª persona de singular y con lenguaje informal;
- expone ideas articuladas entre sí;
- no tiene incorrecciones, tales como uso de palabras inadecuadas, discordancia de número, verbos mal conjugados, por ejemplo.

3 Tras la revisión que ha hecho tu compañero, si es necesario, haz otros cambios en el texto.
Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen las correcciones que aún son necesarias en el comentario. **Objetivo:** hacer la versión final del texto.

4 Después de la revisión final del profesor/de la profesora, y de acuerdo con lo que se haya concertado para la difusión del comentario, publícalo. **Objetivo:** publicar el comentario.

HABLA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Arranque

Respuesta personal. Profesor/Profesora, aunque ya haya aparecido algunas veces la palabra "vecino" en la unidad, tal vez los estudiantes interpreten que se trata de un video para *denunciar o vizinho*, por eso puede ser conveniente remarcar que se trata de *denúncia de moradores*, con el propósito de hacer pública una situación que molesta a la vecindad. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el género.

1 El acceso cada vez más amplio a la tecnología facilita no solo la difusión de informaciones, sino también la divulgación de situaciones que necesitan la acción de las autoridades gubernamentales, como la falta de servicios básicos, por ejemplo. Hoy día hay gente que hace videos de denuncia y los comparte por diferentes medios o, incluso, se los envía a los telediarios. ¿Ya has visto algún video de denuncia de vecinos? En caso positivo, ¿qué denunciaban?

2 En el barrio donde vives, ¿hay algún problema que afecta a la vida de los habitantes? ¿Cuál(es)?
Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre su contexto social.

3 ¿Te gustaría denunciar esa situación? ¿Por qué?
Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre su contexto social.

4 Observa las capturas de pantalla, escucha las siguientes denuncias de vecinos y luego coméntalas con tus compañeros. 12
Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen qué denuncian los vecinos, por qué y cómo lo hacen. **Objetivo:** identificar el tema y la construcción composicional de las denuncias de vecinos.

SIGUE LA PISTA

La videodenuncia o denuncia de vecinos no es algo tan reciente. En 18/11/1995 el diario español *El País* publicó una noticia con este título: "'Línea 900' potenciará la videodenuncia". *Línea 900* era un programa informativo, de reportajes, que se transmitía por televisión.

Fuente de la información: <http://elpais.com/diario/1995/11/18/radiotv/816649207_850215.html>.
Fecha de consulta: 4 nov. 2015.

a **Título:** Desde la calle La Próspera, del Barrio Unión (Caracas, Venezuela).

Fragmentos de denuncia de vecinos. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=OvkwZ6MDD60>.
Fecha de consulta: 4 nov. 2015. (0:20-1:43; 2:04-2:40).



REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

b

Título: Desde la comuna de Calbuco (región de Los Lagos, Chile).
Medio: Diario digital *Puerto Montt On-line*.

Fragmento de denuncia de vecinos. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=KtI6KMPTeAY>. Fecha de consulta: 4 nov. 2015. (0:32-1:48).



REPRODUCCIÓN

Puesta en marcha

Profesor/Profesora, si no hay medios para grabar la denuncia, los estudiantes pueden prepararla y presentarla en el salón de clase o en algún evento en la escuela.

1 **Tu tarea es, con un equipo, hacer la denuncia de una situación que se considera un problema en el lugar donde viven. Te presentamos dos opciones:**

- si es posible, graben la denuncia en un video de dos o tres minutos para divulgar en la escuela o en un blog;
- si no es posible hacer el video, preparen una presentación oral de la denuncia para presentar en la escuela.

2 **Observen el cuadro a continuación y planifiquen la denuncia.**
Objetivo: planificar el texto.

Sobre la producción que se propone:

› **¿Cuál es el género discursivo?** Denuncia de vecinos.

› **¿Cuál es el tema?** Falta de servicios básicos.

› **¿Cuál es el objetivo?** Denunciar una situación que afecta a la calidad de vida de los vecinos de una calle o barrio.

› **¿A quién se dirige?** A la comunidad escolar y, si posible, a la comunidad externa.

› **¿Cómo y dónde se difundirá?** Un video o presentación oral producido en equipos para divulgar en un blog o presentar en la escuela.

› **¿Quiénes participan?** Todo el grupo, dividido en equipos.

Cajón de herramientas

Respuestas personales. **Objetivo:** identificar las características del género denuncia de vecinos.

1 **¿Ya han pensado en todo lo que necesitan para realizar la tarea? ¿Qué hay que tener en cuenta a la hora de hacer una denuncia? Lean los siguientes ítems y verifiquen si se les ha olvidado algo.**

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

a Qué van a denunciar: la situación que van a denunciar tiene que ver con la carencia o la mala calidad de servicios básicos. Identifiquen si el problema es una de las situaciones que se ven representadas en las imágenes siguientes.



GUSTAVO MAGNUSSON/FOTOARENA/FOLHAPRESS

Abastecimiento de agua potable



STRAITELI/ISTOCK

Sistema de alcantarillado



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Desagüe de aguas pluviales



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Red de energía eléctrica



APU GOMES/FOLHAPRESS

Alumbrado público



DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

Pavimentación de calles



ERNESTO REGHRAN/PULSAR IMAGENS

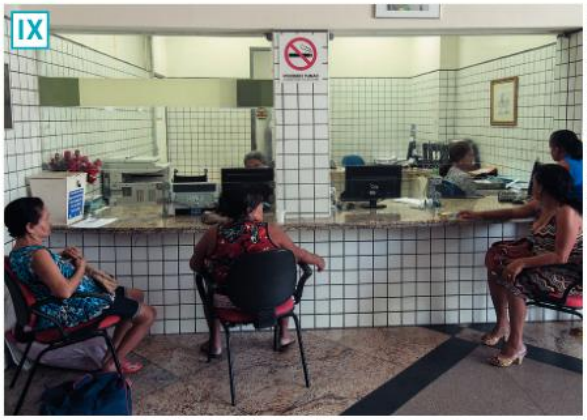
Recolección de basura



IARA VENANZI/PULSAR IMAGENS

Servicio de seguridad pública

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.



DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

Asistencia médica



ALEJANDRRO/THINKSTOCK

Servicio de transporte público



MOACYR LOPES JUNIOR/FOLHAPRESS

Establecimientos educativos



SABLIN/ISTOCK

Preservación del medioambiente

b Dónde ocurre la situación y a quiénes hace daño: identifiquen el nombre del barrio y el de la calle, si el problema ocurre en un lugar específico, y quiénes son las personas que se sienten afectadas (todos los vecinos de la comunidad, solamente algunos), etc.

c Qué consecuencias para la vecindad derivan de esa situación: no basta con mencionar la situación, expliquen también qué efectos dañinos provoca.

2 **Lee algunos fragmentos de la transcripción de una de las denuncias de vecino que has escuchado en el apartado Arranque y verifica si cumple con los requisitos mencionados anteriormente.**

Respuesta personal. **Objetivo:** identificar características temáticas, composicionales y estilísticas del género discursivo.

PRISCILA WU

Reportero: Aquí estamos desde el barrio Unión, en la calle La Próspera, en la Parroquia San Juan, conversando con vecinos acerca de una grave situación que sucede en esta calle. Hace más de un año y cuatro meses existió un hundimiento en esta calle que pone en riesgo a toda la comunidad. [...]

Entrevistada: Está en alto riesgo toda la calle, porque nosotros estamos asustados aquí porque, cuando sale este aguacero, bueno, se pueden caer varias casas.

Fragmento de denuncia de vecinos. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=OvkwZ6MDD60>. Fecha de consulta: 4 nov. 2015. (0:22-0:30; 1:26-1:34).

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 Si van a hacer la denuncia en video, es necesario decidir dónde, cuándo y cómo van a grabarla. Además, deben repartir los roles: quién va a manejar la cámara y quiénes van a hablar. Si no es posible grabar la denuncia, hace falta decidir quiénes van a hablar y quiénes van a colaborar en la elaboración del texto. Respuesta personal. **Objetivo:** planificar la producción de la denuncia de vecinos.

4 Para que no se les escapen las ideas y las palabras a la hora de grabar el video o de hacer la presentación oral, es mejor hacer un guion: anoten los principales puntos que quieren mencionar. Cuando lo tengan hecho, muéstrenselo al profesor/a la profesora para que verifique si falta algo.
Respuesta personal. **Objetivo:** preparar el guion del texto.

5 Decidan qué es lo que cada uno del equipo va a decir y, antes de la grabación o de la presentación, hagan un ensayo. ¡A ver qué tal les sale! Sugerimos que este ensayo se lleve a cabo con la asistencia de otro equipo, que debe observar si quedó clara la denuncia y opinar si es necesario cambiar algo.
Respuesta personal. **Objetivo:** preparar la presentación de la denuncia de vecinos.

Hacia atrás

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen las características estudiadas del género. **Objetivos:** revisar la producción inicial y verificar si está de acuerdo con el propósito de la tarea.

1 A partir de lo explicado en el apartado anterior, las actividades y los comentarios del otro equipo, evalúen el ensayo que han hecho. ¿Creen que les ha salido bien la denuncia? Observen, en especial, si:

- han informado con claridad la situación, dónde pasa y a quiénes hace daño;
- han explicado las consecuencias y cómo se sienten los vecinos;
- han empleado lenguaje y vocabulario apropiados;
- han pronunciado bien las palabras y han entonado adecuadamente la voz.

2 Si es necesario, hagan cambios en el guion y vuelvan a ensayar. Cuando estén preparados, graben el video o armen la presentación oral. **Objetivo:** hacer la producción final del texto.

AUTOEVALUACIÓN

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 Evalúa tu aprendizaje con relación a los ítems a continuación. Elige las calificaciones según corresponda.

MB (muy bueno) B (bueno) R (regular) I (insuficiente)

a Reconocer los problemas de vivienda y algunas de sus causas.
b Identificar las características de un reportaje escrito y oral.
c Hacer un comentario de noticia o reportaje.
d Opinar sobre el tema de una noticia o reportaje.
e Hablar de los servicios básicos en el barrio.
f Producir una denuncia de vecinos.

2 Si le has puesto (R) o (I) a alguno de los ítems anteriores, anota qué es necesario hacer para mejorar tu aprendizaje y coméntalo con tu profesor/profesora.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

El estilo del género

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 **Como los reportajes tratan de temas de la actualidad, se usan muchos verbos en Presente de Indicativo. Sin embargo, a veces es necesario hablar de hechos pasados que se relacionan de alguna forma con esos temas. Fíjate en los tiempos verbales destacados en los siguientes fragmentos de los reportajes que has leído en la unidad 4. Los dos tipos son Pretéritos (pasados) y se refieren a acciones ya acabadas. ¿Qué es lo que los distingue? Compara los cuatro fragmentos e intenta formular una hipótesis sobre la diferencia en el uso de dichos tiempos verbales.**

I Ella relata que, para poder levantar su casa, **tuvo** que esperar que la marea bajara. Una vez seco el estero, **descendió** al terreno fangoso y lodoso –utilizando botas–, y con la ayuda de su esposo y vecinos **realizó** la medición del área que le corresponde, para inmediatamente hundir palos de mangle y definir las bases de su casa.

II Guayaquil **ha sufrido** también la ocupación de sus tierras y zonas naturales por quienes emigran de otras provincias, impulsados por el desarrollo económico de la ciudad. Desde los años 40, los asentamientos irregulares se **han ido** incrementando, en algunos casos, apoyados por grupos políticos. [...]
Salmon refiere que desde 1993 hasta el 31 de julio del 2012 se **han legalizado** 247 870 predios en Guayaquil.

Fragmentos de reportaje. Diario *El Universo de Guayaquil* en el impreso. Ecuador, 2012. Disponible en <http://especiales.eluniverso.com/otroguayaquil/vivir-en-situaciones-precarias-ante-la-falta-de-viviendas/>. Fecha de consulta: 11 nov. 2015.

III Las ciudades latinoamericanas **han evolucionado** caóticamente, generando la proliferación de barrios pobres y cinturones de miseria que conviven en una suerte de segregación y profunda desigualdad.

IV "Lo que **hemos visto** en los últimos 15 años es que la tasa de motorización **ha subido** a un ritmo desorbitante", afirma Grimard.

Fragmentos de reportaje. Diario *BBC Mundo*, 2012. Disponible en <www.bbc.com/mundo/noticias/2012/08/120821_onu_desigualdad_america_latina_jgc.shtml>. Fecha de consulta: 11 nov. 2015.

2 **Lee ahora fragmentos del reportaje "Rio de Janeiro avanza en la urbanización de sus favelas", publicado en el diario *El Espectador*, de Colombia, y verifica si tu hipótesis es adecuada.**

Respuesta personal. Profesor/Profesora, el texto completo de este reportaje se encuentra en el apéndice **Hay más.** **Objetivo:** comprobar o reformular hipótesis.

I La falta de viviendas **ha ocasionado** en los últimos meses crecientes tensiones en las grandes ciudades, incluyendo protestas y ocupaciones de terrenos o almacenes abandonados, que frecuentemente **han derivado** en desalojos violentos.

II El programa Morar Carioca, desarrollado por la Alcaldía, ya **ha atendido** a 69 favelas desde 2010, donde se **han abierto** calles y plazas, se **han construido** redes de alcantarillado y 444 edificios de viviendas para realojar a quien residía en laderas con riesgo de sufrir desprendimientos de tierras en la época de lluvias.

III El pasado febrero el Instituto de Arquitectos de Brasil (IAB) **canceló** un convenio que tenía con la Alcaldía porque **hubo** "retrasos" para ejecutar cuarenta proyectos arquitectónicos destinados a las favelas.

IV La oportunidad de vivir en la periferia tampoco **agradó** a Marinaia, madre de cinco hijos, que **prefirió** quedarse en la favela de Babilonia por estar al lado de los puestos de trabajo de la zona turística de Río y también por motivos de seguridad.

Fragmentos de reportaje. Diario *El Espectador*. Colombia, 2014. Disponible en <www.elespectador.com/noticias/elmundo/rio-de-janeiro-avanza-urbanizacion-de-sus-favelas-articulo-525251>. Fecha de consulta: 11 nov. 2015.

1 Respuesta personal. Profesor/Profesora, es posible que los estudiantes digan simplemente que un tiempo es formado por un solo verbo (simple) y otro es formado por dos (compuesto), y les resulte difícil explicar algo más. Lo importante, en ese momento, es que pongan atención a las formas verbales y busquen algún tipo de razón para que se use una u otra, aunque no sea adecuada según la gramática. Si te parece conveniente, para que les quede claro, diles que los dos tiempos verbales generalmente se traducen al portugués como *Pretérito Perfeito do Indicativo*, es decir: tuvo – *teve*, ha sufrido – *sofreu*. **Objetivo:** formular hipótesis sobre elementos del estilo del género.

DISEÑOS: CAROL DURAN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

DISEÑOS: CAROL DURAN

Respuesta esperada: cuestión 1: I Pretérito Indefinido de Indicativo, relato de una secuencia de acciones pasadas que no se ven más conectadas al presente y ocurrieron en período de tiempo terminado (cuando se levantó la casa); II, III y IV Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo, exposición de situaciones pasadas cuyos efectos aún se sienten en el presente. Cuestión 2: I y II Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo, exposición de situaciones pasadas cuyos efectos aún se sienten y que ocurrieron en un período de tiempo que dura hasta el presente (en los últimos meses, desde 2010); III y IV Pretérito Indefinido de Indicativo, exposición de situaciones pasadas que no se ven más conectadas al presente y que ocurrieron en período de tiempo terminado (el pasado febrero, cuando tuvo la oportunidad de vivir en la periferia). **Objetivo:** observar la función de un elemento del estilo del género.

3 **Lee las explicaciones a continuación sobre el Pretérito Indefinido y el Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo, vuelve a los fragmentos de las cuestiones anteriores y analiza los usos de esos tiempos verbales de acuerdo con las explicaciones.**

CAROL DURAN

En algunas regiones del mundo hispánico, la elección de un tiempo verbal u otro depende en alguna medida de la percepción que tiene el hablante sobre la extensión de las consecuencias del hecho relatado.

- **Pretérito Indefinido (o Pretérito Perfecto Simple):** se usa para referir un hecho pasado que no se ve más como conectado al presente o cuyos efectos ya no se sienten.
- **Pretérito Perfecto Compuesto:** se usa para referir un hecho pasado que se ve como relacionado con el presente o cuyos efectos aún se sienten.

En muchos casos, la distinción entre los dos tiempos verbales está también asociada al período de tiempo en que ocurrieron los hechos: el Pretérito Indefinido para sucesos ocurridos en un período de tiempo terminado (ayer, la semana pasada...); el Pretérito Perfecto Compuesto para sucesos ocurridos en un período de tiempo que dura hasta el presente (hoy, este año...).

En otras regiones del mundo hispánico, la distinción entre los dos tiempos verbales no es tan expresiva y suele usarse el Pretérito Indefinido con más frecuencia.

SIGUE LA PISTA

Todas las lenguas varían de un lugar a otro, de una clase social a otra, de un género sexual a otro, de una franja etaria a otra. Todas estas distintas formas de hablar, que los lingüistas llaman "variedades" o "dialectos" están correctas y ninguna es mejor o peor que las demás.

Como afirma la lingüista Silva-Corvalán:

"La definición de dialecto es diferente en el uso popular y en el técnico. En algunos usos populares el concepto de dialecto se refiere a formas no estándares, consideradas inferiores o rústicas, de hablar una lengua o a lenguas minoritarias que no tienen estatus oficial. Así pues, en México, según el concepto no técnico de dialecto, existen algunas lenguas, como el español y el náhuatl, pero muchas lenguas amerindias con pocos hablantes son consideradas 'dialectos'.

Para el lingüista, sin embargo, dialecto es un término técnico que se refiere simplemente a una variedad de lengua compartida por una comunidad. Las lenguas, conceptos abstractos, se realizan en dialectos. Hablar una lengua es hablar un dialecto de una lengua y la forma estándar o de prestigio de una lengua es simplemente otra realización más. En el uso técnico, no hay dialectos 'correctos' o 'incorrectos', el término dialecto se refiere simplemente a una variedad de lengua característica de un grupo de hablantes. De hecho, hay dialectos que gozan de mayor o menor prestigio social, pero todos constituyen dialectos."

SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press, 2001. p. 17.

4 **Mira las tablas de conjugación de estos tiempos verbales y luego comparte con tus compañeros lo que hayas observado.**

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

a Pretérito Indefinido.

Respuesta personal. Profesor/Profesora, es posible que los estudiantes no estén seguros de lo que deben decir; por eso, si te parece pertinente, puedes ayudarlos a observar que en el Pretérito Indefinido de Indicativo los verbos irregulares puestos como ejemplos cambian la raíz y las terminaciones (estas no son las mismas de los regulares), pero dichas terminaciones son iguales para ese grupo de irregulares (excepto la 3.ª persona de plural de "traer" y "decir"); ya en el Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo, se conjuga el verbo "haber", que es el auxiliar, y el verbo principal va siempre en participio. **Objetivo:** observar la conjugación de los Pretéritos Indefinido y Perfecto Compuesto.

I Verbos regulares.

	Verbos terminados en "-ar"	Verbos terminados en "-er"	Verbos terminados en "-ir"
	Hablar	**Comer**	**Dividir**
yo	habl**é**	com**í**	divid**í**
tú	habl**aste**	com**iste**	divid**iste**
vos	habl**aste**	com**iste**	divid**iste**
usted	habl**ó**	com**ió**	divid**ió**
él/ella	habl**ó**	com**ió**	divid**ió**
nosotros/nosotras	habl**amos**	com**imos**	divid**imos**
vosotros/vosotras	habl**asteis**	com**isteis**	divid**isteis**
ustedes	habl**aron**	com**ieron**	divid**ieron**
ellos/ellas	habl**aron**	com**ieron**	divid**ieron**

II Algunos verbos irregulares.

Profesor/Profesora, en el Pretérito Indefinido de Indicativo, las formas verbales de "tú" y "vos" coinciden en la variedad del español que tomamos como referencia, la rioplatense.

Verbos	Irregularidades	Terminaciones
estar	**estuv-**	-e (yo) -iste (tú) -iste (vos) -o (usted) -o (él/ella) -imos (nosotros/nosotras) -isteis (vosotros/vosotras) -ieron/-eron** (ustedes) -ieron/-eron** (ellos/ellas)
saber	**sup-**	
poner	**pus-**	
tener	**tuv-**	
querer	**quis-**	
hacer	**hic-/hiz-***	
venir	**vin-**	
decir**	**dij-**	
traer**	**traj-**	

* La forma verbal del verbo "hacer" correspondiente a "usted", "él" y "ella" es "hizo".
** Las formas verbales de los verbos "decir" y "traer" correspondientes a "ustedes", "ellos" y "ellas" son "dijeron" y "trajeron".

b Pretérito Perfecto Compuesto.

	Presente de Indicativo de "haber"	
yo	he	**Participios regulares:** comprado (comprar), vendido (vender) dormido (dormir), etc. **Participios irregulares:** escrito (escribir), dicho (decir), puesto (poner), muerto (morir), etc.
tú	has	
vos	has	
usted	ha	
él/ella	ha	
nosotros/nosotras	hemos	
vosotros/vosotras	habéis	
ustedes	han	
ellos/ellas	han	

5 **Para practicar, construye las tablas a continuación en el cuaderno y completa con la forma verbal correspondiente a los siguientes verbos.** **Objetivos:** practicar la conjugación de verbos en los dos Pretéritos de Indicativo y contrastar formas verbales.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

a Pretérito Indefinido.

decir		poner		querer		hacer	
yo		él		tú		ellos	
ella		vosotras		nosotros		vos	

dije / dijo — puso / pusisteis — quisiste / quisimos — hicieron / hiciste

MODELO

b Pretérito Perfecto Compuesto.

escribir		decir		ganar		poner	
tú		usted		vosotros		ellas	
nosotras		ellos		ustedes		yo	

has escrito / hemos escrito — ha dicho / han dicho — habéis ganado / han ganado — han puesto / he puesto

MODELO

6 **Sustituye los símbolos de la noticia a continuación, publicada en el diario *Milenio*, de México, por los verbos del recuadro conjugados, dos en Pretérito Perfecto Compuesto y cinco en Pretérito Indefinido.**

asegurar confiar lograr afirmar señalar buscar decir



Persiste desigualdad social en México: ONU

El ingreso laboral, la disminución de la mortalidad materno-infantil, la salud y el medio ambiente son los temas pendientes en el país, de acuerdo con un informe de desarrollo de Naciones Unidas.

Carolina Rivera

19/08/2015 02:43 PM



AGENCIA CUARTOSCURO

La ONU informó que pese a los programas sociales persisten retos en materia de desigualdad que deben ser atacados. (Cuartoscuro)

Ciudad de México • Pese a los avances que México (A) ◆ (ha logrado) para reducir la pobreza extrema, garantizar acceso universal a la educación primaria y reducir la brecha de género, persisten retos en materia de desigualdad que deben ser atacados, (B) ◆ (señaló) la Organización de las Naciones Unidas.

Durante la presentación del Informe de Avances 2015 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la coordinadora residente del Sistema de Naciones Unidas en el país, Marcia de Castro, (C) ◆ (dijo) que los indicadores en que prevalecen pendientes son en el ingreso laboral, en la disminución de la mortalidad materno-infantil, en salud y en medioambiente.

Sin embargo, (D) ◆ (confió) que al término del año los avances registrados por México puedan ser mayores a los expuestos durante este último informe, en el que, (E) ◆ (aseguró), se refleja el mayor avance en la historia contemporánea para reducir la pobreza.

"México (F) ◆ (ha buscado) fortalecer sus capacidades institucionales, focalizar más sus recursos, atender regiones prioritarias y desarrollar un sistema de medición multidimensional de pobreza, así como coordinar esfuerzos políticos de desarrollo", (G) ◆ (afirmó).

Fragmento de noticia. Diario *Milenio*. México, 2015. Disponible en <www.milenio.com/politica/desigualdad_social_mexico-desigualdad_mexico_ONU-informe_ONU_Mexico_0_575942594.html>. Fecha de consulta: 28 oct. 2015.

Profesor/Profesora, las respuestas indicadas están de acuerdo con el texto original. Sugerimos que evalúes las respuestas de los estudiantes y consideres otras posibilidades que sean pertinentes. Además, todos los verbos que completan el texto en Pretérito Indefinido son de decir (*dicendi*), así que, en algunos casos, pueden ser intercambiables, por ejemplo: afirmó / aseguró / confió o dijo / señaló. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la elección de los verbos la hace el enunciador, según el énfasis que quiere poner en las palabras citadas. **Objetivo:** practicar la conjugación de verbos en Pretérito Indefinido y Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

REPRODUCCIÓN

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

> Lo único bueno que tienen las fronteras son los pasos clandestinos. Es tremendo lo que puede hacer una línea imaginaria trazada un día en su lecho por un rey chocho o dibujada en la mesa por los poderosos como quien juega un póker. Pero por suerte estas fronteras se irán difuminando en su propio absurdo. Las fronteras de verdad son aquellas que mantienen los pobres apartados del pastel.

CAROL DURAN

Fragmento de novela. RIVAS, M. *El lápiz del carpintero*. Madrid: Alfaguara, 1998. p. 14.

En 2015 se invitó al poeta uruguayo Fabián Severo a hablar en la mesa de apertura del *16.º Congresso brasileiro de professores de Espanhol*, que se llevó a cabo en la Universidade Federal de São Carlos, en São Paulo. El texto de su ponencia conmovió a los asistentes. Te invitamos a leer el texto y, mientras lo lees, a reflexionar sobre las cuestiones que plantea. Este trabajo se hará en dos partes.

1.ª parte

1 **Antes de empezar la lectura del texto, piensa sobre el título y sus posibles sentidos. ¿Sobre qué crees que habla el escritor?** Respuesta personal. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y formular hipótesis sobre el texto.

2 **Lee el siguiente fragmento del texto de la ponencia de Fabián Severo y responde: ¿qué notas en el estilo de escritura que usa el enunciador en el texto? ¿Por qué crees que escribe así?**
Respuesta esperada: la escritura parece ser una mezcla de portugués y español, sin seguir estrictamente los estándares de una u otra lengua.
Respuesta personal. **Objetivos:** identificar y reflexionar críticamente sobre elementos lingüísticos del texto.

PORTUNHOLANDO

Estimados colega y compañeros da organización du Congreso:

En primer lugar, quiero decir que es una alegría tener sido invitado para hablar nesta mesa de apertura porque Brasil es también mi país. Eu só brasilero y uruguaio. Crecí na frontera entre los dos país. Eu também: *"Moro num país tropical, abençoado por Deus / e bonito por natureza..."*.[1] Y es un honor, porque nestes día que nos toca vivir, eu sei u importante papel que cumplen los profesor de lengua. Estar entre ustedes, va me ayudar a pensar mis palabra, y isso *"já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura"*.[2]

Cuando me convidaron pra hablar de mi libro *Noite nu Norte*, pasé muito tempo pensando qué decir pra ustedes. Al final, decidí compartir algunas reflexión de lo que me tenía pasado neste caminho de intentar me traduzir a través das palabra. Vine pra amostrar mi andar em portuñol, pra dividir mis poema com vacês.

[1] "País tropical", Jorge Ben Jor.
[2] João Guimarães Rosa.

CAROL DURAN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Fragmento de ponencia. SEVERO, F. Portunholando. In: *16º Congresso brasileiro de professores de Espanhol*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

3 **Sigue leyendo el texto de la ponencia y enseguida responde a las preguntas.**

Yo nací na cidade de Artigas. Mi familia, mis vecino y mis amigo, falan misturando las palabra del portugués y el español. El portuñol es mi língua materna. Cuando yo istava na barriga de mi madre, ya iscutaba el **mundo intreverado**. Despós, na época que hice la iscuela, me quiseron hacer creer que los que hablábamos **misturado** éramos pobre, sucios, burros. Yo no sé si el resto del mundo pode intender qué se siente cuando alguien dice que tus palabra no sirven, é como si nos disseram que nosso corazón nao presta y que para tener vida, temo que se botar uno nuevo. Las palabra son lo único que nós temo. Pensamo, soñamo, recordamo, sufrimo en las palabra, y cuando viene algún dono da língua a nos decir que tenemo que aprender a hablar como otros, que nuestra fala istá mal, nós se miramo entristecido, porque si nos cambian las palabra, nosotro ya no vamo saber ni qué somo.

CAROL DURAN

Fragmento de ponencia. SEVERO, F. Portunholando. In: *16º Congresso brasileiro de professores de Espanhol*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

a En tu opinión, ¿qué sentido tiene la expresión "mundo intreverado" en el texto? Respuesta personal. **Objetivo:** inferir sentido de una expresión en el texto.

b ¿Por qué crees que en la escuela no se veían bien a los estudiantes que hablaban "misturado"? Respuesta personal. **Objetivo:** identificar informaciones implícitas en el texto.

Se é de batalhas que se vive
[a vida
Tente outra vez.

"*Tente outra vez*",
Raul Seixas

4 Lee otro fragmento del texto de la ponencia y contesta las preguntas a continuación.

Cuando me mudé para Montevideo, impecé sentir saudade de mis calle, extrañé mis vecino, me faltava los sonido da frontera. Impecé a recordar, mas mis lembranza también venían en portuñol. La tristeza no bajaba y impecé a escribir. Cuando recuerdo, cuando sinto, cuando penso, lo hago en portuñol. Despós, intento pasar eses sonido que iscuto na minha cabeza pru papel, intento me traduzir. Mas mi escritura también viene misturada. Pra podé incontrar mi refugio na Literatura, pra despertar en el sueño de mi ciudad, necesito combinar las canción de mis dos país.

CAROL DURAN

Fragmento de ponencia. SEVERO, F. Portunholando. In: *16º Congresso brasileiro de professores de Espanhol.* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

a ¿Por qué el portuñol es tan importante para el enunciador? Respuesta esperada: porque es la forma que tiene de expresarse, es su lengua materna. **Objetivo:** identificar información explícita en el texto (comprensión selectiva).

b ¿Cómo crees que el enunciador intenta traducirse? ¿Por qué no lo consigue? Respuesta personal. Respuesta posible: piensa en portuñol e intenta traducirse escribiendo en español. Respuesta esperada: porque su escritura también sale mezclada. **Objetivos:** identificar y relacionar informaciones implícitas y explícitas en el texto.

5 Lee el siguiente poema, que forma parte de la ponencia de Fabián Severo, y reflexiona a partir de las preguntas a continuación.

Asvés
toi lembrando la tristeza
que había en mi tierra
y las palabra van saliendo
una arriba de otra
intreveradas.
Hay días
que intento **inderesar** ellas
mas no puedo
impesan a perder el olor
a quedar seim vida
puro oso sin carne
morrendo en mis cuaderno.
Mas otras vez
yo las dejo asím
tortas
y intonce
volto a tener diez año
y ando descalzo na calle
correndo con la Gabriela
ayudando la María arrancar laranya
y me sinto menos triste.
Misqueso que afuera el mundo es de tardisiña
vuelvo a tener los sueño que tenía
cuando caminaba nu meio das pedra
sin saber que las palabra tenían dueño
y el mundo era todo mío.[3]

[3] "Palabra torta", Fabián Severo, poema publicado en el diario *Zero Hora*.

CAROL DURAN

Fragmento de ponencia. SEVERO, F. Portunholando. In: *16º Congresso brasileiro de professores de Espanhol.* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

a En el poema se atribuyen a las palabras características propias de seres animados. Menciona tres ejemplos y comenta el efecto que produce ese recurso. Respuesta esperada: las palabras pierden el olor, quedan sin vida, puro hueso sin carne, mueren en los cuadernos. Las palabras cobran vida, se vuelven esenciales para expresar los sentimientos. **Objetivos:** comprender detalladamente el texto y analizar elementos del estilo del poema.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

b ¿Qué significa intentar "inderesar" las palabras? Respuesta esperada: intentar corregir, escribir las palabras correctamente. **Objetivo:** inferir sentido de una palabra en el texto.

c ¿Qué cambio producen en el enunciador del poema las palabras "tortas"? Respuesta esperada: despiertan los recuerdos y los sueños de la niñez. **Objetivo:** identificar información específica (comprensión detallada).

6 **Ten en cuenta lo que ya has leído del texto de la ponencia hasta este punto y opina: ¿qué significa decir que las palabras tienen dueños? ¿Quiénes serán los dueños de las palabras?** Respuesta personal. Respuesta posible: significa decir que la única forma de expresarse es hablando y escribiendo según la norma gramatical. Los dueños de las palabras son todos los que quieren imponer una única forma de hablar y escribir. **Objetivos:** comprender detalladamente y reflexionar críticamente sobre el texto.

7 **En la primera parte de la ponencia, Fabián Severo destaca la importancia de la palabra para expresar sentimientos, recuerdos, sueños e identidades. En el siguiente fragmento de las memorias de Pablo Neruda, el poeta también habla de las palabras de un modo expresivo. Léelo y sustituye los símbolos por los vocablos del recuadro.** **Objetivos:** comprender globalmente el texto y practicar recursos de coherencia y cohesión.

ola	plumas	peces	piedrecitas	bolsas	poema	frase	mundo
flor	frutas	cordilleras	madera	idioma	palabras		

(A) palabras, (B) peces, (C) poema, (D) frutas, (E) madera, (F) ola, (G) frase, (H) plumas, (I) flor, (J) idioma, (K) cordilleras, (L) mundo, (M) bolsas, (N) piedrecitas.

Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las **(A)** ◆... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados **(B)** ◆, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi **(C)** ◆... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como **(D)** ◆, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de **(E)** ◆ bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la **(F)** ◆... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una **(G)** ◆ que no la esperaba y que le obedeció... Tiene sombra, trasparencia, peso, **(H)** ◆, pelos, tiene de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto trasmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la **(I)** ◆ apenas comenzada... Qué buen **(J)** ◆ el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Estos andaban a zancadas por las tremendas **(K)** ◆, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el **(L)** ◆... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes **(M)** ◆... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como **(N)** ◆, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

Fragmento de memorias. NERUDA, P. *Confieso que he vivido*. 2. ed. Santiago: Puhuén, 2007. p. 58. © 1962, Fundación Pablo Neruda.

CAROL DURAN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Pablo Neruda (seudónimo de Neftalí Ricardo Reyes Basoalto) nació en Parral, Chile, en 1904. Escribió uno de sus libros más famosos —*Veinte poemas de amor y una canción desesperada*— a los veinte años. Trabajó como periodista y ejerció de cónsul de Chile en diferentes países entre 1934 y 1939, cuando regresó a su país. En 1971 recibió el Premio Nobel de Literatura. Falleció en 1973, afectado por el golpe de estado que había depuesto al presidente Salvador Allende. Entre sus libros más conocidos, están: *Crepusculario* (1923), *Canto general* (1950), *Los versos del capitán* (1952), *Odas elementales* (1954), *Estravagario* (1958), *Confieso que he vivido* (1974).

Fuente de la información: <www.biografiasyvidas.com/biografia/n/neruda.htm>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

8 **Ahora contesta las preguntas con base en el texto de Pablo Neruda.**

a ¿Ya habías pensado antes sobre las palabras? ¿Las encuentras importantes? ¿Por qué?
Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema del texto.

b En el texto se dice que las palabras "son espuma, hilo, metal, rocío...". Y para ti, ¿qué son las palabras?
Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema del texto.

c Haz un inventario de tus palabras preferidas, en portugués y en español. Respuesta personal. Profesor/Profesora, si te parece adecuado y hay tiempo, pídeles a los estudiantes que escriban las palabras en folios sin identificarse, después alguien los recoge, los mezcla y los reparte entre todos para que puedan adivinar de quiénes son. **Objetivo:** reflexionar sobre el tema del texto.

Unidades 1 y 2

Se eles têm três carros
Eu posso voar...

"*Balada do louco*",
Arnaldo Baptista y
Rita Lee / Os Mutantes

En este apartado, vamos a recordar las unidades 1 y 2 y relacionarlas con las cuestiones que plantea el texto de la ponencia de Fabián Severo.

1 **Observa las imágenes de la portada de la unidad 1, intitulada "Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!", y contesta las siguientes preguntas.**



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO/AE

Fachada de la Escola Normal Oficial, São Carlos, São Paulo, 1928-1930.



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO/AE

Salón de clases de escuela primaria, São Paulo, Brasil, 1962.



ACERVO ICONOGRAPHIA

Clase de diseño en el Instituto Profissional Feminino, Escola Técnica Rivadávia Correia, Rio de Janeiro, 1923.



COLEÇÃO WASHINGTON LUÍS/ACERVO MRC/MP/USP

Fachada de las Escolas Reunidas de Dois Córregos, Piracicaba, São Paulo, 1924.

a ¿Qué expresa el título de la unidad?

Respuesta personal. Respuesta posible: que la escuela es de todos. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el título de la unidad.

b ¿Qué representan las imágenes?

Respuesta personal. Respuesta posible: representan escuelas y prácticas escolares antiguas. **Objetivos:** comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre las imágenes.

2 **En la unidad 1 has leído y escuchado textos en los que se habla de propuestas educativas transformadoras e interculturales. ¿Te parece que en las escuelas donde se desarrollan dichas propuestas las palabras tienen dueños? ¿Por qué?**

Respuesta personal. Respuesta posible: no, porque tales propuestas tienen como propósito valorar y respetar las culturas de los estudiantes, lo que incluye su modo de hablar. **Objetivos:** activar los conocimientos previos, relacionar textos de distintos géneros y reflexionar críticamente.

3 **Observa la imagen de la portada de la unidad 2, intitulada "Son como nosotros, somos como ellos", y responde a las siguientes preguntas.**

a ¿Qué se retrata en la imagen?

b ¿Qué relación crees que hay entre la imagen y el título de la unidad?

c ¿Te parece que el tema de la unidad **2** tiene que ver con un "mundo intreverado"? ¿Por qué?

Respuesta personal. Respuesta posible: sí, porque la interculturalidad supone el contacto y el diálogo entre diferentes culturas. **Objetivos:** relacionar textos de distintos géneros y reflexionar críticamente.



ALBERTO DE OLIVEIRA FILHO

Mujer andina segurando la *wiphala*, importante símbolo usado por las etnias de los Andes.

3a Respuesta esperada: se retrata a una mujer andina alzando una bandera de colores (*wiphala*). Profesor/Profesora, en las siguientes páginas web se encuentran informaciones sobre la importancia de la *wiphala* para los pueblos andinos y los significados de los siete colores que la componen, disponibles en <www.diremar.gob.bo/node/157> y <www.mindet.gob.bo/mindet/node/169> (fecha de consulta: 20 en. 2016). **Objetivos:** activar los conocimientos previos e identificar elementos del lenguaje no verbal.

3b Respuesta personal. Respuesta posible: la imagen muestra manifestaciones culturales (trajes, símbolos) distintas de las nuestras, pero las diferencias culturales no nos deben alejar, debemos buscar lo que tenemos en común —en qué somos como ellos y ellos son como nosotros—. **Objetivo:** relacionar lenguaje verbal y no verbal.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Un poquito más de todo

Las cuestiones 1, 2 y 3 tienen respuestas personales. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre los contenidos de la 1.ª parte.

1 ¿Te ha gustado leer una parte de la ponencia de Fabián Severo? ¿Por qué?

2 ¿Cómo veías antes las palabras? Y ahora, ¿cómo las ves?

3 ¿Crees que vives en un "mundo intreverado"? ¿Por qué?

2.ª parte

1 Antes de leer la continuación del texto de la ponencia que presentó Fabián Severo en el *16.º Congresso brasileiro de professores de Español*, responde a las preguntas siguientes.

Respuestas personales. **Objetivos:** expresar gustos y preferencias y activar los conocimientos previos.

a ¿Te gusta la poesía? ¿Tienes un poeta favorito?

b Y novelas, ¿cuál(es) ya has leído?

c ¿Sabes cuál es la novela más famosa en lengua española?

Profesor/Profesora, en el apartado **Texto complementario** de este apéndice se encuentra un fragmento del primer capítulo del libro *Don Quijote de la Mancha*, y en el apartado **Rincón cultural** se indican dos películas inspiradas en la novela.

2 Lee otro fragmento de la ponencia de Fabián Severo y contesta las preguntas.

Sigo escribiendo. Acá no van me atrapar. Respiro aliviado. La poesía é minha única trincheira.

La Literatura é otra vida. Allí tudo pode acontecer. Uno puede se despertar transformado num baito insecto o fazer um pacto con el diablo o cruzar u sertão pra conseguir el amor de Diadorím o caer du cavalo y decir: Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo y yo el más desdichado caballero de la tierra...

Alguien me disse que la Literatura es un lugar onde puedo caminhar falando con las palabra que me cantó mi madre, sem sentir miedo de que algún profesor me señale con el dedo, gritando: ilegal. Nu poema, eu puedo ser un frontera, mi portuñol pode dar flor y mi língua no tiene que amostrar pasaporte ni responder interrogatorio para los aduanero del idioma. Los río da Literatura no tienen arame de púa nem tanques de guerra preguntando de onde uno es.

Mas los fiscal da língua también quieren invadir mi refugio. Mandaron una profesora me decir que no istá de acuerdo con lo que hago en mis poema. Y yo me pergunto: ¿cómo se faz pra no istar de acuerdo con la Literatura? Es como si un amigo me dissera que va hacer una canción y yo grite pra él: no estoy de acuerdo. ¡Pobres fiscal! Despós de todos los año de istudio, no aprendieron la diferencia que hay entre un libro de poema y un manual de gramática. Eles istán enojados porque dicen que mis verso no respetan ninguna regla, que mis palabra istán tortas, que mis plural son incerto. ¡Pobres fiscal! Yo los intiendo. Ellos no leen poema pra se emocionar o se divertir, para odiar o extrañar, eles leen para incontrar las norma que los van ayudar a salvar un examen en la Universidad. Escarvan mis adjetivo, miden mis conjugación, pesan mis sustantivo para poder se recibir de comisario lingüístico. ¡Pobres fiscal! Leen Literatura pra estudiar lengua. Desarman los cuento pra incontrar las preposición, memorizan los verso pra descubrir los modo verbal, asesinan las novela para incontrar un pronombre. Para ellos, la Literatura es solo un depósito de palabras.

Yo pergunto prus dono das palabra: ¿En qué lengua falamo los frontera? ¿Na lengua que nos enseñaron na iscuela o na língua que nuestras madre nos cantaba antes de dormir? Materna viene de madre. Du idioma materno son las palabra du afecto, da ternura, da emoción. No puedo pensar ni narrar mi pasado sin ellas.

Fragmento de ponencia. SEVERO, F. Portunholando. In: *16º Congresso brasileiro de professores de Espanhol*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

CAROL DURAN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Respuesta personal. Respuesta posible: la poesía es en donde el poeta se siente seguro para afirmar su identidad, como si la poesía lo protegiera. **Objetivo:** inferir información implícita.

a Explica qué has comprendido de la siguiente frase: "La poesía é minha única trincheira".

b En el segundo párrafo se mencionan dos personajes de novelas famosas, una en portugués y otra en español. ¿Quiénes son? ¿Sabes cuáles son las novelas?

c ¿A qué situación común en las fronteras alude el enunciador en el tercer párrafo? Identifica las palabras que se relacionan con esa situación.

d ¿Qué diferencia(s) te parece que hay entre un libro de poemas y un manual de gramática? 2e Respuesta personal. **Objetivos:** identificar informaciones específicas (comprensión detallada) y reflexionar críticamente sobre el texto.

e Comenta la crítica que se hace a "los fiscal da língua" en el cuarto párrafo.

f Reflexiona y opina sobre la siguiente cuestión: ¿la lengua que te enseñan en la escuela es la misma que aprendiste en casa? Si hay diferencias, ¿cuáles son? Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre su propio contexto.

Vejo que no fim nada mudou
O mundo ainda gira e
ninguém parou...

"*Nada mudou*",
Vitor Trida / Os Mutantes

Eu gostava mesmo era
de partir...

"*Poema transitório*",
***Baú de espantos*,**
Mario Quintana

2b Respuesta esperada: Diadorim, de *Grande sertão: veredas* (Guimarães Rosa), y Dulcinea del Toboso, de *Don Quijote de La Mancha* (Miguel de Cervantes). **Objetivos:** identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva) y activar los conocimientos previos.

2c Respuesta esperada: la prohibición de cruzar la frontera sin papeles (autorización) y las formas de impedir la entrada ilegal a otro país; las palabras son "ilegal", "aduanero", "arame de púa", "tanques de guerra". **Objetivos:** identificar y relacionar informaciones implícitas y explícitas.

2d Respuesta personal. Respuesta posible: en un libro de poemas se pueden encontrar textos que se escribieron para fruición estética y no siempre están de acuerdo a la norma lingüística, como los de Fabián Severo; un manual de gramática es un libro donde se presentan definiciones y reglas para el uso de la lengua. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema del texto.

3 Sigue leyendo el texto de la ponencia y enseguida responde a las preguntas.

CAROL DURAN

Amigos profesor, invito ustedes pra ir en mi **frontera** para ver cómo us dono du mundo dibujaron el horizonte emcima de nuestra calle y decretaron que nosotro no podía derretir los mapa. Determinaron que la comida de allá no podía inflar los plato de acá y que aquella gente tinha uma tristeza distinta de la nuestra. También quisieron deformar nuestras palabra. Como si la **frontera** fosse um defeito du mundo, los rey desplegaron seus soldado da língua para nos imponer que los país son monolingüe, y que dentro das línea dun pueblo, todos deben hablar y escribir igual, y que tenemo que nos sacar estas palabra y ponernos otras más limpia para dejar de ser proyecto de gente, resto de vida, basura que habla. "*A língua é minha pátria. E eu não tenho pátria, tenho mátria. E quero frátria*".[4]

Mas las persona nao podemo se despedaçar ni poner una aduana en el corazón. Semo frontera. Semo miradas regando dos país, piernas hablando varias lengua, sangre pasiando intreverada. Nuestras palabra no saben Geografía.

Cuando vayan visitarnos, entren en nuestras casa, pasen nu patio, iscuten nuestras voz, y si no nos intienden, no se preocupen, asvés, nosotro tampoco se intendemo.

Eu nao sei qué es la **frontera**. Tal vez, seja varios lugar, una forma de mirar, una mancha num mapa o um estuario onde la agua dulce del río se mezcla con la agua salada del mar y crecen los **frontera**, esa ispecie de vida que no brota en otro lugar. Tal vez a **frontera** nao seja.

[4] "Língua", Caetano Veloso.

Fragmento de ponencia. SEVERO, F. Portunholando. In: *16º Congresso brasileiro de professores de Espanhol.* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

3a Respuesta personal. Respuesta posible: no, "frontera" tiene distintos sentidos, como de "región", el lugar donde uno vive ("en mi frontera"); de límite entre dos países ("Como si la frontera fosse um defeito"); de la gente que vive cerca del límite entre dos países ("Semo frontera", "crecen los frontera"); de algo que no se puede definir ("Eu nao sei qué es la frontera", "Tal vez a frontera nao seja"). **Objetivo:** inferir los sentidos de una palabra en el texto.

a La palabra "frontera" aparece diversas veces en el texto. ¿Crees que en todos los casos tiene el mismo sentido? Justifica tu respuesta.

b En tu opinión, ¿qué es la frontera? Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre los sentidos de una palabra.

c Comenta la siguiente frase: "Nuestras palabra no saben Geografía". Respuesta personal. **Objetivos:** inferir sentidos de las palabras y reflexionar críticamente sobre el texto.

d En el texto se citan unos versos de la canción "Língua", de Caetano Veloso. Ten en cuenta el tema de la frontera y explica cómo has comprendido esos versos. Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes puedan asociar *pátria* a *pai* (*paterno, paternidade*), *mátria* a *mãe* (*materno, maternidade, lingua materna*) y *frátria* a *fraterno* (*fraternidade, irmandade*). La letra de "Língua" se encuentra en el apartado **Canción entreculturas** de este apéndice. Considera el momento adecuado para explotarla con los estudiantes. **Objetivos:** inferir sentidos de las palabras y reflexionar críticamente sobre los textos.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

4 **Lee el poema que cierra la ponencia y opina: ¿es la frontera una marca de identidad para el enunciador? Justifica tu respuesta.** Respuesta personal. Respuesta posible: sí, porque nació y creció en la frontera; aprendió la lengua de la frontera (el portuñol); y sus recuerdos, sus sentimientos y su modo de hablar tienen como referencia el "mundo intreverado" de la frontera. **Objetivos:** inferir informaciones implícitas y reflexionar críticamente sobre el poema.

CAROL DURAN

Tal vez un día, todos seamos a frontera mesma de un solo mapa, onde no haya que pasar aduanas para abrazar a una madre o responder interrogatorios pra beixar um hermano. Onde soñemos una sola poesía. Eu soño con un futuro onde la única língua seja la humana porque ya no vamo ser un continente, vamo ser el contenido.

Nós semo da frontera
como u sol qui nace alí tras us ucalito
alumeia todo u día incima du río
y vai durmí la despós da casa dus Rodríguez.

Da frontera como a lúa
que hace la noche casi día
deitando luar nas maryen del Cuareim.

Como el viento
que hace bailar las bandera
como a yuva
que lleva us ranyo deles yunto con los nuestro.

Todos nós semo da frontera
como eses pásaro avuando de la pra qui
cantando un idioma que todos intenden.

Viemo da frontera
vamo pra frontera
como us avó y nuestros hijo
cumendo el pan que u diabo amasó
sofrendo neste fin de mundo.

Nosotro semo la frontera
más que cualqué río
y más, mucho más
que cualquier puente.[5]

[5] "Poema 57", *Noite nu Norte* (2010).

Fabián Severo nació en Artigas, Uruguay, en 1981. Es docente de literatura y coordina talleres de escritura. Tiene cuatro libros publicados: *Noite nu Norte* (2010), *Viento de nadie* (2013), *NósOtros* (2014) y *Viralata* (2015).

Fragmento de ponencia. SEVERO, F. Portunholando. In: *16º Congresso brasileiro de professores de Espanhol*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponible en <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2015/08/01/discurso-de-fabian-severo-pronunciado-en-la-mesa-de-apertura-del-16o-congresso-brasileiro-de-professores-de-espanhol/>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

5 **En uno de los fragmentos de la ponencia, Fabián Severo dice que "la literatura é otra vida. Allí tudo pode acontecer". Lee la historieta a continuación y enseguida comenta si, cuando lees un libro, te pasa lo mismo que a Enriqueta, personaje del historietista argentino Liniers.** Respuesta personal. **Objetivos:** relacionar lenguaje verbal y no verbal y hablar de experiencias personales.



© LINIERS

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

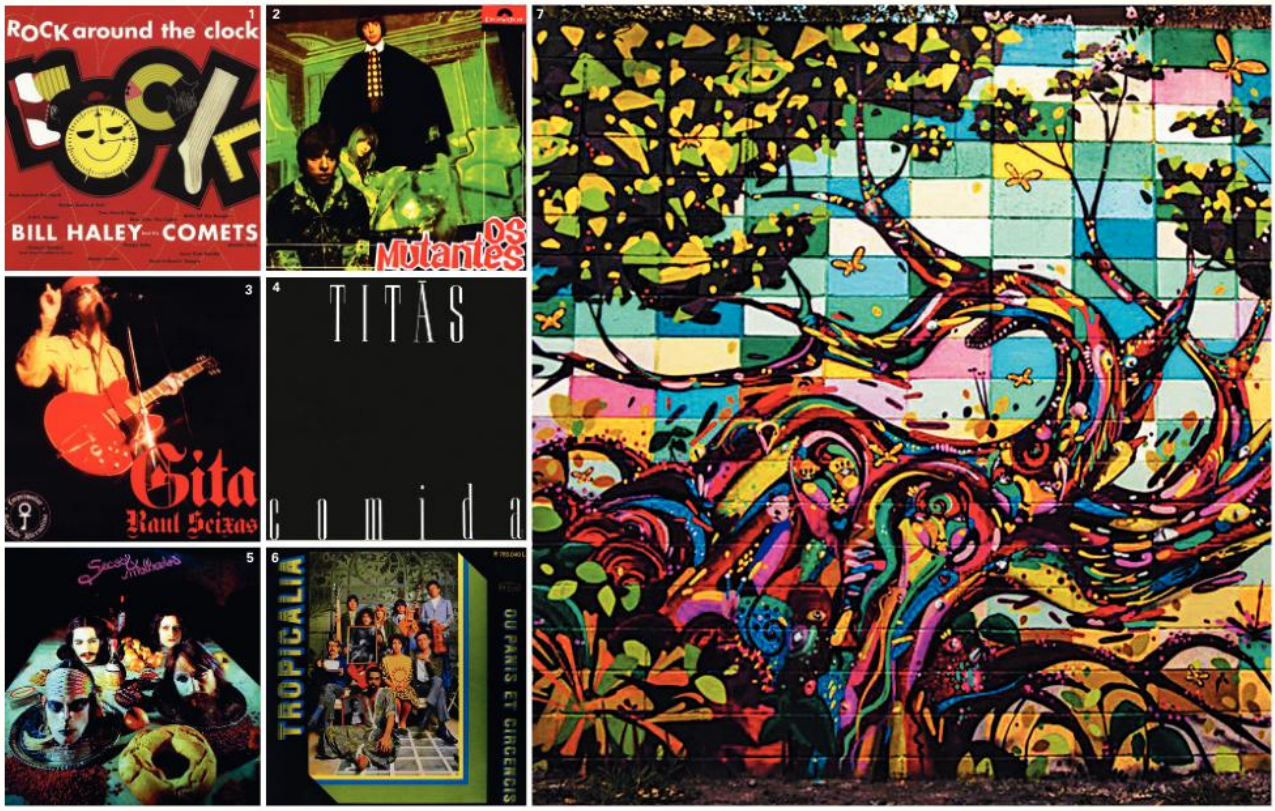
Unidades 3 y 4

O poeta está vivo com seus moinhos de vento

"O poeta está vivo", Cazuza / Barão Vermelho

En este apartado, vamos a recordar las unidades 3 y 4 y relacionarlas con las cuestiones que plantea el texto de Fabián Severo.

1 Mira las imágenes de la portada de la unidad 3 y responde a las siguientes preguntas.



CHULAVISTA

IMÁGENES DE 1 A 6: REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

1 BILL HALEY AND HIS COMETS. Disco *Rock around the clock*. Decca Records, 1955. **2** OS MUTANTES. Disco *Os mutantes*. Polydor Records, 1968. **3** RAUL SEIXAS. Disco *Gita*. Philips Records, 1974. **4** TITÃS. Sencillo *Comida*. WEA, 1987. **5** SECOS E MOLHADOS. Disco *Secos e molhados*. Continental, 1973. **6** VV. AA. Disco *Tropicalia ou Panis et Circencis*. Philips Records, 1968. **7** Grafiti en el barrio de Vila Madalena, São Paulo.

a ¿Cuál de las imágenes sobresale? ¿Por qué? Respuesta esperada: la imagen del grafiti, porque es la más grande y ocupa toda la página de la derecha. **Objetivo:** analizar elementos de la composición de la portada de la unidad.

b Observa las cubiertas de los discos. ¿Cuál(es) te gusta(n) más? ¿Por qué? Respuesta personal. **Objetivo:** expresar opinión sobre aspectos estéticos.

c ¿Conoces a todos los cantantes o bandas que grabaron esos discos? ¿Qué canciones suyas ya has escuchado? Respuesta personal. **Objetivo:** activar los conocimientos previos.

d Recuerda el tema de la película española *Arraianos*, trabajada en el apartado **Oídos bien puestos** de la unidad, y el significado de esa palabra. Luego comenta los puntos en común que ves con el texto de la ponencia de Fabián Severo.

e Ten en cuenta lo que representan las imágenes en la portada y reflexiona: así como la literatura, ¿otras manifestaciones artísticas también son territorios libres, sin fronteras ni aduaneros? Justifica tu opinión.

2 **Reflexiona y contesta: ¿hay otras fronteras además de las geográficas? Justifica tu respuesta.**

Respuesta personal. Respuesta posible: sí, fronteras sociales, económicas, étnicas, culturales, etc. **Objetivos:** activar los conocimientos previos, relacionar informaciones y reflexionar críticamente.

1d Respuesta personal. Respuesta posible: arraianos son aquellos que nacieron o viven en la frontera y la película retrata la vida cotidiana (el mundo "intreverado") de un pueblo ubicado entre Galicia y Portugal. El texto de Fabián Severo habla de la gente que vive en la frontera (arraianos) entre Brasil y Uruguay. **Objetivo:** relacionar textos de diferentes géneros sobre el mismo tema.

1e Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen que las manifestaciones artísticas en general suelen ser medios para transgredir el orden, las normas, los estereotipos, los estilos, etc. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre la función social de diferentes manifestaciones artísticas.

3 Observa el cuadro de Fábio Sombra, reproducido en la portada de la unidad **4**, y responde a las preguntas a continuación.



COLECCIÓN PRIVADA

São Conrado visto da favela da Rocinha (2000), de Fábio Sombra.
Acrílica sobre tela, 40 cm x 60 cm. Colección privada.

Fábio Sombra nació en 1965, en Río de Janeiro. Es escritor, pintor, ilustrador e *violeiro*. También investiga la cultura popular brasileña. Muchos de sus libros están escritos en versos, en forma de *cordel*.

Fuente de la información: <www.record.com.br/autor_sobre.asp?id_autor=6465>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

La favela Rocinha, representada en el cuadro de Fábio Sombra, está situada en Río de Janeiro y es una de las más grandes de Brasil. En 1993, adquirió la categoría oficial de barrio. Se ubica entre las zonas ricas de Gávea y São Conrado, lo que crea un fuerte contraste en el paisaje de la región.

a ¿Qué ves en el cuadro? Respuesta personal. **Objetivo:** comprender globalmente el texto no verbal.

b ¿Sabes qué estilo de pintura representa? Respuesta personal. Respuesta posible: sí, pintura naíf. Profesor/Profesora, en el apéndice **Entreculturas** del volumen 1 hay informaciones sobre la pintura naíf. **Objetivo:** activar los conocimientos previos.

c Vuelve a leer el fragmento del texto "'Favela tour' ganha cada vez mais adeptos", en el apartado **Entrando en materia** (**Escucha**) de la unidad **4**, y relaciónalo con el cuadro. Respuesta esperada: en el texto se dice que los turistas buscan *desbravar* la cara B de Río de Janeiro, como las favelas Rocinha, Dona Marta y Complexo do Alemão. Así, se puede inferir que hay una cara A. El cuadro muestra el contraste entre esas dos caras de la ciudad. **Objetivos:** relacionar texto verbal y no verbal y reflexionar críticamente sobre ellos.

4 Recuerda los textos que has leído y escuchado en la unidad **4** y opina: ¿crees que hay algún tipo de frontera en las grandes ciudades latinoamericanas? Justifica tu respuesta.
Respuesta personal. Respuesta posible: sí, hay fronteras sociales, económicas, culturales, etc. que crean los contrastes entre zonas ricas y zonas pobres, profesiones prestigiosas y profesiones despreciadas, manifestaciones artísticas populares y manifestaciones artísticas elitistas, etc. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre los textos.

Un poquito más de todo

Las cuestiones **1**, **2**, **3** y **4** tienen respuestas personales. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre los contenidos de la 2.ª parte.

1 ¿Qué conocimientos nuevos te ha aportado el texto de Fabián Severo?

2 ¿Qué parte del texto te ha parecido más interesante?

3 ¿Te ha gustado reflexionar sobre la función de la palabra y de la literatura?

4 ¿Te parece que hay fronteras invisibles que dividen la gente? Si las hay, ¿qué es necesario para romperlas?

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Canción entreculturas

1 Lee la letra de la canción de Caetano Veloso y enseguida justifica el título que tiene. Respuesta personal. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

Língua

Gosto de sentir a minha língua roçar
A língua de ***Luís de Camões***
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar
A criar confusões de ***prosódias***
E uma profusão de ***paródias***
Que encurtem dores
E furtem cores como camaleões
Gosto do ***Pessoa*** *na pessoa*
Da rosa no ***Rosa***
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
E quem há de negar que esta lhe é superior
E quem há de negar que esta lhe é superior
E deixa os portugais morrerem à míngua
Minha pátria é minha língua
Fala, ***Mangueira***

[Estribillo]

Flor do Lácio, Sambódromo
Lusamérica*, latim em pó*
O que quer
O que pode
Essa língua?

Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas
E o falso inglês relax dos surfistas
Sejamos imperialistas
Cadê?

Vamos na velô da dicção choo-choo de ***Carmem Miranda***
E que o ***Chico Buarque de Hollanda*** *nos resgate*
E xeque-mate, explique-nos ***Luanda***
Ouçamos com atenção os deles e os delas da TV Globo
Sejamos o lobo do lobo do homem
Sejamos o lobo do lobo do homem
Adoro nomes
Nomes em ã
De coisas como rã e ímã, imã, imã, imã...
Nomes de nomes como ***Scarlet Moon de Chevalier***
Glauco Mattoso *e* ***Arrigo Barnabé*** *e* ***Maria da Fé***
E Arrigo Barnabé

[Estribillo]

Incrível
É melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível filosofar em alemão
Se você tem uma ideia incrível

PRISCILA WU

Domingo é o Fino da bossa
Segunda-feira está na fossa...

"Tropicália",
Caetano Veloso

Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.

Grande sertão: veredas,
Guimarães Rosa

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

É melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível
Filosofar em alemão
Blitz** quer dizer **corisco
Hollywood** quer dizer **Azevedo
E o recôncavo, e o recôncavo, e o recôncavo
Meu medo!

A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria
Tenho mátria
E quero frátria

***Poesia concreta** e prosa caótica*
Ótica futura
Samba-rap, chic-left com banana
*Será que ele está no **Pão de Açúcar**?*
Tá craude brô, você e tu lhe amo
Qué que'u faço, nego?
Bote ligeiro
Arigatô, arigatô
Nós canto falamos como quem inveja negros
*Que sofrem horrores no **Gueto do Harlem***
Livros, discos, vídeos à mancheia
E deixa que digam, que pensem, que falem

PRISCILA WU

VELOSO, C. Língua. Disco *Velô*. PolyGram. 1984. Pista 11.

Caetano Veloso nació en 1942 en Santo Amaro, Bahia. Aprendió a tocar la guitarra y cantó en bares de Salvador con su hermana, Maria Bethânia. En 1963, conoció a Gilberto Gil, Gal Costa y Tom Zé, con quienes grabó, en 1968, el disco *Tropicália ou panis et circensis*, un hito en la historia de la música brasileña. En 1969 se fue al exilio a Londres y regresó en 1971. Publicó, en 1997, el libro *Verdade tropical*, en el que habla del movimiento *tropicalista*. Tiene decenas de discos grabados, ha realizado muchos conciertos internacionales y ha recibido diversos premios.

Fuente de la información: <www.caetanoveloso.com.br/biografia.php>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

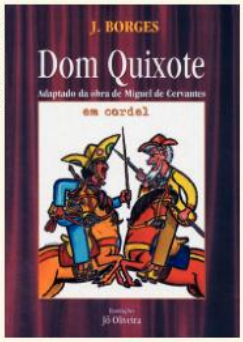
2 **En equipos, investiguen las referencias que están destacadas en la canción.**
Respuesta personal. Profesor/Profesora, si te parece adecuado, sería interesante si el grupo discutiera la canción y compartiera los resultados de la investigación. **Objetivo:** ampliar el conocimiento del mundo a partir de la investigación.

Rincón cultural

Profesor/Profesora, las imágenes de los libros y las películas son ilustrativas.

Libros

REPRODUCCIÓN



BORGES, J. *Dom Quixote em cordel*. Adaptado da obra de Miguel de Cervantes. Brasília: Entrelivros, 2005.

REPRODUCCIÓN



CERVANTES, M. *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Real Academia Española, 2015.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

REPRODUCCIÓN



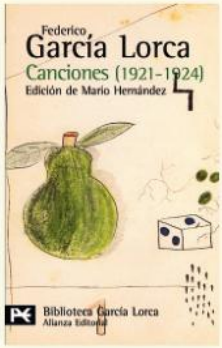
NERUDA, P. *Confieso que he vivido*. Santiago: Pehuén, 2005.

REPRODUCCIÓN



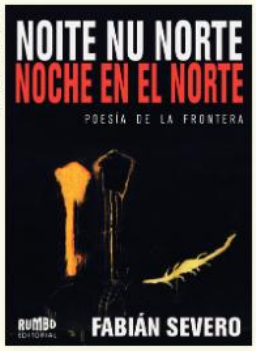
GALEANO, E. *El libro de los abrazos*. 11. ed. México: Siglo XXI de España Editores, 2006.

REPRODUCCIÓN



GARCÍA LORCA, F. *Canciones (1921-1924)*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

REPRODUCCIÓN



SEVERO, F. *Noite nu Norte|Noche en el Norte*: poesía de la frontera. Montevideo: Rumbo Editorial, 2011.

Películas

REPRODUCCIÓN



***Arraianos*, de Eloy Enciso (España, 2012)**

Crónica sobre un pequeño pueblo perdido en las montañas de la frontera entre Galicia y Portugal, una comunidad rural que se resiste a desaparecer. Los momentos de ficción coexisten con la vida diaria de los vecinos que, sorprendentemente, interpretan diálogos de una obra existencialista y lírica llamada *O bosque*, del escritor Marinhas del Valle. Mientras realidad, mitos y sueños se confunden, aparece un extraño que anuncia una profecía.

Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film687712.html>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

REPRODUCCIÓN



***Donkey Xote*, de Josep Pozo (España, 2007)**

El burro, Rucio, cuenta la "verdadera" historia de Don Quijote y defiende que no fue un loco, sino todo lo contrario: un hombre inteligente, apasionado y entusiasta. El extraño grupo compuesto por Don Quijote, su "escudero" Sancho, de hecho es su mejor amigo y el más rico del pueblo, el burro, Rucio, que quiere ser un caballo, y el verdadero caballo, Rocinante, que detesta salir de su tranquila cuadra, inician un viaje para batirse en duelo con "El Caballero de la Luna". Si Quijote lo vence, el Caballero le revelará la verdadera identidad de Dulcinea.

Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film220635.html>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

Toda hora enquanto é tempo
Vivo aqui neste momento...

"*Amanhã não se sabe*",
Titãs

Eu gosto de fazer poemas de um único verso. Até mesmo de uma única palavra...

"*Conversa afiada*",
***Baú de espantos*,**
Mario Quintana

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

REPRODUCCIÓN



***Don Quijote*, de Peter Yates (Estados Unidos, 2000)**

Narra la historia de Alonso Quijano, un distinguido campesino que sueña con convertirse algún día en un legendario caballero medieval, que luchaba contra terribles monstruos y maléficos hechiceros. Aquellos que siempre rescataban a bellas princesas y que finalmente se casaban con ellas. Pero los caballeros de su época eran plenos defensores de la justicia, en la que los pobres pagaban con sus vidas. Junto con su fiel escudero, Sancho Panza, emprenderá un viaje lleno de aventuras en el que adoptará el nombre de Don Quijote de la Mancha.

Disponible en <www.sensacine.com/peliculas/pelicula-111136/>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

REPRODUCCIÓN



***El baño del Papa*, de César Charlone y Enrique Fernández (Uruguay, 2007)**

Es el año 1988 y el Papa Juan Pablo II va a visitar Melo, una pobre comunidad fronteriza de Uruguay. El Pontífice empezará su gira por Latinoamérica en esta pequeña ciudad en la que se esperan a más de 50 000 visitantes. Los más modestos están convencidos de que esta visita será milagrosa para el alma y la cartera; muchos creen que, vendiéndole comida y bebida a esa multitud, se harán casi ricos. Pero Beto tiene una idea mejor: construirá unas letrinas delante de su casa y las alquilará.

Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film936095.html>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

REPRODUCCIÓN



***14 kilómetros*, de Gerardo Olivares (España, 2007)**

Catorce kilómetros es la distancia que separa África de Europa por el Estrecho de Gibraltar. En África hay millones de personas cuyo único objetivo es entrar en Europa porque el hambre no entiende de fronteras ni de barreras. Este largometraje quiere aportar un poco de luz a las sombras de la inmigración. Buba Kanou, Violeta Sunny Sunny y Mukela Kanou emprenden un largo y peligroso viaje hacia Europa a través de Mali, Níger, Argelia y Marruecos y muestran ciertos aspectos no muy conocidos de la realidad africana.

Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film115859.html>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

REPRODUCCIÓN



***O caminho das nuvens*, de Vicente Amorim (Brasil, 2003)**

Romão (Wagner Moura) é um caminhoneiro que está desempregado no momento. Sem conseguir emprego e tendo que sustentar sua mulher Rose (Cláudia Abreu) e seus cinco filhos, ele decide partir em busca de um local onde possa conseguir o sonhado emprego que lhe pagará o salário de R$ 1000,00. Romão e sua família partem então numa jornada de 3200 km, saindo de Santa Rita, na Paraíba, até o Rio de Janeiro de bicicleta.

Disponible en <www.adorocinema.com/filmes/filme-56272/>. Fecha de consulta: 27 en. 2016.

REPRODUCCIÓN



***Rastros de sándalo*, de María Ripoll (España, 2014)**

Mina, una actriz india de éxito, no puede olvidar a su hermana pequeña Sita, de quien fue separada a la fuerza después de la muerte de su madre. Treinta años después, se entera de que Sita está bien y vive en Barcelona. Ahora se llama Paula, es bióloga y no tiene ningún recuerdo de su pasado. Paula emprenderá el viaje de descubrimiento de su verdadera identidad con la ayuda de Prakash (Naby Dakhli), un inmigrante indio que vende películas de Bollywood en el barrio barcelonés del Raval.

Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film486139.html>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.



REPRODUCCIÓN

***Poniente*, de Chus Gutiérrez (España, 2002)**

Tras la muerte de su padre, Lucía (Cuca Escribano), una joven maestra que vive en Madrid, regresa a su tierra con su hija Clara. El pueblo de su infancia ha cambiado mucho con la inmigración. Al mismo tiempo que lucha contra el racismo, se enamora de Curro (José Coronado), que comparte su misma causa.

Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film819771.html>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

Sitios web

Caetano Veloso
Disponible en <www.caetanoveloso.com.br/>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

***Esta es mi tierra*: escenas de Montevideo por Eduardo Galeano**
Disponible en <www.rtve.es/alacarta/videos/esta-es-mi-tierra/esta-tierra-escenas-monteviedo-eduardo-galiano/689788/>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

Fabián Severo
Disponible en <www.fabiansevero.com/>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

Los pueblos andinos
Disponible en <www.portaldesalta.gov.ar/andinos.htm>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

Hay más entreculturas

1 **Ya sabes que las palabras son el instrumento de trabajo de los poetas, por eso tales artistas se prosternan ante ellas. Lee el cuento de Eduardo Galeano y enseguida responde a las preguntas.**

La casa de las palabras

A la casa de las palabras, soñó Helena Villagra, acudían los poetas. Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaran, que las lamieran. Los poetas abrían los frascos, probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz. Los poetas andaban en busca de palabras que no conocían, y también buscaban palabras que conocían y habían perdido.

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vivo...

CAROL DURAN

GALEANO, E. La casa de las palabras. In: *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI, 2006. p. 7.

Eu já não sei se sei
De tudo ou quase tudo...

"*O patrão nosso de cada dia*",
João Ricardo /
Secos e Molhados

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Eduardo Galeano nació en Montevideo, en 1940. Fue periodista y escritor. En 1973, tras el golpe de Estado, se exilió en Argentina y en 1976 tuvo que marcharse a España, en donde continuó su exilio. Regresó a Uruguay en 1985. En su obra habla de las raíces, la historia, los mecanismos sociales y políticos de América Latina. Sus libros están traducidos a más de veinte lenguas. Recibió muchos premios. Entre sus libros más conocidos, están *Las venas abiertas de América Latina* (1971), *Memoria del fuego* (trilogía que se compone de los títulos *Los nacimientos* [1982], *Las caras y las máscaras* [1984] y *El siglo del viento* [1986]), *El libro de los abrazos* (1989), *Patas arriba:* la escuela del mundo al revés (1998), *Espejos:* una historia casi universal (2008), *Los hijos de los días* (2011). Murió en 2015.

Fuente de la información: <www.escritores.org/biografias/374-eduardo-galeano>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

Respuesta personal. Profesor/Profesora, esta cuestión y las siguientes requieren que los estudiantes usen la imaginación y piensen en los sentidos de las palabras asociados a sentimientos, recuerdos y emociones. Si es necesario y te parece conveniente, motívalos a intentar ver las palabras con ojos de poeta. **Objetivos:** comprender detalladamente y reflexionar críticamente sobre el texto.

a ¿Ya has perdido alguna palabra? ¿Cuál(es)?

b ¿Crees que las palabras tienen sabor y color? ¿Por qué? Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar sobre los sentidos que pueden tener las palabras según las experiencias personales.

c Anota tres palabras en español según los siguientes criterios y después compáralas con las de tus compañeros. Respuesta personal. **Objetivos:** reflexionar sobre los sentidos que pueden tener las palabras y vivir la fruición literaria.

I Rojas.
II Amarillas
III Verdes.
IV Azules.
V Dulces.
VI Agridulces.
VII Saladas.

d Si visitaras la casa de las palabras, ¿cuáles buscarías?
Respuesta personal. **Objetivos:** reflexionar sobre los sentidos que pueden tener las palabras y vivir la fruición literaria.

2 ¿Qué tal jugar a la poesía? Haz lo que se te pide a continuación.

a Lee el poema de García Lorca en voz alta y observa el ritmo, la sonoridad y el efecto de sentido que producen las palabras al final de cada verso. **Objetivo:** analizar elementos de la construcción composicional del poema.

Caracola

A Natalita Jiménez

Me han traído una caracola.

Dentro le canta
un mar de mapa.
Mi corazón
se llena de agua
con pececillos
de sombra y plata.
Me han traído una caracola.

CAROL DURAN

GARCÍA LORCA, F. Caracola. In: *Obra completa.* Madrid: Aguilar, 1980. p. 300.

Federico García Lorca, poeta y dramaturgo español, nació en Fuente Vaqueros, España, en 1898. En 1919 se trasladó a Madrid, donde conoció a otros poetas y artistas. Publicó *Libro de poemas*, su primera obra en versos, en 1921, pero logró reconocimiento con la publicación de *Canciones*, en 1927. Son también muy conocidos: *Romancero gitano* (1928), *Poema del cante jondo* (1931) y *Poeta en Nueva York*, publicado póstumamente en 1940. Sus últimas obras son piezas teatrales: *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La Casa de Bernarda Alba* (1936). En 1936, fue detenido y fusilado por las fuerzas franquistas.

Fuente de la información: <www.biografiasyvidas.com/biografia/g/garcia_lorca.htm>. Fecha de consulta: 27 en. 2016.

b Juega con el poema de García Lorca: cambia la última palabra del primer verso y a partir de ahí sustituye otras en los versos siguientes, de modo que el texto resulte coherente. Respuesta personal. **Objetivo:** practicar la creación poética.

c Ahora, sigue jugando: toma tus palabras rojas, amarillas, agridulces (cuestión **1c**) e intenta crear imágenes originales que las asocien a su color o sabor. Trabaja con esas imágenes, busca combinarlas y construye tu poema sensorial. Respuesta personal. **Objetivo:** practicar la creación poética.

3 ¿Has leído los versos de poemas y canciones en los "papelitos" que ilustran algunas páginas de este apéndice? ¿Cuáles te han gustado más? Respuesta personal. **Objetivo:** expresar gustos personales.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Texto complementario

CAROL DURAN

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adargo antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebranto los sábados, lantejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mesmo, y los días de entresemana se honraba con su vellorí de lo más fino. Tenía en su casa un ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años; era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada o Quesada, que en esto hay alguma diferencia en los autores que deste caso escriben: aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quijana. Pero esto importa poco a nuestro cuento; basta que en la narración del no se salga un punto de la verdad.

Es, pues, de saber que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso (que eran los más del año), se daba a leer libros de caballerías con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su hacienda; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura para comprar libros de caballerías en que leer, y así, llevó a su casa todos cuantos pudo haber dellos; y de todos, ningunos le parecían tan bien como los que compuso el famoso Feliciano de Silva; porque la claridad de su prosa y aquellas entricadas razones suyas le parecían de perlas, y más cuando llegaba a leer aquellos requiebros y cartas de desafíos, donde en muchas partes hallaba escrito: "La razón de la sinrazón que a mi razón se haze, de tal manera mi razón enflaqueze, que con razón me quexo de la vuestra fermosura". Y también cuando leía: "... los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas os fortifican, y os hazen merecedora del merecimiento que merece la vuestra grandeza".

Fragmento de novela. CERVANTES, M. *Don Quijote de la Mancha*. 5. ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2004. Tomo I, p. 46-48.

Miguel de Cervantes nació en Alcalá de Henares, España, en 1547. A los veinte años se fue a Roma. En 1575, cuando regresaba a España, fue apresado por corsarios y trasladado a Argel, donde estuvo en cautiverio por cinco años. Se cree que comenzó a escribir *Don Quijote de la Mancha* a finales del siglo XVI mientras se encontraba en la cárcel. La primera parte apareció publicada en 1605 y la segunda, en 1615. Las dos partes se publicaron juntas en 1617 y, desde entonces, la novela se convirtió en uno de los libros más editados del mundo. Falleció en Madrid, en 1616.

Fuente de la información: <www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/2183/Miguel%20de%20Cervantes%20Saavedra>. Fecha de consulta: 27 en. 2016.

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

Grande sertão: veredas, Guimarães Rosa

Lutar com palavras é a luta mais vã.

"O lutador", José, Carlos Drummond de Andrade

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

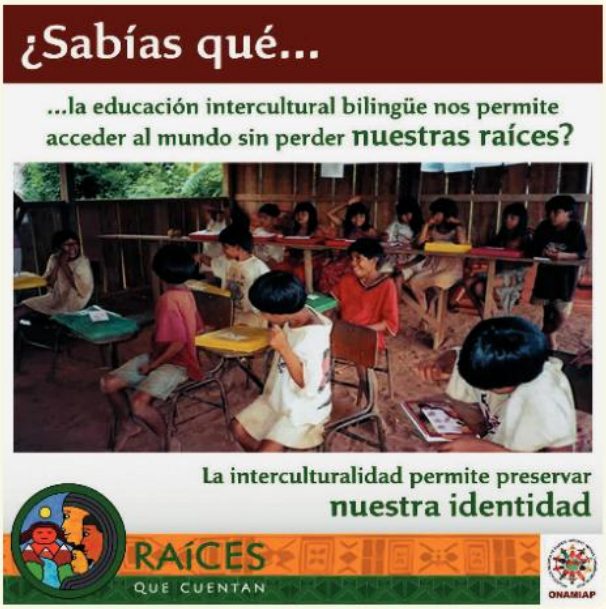
Hay más

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Actividades

Actividad 1

1 Lee el siguiente cartel y luego contesta las preguntas.



RAÍCES QUE CUENTAN

a ¿Qué sería la educación intercultural bilingüe?

Respuesta esperada: es una educación que respeta la cultura y la lengua de poblaciones minoritarias, como los indígenas. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

b ¿Qué relación hay entre las "raíces" y la educación intercultural bilingüe?

Respuesta esperada: las "raíces", en el texto, tienen el sentido de orígenes culturales, cuyas características la educación intercultural bilingüe respeta. **Objetivo:** comprender detalladamente el texto.

Actividad 2

1 Lee un fragmento de documento sobre la Escuela Intercultural Bilingüe peruana y sustituye los símbolos por los verbos que están entre paréntesis en el tiempo y persona verbal adecuados.

Objetivos: practicar y reflexionar sobre la conjugación verbal.

Primera parte: la escuela EIB

1.1 VISIÓN

En este documento se **(A)** ◆ (definir) a una escuela que **(B)** ◆ (implementar) una Educación Intercultural Bilingüe como aquella donde **(C)** ◆ (estudiar) niños, niñas y adolescentes indígenas que **(D)** ◆ (lograr) óptimos niveles de aprendizaje gracias, primero, al desarrollo de un currículo con enfoque intercultural que **(E)** ◆ (tener) como componentes conocimientos y valores de la cultura local y de otras culturas, y, segundo, a que **(F)** ◆ (contar) con materiales educativos pertinentes en lengua originaria y castellano. En esa escuela **(G)** ◆ (trabajar) docentes formados en la especialidad de EIB (con formación inicial o en servicio), quienes **(H)** ◆ (ser) hablantes fluidos de la lengua indígena y el castellano y **(I)** ◆ (utilizar) ambas lenguas en la conducción de los procesos de aprendizaje y como objetos de estudio.

Asimismo, en una institución educativa EIB la organización comunal, los padres y madres de familia y los docentes **(J)** ◆ (gestionar) el trabajo institucional de manera concertada y **(K)** ◆ (participar) en los procesos de aprendizaje.

Es útil precisar que niños indígenas y no indígenas **(L)** ◆ (poder) estudiar en una institución educativa EIB, tal como **(M)** ◆ (suceder) actualmente en muchas regiones del país, y que los niños indígenas **(N)** ◆ (poder) tener la lengua originaria como primera o como segunda lengua.

PRISCILA WU

Fragmento de documento. BURGA, E.; HIDALGO, L.; TRAPNELL, L. *La Escuela Intercultural Bilingüe*: aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad. Lima: USAID/Perú, 2011. p. 6-7. Disponible en <http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00jxwt.pdf>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

(A) define, (B) implementa, (C) estudian, (D) logran, (E) tiene, (F) cuenta, (G) trabajan, (H) son, (I) utilizan, (J) gestionan, (K) participan, (L) pueden, (M) sucede, (N) pueden.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Actividad 3

1 El mapa a continuación muestra las regiones en que se hablan las lenguas indígenas peruanas. Busca dónde viven los awajún (o aguaruna), pueblo que se menciona en la unidad 1.

Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Actividad 4

2b Respuesta esperada: no, según el texto, no hay mucho sentido en equiparar identidad nacional (que resulta de la pertenencia a una misma nación, a un mismo espacio delimitado geográficamente) a identidad cultural (que resulta de tradiciones, costumbres, modos de comportamiento y valores comunes a un grupo o a una comunidad). **Objetivo:** localizar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

1 Observa el título del texto a continuación y reflexiona: ¿qué serían "identidad monolítica" e "identidad múltiple"? Respuesta personal. **Objetivo:** formular hipótesis sobre el tema del texto.

2 Lee un fragmento del Informe Mundial de la Unesco sobre diversidad e interculturalidad. Luego responde a las preguntas.

De la identidad monolítica a las identidades múltiples

Las identidades nacionales no son monolitos: son construcciones que reflejan una multitud de experiencias, memorias y referencias colectivas, y que abarcan las diferencias de género, clase, raza y religión. Evolucionan constantemente, siguiendo un camino dictado por un pasado, mítico en ocasiones, que lleva a un futuro supeditado al cambio adaptativo [...]. En un mundo en proceso de mundialización, que tiende a difuminar las fronteras nacionales e infundir nuevas energías a las identidades culturales, cada vez tiene menos sentido equiparar las identidades culturales a las identidades nacionales.

Dicho esto, la identidad nacional desempeña un papel esencial a la hora de establecer un punto de mira para nuestro sentido de identidad común. La nación es un principio esencial de identificación; opera por medio de un conjunto compartido de memorias colectivas, narradas a través de la cultura popular, los programas de estudios escolares, los medios de comunicación, etcétera.

PRISCILA WU

Fragmento de informe. UNESCO. *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París, 2010. p. 20-21. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

2a **Objetivo:** inferir el sentido de palabras en el texto.

a ¿Con cuál de las siguientes palabras se relaciona más estrechamente el término "mundialización"?

- I Aislamiento.
- II Colonialismo.
- III Globalización. x
- IV Independencia.

2c Respuesta personal. Respuesta posible: actualmente es más fácil el desplazamiento de un país a otro, así como es más fácil acceder a informaciones sobre distintos puntos del planeta; por eso se cree que las distancias y las fronteras ya no separan y tampoco dificultan el acercamiento entre las personas, las naciones y las culturas. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto.

b ¿Se puede igualar identidad nacional a identidad cultural? Justifica tu respuesta.

c En tu opinión, ¿por qué el proceso de mundialización tiende a difuminar las fronteras nacionales?

d Según el texto, la nación es un principio esencial de identificación. ¿Qué es lo que te identifica como brasileño? Respuesta personal. **Objetivos:** reflexionar críticamente sobre el texto y relacionarlo con su contexto.

3 Busca en el texto cinco palabras formadas con sufijos.

Respuesta esperada: "nacionales", "mundialización", "constantemente", "adaptativo", "culturales", "identificación", "escolares", "comunicación". **Objetivo:** reconocer palabras formadas por proceso de sufijación.

4 Ten en cuenta el texto y lo que has estudiado en la unidad 2 y responde a las preguntas a continuación.

Objetivos: reflexionar críticamente sobre el tema del texto y relacionarlo con el contexto brasileño.

a ¿Hay una cultura brasileña, en singular? Justifica tu respuesta.

b ¿Cuáles son las principales diferencias que caracterizan la diversidad cultural brasileña?

4a Respuesta personal. Respuesta posible: no, Brasil, así como otros países, tiene muchas culturas; hay aspectos comunes que identifican a la población brasileña, pero los grupos y comunidades que conforman la nación tienen características culturales diferentes.

4b Respuesta personal. Respuesta posible: hay diferencias en cuanto a etnias, a manifestaciones culturales, tales como fiestas, artesanía, música, gastronomía, etc., a costumbres y tradiciones.

Actividad 5

1 A continuación vas a leer una entrada del *Diccionario panhispánico de dudas*. Antes, opina: ¿cuál puede ser el propósito de un diccionario con ese título?

Respuesta personal. **Objetivo:** formular hipótesis sobre el texto.

2 Lee la siguiente entrada de diccionario y luego responde a las preguntas.



Diccionario panhispánico de dudas. Disponible en <http://lema.rae.es/dpd/?key=espa%C3%B1ol>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

a ¿Son lenguas diferentes el castellano y el español? Justifica tu respuesta.

b Según la entrada, ¿para qué casos se recomienda el uso del término "castellano"?

c ¿Cuáles son las otras lenguas cooficiales que se hablan en España?

d En tu opinión, ¿por qué hay una entrada del término "español" en el *Diccionario panhispánico de dudas*?

2c Respuesta esperada: el catalán, el gallego y el vasco. **Objetivo:** localizar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

2a Respuesta esperada: no, no son lenguas diferentes. "Castellano" y "español" son términos válidos para la lengua que se habla en España y en muchas naciones de América. **Objetivo:** localizar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

2b Respuesta esperada: para referirse al dialecto románico nacido en Castilla durante la Edad Media o al dialecto del español que se habla actualmente en esta región. **Objetivo:** localizar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

»» Actividad 6

2d Respuesta personal. Respuestas posibles: porque es común la idea de que castellano y español son lenguas diferentes; porque en algunas regiones de España y en diversos países hispánicos se adopta la palabra "castellano" en lugar de "español" para nombrar la lengua oficial. **Objetivos:** formular hipótesis y reflexionar críticamente sobre el texto.

1 ¿Pueden discrepar los diccionarios al definir una palabra? ¿Por qué?

Respuesta personal. **Objetivo:** formular hipótesis sobre el texto.

2 Lee las siguientes entradas de diferentes diccionarios y haz lo que se te pide a continuación.

grafite

substantivo masculino

rabisco ou desenho simplificado, ou iniciais do autor, feitos, ger. com aerossol de tinta, nas paredes, muros, monumentos etc., de uma cidade; grafito.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Versão 1.0. 1 CD-ROM.

grafiti

Del it. *graffiti*, pl. de *graffito*.

1. m. Firma, texto o composición pictórica realizados generalmente sin autorización en lugares públicos, sobre una pared u otra superficie resistente.

Diccionario de la lengua española. Disponible en <http://dle.rae.es/?w=grafiti&m=form&o=h>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

grafito

s m

[...] **2** Trazo, dibujo o letrero tosco, grabado o escrito en las paredes y que en ocasiones resulta ofensivo, irónico o ingenioso; grafitti: *grafitos en los sanitarios*.

Fragmento de entrada de diccionario. EL COLEGIO DE MÉXICO. *Diccionario del español de México (DEM)*. Disponible en <http://dem.colmex.mx/>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

a ¿Cómo cada diccionario define el término "grafiti"/"grafito"?

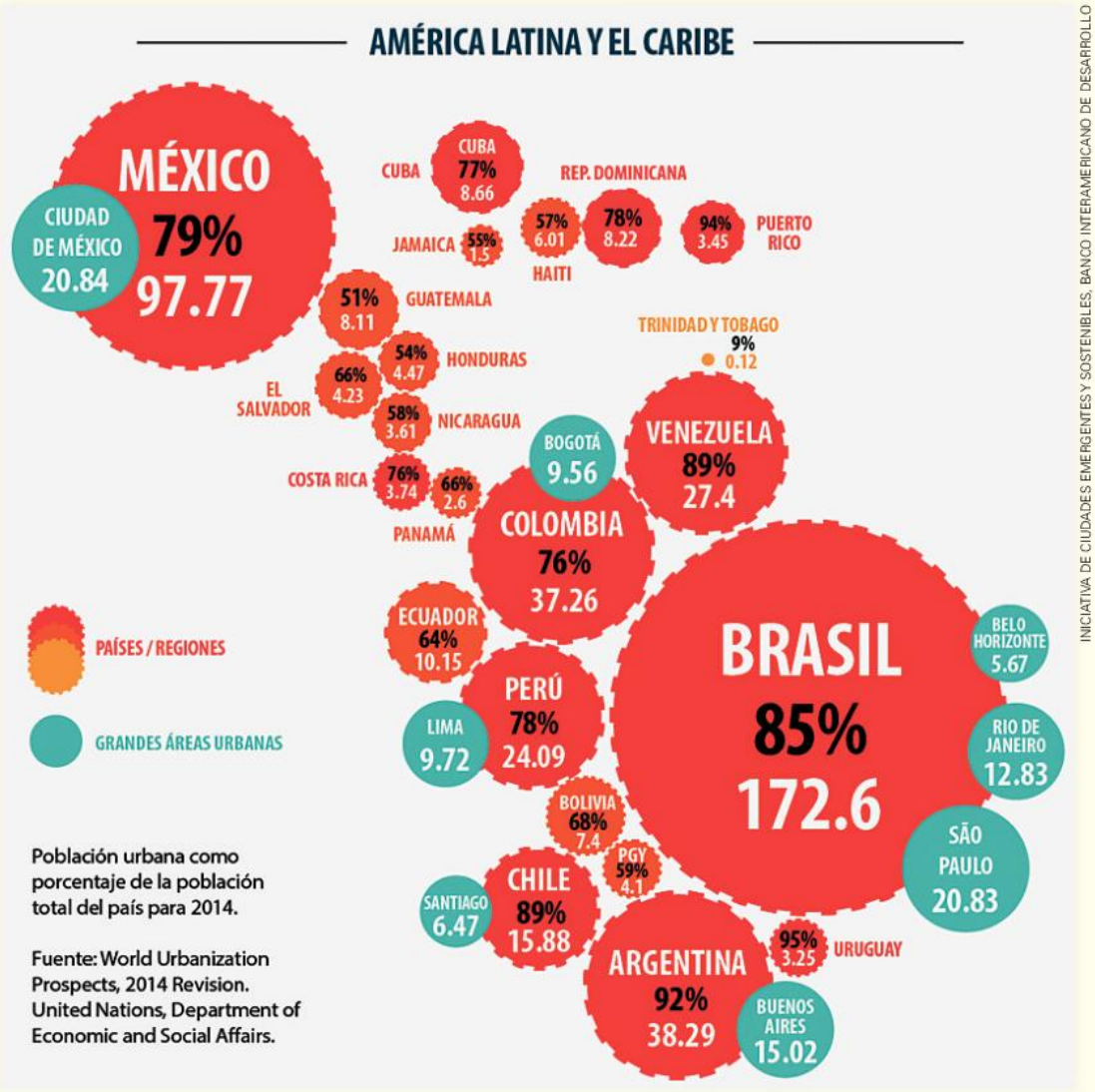
2a Respuesta esperada: el primero, como un garabato o dibujo "simplificado"; el segundo, como un dibujo, firma o texto que se hace "sin autorización"; el tercero, como algo "tosco" y que también puede ser ofensivo. **Objetivos:** comprender globalmente los textos y comparar informaciones.

b Relaciona las definiciones con la reseña "São Paulo, capital del arte urbano" sobre grafiti, presente en el apartado **Comprendiendo el género** (**Lee**) de la unidad **3**. Respuesta esperada: los diccionarios definen el grafiti como algo "simple", "tosco" e "ilegal" (que se hace "sin autorización"), mientras que en el texto de la unidad 3 se lo trata como una manifestación importante del arte urbano. **Objetivos:** relacionar textos de diferentes géneros y reflexionar sobre el punto de vista que se adopta en ellos (literacidad crítica).

3 Vuelve a la cuestión 1 de esta actividad y reflexiona sobre tu respuesta.
Respuesta personal. **Objetivo:** comprobar hipótesis.

Actividad 7

1 Observa la infografía a continuación y ordena los países del que tiene más población urbana al que tiene menos. **Objetivos:** localizar y comparar informaciones.



INICIATIVA DE CIUDADES EMERGENTES Y SOSTENIBLES, BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

a Argentina. 3
b Brasil. 5
c Chile. 4
d Colombia. 9
e Cuba. 8
f El Salvador. 10
g Haití. 11
h Honduras. 12
i México. 6
j Perú. 7
k Puerto Rico. 2
l Uruguay. 1

Actividad 8

1 En una ciudad, ¿dónde es más probable que ocurran incendios? ¿Por qué?
Respuesta personal. **Objetivo:** formular hipótesis sobre el texto.

2 Lee con atención la siguiente noticia y sustituye los símbolos por los verbos en Pretérito Indefinido de Indicativo que completan el texto. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y practicar la conjugación y el uso de verbos en Pretérito Indefinido de Indicativo.

REPRODUCCIÓN

www.andina.com.pe/agencia/noticia-incendio-destruye-unas-50-precarias-viviendas-puerto-nuevo-callao-586971.aspx

andina
AGENCIA PERUANA DE NOTICIAS
Del Perú para el mundo
English version

6:08:48 PM

Lima, Perú. Lunes, 28 de diciembre de 2015
Año de la Diversificación Productiva y del Fortalecimiento de la Educación

Inicio | Política | Economía | Locales | Regionales | Internacional | Cultural | Deportes | Clic

Titulares | Galería Fotográfica | Videos | Canal Online | Contáctenos

Incendio destruye unas 50 precarias viviendas de Puerto Nuevo, Callao



ANDINA/MELINA MEJÍA

(A) consumió, (B) llegaron,
(C) tuvieron, (D) extendió,
(E) dijo, (F) reconocieron,
(G) protestaron, (H) ocurrieron.

16:47. **Lima, nov. 28.** Un incendio de proporciones, aparentemente originado por un corto circuito, **(A)** ◆ (consumir) al menos 50 viviendas de material precario del barrio de Puerto Nuevo, en el Callao.

El siniestro se inició después de las 2 de la tarde y hasta el lugar **(B)** ◆ (llegar) diez unidades de los Bomberos Voluntarios, cuyos conductores **(C)** ◆ (tener) dificultades para ingresar debido a la presencia de los tráileres estacionados en la zona, a la espera de ingresar al puerto.

Las viviendas, construidas con *triplay*, madera y hasta cartón, fueron consumidas rápidamente por el fuego, que se **(D)** ◆ (extender) hacia tres manzanas a la redonda, destruyendo todo a su paso.

El comandante Miguel Bonifaz, jefe departamental del Callao, **(E)** ◆ (decir) que la presencia de los tráileres demoró unos 15 minutos el ingreso de los bomberos. **"Las calles de este lugar son muy estrechas. Los tráileres han tenido que salir de la avenida Contralmirante Mora, para recién entrar nosotros".**

Damnificados **(F)** ◆ (reconocer) que en la zona viven de manera tugurizada, pero **(G)** ◆ (protestar) también por la presencia de los camiones estacionados. "Nosotros no estamos en contra del trabajo de los tráileres, pero queremos que se ordene el transporte".

Ahora que el fuego ha sido controlado, decenas de damnificados luchan en estos momentos por tratar de recuperar sus pertenencias, entre los que se encuentran muebles y artefactos.

Bonifaz refirió que un bombero ha sufrido una luxación por caerse mientras desarrollaba sus labores.

Hay que señalar que no es la primera vez que ocurren incendios en este tugurizado asentamiento humano del Callao. En marzo del 2012 y noviembre del 2013 también **(H)** ◆ (ocurrir) siniestros similares.

Publicado: 28/11/2015

Diario *Andina*. Perú, 2015. Disponible en <www.andina.com.pe/agencia/noticia-incendio-destruye-unas-50-precarias-viviendas-puerto-nuevo-callao-586971.aspx>. Fecha de consulta: 28 dic. 2015.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 **A partir de la lectura de la noticia, responde a las preguntas siguientes.**

a Según el *Diccionario de la lengua española* (disponible en <http://dle.rae.es/?id=asj7dQY>, fecha de consulta: 21 en. 2016), una de las acepciones de la palabra "tugurio" es "habitación, vivienda o establecimiento pequeño y de mal aspecto". Ten en cuenta esa acepción y explica qué es vivir "de manera tugurizada".

3a Respuesta esperada: es vivir en zonas donde las viviendas son precarias. **Objetivo:** inferir sentido de una palabra en el texto.

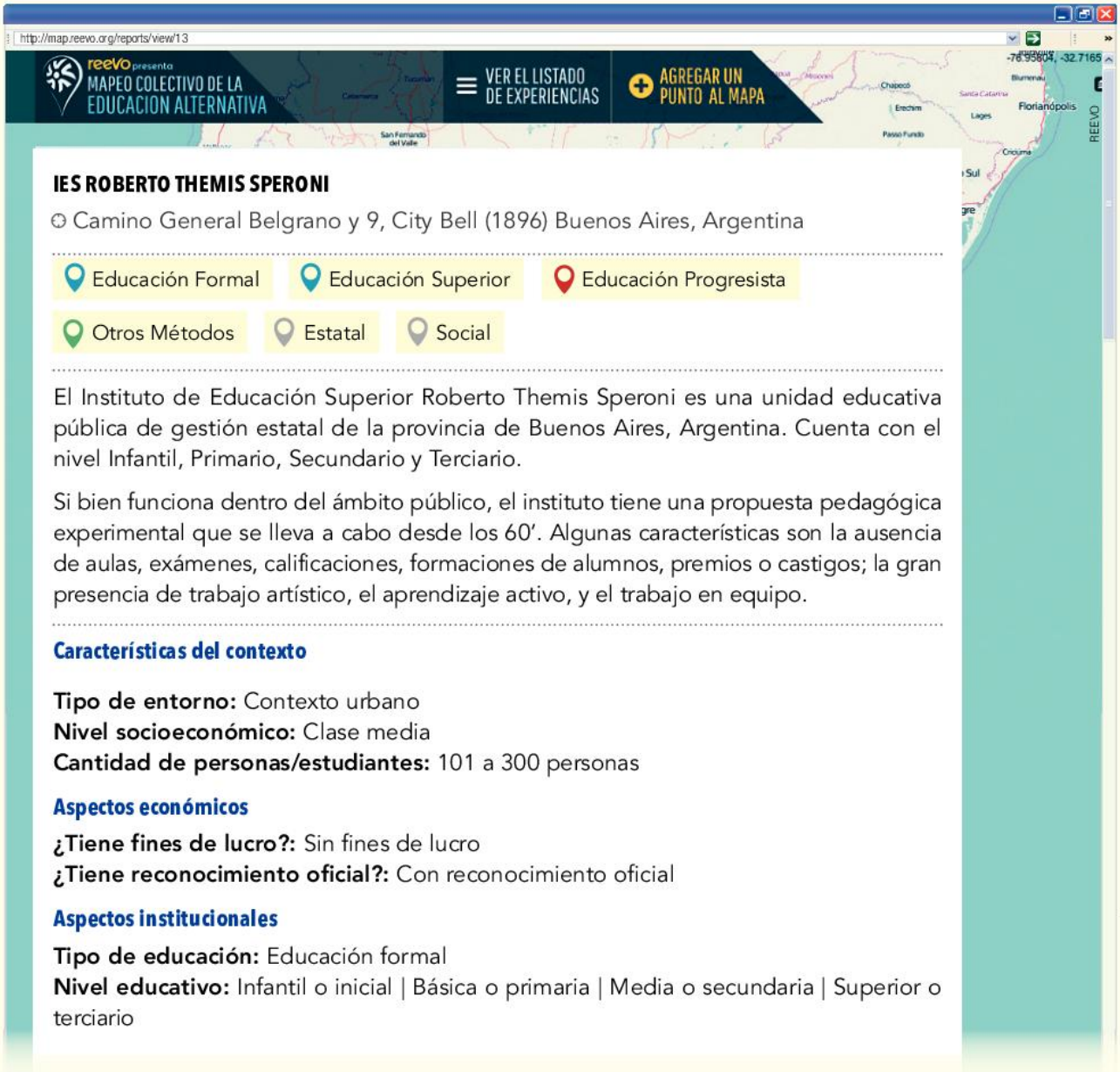
b ¿Cuál de las siguientes acepciones tiene la palabra "siniestro" en el texto?
Objetivo: inferir sentido de una palabra del texto.

I Avería grave. x
II Avieso y malintencionado.
III Mano izquierda.
IV Oscuro, tenebroso.

c En tu opinión, ¿cuáles pueden haber sido las causas del incendio?
Respuesta personal. Respuesta posible: el tipo de material que se usa para construir las viviendas (*triplay* –"contrachapado" o "madera terciada"–, madera y cartón), pues es inflamable; la falta de condiciones mínimas de seguridad; las malas condiciones de las instalaciones eléctricas. **Objetivo:** hacer inferencias a partir del texto.

Textos

Texto 1



IES ROBERTO THEMIS SPERONI

Camino General Belgrano y 9, City Bell (1896) Buenos Aires, Argentina

Educación Formal | Educación Superior | Educación Progresista
Otros Métodos | Estatal | Social

El Instituto de Educación Superior Roberto Themis Speroni es una unidad educativa pública de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Cuenta con el nivel Infantil, Primario, Secundario y Terciario.

Si bien funciona dentro del ámbito público, el instituto tiene una propuesta pedagógica experimental que se lleva a cabo desde los 60'. Algunas características son la ausencia de aulas, exámenes, calificaciones, formaciones de alumnos, premios o castigos; la gran presencia de trabajo artístico, el aprendizaje activo, y el trabajo en equipo.

Características del contexto

Tipo de entorno: Contexto urbano
Nivel socioeconómico: Clase media
Cantidad de personas/estudiantes: 101 a 300 personas

Aspectos económicos

¿Tiene fines de lucro?: Sin fines de lucro
¿Tiene reconocimiento oficial?: Con reconocimiento oficial

Aspectos institucionales

Tipo de educación: Educación formal
Nivel educativo: Infantil o inicial | Básica o primaria | Media o secundaria | Superior o terciario

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.
REPRODUCCIÓN

Titulación: Entrega título oficial
Inicio de actividades: 1958

Características del proyecto
La propuesta del Centro Pedagógico de La Plata se identifica en carácter de experiencia, aspecto que significa que nunca la teoría se antepone a la práctica. La propuesta no se enmarca dentro de una teoría pedagógica, ya que su historia no tiene una relación directa con un marco teórico particular. El equipo de maestros considera que enmarcarse en una teoría "constituiría una primera delimitación y coto a la libertad que la nutre, una de sus características esenciales".

Historia
Las escuelas experimentales tienen su origen en el Centro Pedagógico de La Plata, que comienza sus actividades en 1958, fundado por Dorothy Ling, Nelly Pearson y Marta Bournichon con la intención de ser un espacio de investigación pedagógica. Por 25 años recibe niños de 3 a 13 a modo de escuela del ámbito privado, siendo el centro una Asociación Civil. En el año 1984, dado el éxito de la propuesta, el Ministerio de Educación de la Nación invita a la escuela a incorporarse al sistema público de gestión estatal, manteniendo su propuesta pedagógica íntegra, ampliando la escuela a nivel secundario y creando un nivel terciario para la formación de maestros. Desde entonces se han ido fundando nuevas escuelas experimentales en todo el país a pedido de las comunidades y con el apoyo de las municipalidades y las provincias, dependiendo el caso. En la actualidad existen 29 unidades educativas que mantienen la propuesta pedagógica. Para conocer la historia en profundidad, visita la página de las escuelas experimentales.

Prácticas o acciones principales
El Arte como Experiencia La dinámica propia de la escuela tiene una presencia artística muy fuerte. Por una parte, sus tres fundadoras eran maestras de diferentes disciplinas artísticas; Dorothy Ling menciona en sus textos como se originó la experiencia, refiriéndose a sus alumnos en la Universidad de La Plata: "Tanto los estudiantes como yo estábamos seriamente empeñados en descubrir qué es lo que exigía de nosotros el hacer música y ser músicos auténticos. Al hacerlo, descubrimos que todas nuestras habituales actitudes, gestos y escala de valores habían sido adquiridos. De nuestra total potencialidad, solo un aspecto había sido tenido en cuenta por la enseñanza en distintos niveles: el intelectual. Hasta la enseñanza del arte había sido racionalizada. Cosas tales como la emoción, intuición, imaginación, mito, originalidad, espontaneidad, libertad de expresión, creatividad y afectividad no fueron considerados asuntos de primera importancia; ni siquiera fueron contempladas. Dos de los estudiantes y yo teníamos especial interés en intentar desarrollar un proceso de educación para niños e infantes que se iniciara a temprana edad y modificara tal situación". El arte no es pensado de forma utilitaria, más bien es un canal de expresión y creación. Siguiendo esa idea, la presencia del arte no es a través de clases técnicas, sino en espacios constantes a lo largo de todas las jornadas. En general en estas escuelas se tocan canciones, canta, pinta y baila todos los días.

Fundamentos teóricos
Educación Activa Más allá de esta autodeterminación, pueden encontrarse en su discurso ideas y principios propios de la escuela nueva o escuela activa de comienzos del siglo XX. Tanto Dorothy Ling, en sus escritos, como Nelly Pearson, en sus charlas abiertas, reconocen la importancia de experiencias enmarcadas en la educación activa como es la Escuela La Serena de las maestras Olga y Leticia Cossettini de la década del 1930, y el trabajo del maestro Iglesias. También hay numerosas referencias

REPRODUCCIÓN
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

bibliográficas a textos de pedagogos como María Montessori, Jean Piaget, o pensadores como Jiddu Krishnamurti. "Fueron años fecundos de observación y sobre todo de descubrimiento. Con el tiempo nos encontrábamos con otros docentes que nos decían: 'Uds. siguen los lineamientos de Piaget'. Nosotros no seguíamos los lineamientos de nadie porque creíamos precisamente que la tarea del maestro era empezar de cero y descubrirlo todo allí, en presente y desde sus aspectos más interiores. Lo cierto es que hemos visto con los años que nuestras observaciones coinciden con las de muchos otros que sinceramente han hecho lo mismo, se llamen Piaget o no". Para Nelly Pearson, la observación de los niños y de las prácticas llevada a cabo por los maestros es el elemento que ha ido dando forma a la propuesta. Las prácticas que se han sostenido a lo largo del tiempo han sido el resultado de procesos de observación y reflexión entre los maestros, lo que hace al método propio y único, hasta el punto de afirmar que cada escuela experimental es única más allá de encontrarse bajo el paraguas del Instituto Speroni de La Plata y el Centro Pedagógico.

REPRODUCCIÓN

Disponible en <http://map.reevo.org/reports/view/13>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

Texto 2

PROGRAMA ESCUELAS BILINGÜES DE FRONTERA (PEBF)

"Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera, a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y el español"

Un esfuerzo binacional argentino-brasileño para la construcción de una Identidad Regional Bilingüe e Intercultural en el marco de una cultura de paz y de cooperación interfronteriza

Introducción

El Programa Escuelas Bilingües de Frontera nació de la necesidad de estrechar lazos de interculturalidad entre ciudades vecinas de países que tienen frontera con el Brasil. Pasado el primer tiempo de la implementación, es posible establecer una discusión sobre los primeros pasos ya dados y los que están por venir. Es el objetivo de este documento presentar un pequeño desarrollo histórico del Programa, una rápida exposición de las situaciones de frontera y una descripción del Modelo que se aplica y de su funcionamiento.

El desarrollo histórico aquí presentado se refiere al surgimiento del MERCOSUR; a las reuniones que precedieron la elaboración del Programa; a la elección de las ciudades gemelas internacionales, ciudades cercanas en el área de frontera de la Argentina y el Brasil.

La frontera entre el Brasil y la Argentina es descripta en una perspectiva sociolingüística, luego de diagnósticos realizados al iniciarse el Programa. La situación de las escuelas involucradas se analiza como referencial para la ejecución de los trabajos.

En "Modelo común para el desarrollo del Bilingüismo y de la Interculturalidad", se encuentra una muestra inicial del programa, un relato de la construcción conjunta que involucra la presencia de docentes de escuelas vecinas en la elaboración de Proyectos de Aprendizaje.

El último ítem trata del funcionamiento del Programa en cuanto a las posibilidades de carga horaria, en cuanto a la vinculación o no de los contenidos escolares, en cuanto a la coordinación de los trabajos.

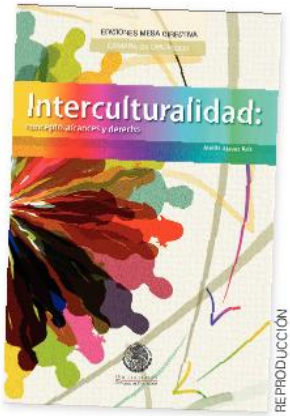
Este documento es el punto de partida para la construcción de nuestro programa educacional para las escuelas de frontera.

PRISCILA WU
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Fragmento de documento. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Escuelas de frontera.* Brasília/ Buenos Aires: MECT-MEC, 2007. p. 2-3. Disponible en <www.me.gov.ar/curriform/publica/pebf.pdf>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

Texto 3

Multiculturalismo



PRISCILA WU

REPRODUCCIÓN

El multiculturalismo, según Bokser (2010), comprende diversas dimensiones entre teóricas y prácticas. En primera instancia, es descriptiva que alude a la presencia de diversos grupos étnicos y culturales en el seno de la misma sociedad; en segunda, es filosófica referente a su dinámica normativa y prescriptiva frente a la realidad; y en tercera, al ubicarse en las políticas públicas que se formulan frente a la existencia multicultural.

En palabras de Alejandro de la Fuente (2008), el multiculturalismo "surgió como un modelo de política pública y como una filosofía de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de la globalización, pero que encierra un problema de origen: la visión del ser humano es de igualdad, no de diferencia".

Sin embargo, el multiculturalismo tiene un componente político-liberal que pretende responder a las demandas de "minorías" étnicas, nacionales o culturales porque reflejan una amenaza a la estabilidad política de las democracias liberales, según Kymlicka, lo que infiere que:

> [...] la tendencia del multiculturalismo no es atender los auténticos reclamos de las colectividades y de los individuos colocados en una situación de desigualdad y de dominación, sino cómo hacer para que dichos reclamos dejen de ser una amenaza para la concepción liberal de la sociedad [...]. Su objetivo es, pues, convertir al liberalismo en la ideología hegemónica global, en concordancia con la mundialización de la economía capitalista (Sánchez, 2009).

El pensamiento liberal enfocado a la defensa y establecimiento de derechos humanos de carácter universal no da cabida a elementos específicos de las culturas y por tanto tiende a la dominación y a extinguir su identidad cultural (Pacheco, 2008).

Interculturalidad

La interculturalidad conduce a la coexistencia de las culturas en un plano de igualdad (Soriano, 2004). El término *interculturalidad* es polisémico, por lo que tiene múltiples interpretaciones, que dependen del contexto de quien lo usa.

La interculturalidad es una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material. Esto resulta patente en la identidad de los pueblos indígenas, que nunca se identifican solamente por su origen sino también por su ocupación, campesina y obrera. Entonces, esas identidades son duales por lo menos en el sentido en el que unen la clase y la etnia (Marakan, 2012).

La actual interculturalidad tiene que ver esa realidad con dos ojos; no solo etnia, no solo cultura, en el sentido de folclore, sino también como clase; y la interculturalidad crítica, además de intentar cambiar esos modelos que hasta hace poco se consideraban inmutables, únicos, también presenta de otra manera las culturas, no como entidades cerradas históricas que solo pueden aportarnos tradiciones históricas culturales, raíces, sino como sociedades, pueblos, culturas vivas que pueden aportar mucho, mucho más de lo folclórico a nuestras sociedades.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Según Araceli Mondragón (2010), el concepto de interculturalidad:

> [...] surge un poco después del concepto de multiculturalidad y como una forma de complementarlo; el uso de ambos como categoría analítica de las realidades sociales y políticas se hace común y recurrente a finales del siglo XX. Así, si la propuesta multicultural se refiere a la coexistencia de distintas culturas dentro de un mismo territorio e incluso compartiendo un mismo marco jurídico, la interculturalidad apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia.

Para el Consejo de Europa (2008), el diálogo intercultural consiste en un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferente. Contribuye a la integración política, social, cultural y económica, así como a la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Fomenta la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de compartir objetivos comunes. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación; permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respecto por los demás.

Dicho lo anterior, cabe mencionar la existencia de dos dimensiones relacionadas con la interculturalidad, una desde la acepción funcional o neoliberal y otra desde la dimensión crítica. Resulta evidente que en el mundo existe un vacío sobre las ideologías derivado de los nacionalismos modernos, que propician la cohesión social y la construcción de identidades de forma tal que eclipsan la diversidad cultural y construyen identidades homogéneas a partir de la lengua y la cultura de la élite hegemónica. Ante la tendencia globalizadora al cosmopolitismo, se produce el retorno a lo étnico como espacio de resistencia cultural y de construcción de nuevas identidades políticas (Tubino, 2012).

La interculturalidad de estirpe funcional o neoliberal postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento sin darle peso a la pobreza crónica y extrema en que se encuentra la población que pertenece a culturas subalternas de la sociedad. Su discurso invisibiliza las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas económicos y sociales, dado que no cuestiona el sistema poscolonial vigente y facilita su reproducción.

Por el contrario, la interculturalidad crítica se presenta como una nueva tarea intelectual y práctica que cuestiona la teoría del reconocimiento y la igualdad social para evitar su dicotomía toda vez que los aspectos culturales son inherentes a lo económico y por tanto no pueden estar separados. Se requiere pues una construcción de ciudadanía enraizada en la esencia de la gente, que incorpore los conceptos que los pueblos tienen sobre sus derechos y que sea culturalmente diferenciada. Ser intercultural implica asumir la identidad cultural que mejor convenga y "no limitarse a reproducir en uno mismo ni la identidad heredada ni la identidad que la sociedad mayor nos fuerza a adoptar por todos los medios" (Tubino, 2012).

Entre las condiciones para que ocurra un diálogo intercultural se encuentran el respeto a los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho; así como propiciar la igual dignidad y el respeto mutuo, incluida la de género, y superar las barreras que lo impiden.

La interculturalidad va acompañada de otros criterios que son la base para la ejecución y observancia de la política pública, como son aquellos relacionados con la movilidad humana, la hospitalidad, la equidad social, la soberanía alimentaria, la economía solidaria, el buen vivir, el desarrollo sustentable y la propia interacción y convivencia intercultural.

Fragmento de documento. ALVAREZ RUIZ, A. *Interculturalidad*: concepto, alcances y derecho. México: Centro de Producción Editorial del GPPRD, 2014. p. 38-42. Disponible en <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680301bc3>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017.

PRISCILA WU

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Texto 4

Comida

PRISCILA WU

Bebida é água.
Comida é pasto.
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida,
A gente quer comida, diversão e arte.
A gente não quer só comida,
A gente quer saída para qualquer parte.
A gente não quer só comida,
A gente quer bebida, diversão, balé.
A gente não quer só comida,
A gente quer a vida como a vida quer.

Bebida é água.
Comida é pasto.
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?

A gente não quer só comer,
A gente quer comer e quer fazer amor.
A gente não quer só comer,
A gente quer prazer pra aliviar a dor.
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer dinheiro e felicidade.
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer inteiro e não pela metade.

Diversão e arte,
Para qualquer parte.
Diversão e balé,
como a vida quer.
Desejo, necessidade e vontade.
Desejo, necessidade e vontade.

TITÃS. *Comida*. WEA, 1987.

Texto 5



REPRODUCCIÓN

Reseña histórica del cine brasileño

17/11/2004 - 13h12

Brasilia – Con casi 100 años de existencia, el cine brasileño obtiene nuevo aliento y, a pesar de que la producción cinematográfica aún es pequeña, el país ha logrado representatividad en el exterior. Películas como *Ciudad de Dios*, de Fernando Meirelles, indicado para cinco óscar, colocan a los productos nacionales al lado de otros internacionalmente consagrados, pero, antes de pasar por ese aumento en la popularidad, el cine brasileño enfrentó innumerables dificultades hasta haber estado muy próximo a la extinción.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

REPRODUCCIÓN

La historia del cine en Brasil es antigua: los primeros proyectores cinematográficos llegaron al país en 1896, traídos por emigrantes europeos. Al principio se presentaban pequeñas películas extranjeras en centros de diversión de Río de Janeiro, hasta que en 1907 tuvo lugar la primera producción brasileña, que coincidió con la llegada de la electricidad a la ciudad. Era la película *Los Estranguladores*, una producción independiente de Antonio Leal, de 40 minutos de duración, basada en un crimen cometido en la "Rua da Carioca".

La primera productora, creada en 1931, fue Cinedia, que hizo películas como *Aló Aló Carnaval*, de 1936, y en 1949 surgió la Compañía Vera Cruz, la más moderna empresa cinematográfica de la época, cuyo objetivo era el de crear en Brasil la misma estructura cinematográfica de Hollywood, pero solo produjo 17 películas hasta ir a la bancarrota en 1954.

En ese mismo periodo surgieron producciones independientes, pero fue a fines de la década 50 que el cine nacional se consolidó con el Cine Nuevo, un movimiento cinematográfico que ofrecía al público una nueva lectura de la realidad brasileña, principalmente en cuanto al hombre del semiárido y su lucha por la supervivencia. Era una forma de manifiesto contra la inercia de las autoridades en relación a la sequía que castigaba al pueblo nordestal. Películas como *Vidas Secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos, y *Dios y el Diablo en la Tierra del Sol* (1963), de Glauber Rocha, fueron algunas de las más importantes de la época.

A principios de 1970 el Cine Nuevo empezó a perder fuerza para la "Pornochanchada", una producción popular que explotaba con humor y leve erotismo la sexualidad brasileña, y que llevó al público a los cines para reírse y divertirse. En la década 80 creció la necesidad de hacer cine para el exterior. La apertura política de la época favorecía la discusión de temas hasta entonces inéditos como *Avante Brasil*, de Roberto Farías, la primera película a discutir la tortura.

El resurgimiento

En la década 80 el cine brasileño empezó a perder ritmo, lo que reforzó la presentación de producciones extranjeras. En el primer semestre de 1980 se presentaron 42 películas nacionales contra 154 extranjeras. La preferencia del público por lo extranjero era clara, pues las películas brasileñas contaban con solo un tercio de la billetería de las extranjeras. Durante los años siguientes, las producciones cinematográficas brasileñas casi que se limitaron a asuntos infantojuveniles.

En 1993 se retomó la producción nacional a través del Programa Banespa de Incentivo a la Industria Cinematográfica y del Premio Rescate Cine Brasileño, instituido por el Ministerio de Cultura. Con ello, los directores pasaron a recibir financiación para la producción, finalización y comercialización de las películas. En 1994 el cine brasileño retomó su popularidad con *Carlota Joaquina, Princesa de Brasil*, de Carla Camurati, y poco a poco las producciones fueron reapareciendo, como *El Cuatrillo* (1995), de Fabio Barreto; *¿Qué es eso, Compañero?* (1997), de Bruno Barreto; y *Central de Brasil* (1998), de Walter Sales, que representaron a Brasil en festivales extranjeros y algunos de ellos indicados al óscar.

Agencia Brasil
Reportera: Monique Colares
Traductor: Jaime Valderrama
17/11/2004

Disponible en <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2004-11-17/resena-historica-del-cine-brasileno>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Texto 6

http://especiales.eluniverso.com/otroguayaquil/vivir-en-situaciones-precarias-ante-la-falta-de-viviendas/

EL UNIVERSO

REPRODUCCIÓN

El otro Guayaquil

HAY OTRO GUAYAQUIL. ESE QUE VA MÁS ALLÁ DE LOS ADOQUINES DE LAS ZONAS REGENERADAS. O EL QUE SE CUELA DETRÁS DE LAS FACHADAS DE CASAS PINTADAS EN TONOS PASTELES. ES UN GUAYAQUIL DE CARENCIAS, DE INSEGURIDAD, DE ANGUSTIAS, PERO SOBRE TODO DE PEDIDOS. ES ESE OTRO GUAYAQUIL QUE ESPERA CAMBIOS. QUE AGUARDA QUE LAS PROMESAS QUE TANTO LE HAN REPETIDO ALGÚN DÍA SE CUMPLAN.

13 de agosto, 2012

Texto: Santiago Neumane

Fotos: Juana Von Buchwald

VIVIR EN SITUACIONES PRECARIAS ANTE LA FALTA DE VIVIENDAS



JUANA VON BUCHWALD BRIONES

Daniel Pavón junto a esposa tienen una pequeña tienda en la coop. San Luis frente a Ciudad Victoria. Ellos esperan una solución a la falta de vivienda.

El cacareo de las gallinas en el patio de una vivienda de bloque y madera, cerrada con candado, se opaca con el ladrido de perros que desde el interior de la casa buscan ahuyentar a extraños que transitan cerca.

Un foco encendido que cuelga fuera de la rústica puerta advierte que alguien vive ahí, pero que no se encuentra en la villa hecha con bloque y cemento, mientras que las puertas y ventanas son de madera gruesa.

"Algunos trabajan y vuelven de noche", dice Jorge Plaza, dirigente de la cooperativa Vencer o Morir 3, ubicada en la isla Trinitaria, luego de tocar un par de veces en la rústica vivienda asentada sobre cascajo y tierra, para averiguar si hay alguien.

El entorno en este sector del sur de Guayaquil, donde viven unas 300 familias, es de contrastes: casas de cemento, otras de madera y algunas de caña asentadas sobre el estero y sostenidas con algunos mangles gruesos o delgados que se mueven al son de las olas que producen las embarcaciones que llegan al Trinipuerto.

Los contrastes también son en cuanto a la proporción de la vivienda. Algunas son levantadas en lotes grandes y pequeños; la medida depende del número de integrantes de una familia, pues, si es un grupo de siete personas, el tamaño puede variar de 6×6 metros o de 6×7.

Es el caso de Daysi Chávez, quien vive con su esposo y cinco hijos. Su vivienda está asentada estero adentro, pero, debido a que continuamente se inclinaba por las olas, buscó una cercana adonde rellenó.

"Hemos tenido que rellenar para evitar que se caigan los niños", confiesa Daysi, quien reconoce que la falta de vivienda la llevó a buscar un sector para habitar en un área natural de Guayaquil.

Ella relata que para poder levantar su casa tuvo que esperar que la marea bajara. Una vez seco el estero, descendió al terreno fangoso y lodoso –utilizando botas–, y con la ayuda de su esposo y vecinos realizó la medición del área que le corresponde, para inmediatamente hundir palos de mangle y definir las bases de su casa.

"Se usan palos de mangle porque la caña solo aguanta un año", dice. La construcción del resto de la vivienda se la hace posteriormente, aprovechando cuando el ramal del estero está seco.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Desde que se rellenó una parte, la marea ya no alcanza el tope de la vivienda. Para rellenar un área se requieren unas 30 volquetadas; cada volquetada son 5 dólares, refiere el dirigente Jaime Plaza.

No cuenta con agua potable ni electricidad; tampoco puede tener electrodomésticos y muebles porque el peso de una refrigeradora o cocina haría que la endeble estructura de caña que funciona como vivienda cediera al agua; los colchones son las camas para ella y su familia.

Daysi señala que se paralizó el relleno cuando el Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda censó a quienes estaban asentados en el estero y hubo la promesa de reubicarlos a una casa con todos los servicios, dentro del plan habitacional ejecutado por el Gobierno. "Me dicen que en diciembre nos van a cambiar a Nueva Prosperina", cuenta.

Ángela Chévez, otra moradora de la cooperativa Vencer o Morir 3, vive en tierra. A diferencia de Daysi, ella cuenta con agua que le llega a través de mangueras conectadas a una pileta que instaló Interagua hace años; ella tuvo que dar 25 dólares y entre todos los moradores compraron algunos metros de manguera para así tener el servicio en su casa.

La energía la obtiene de conexiones directas de un transformador de la zona; ella reconoce el peligro, pues ya ha habido daños de electrodomésticos por las alteraciones de voltaje y hasta conatos de incendio.

Para levantar su vivienda, tuvo que invertir unos 90 dólares en cañas y zinc. "Cada caña entera o picada vale $ 2 y $ 2,50; para mi casa utilicé más de 40 cañas; el zinc (para el techo) lo compré en $ 9", relata.

La gente que vive en el sector se moviliza a través de las tricimotos (cobran 25 centavos por cada viaje) o vecinos que los sacan hacia la vía Perimetral, donde pasan las unidades para dirigirse a cualquier punto de la ciudad.

Aunque la cooperativa no consta en la última Ley de Legalización de la Tenencia de Tierras a favor de los moradores y posesionarios de predios que están dentro de Guayaquil (publicada en el Registro Oficial 183, del 3 de octubre del 2007), Daysi y Ángela aspiran a que las autoridades gubernamentales y municipales atiendan este sector para que en un futuro pueda tener todos los servicios y vías pavimentadas.

En el noroeste de Guayaquil, por la vía que lleva al complejo de viviendas Ciudad Victoria (que construye el Gobierno), similar situación viven quienes habitan en las lotizaciones cercanas a esa urbanización, como la de San Luis.

Las casi 150 familias que residen en ese sector se han adaptado a lo que es vivir sin servicios básicos (agua potable, alcantarillado, línea telefónica, centro de salud y sin seguridad). Daniel Pavón, uno de los que habitan en esta lotización desde hace cuatro años, señala que el agua la adquieren a tanqueros que les cobran 1 dólar.

En este sector una de las preocupaciones es la falta de seguridad, por lo que entre ellos se avisan en caso de ver alguna persona merodeando en la zona; también la falta de un dispensario médico cercano y fumigación les afecta.

"Tenemos que dormir con toldos", dice Pavón, quien destaca que antes y durante el invierno ninguna autoridad acude a fumigar la maleza que hay en el sector.

La preocupación mayor para estas familias es el posible desalojo por parte de las autoridades del Gobierno por ubicarse en una zona declarada como de seguridad.

La mañana del pasado 13 de julio, la Intendencia de Policía, con apoyo de los militares, realizó el desalojo de algunas construcciones de cemento asentadas en las laderas de cerros que están frente a Ciudad Victoria. Para las autoridades, se estaba cumpliendo con el decreto gubernamental de enero del 2011 que define como área de reserva de seguridad a los sectores cercanos al Plan Hidráulico del acueducto de Santa Elena.

Se desbarataron casas semiconstruidas con bloque y madera; una de ellas fue la de Verónica Ponce. Pese a que solo hay escombros, ella acude a diario para ver que no se le lleven la madera y caña que invirtió para levantar su casa que ya tenía dos años, según afirma.

Verónica tiene la incertidumbre de volver a edificar la vivienda con el peligro de que sea desalojada nuevamente. Se niega a que le digan "invasora", ya que el terreno fue una "donación" de la dueña de esa lotización, de nombre María Torres.

El motivo por el cual se niega a dejar el sector, pese a no tener servicios básicos, es que no tiene

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

adónde ir y no cuenta con recursos suficientes para aspirar a una vivienda que ofrece el Gobierno en Ciudad Victoria.

"No tengo algo fijo (trabajo) porque yo a veces hago trabajos domésticos", dice Verónica, madre de un menor de 3 años a quien mantiene solo con lo que gana. Agrega que otro motivo es porque entre los requisitos se pide que el solicitante haya culminado su preparación académica y ella todavía estudia de noche en el colegio Juan de Dios Martínez Mera (también Ati II Pillahuaso).

A doscientos metros, Andrés Blanc también lamenta el desalojo de la vivienda de bloque que ya edificaba para sus hijos. Según él, unos siete mil dólares se perdieron. "Solo sirve el hierro", dice apesumbrado. Él no sabe si volverá a edificar la vivienda, pues teme que el Ministerio del Ambiente vuelva a desalojarlos.

"Hubo un censo (el Instituto Geográfico Militar realizó primero un registro fotográfico aéreo y un trabajo catastral para determinar las casas que ya estaban edificadas antes de diciembre del 2010) y se dijo que solo se demolerían las viviendas nuevas (las que se hicieron posterior al 2010), y no sé por qué la derrumbaron, si la empecé hace cuatro años (en referencia a su casa)", dice, señalando los pilares de cemento que aún están parados.

Blanc, quien trabaja vendiendo refrescos en Bastión Popular, dice que demolerla con combo resulta más caro que contratar una máquina para tumbar el resto. "Se pueden pagar hasta 15 dólares", refiere.

Según cifras del Gobierno, hasta diciembre del 2012 se tiene previsto cumplir con el desalojo de aproximadamente 1000 viviendas en 14 cooperativas ubicadas dentro de 9300 hectáreas en el noroeste de Guayaquil declaradas como zona de seguridad. El Miduvi determinó la reubicación para cada una de las 3622 familias asentadas en esas zonas.

El director municipal de Terrenos, Carlos Salmon, destaca los programas habitacionales para la clase popular del Municipio de Guayaquil y del Gobierno ecuatoriano para atender la demanda de vivienda, aunque señala que falta participación privada enfocada a este sector de la población.

Esta demanda popular hace que continúen los posesionamientos irregulares y que algunas personas sean blanco de los traficantes de tierras.

Guayaquil ha sufrido también la ocupación de sus tierras y zonas naturales por quienes emigran de otras provincias, impulsados por el desarrollo económico de la ciudad. Desde los años 40, los asentamientos irregulares se han ido incrementando, en algunos casos, apoyados por grupos políticos.

Salmon refiere que en Guayaquil se han podido legalizar antiguas invasiones; aclara que en las dos últimas leyes de expropiación publicadas en el Registro Oficial –la de noviembre de 1997 y la de octubre del 2007– se permitió atender asentamientos del sur y norte de la ciudad, esta última en zonas que se conocen como la Tarqui Popular.

Salmon aclara que el Municipio no legaliza cualquier invasión. En las leyes expropiatorias se determinan las condiciones que deben cumplir los que habitan en esas tierras.

"La persona tiene que probar que es posesionaria, pero también tiene que estar viviendo la cantidad de años que determina la ley, que es de 3 años", dice. Y añade casos de personas que exigen que las legalicen, pero que no tienen los años establecidos en la ley, luego de expedida.

"Si la ley se expide en el 2007, se beneficia a los que tenían viviendo allí tres años, es decir, desde el 2004; no como erróneamente dicen algunos abogados, que la ley no es retroactiva, cuando este cuerpo legal resuelve un problema pasado", dice.

El funcionario recalca que no se legaliza cualquier invasión, sino "sectores amparados por la ley; tiene que estar ese posesionario con equis cantidad de años viviendo y cumplir con las condiciones técnicas como tal (por ejemplo, que la vivienda no esté asentada sobre canales de Cedegé, poliductos o cables del sistema de interconectado) para que puedan ser beneficiarios".

El intendente del Guayas, Xavier Burbano, señala que el llamado del presidente Rafael Correa a frenar las invasiones contribuyó a que disminuyera esta actividad. Salmon refiere que desde 1993 hasta el 31 de julio del 2012 se han legalizado 247 870 predios en Guayaquil.

Diario *El Universo de Guayaquil* en el impreso. Ecuador, 2012. Disponible en <http://especiales.eluniverso.com/otroguayaquil/vivir-en-situaciones-precarias-ante-la-falta-de-viviendas>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Texto 7

REPRODUCCIÓN

www.elespectador.com/noticias/elmundo/rio-de-janeiro-avanza-urbanizacion-de-sus-favelas-articulo-525251

CONTÁCTENOS FOROS EL ESPECTADOR CÍRCULO DE EXPERIENCIAS INGRESO REGISTRO

EL ESPECTADOR

LUNES, 28 DE DIC DE 2015 Última Actualización: 4:49 pm

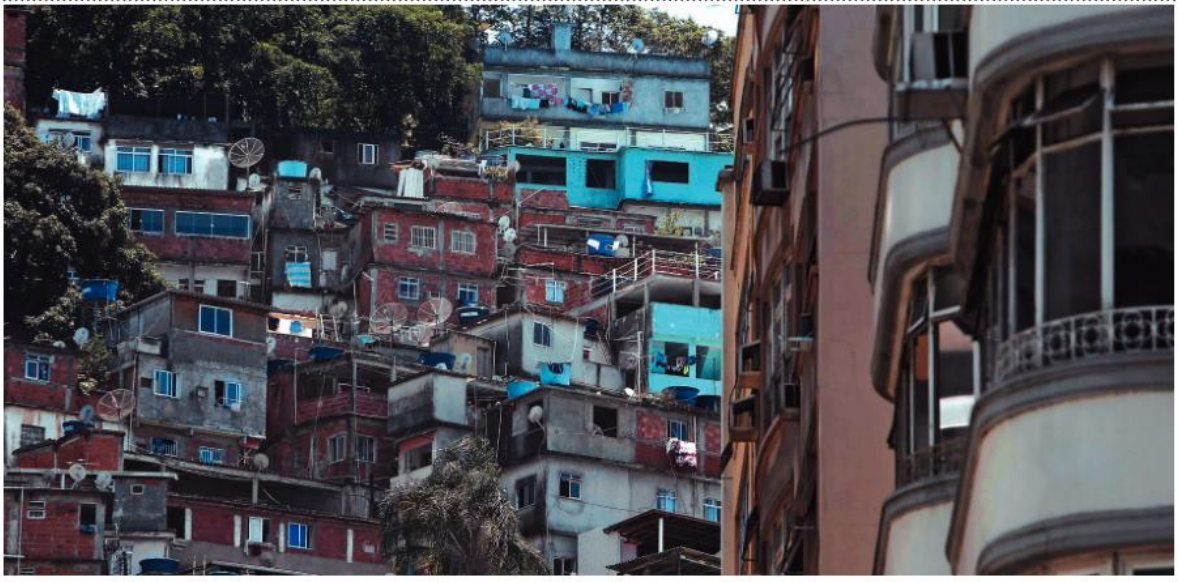
NOTICIAS OPINIÓN ECONOMÍA DEPORTES ENTRETENIMIENTO VIVIR MUJER TECNOLOGÍA BLOGS EN VIVO

EL MUNDO 31 OCT 2014 - 2:03 PM

Río de Janeiro avanza en la urbanización de sus favelas

La falta de viviendas ha ocasionado en los últimos meses crecientes tensiones en las grandes ciudades, incluyendo protestas y ocupaciones de terrenos o almacenes abandonados, que frecuentemente han derivado en desalojos violentos.

Por: EFE



EFE/MARCELO SAYÃO

Río de Janeiro avanza en un ambicioso plan para **urbanizar sus favelas** que pretende, en un plazo de seis años, acabar con problemas seculares como la insalubridad, la precariedad de las viviendas y la amenaza de derrumbes que hoy aún afectan a casi un millón y medio de los habitantes de la ciudad.

El programa Morar Carioca, desarrollado por la Alcaldía, ya ha atendido a 69 favelas desde 2010, donde se han abierto calles y plazas, se han construido redes de alcantarillado y 444 edificios de viviendas para realojar a quien residía en laderas con riesgo de sufrir desprendimientos de tierras en la época de lluvias.

Una de las **beneficiadas fue Marinaia dos Santos,** desempleada de 45 años, que vivía en una casa precaria en un despeñadero en la favela carioca de Babilonia, ubicada en un cerro que domina las famosas playas de Leme y Copacabana, y fue **realojada por la Alcaldía**.

"Antes teníamos miedo. Llovía y entraba agua. Ahora no. No teníamos condiciones. La casa era de ladrillo, no tenía pavimento, ni lavabo en el baño, ni puertas. Estaba todo inacabado", relató Marinaia a EFE, en el salón de su nuevo apartamento, en un edificio de cuatro plantas construido por la Alcaldía en la misma favela.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Babilonia es una de las barriadas donde más obras se han ejecutado, pero el programa no ha llegado a las zonas más altas y pobres, donde todavía hay caminos sin asfaltar y casas en "zona de riesgo" de sufrir derrumbes, a pesar de estar a tiro de piedra de la zona de los hoteles más exclusivos de Río.

El Morar Carioca llegará a 124 favelas más hasta 2016, año de los Juegos Olímpicos, y a otras 330 hasta 2020, con un presupuesto total de 8500 millones de reales (unos 3500 millones de dólares).

La implementación del programa ha sufrido ciertos inconvenientes que, según las autoridades, no retrasarán el proyecto.

El pasado febrero el Instituto de **Arquitectos de Brasil (IAB)** canceló un convenio que tenía con la Alcaldía porque hubo "retrasos" para ejecutar cuarenta proyectos arquitectónicos destinados a las favelas.

"La decisión fue tomada después de las recurrentes protestas a la **Secretaría Municipal de Vivienda** para que se contrataran los cuarenta equipos (de arquitectos) que habían sido seleccionados por concurso", dijo a EFE el presidente de la oficina del IAB de Río de Janeiro, Pedro da Luz Moreira.

No obstante, el **secretario municipal de Vivienda, Pierre Batista**, garantizó que el programa va viento en popa y cumplirá todas las metas dentro del plazo.

Esto también incluye la eliminación de decenas de favelas consideradas "no urbanizables" por estar en su totalidad en áreas montañosas con riesgo de deslizamientos de tierras y el realojo de sus habitantes.

"Nuestro objetivo es la integración de favela a la ciudad, tratarlas de la misma forma que el resto. No hacemos esto para el turista, sino para ofrecer servicios de calidad para la población", apuntó Batista, en declaraciones a EFE.

En el caso de Río, la **urbanización de las favelas** está aparejada a la política del Gobierno brasileño de construcción de casas populares a precios subsidiados, que persigue paliar el acuciante déficit de vivienda, cifrado en cerca de seis millones en todo Brasil, según datos oficiales.

La falta de viviendas ha ocasionado en los últimos meses crecientes tensiones en las grandes ciudades, incluyendo protestas y ocupaciones de terrenos o almacenes abandonados, que frecuentemente han derivado en desalojos violentos.

Mediante el programa oficial, **llamado Mi Casa Mi Vida**, han brotado barrios de casas prefabricadas en la periferia de las grandes ciudades en todo Brasil.

La meta del Gobierno es terminar este año con 2,75 millones de residencias construidas y comenzar en 2015 una nueva fase del programa con otros tres millones más.

Pese a la gran demanda, el programa también ha generado reclamaciones por desarrollarse en su mayoría en **zonas periféricas**, alejadas de los centros urbanos, y por la baja calidad de los materiales utilizados en la construcción.

Son frecuentes las quejas de los beneficiarios por el surgimiento de grietas en apartamentos recién inaugurados.

El coordinador del **Movimiento de los Trabajadores Sin Techo** (MTST) Guilherme Simões dijo a EFE que este programa se ha planteado como "un verdadero paquete de bondades para las constructoras y los especuladores".

"Las empresas tienen riesgo cero y lucro garantizado en las obras. Construyen en terrenos menos valorizados, economizan en materia prima, disminuyendo la calidad de los proyectos y sobreexplotan la fuerza de trabajo para maximizar los beneficios sin que el programa supervise o imponga límites", afirmó Simões.

La oportunidad de vivir en la periferia tampoco agradó a Marinaia, madre de cinco hijos, que prefirió quedarse en la favela de Babilonia por estar al lado de los puestos de trabajo de la zona turística de Río y también por motivos de seguridad.

"No busqué en otro lugar porque yo soy madre soltera y no tenía estructura. Me tendría que ir a otra favela. Aquí puedo salir para trabajar y dejar a mis hijos en casa seguros. En la Baixada (periferia) los riesgos son mayores", comentó.

Diario *El Espectador*. Colombia, 2014. Disponible en <www.elespectador.com/noticias/elmundo/rio-de-janeiro-avanza-urbanizacion-de-sus-favelas-articulo-525251>. Fecha de consulta: 28 dic. 2015.

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Síntesis léxico-gramatical

En esta síntesis se presenta la sistematización de algunas categorías léxicas y gramaticales a partir de su ocurrencia en textos de las unidades y apéndices del volumen **2**. Observa las ejemplificaciones, las palabras y expresiones destacadas y las explicaciones que las siguen.

Ejemplificación 1

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.

Fragmento de convención. UNICEF. *Convención sobre los Derechos del Niño*, artículo 28. Disponible en <www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

Educación Sin Fronteras

Misión, visión, valores y principios

Quienes formamos ESF apostamos por la educación, entendida como formación integral, participativa y comunitaria, ya que la consideramos:

- **una necesidad básica:** más allá de las necesidades ligadas directamente con la supervivencia, lo que nos distingue como humanos es la participación en la cultura, a la que solo se llega a través de la educación.

[...]

- **la llave del desarrollo:** contribuye decisivamente al bienestar de las personas y permite el acceso a formas de conocimiento técnico que pueden mejorar el bienestar propio y de los grupos humanos a los que pertenece y en los que participa. El acceso al conocimiento favorece la participación, la defensa de los derechos individuales y colectivos, aumenta la calidad de vida y reduce la dependencia de las personas y los grupos humanos respecto a diversas instancias de poder.

Fragmento de presentación institucional. Disponible en <www.educacionsinfronteras.org/es/60>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

Educación	
Significado	• derecho • formación integral • acceso al conocimiento
Niveles y tipos	• enseñanza primaria • enseñanza secundaria • enseñanza general • enseñanza profesional • enseñanza gratuita
Contribución	• igualdad de oportunidades • participación en la cultura • defensa de los derechos individuales y colectivos • aumento de la calidad de vida

DISEÑOS: CAROL DURAN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Ejemplificación 2

Educación Sin Fronteras

Presentación

Educación Sin Fronteras (ESF) somos una Organización No Gubernamental de Desarrollo (ONGD) constituida en 1988 como asociación **independiente**, **laica** y **sin ánimo de lucro** que promueve el derecho universal a una **educación transformadora**.

CAROL DURAN

Fragmento de presentación institucional. Disponible en <www.educacionsinfronteras.org/es/22468>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

Verbos en Presente de Indicativo – Irregulares con cambio vocálico

	Empezar	Jugar	Promover	Seguir
	e → ie	u → ue	o → ue	e → i
yo	empiezo	juego	promuevo	sigo
tú vos usted	empiezas empezás empieza	juegas jugás juega	promueves promovés promueve	sigues seguís sigue
él/ella	empieza	juega	promueve	sigue
nosotros/nosotras	empezamos	jugamos	promovemos	seguimos
vosotros/vosotras ustedes	empezáis empiezan	jugáis juegan	promovéis promueven	seguís siguen
ellos/ellas	empiezan	juegan	promueven	siguen

- Los cambios vocálicos ocurren en las sílabas fuertes de las formas verbales, por esa razón no afectan a "vos", ni a "nosotros/nosotras" y "vosotros/vosotras".
- Otros verbos que presentan la misma irregularidad de "empezar": pensar, atravesar, comenzar, encomendar, manifestar, temblar, atender, entender, defender, perder, querer, advertir, divertir(se), mentir, preferir, sentir, etc.
- Otros verbos que presentan la misma irregularidad de "promover": acordar, acostar(se), almorzar, apostar, colgar, encontrar, mostrar, soñar, volar, llover, mover, poder, resolver, soler, dormir, morir, etc.
- Otros verbos que presentan la misma irregularidad de "seguir": concebir, corregir, medir, pedir, repetir, vestir, etc.
- "Jugar" es el único verbo con el cambio vocálico u → ue.

Nuestras lenguas

¿Ya te has dado cuenta de que en portugués también hay cambios vocálicos? ¿Cómo se conjugan en Presente de Indicativo los verbos *odiar*, *dormir* y *vestir*?

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Numerales	
100	cien
200	doscientos(as)
300	trescientos(as)
400	cuatrocientos(as)
500	quinientos(as)
600	seiscientos(as)
700	setecientos(as)
800	ochocientos(as)
900	novecientos(as)
1000	mil

» La "y" se usa solamente entre las decenas (a partir de 30) y las unidades: 1988 – mil novecientos ochenta **y** ocho.

Ejemplificación 3

Educación Sin Fronteras

Valores y principios de Educación Sin Fronteras

Nuestros ideales se resumen en tres valores, uno de carácter ético, otro pragmático y el tercero emocional:

Justicia: Luchamos para garantizar el bien común y la igualdad de oportunidades para todas las personas y pueblos.

Agilidad: Tenemos capacidad de adaptación y de respuesta, dinamismo para actuar y flexibilidad. Somos positivos y proactivos.

Entusiasmo: Nos involucramos en nuestras actuaciones con optimismo y sabemos contagiarlo.

Fragmento de presentación institucional. Disponible en <www.educacionsinfronteras.org/es/60>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

CAROL DURAN
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Posesivos		
	Determinativos	Pronominales
yo	mi/mis	mío(a)/míos(as)
tú vos usted	tu/tus tu/tus su/sus	tuyo(a)/tuyos(as) tuyo(a)/tuyos(as) suyo(a)/suyos(as)
él/ella	su/sus	suyo(a)/suyos(as)
nosotros/nosotras	nuestro(a)/nuestros(as)	nuestro(a)/nuestros(as)
vosotros/vosotras ustedes	vuestro(a)/vuestros(as) su/sus	vuestro(a)/vuestros(as) suyo(a)/suyos(as)
ellos/ellas	su/sus	suyo(a)/suyos(as)

» Los posesivos determinativos nunca van antecedidos de artículos y se usan antes de sustantivos: Este es **mi** diccionario. Los pronominales pueden ir o no antecedidos de artículos y nunca se usan antes de sustantivos: Este diccionario es **mío**./Este diccionario es el **mío**.

Numerales ordinales	
1.º	primero(a)/primeros(as)
2.º	segundo(a)/segundos(as)
3.º	tercero(a)/terceros(as)
4.º	cuarto(a)/cuartos(as)
5.º	quinto(a)/quintos(as)
6.º	sexto(a)/sextos(as)
7.º	séptimo(a)/séptimos(as)
8.º	octavo(s)/octavos(as)
9.º	noveno(a)/novenos(as)
10.º	décimo(a)/décimos(as)

» "Primero" y "tercero" se transforman en "primer" y "tercer" cuando van antes de un sustantivo masculino singular: **primer** año, soy el **primero**, es la **primera** vez.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Ejemplificación 4

Educación Sin Fronteras

Nuestra forma de ser y de actuar se guía, igualmente, por estos valores:

Solidaridad: Trabajamos por el bien común, entendido como construcción colectiva de la que todos y todas somos sujetos y responsables, que promueve relaciones justas entre pueblos y personas y reacciona ante la injusticia.

Fragmento de presentación institucional. *Disponible en* <www.educacionsinfronteras.org/es/60>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular [...].

DISEÑOS: CAROL DURAN

Fragmento de convención. UNICEF. *Convención sobre los Derechos del Niño*, artículo 28. Disponible en <www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

El lápiz del carpintero

Lo único bueno que tienen las fronteras son los pasos clandestinos. Es tremendo lo que puede hacer una línea imaginaria trazada un día en su lecho por un rey chocho o dibujada en la mesa por los poderosos como quien juega un póker. Pero por suerte estas fronteras se irán difuminando en su propio absurdo. Las fronteras de verdad son aquellas que mantienen los pobres apartados del pastel.

Fragmento de novela. RIVAS, M. *El lápiz del carpintero*. Madrid: Alfaguara, 1998. p. 14.

Demostrativos	Para referirse a...	Ejemplos
este, esta, estos, estas esto (neutro)	• cosa(s) o persona(s) que está(n) cerca del enunciador • lugar donde está el enunciador • el momento actual • algo que se ha dicho o escrito	"Nuestra forma de ser y de actuar se guía, igualmente, por **estos** valores [...]".
ese, esa, esos, esas eso (neutro)	• cosa(s) o persona(s) que está(n) cerca del interlocutor • lugar cercano al interlocutor o lugar donde no está el enunciador • tiempo pasado o futuro • algo dicho por otra persona o mencionado en otro texto	"[...] a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades **ese** derecho, deberán en particular [...]".
aquel, aquella, aquellos, aquellas aquello (neutro)	• cosa(s) o persona(s) que está(n) lejos del enunciador y del interlocutor • lugar lejano • el tiempo pasado muy distante • palabras dichas o escritas hace mucho tiempo	"Las fronteras de verdad son **aquellas** que mantienen los pobres apartados del pastel".

Ejemplificación 5

Interculturalidad. Tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, entre otros, dentro de las fronteras de una misma comunidad.

Fragmento de artículo enciclopédico. Disponible en <www.ecured.cu/index.php/Interculturalidad>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

Cultura

Inicialmente, es un complejo de peculiaridades tangibles e intangibles (cognitivas y emocionales), que se presentan en una sociedad o grupo humano. La cultura se refiere a todos los estilos de vida, los rituales, las ceremonias, las expresiones artísticas y tecnológicas, los sistemas de creencias, los sentidos expresados en las relaciones sociales, etc. Es una construcción social que surge de la necesidad de establecer espacios vitales de significación, por lo que se deduce que es algo dinámico, en permanente reconstrucción. La cultura nace del esfuerzo por relacionarse los miembros de un grupo social entre sí, con el ambiente y con lo sobrenatural.

Fragmento de entrada de diccionario. CAMPO A., A. L. *Diccionario básico de Antropología*. Quito: Abya-Yala, 2008. p. 49-53.

DISEÑOS: CARO_DURAN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Derivación

Proceso de creación de nuevas palabras a partir de otras ya existentes, por medio de la adición de prefijos y sufijos. El prefijo se agrega al comienzo de la palabra y el sufijo, al final.

Ejemplo:

Igual

des + igual = **des**igual

desigual + dad = **desigualdad**

Prefijos	Significados	Ejemplos
des-	negación o inversión del significado	**des**igual
inter-	entre o en medio	**inter**cultural
in-/im-/i-	negación o privación	**in**tangible, **im**posible, **i**legal
multi-	muchos	**multi**cultural
pluri-	pluralidad	**pluri**cultural
sobre-	intensificación o exceso	**sobre**natural
re-	repetición	**re**construcción

Sufijos	Significados/Funciones	Ejemplos
-al	• relación o pertenencia • forma adjetivos a partir de sustantivos	inicio → inici**al** intención → intencion**al** profesión → profesion**al**
-ante/-ente/-iente	• ejecutar una acción • forma adjetivos a partir de verbos	ayudar → ayud**ante** dirigir → dirig**ente** pertenecer → pertenec**iente**
-ble/-able/-ible	• capacidad para recibir la acción • forma adjetivos a partir de verbos	realizar → realiz**able** tangir → tang**ible**
-ción/-ación	• acción y efecto • forma sustantivos a partir de verbos	producir → produc**ción** generar → gener**ación** significar → signific**ación**
-dad/-edad/-idad	• cualidad o característica • forma sustantivos a partir de adjetivos	igual → igual**dad** serio → seri**edad** intercultural → intercultural**idad** peculiar → peculiar**idad**
-ecer* *en general, aparece asociado al prefijo "en"	• cambio de estado • forma verbos a partir de sustantivos y adjetivos	rico → **en**rique**cer** triste → **en**triste**cer**
-miento	• acción y efecto • forma sustantivos a partir de verbos	reconocer → reconoci**miento**
-mente	• forma adverbios a partir de adjetivos	inicial → inicial**mente** intencional → intencional**mente** solidaria → solidaria**mente**

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Ejemplificación 6

Breve reseña de la historia del *rock* brasileño

El *rock* brasileño siempre ha trazado una línea paralela con el *rock* en el resto de Hispanoamérica. Pese a que históricamente hay más puntos en común que diferencias, la barrera del idioma siempre ha sido un tristemente pesado impedimento [...] aunque bandas como Os Mutantes, Paralamas do Sucesso o Sepultura son muy reconocidas y seguidas desde este lado del planeta. A propósito del Festival El Mapa de Todos, que se llevará a cabo en Porto Alegre en unos días, hacemos una reseña muy básica del *rock* brasileño.

[...]

Será en los 60's con la llamada Joven Guardia (sacada de un programa musical de TV brasileño y que también es curiosamente el nombre de la banda argentina que luego interpretará "El extraño de pelo largo") que empiezan a difundirse bandas melódicas. El conductor era nada y nada menos que Roberto Carlos. Algunos de sus primeros éxitos fueron "É proibido fumar" y "O calhambeque".

CAROL DURAN

Adaptado de reseña periodística. Disponible en <http://rockenlasamericas.blogspot.com.br/2011/03/breve-resena-de-la-historia-del-rock.html>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Verbos en Futuro Imperfecto de Indicativo – Regulares			
	Llevar	Ser	Vivir
yo	llevar**é**	ser**é**	vivir**é**
tú	llevar**ás**	ser**ás**	vivir**ás**
vos	llevar**ás**	ser**ás**	vivir**ás**
usted	llevar**á**	ser**á**	vivir**á**
él/ella	llevar**á**	ser**á**	vivir**á**
nosotros/nosotras	llevar**emos**	ser**emos**	vivir**emos**
vosotros/vosotras	llevar**éis**	ser**éis**	vivir**éis**
ustedes	llevar**án**	ser**án**	vivir**án**
ellos/ellas	llevar**án**	ser**án**	vivir**án**

Verbos en Futuro Imperfecto de Indicativo – Irregulares		
Verbos	Irregularidades	Terminaciones
decir	dir-	-é (yo) -ás (tú) -ás (vos) -á (usted) -á (él/ella) -emos (nosotros/nosotras) -éis (vosotros/vosotras) -án (ustedes) -án (ellos/ellas)
hacer	har-	
querer	querr-	
poder	podr-	
poner	pondr-	
salir	saldr-	
tener	tendr-	
venir	vendr-	

Ejemplificación 7

Breve reseña de la historia del *rock* brasileño

De hecho Os Mutantes era una propuesta que al comienzo pocos entendían y cuyas influencias entre la samba, la *bossa nova* y el *rock* psicodélico sonaba a herejía para muchísimas personas. Por ese entonces estaban lejos de las alabanzas que hoy en día hace la crítica a sus discos. Y bajo esas presiones terminaron por desmantelarse a inicios de los 70's.

[...] Desde el lado del *rock* progresivo aparecían Secos & Molhados con Ney Matogrosso como vocalista, quienes supieron plasmar un sonido con características propias que el tiempo les daría el lugar de imprescindibles. [...]

En los 90's, Paralamas buscaba la consagración latinoamericana aunque fueron Skank los que abanderaron ese sonido que combinaba el *rock*, el *reggae* y la música brasileña. Otros sonidos aparecían como los que abanderaban Chico Science & Nação Zumbi con su *mangue beat*, una lectura local del *funk rock*.

DISEÑOS: CAROL DURAN

Adaptado de reseña periodística. Disponible en <http://rockenlasamericas.blogspot.com.br/2011/03/breve-resena-de-la-historia-del-rock.html>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

São Paulo, capital del arte urbano

Brasil se ha convertido en un lugar que comienza a despuntar en diferentes áreas; conocido por sus socios regionales como "el gigante sudamericano", el estado brasileño ha logrado posicionar a su país como punta de lanza en cuanto a desarrollo **económico**, **social** y **político** dentro de Latinoamérica. Por si fuera poco, Brasil será el próximo año sede de la Copa Mundial de Fútbol *soccer*, evento deportivo que atrae a millares de personas de diversas partes del mundo, lo cual se traduce en una exuberante derrama económica para los tiempos venideros. [...]

Las calles de São Paulo se han convertido en la galería al aire libre **más grande** del mundo. En sus calles podemos encontrar muchos ejemplos de todo esto, donde las personas dedicadas a realizar grafitis han decidido hacer suyo el entorno y utilizarlo como su **lienzo** personal. Aunque el **arte urbano** no es para todos, aquí ha logrado posicionarse como algo del día a día de las personas, llegando a tornar el ambiente gris de muchas zonas en algo más colorido y alegre.

Fragmento de reseña periodística. Disponible en <http://chulavista.mx/sao-paulo-capital-del-arte-urbano-40078#.Vjy79_mrTIW>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

Vivir en situaciones precarias ante la falta de viviendas

Verónica tiene la incertidumbre de volver a edificar la vivienda con el peligro de que sea desalojada nuevamente. Se niega a que le digan "invasora", ya que el terreno fue una "donación" de la dueña de esa lotización, de nombre María Torres.

El motivo por el cual se niega a dejar el sector, pese a no tener servicios básicos, es que no tiene adónde ir y no cuenta con recursos suficientes para aspirar a una vivienda que ofrece el Gobierno en Ciudad Victoria.

Fragmento de reportaje. Diario *El Universo de Guayaquil* en el impreso. Ecuador, 2012. Disponible en <http://especiales.eluniverso.com/otroguayaquil/vivir-en-situaciones-precarias-ante-la-falta-de-viviendas/>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

Los relativos		
Relativos	A qué se refieren/ Qué indican	Ejemplos
que	cosas o personas	"[...] evento deportivo **que** atrae a millares de personas [...]".
el/la/los/las que	cosas o personas	"[...] aunque fueron Skank **los que** abanderaron ese sonido que combinaba el *rock*, el *reggae* y la música brasileña [...]".
quien/quienes	personas	"[...] aparecían Secos & Molhados con Ney Matogrosso como vocalista, **quienes** supieron plasmar [...]".
el/la cual los/las cuales	cosas o personas	"El motivo por **el cual** se niega a dejar el sector [...]".
lo cual	frase anterior	"[...] evento deportivo que atrae a millares de personas de diversas partes del mundo, **lo cual** se traduce [...]".
cuyo, cuya, cuyos, cuyas	propiedad	"De hecho Os Mutantes era una propuesta que al comienzo pocos entendían y **cuyas** influencias entre la samba [...]".
donde	lugar	"En sus calles [...], **donde** las personas dedicadas [...]".

Adverbios de lugar		
Adverbios	Qué indican	Ejemplos
aquí/acá	• el lugar donde está el enunciador	"Aunque el arte urbano no es para todos, **aquí** ha logrado posicionarse [...]".
ahí	• el lugar donde está el interlocutor • un lugar que está cerca del enunciador y del interlocutor	Mira, hay algo **ahí**, bajo la mesa.
allí/allá	• un lugar lejos del enunciador y del interlocutor	He llegado hoy de Buenos Aires. ¿Ya has estado **allí/allá**?

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Ejemplificación 8

CAROL DURAN

Vivir en situaciones precarias ante la falta de viviendas

El cacareo de las gallinas en el patio de una vivienda de bloque y madera, cerrada con candado, se opaca con el ladrido de perros que desde el interior de la casa buscan ahuyentar a extraños que transitan cerca.

Un foco encendido que cuelga fuera de la rústica puerta advierte que alguien vive ahí, pero que no se encuentra en la villa hecha con bloque y cemento, mientras que las puertas y ventanas son de madera gruesa.

[...]

No cuenta con agua potable ni electricidad; tampoco puede tener electrodomésticos y muebles porque el peso de una refrigeradora o cocina haría que la endeble estructura de caña que funciona como vivienda cediera al agua; los colchones son las camas para ella y su familia.

[...]

Las casi 150 familias que residen en ese sector se han adaptado a lo que es vivir sin servicios básicos (agua potable, alcantarillado, línea telefónica, centro de salud y sin seguridad). Daniel Pavón, uno de los que habitan en esta lotización desde hace cuatro años, señala que el agua la adquieren a tanqueros que les cobran 1 dólar.

CAROL DURAN

Fragmento de reportaje. Diario *El Universo de Guayaquil* en el impreso. Ecuador, 2012. Disponible en <http://especiales.eluniverso.com/otroguayaquil/vivir-en-situaciones-precarias-ante-la-falta-de-viviendas/>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

La vivienda	
Materiales	bloque, madera, caña, adobe, ladrillo, piedra, etc.
Estructura	puerta, ventana, pared, suelo, techo, etc.
Muebles	cama, armario, mesa, silla, sillón, sofá, etc.
Electrodomésticos	refrigeradora, cocina, televisor, etc.
Servicios básicos	abastecimiento de agua potable, distribución de energía eléctrica, sistema de alcantarillado, línea telefónica, centro de salud, servicio de seguridad pública, establecimiento educativo, recolección de residuos sólidos, sistema de alumbrado público

» Los nombres de materiales, estructuras, muebles, electrodomésticos y servicios pueden variar según las regiones donde se habla el español.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Ejemplificación 9

Vivir en situaciones precarias ante la falta de viviendas

"Hemos tenido que rellenar para evitar que se caigan los niños", confiesa Daysi, quien reconoce que la falta de vivienda la llevó a buscar un sector para habitar en un área natural de Guayaquil.

Ella relata que, para poder levantar su casa, tuvo que esperar que la marea bajara. Una vez seco el estero, descendió al terreno fangoso y lodoso —utilizando botas—, y con la ayuda de su esposo y vecinos realizó la medición del área que le corresponde, para inmediatamente hundir palos de mangle y definir las bases de su casa.

CAROL DURAN

Fragmento de reportaje. Diario *El Universo de Guayaquil* en el impreso. Ecuador, 2012. Disponible en <http://especiales.eluniverso.com/otroguayaquil/vivir-en-situaciones-precarias-ante-la-falta-de-viviendas/>. Fecha de consulta: 29 mar. 2016.

Verbos en Pretérito Indefinido de Indicativo – Irregulares				
	Ir/Ser	Dar	Pedir	Dormir
yo	**fui**	**di**	pedí	dormí
tú vos usted	**fuiste** **fuiste** **fue**	**diste** **diste** **dio**	pediste pediste pidió	dormiste dormiste durmió
él/ella	**fue**	**dio**	pidió	durmió
nosotros/ nosotras	**fuimos**	**dimos**	pedimos	dormimos
vosotros/ vosotras ustedes	**fuisteis** **fueron**	**disteis** **dieron**	pedisteis pidieron	dormisteis durmieron
ellos/ellas	**fueron**	**dieron**	pidieron	durmieron

- Otros verbos que presentan la misma irregularidad de "pedir": competir, corregir, despedir, elegir, impedir, medir, mentir, repetir, seguir, sentir, vestir, etc.
- Otro verbo que presenta la misma irregularidad de "dormir": morir.

Verbos en Pretérito Indefinido de Indicativo – Irregulares		
Verbos	Irregularidades	Terminaciones
andar	anduv-	-e (yo) -iste (tú) -iste (vos) -o (usted) -o (él/ella) -imos (nosotros/nosotras) -ieron/-eron** (ustedes) -ieron/-eron** (ellos/ellas)
estar	estuv-	
hacer	hic-/hiz*	
poner	pus-	
poder	pud-	
querer	quis-	
saber	sup-	
tener	tuv-	
venir	vin-	
decir**	dij-	
traer**	traj-	

- *La forma verbal del verbo "hacer" correspondiente a "usted", "él" y "ella" es "hizo".
- **Las formas verbales de los verbos "decir" y "traer" correspondientes a "ustedes", "ellos" y "ellas" son "dijeron" y "trajeron".

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Nuestras lenguas

Muchos verbos que son irregulares en Pretérito Indefinido de Indicativo también lo son en el *Pretérito Perfeito* del portugués: *estar* (*estive*, *esteve*), *fazer* (*fiz*, *fez*), *pôr* (*pus*, *pôs*), *querer* (*quis*), *saber* (*soube*), *trazer* (*trouxe*), *ter* (*tive*, *teve*).

Verbos en Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo

	Presente de Indicativo de "haber"	
yo	he	+ participio
tú vos usted	has has ha	
él/ella	ha	
nosotros/nosotras	hemos	
vosotros/vosotras ustedes	habéis han	
ellos/ellas	han	

- Participios regulares: hablado, comprado, vendido, comido, leído, vivido, etc.
- Participios irregulares: dicho, escrito, puesto, visto, etc.

Nuestras lenguas

Los Pretéritos Indefinido y Perfecto Compuesto se corresponden con el *Pretérito Perfeito* del portugués. Así "hemos tenido" equivale a *tivemos* y "tuvo" equivale a *teve*.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Fuentes de consulta

ALONSO RAYA, R. et al. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión, 2005.

FANJUL, A. (Org.). *Gramática y práctica de español para brasileños*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

FLAVIAN, E.; ERES FERNÁNDEZ, G. *Minidicionário espanhol/português – português/espanhol*. São Paulo: Ática, 1996.

JACOBI, C.; MELONE, E.; MENON, L. *Gramática en contexto*. Madrid: Edelsa, 2011.

MORENO, C.; ERES FERNÁNDEZ, G. *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Madrid: SGEL, 2005.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española*: manual. Madrid: Espasa, 2010.

Cuestiones del Enem comentadas

Contesta las cuestiones del *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem) en tu cuaderno. Luego, lee las respuestas y los comentarios que están al final y reflexiona sobre tu desempeño.

1 Enem 2011

Bienvenido a Brasília

El Gobierno de Brasil, por medio del Ministerio de la Cultura y del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (Iphan), da la bienvenida a los participantes de la 34.ª Sesión del Comité del Patrimonio Mundial, encuentro realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Respaldado por la Convención del Patrimonio Mundial, de 1972, el Comité reúne en su 34.ª sesión más de 180 delegaciones nacionales para deliberar sobre las nuevas candidaturas y el estado de conservación y de riesgo de los bienes ya declarados Patrimonio Mundial, con base en los análisis del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (Icomos), del Centro Internacional para el Estudio de la Preservación y la Restauración del Patrimonio Cultural (ICCROM) y de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN).

Disponível em: <http://educacao.globo.com/provas/enem-2011/questoes/93-espanhol.html>. Acesso em: 30 jun. 2017.

O Comitê do Patrimônio Mundial reúne-se regularmente para deliberar sobre ações que visem à conservação e à preservação do patrimônio mundial. Entre as tarefas atribuídas às delegações nacionais que participaram da 34.ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, destaca-se a

a participação em reuniões do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios.
b realização da cerimônia de recepção da Convenção do Patrimônio Mundial.
c organização das análises feitas pelo Ministério da Cultura brasileiro.
d discussão sobre o estado de conservação dos bens já declarados patrimônios mundiais.
e estruturação da próxima reunião do Comitê do Patrimônio Mundial.

2 Enem 2011

Es posible reducir la basura

En México se producen más de 10 millones de m³ de basura mensualmente, depositados en más de 50 mil tiraderos de basura legales y clandestinos, que afectan de manera directa nuestra calidad de vida, pues nuestros recursos naturales son utilizados desproporcionalmente, como materias primas que luego desechamos y tiramos convirtiéndolos en materiales inútiles y focos de infección.

Todo aquello que compramos y consumimos tiene una relación directa con lo que tiramos. Consumiendo racionalmente, evitando el derroche y usando solo lo indispensable, directamente colaboramos con el cuidado del ambiente.

Si la basura se compone de varios desperdicios y si como desperdicios no fueron basura, si los separamos adecuadamente, podremos controlarlos y evitar posteriores problemas. Reciclar se traduce en importantes ahorros de energía, ahorro de agua potable, ahorro de materias primas, menor impacto en los ecosistemas y sus recursos naturales y ahorro de tiempo, dinero y esfuerzo.

Es necesario saber para empezar a actuar...

Disponível em: <http://tododecarton.com.mx/>. Acesso em: 30 jun. 2017 (adaptado).

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

A partir do que se afirma no último parágrafo: "Es necesario saber para empezar a actuar...", pode-se constatar que o texto foi escrito com a intenção de

a informar o leitor a respeito da importância da reciclagem para a conservação do meio ambiente.
b indicar os cuidados que se deve ter para não consumir alimentos que podem ser focos de infecção.
c denunciar o quanto o consumismo é nocivo, pois é o gerador dos dejetos produzidos no México.
d ensinar como economizar tempo, dinheiro e esforço a partir dos cinquenta mil depósitos de lixo legalizados.
e alertar a população mexicana para os perigos causados pelos consumidores de matéria-prima reciclável.

3 Enem 2012

Excavarán plaza ceremonial del frontis norte de huaca de la Luna

Trujillo, feb. 25 (Andina). Tras limpiar los escombros del saqueo colonial y de las excavaciones de los últimos años en huaca de la Luna, este año se intervendrá la plaza ceremonial del frontis norte, en donde se ubica la gran fachada del sitio arqueológico ubicado en Trujillo, La Libertad, informaron hoy fuentes culturales. Después de varias semanas de trabajo, el material fue sacado del sitio arqueológico para poder apreciar mejor la extensión y forma del patio que, según las investigaciones, sirvió hace unos 1500 como escenario de extraños rituales.

El codirector del Proyecto Arqueológico Huacas del Sol y la Luna, Ricardo Morales Gamarra, sostuvo que con la zona limpia de escombros, los visitantes conocerán la verdadera proporción de la imponente fachada, tal y como la conocieron los moches. Por su parte, el arqueólogo Santiago Uceda, también codirector del proyecto, dijo que las excavaciones se iniciarán este año para determinar qué otros elementos componían dicha área. "Hace poco nos sorprendió encontrar un altar semicircular escalonado. Era algo que no esperábamos. Por lo tanto, es difícil saber qué es lo que aún está escondido en la zona que exploraremos", señaló Uceda a la Agencia Andina.

La huaca de la Luna se localiza en el distrito trujillano de Moche. Es una pirámide de adobe adornada, en sus murales, con impresionantes imágenes mitológicas, muchas de ellas en alto relieve.

Disponível em: <www.andina.com.pe>. Acesso em: 23 fev. 2012 (adaptado).

O texto apresenta informações sobre um futuro trabalho de escavação de um sítio arqueológico peruano. Sua leitura permite inferir que

a a pirâmide *huaca de la Luna* foi construída durante o período colonial peruano.
b o sítio arqueológico contém um altar semicircular bastante deteriorado.
c a pirâmide *huaca de la Luna* foi construída com cerâmica.
d o sítio arqueológico possui um pátio que foi palco de rituais.
e o sítio arqueológico mantém escombros deixados pela civilização moche.

4 Enem 2012

Las Malvinas son nuestras

Sí, las islas son nuestras. Esta afirmación no se basa en sentimientos nacionalistas, sino en normas y principios del derecho internacional que, si bien pueden suscitar interpretaciones en contrario por parte de los británicos, tienen la fuerza suficiente para imponerse.

Los británicos optaron por sostener el derecho de autodeterminación de los habitantes de las islas, invocando la resolución 1514 de las Naciones Unidas, que acordó a los pueblos coloniales el derecho

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

de independizarse de los Estados colonialistas. Pero esta tesitura es también indefendible. La citada resolución se aplica a los casos de pueblos sojuzgados por una potencia extranjera, que no es el caso de Malvinas, donde Gran Bretaña procedió a expulsar a los argentinos que residían en las islas, reemplazándolos por súbditos de la corona que pasaron a ser *kelpers* y luego ciudadanos británicos. Además, según surge de la misma resolución, el principio de autodeterminación no es de aplicación cuando afecta la integridad territorial de un país.

Finalmente, en cuanto a qué haría la Argentina con los habitantes británicos de las islas en caso de ser recuperadas, la respuesta se encuentra en la cláusula transitoria primera de la Constitución Nacional sancionada por la reforma de 1994, que impone respetar el modo de vida de los isleños, lo que además significa respetar sus intereses.

MENEM, E. Disponível em: <www.lanacion.com.ar>. Acesso em: 18 fev. 2012 (adaptado).

O texto apresenta una opinião em relação à disputa entre a Argentina e o Reino Unido pela soberania sobre as Ilhas Malvinas, ocupadas pelo Reino Unido em 1833. O autor dessa opinião apoia a reclamação argentina desse arquipélago, argumentando que

a a descolonização das ilhas em disputa está contemplada na lei comum britânica.
b as Nações Unidas estão desacreditadas devido à ambiguidade das suas resoluções.
c o princípio de autodeterminação carece de aplicabilidade no caso das Ilhas Malvinas.
d a população inglesa compreende a reivindicação nacionalista da administração argentina.
e os cidadãos de origem britânica assentados nas ilhas seriam repatriados para a Inglaterra.

5 Enem 2013

Pensar la lengua del siglo XXI

Aceptada la dicotomía entre "español general" académico y "español periférico" americano, la capacidad financiera de la Real Academia, apoyada por la corona y las grandes empresas transnacionales españolas, no promueve la conservación de la unidad, sino la unificación del español, dirigida e impuesta desde España (la Fundación Español Urgente: Fundéu). Unidad y unificación no son lo mismo: la unidad ha existido siempre y con ella la variedad de la lengua, riqueza suprema de nuestras culturas nacionales; la unificación lleva a la pérdida de las diferencias culturales, que nutren al ser humano y son tan importantes como la diversidad biológica de la Tierra.

Culturas nacionales: desde que nacieron los primeros criollos, mestizos y mulatos en el continente hispanoamericano, las diferencias de colonización, las improntas que dejaron en las nacientes sociedades americanas los pueblos aborígenes, la explotación de las riquezas naturales, las redes comerciales coloniales fueron creando culturas propias, diferentes entre sí, aunque con el fondo común de la tradición española. Después de las independencias, cuando se instituyeron nuestras naciones, bajo diferentes influencias, ya francesas, ya inglesas; cuando los inmigrantes italianos, sobre todo, dieron su pauta a Argentina, Uruguay o Venezuela, esas culturas nacionales se consolidaron y con ellas su español, pues la lengua es, ante todo, constituyente. Así, el español actual de España no es sino una más de las lenguas nacionales del mundo hispánico. El español actual es el conjunto de veintidós españoles nacionales, que tienen sus propias características; ninguno vale más que otro. La lengua del siglo XXI es, por eso, una lengua pluricéntrica.

LARA, L. F. Disponível em: <www.revistaenie.clarin.com>. Acesso em: 25 fev. 2013.

O texto aborda a questão da língua espanhola no século XXI e tem como função apontar que

a as especificidades culturais rompem com a unidade hispânica.
b as variedades do espanhol têm igual relevância linguística e cultural.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

c a unidade linguística do espanhol fortalece a identidade cultural hispânica.

d a consolidação das diferenças da língua prejudica sua projeção mundial.

e a unificação da língua enriquece a competência linguística dos falantes.

Respuestas y comentarios

El examen de lengua extranjera en el Enem está organizado en torno de la *Competência de área 2*, que incluye cuatro habilidades (H). Lee atentamente el fragmento de la *Matriz de referência de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* para conocer qué se espera que sepa el candidato en el examen de Lengua Extranjera Moderna (LEM).

Competência de área 2

Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 *Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.*

H6 *Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.*

H7 *Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.*

H8 *Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.*

CAROL DURAN

Fragmento de documento MEC/Inep. *Matriz de referência Enem*. Disponible en <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Fecha de consulta: 15 feb. 2016.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

1 Enem 2011

Respuesta: **d**.

La cuestión presenta un texto de bienvenida a los participantes de un evento sobre patrimonio cultural que ocurrió en Brasilia. Por la fuente, un sitio web hospedado en Brasil, se puede inferir que el acontecimiento se dio en 2010 y, por lo tanto, se comprende el contexto de producción del texto.

La habilidad de la *Matriz de referência* que se trabaja es la H6, pues el conocimiento de la lengua amplía el acceso a informaciones presentes en el texto.

El objetivo de la cuestión es identificar informaciones explícitas, ya que se mencionan actividades en las opciones y el candidato debe indicar cuál se realiza en el evento. La información está explícita en el texto y, por esa razón, la cuestión se puede considerar fácil. La única opción que podría causar dudas es la **a**, pero el texto no menciona la participación de las delegaciones en las reuniones del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios, sino la deliberación sobre un análisis que esa y otras instituciones elaboraron.

2 Enem 2011

Respuesta: **a**.

La cuestión se basa en un texto sobre basura y el problema ambiental que causa. La fuente es un sitio web, pero no está explícita su autoría, su género discursivo u otros elementos que permitan la comprensión de su contexto de producción, como el país de origen, por ejemplo. Se puede inferir que se produjo en México, pues el tema se refiere a ese país. La fuente también indica que el texto está "adaptado", pero no se sabe cuál es el tipo de adaptación.

La cuestión relaciona el texto con su función social, por lo tanto, abarca la H7 de la *Matriz de referência*. El candidato debe comprender globalmente el texto y su propósito, explícito en el último párrafo: "Es necesario saber para empezar a actuar...". Lo que el interlocutor debe saber se aborda en los párrafos anteriores, especialmente en el tercero. En los dos primeros, se menciona la dimensión de la basura en México, mientras que en el tercero se presenta la propuesta: el reciclaje.

Las demás opciones de la cuestión no se sostienen. La que podría generar dudas es la **c**, pues el segundo párrafo estimula el consumo consciente, aunque no sea este el objetivo del texto.

3 Enem 2012

Respuesta: **d**.

El texto de la cuestión es una noticia publicada en un periódico digital peruano, como se puede inferir por la fuente y por el análisis del texto. No se sabe el año de publicación y la fuente indica que el texto está "adaptado", pero no indica cómo.

Se trabaja la habilidad H6 de la *Matriz de referência*, pues se trata de una cuestión de comprensión detallada, que permite el acceso a informaciones presentes en una noticia de aspecto cultural e histórico.

Aunque la cuestión menciona la necesidad de inferencia para contestarla ("*sua leitura permite inferir que*"), la localización de un fragmento de información explícita la contesta: "[...] forma del patio que, según las investigaciones, sirvió hace unos 1500 como escenario de extraños rituales" (primer párrafo).

La opción **a** está incorrecta porque lo que se menciona en la noticia no se construyó durante el periodo colonial, sino en épocas anteriores. La **b**, porque no se cita el estado del altar (segundo párrafo), solamente que lo encontraron. La **c**, pues la pirámide era de adobe, no de cerámica. Finalmente, la **e**, que podría causar dudas, está incorrecta porque los moches no dejaron "escombros"; esto fue lo que ocurrió después con la región, con el paso del tiempo.

4 Enem 2012

Respuesta: **c**.

Por sus características y por lo que se ve en la fuente, el texto de la cuestión es, probablemente, un fragmento de un artículo periodístico de opinión que se publicó en un diario digital argentino. Está explícita la autoría, aunque no hay detalles sobre quién es E. Menem y tampoco se sabe la fecha de publicación. La fuente indica que el texto está "adaptado", pero no indica el tipo de adaptación.

Como la cuestión permite que el candidato demuestre el acceso a informaciones de relieve por medio de la lectura en español, abarca la H6 de la *Matriz de referência*. La comprensión global del texto es el objetivo esperado.

La cuestión solicita que el candidato indique, en las opciones, un argumento presente en el artículo. La respuesta correcta afirma que el principio de la autodeterminación no se aplica en el caso de las Islas Malvinas, como está explícito en el segundo párrafo del texto: "Pero esta tesitura es también indefendible".

Todas las demás opciones presentan elementos sin fundamentos en el texto. Algunas se refieren a hechos que siquiera se citan, como la ley común británica, mencionada en la opción **a**.

5 Enem 2013

Respuesta: **b**.

En esa cuestión se trata de la unidad y diversidad de la lengua española y, por lo tanto, se trabaja la habilidad H8 de la *Matriz de referência*, pues es la que se refiere a la diversidad cultural y lingüística de la lengua extranjera.

El texto es, probablemente, un fragmento de artículo periodístico de opinión publicado en una revista cultural argentina disponible en Internet. No se explicitan detalles sobre el autor, excepto su apellido en la fuente del texto, o sobre la fecha de publicación.

El candidato debe comprender globalmente el texto para poder contestar la cuestión. Se defiende en el artículo la riqueza de las muchas variedades del español. Sería importante, por lo tanto, que el candidato conociera el concepto de variedad lingüística: cada una de las formas que asume una lengua en función de la comunidad que la habla. Aunque es posible inferir el sentido del término por el texto, la cuestión es difícil, pues requiere la comprensión global, la identificación de informaciones implícitas y explícitas, para excluir las opciones incorrectas, y el conocimiento de un concepto lingüístico.

La opción **a** está incorrecta porque el texto dice que la existencia de variedades no rompe con la unidad de la lengua. La **c**, porque se explicita la existencia de culturas nacionales, no de una cultura hispánica. La **d**, pues se entiende que las diferencias no perjudican la lengua, sino que la fortalecen. La **e**, porque el texto defiende la existencia de la unidad del español, pero está en contra de su unificación.

Todas las cuestiones del Enem están en el sitio web de Inep. Disponible en <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Referencias

ALAVEZ RUIZ, A. *Interculturalidad:* conceptos, alcances y derecho. México, D.F.: Cámara de Diputados, 2014. Disponível em: <www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/Interculturalidad-web.pdf>. Acesso em: 2 out. 2015.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ARÁN, P. O. *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor, 2006. p. 284.

AUTOAVALIAÇÃO das Escolas e Processos de Automonitorização. *Elo 17*: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, v. 17, 2010. Disponível em: <http://www.centrus4.com/userfiles/files/ELO%2017.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol*: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010, Coleção Explorando o Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2016.

BONINI, A. et al. (Orgs.). *Os gêneros do jornal*. Florianópolis: Insular, 2014.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jan. 2016.

BRASIL/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL/SEMTEC. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos*: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

_____. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Ensino da norma x ensino da escrita. In: _____. *Contra o consenso*: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. *Inquietudes e desacordos* – a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BRUNO, F. A. T. C. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol:* ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010, Coleção Explorando o Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2016.

BUNZEN, C. Da era da Composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAMPOS ARENAS, A. *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

CANDAU, V. Interculturalidade e educação escolar. In: _____. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____; RUSSO, K. Índios, negros e educação popular: a construção da educação intercultural na América Latina. *Novamerica/Nuevamerica,* Rio de Janeiro, n. 117, p. 56-60, 2008. Disponível em: <www.novamerica.org.br/revista_digital/L0117/rev_emrede02.asp>. Acesso em: 8 out. 2015.

CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (Orgs.). *Dicionários escolares*: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011.

CASSAROTTI, L. C. Gêneros em estudo: crítica de cinema e resenha como prática escolar. In: SIGET, 5, Natal, 2011. *Anais...* Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Lourdes%20Cividini%20Cassarotti%20(UNISUL).pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

CAVALCANTE, M.; MELO, C. Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHARAUDEAU, P. Os gêneros do discurso de informação. In: _____. *Discurso das mídias*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 201-238.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONSEJO DE EUROPA. *Libro blanco sobre el diálogo intercultural*. "Vivir juntos con igual dignidad". Estrasburgo: Consejo de Europa, 2008. Disponível em: <www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf>. Acesso em: 2 out.2015.

CORDERA, R.; RAMÍREZ KURI, P.; ZICCARDI, A. (Coords.). *Pobreza, desigualdad y exclusión en la ciudad del siglo XXI*. México DF: Siglo XXI; UNAM, 2008.

DAHER, M. C. F. G.; SANT'ANNA, V. L. A. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Revista Hispanista*. Niterói, n. 11, 2002. Disponível em: <www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm>. Acesso em: 2 out.2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIGLIOLINI, M. C. R. A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de Letras. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Pesquisas em linguística aplicada*. São Paulo: Unesp, 2004. p. 109-129.

FREIRE-MEDEIROS, B. A favela que se vê e que se vende. Reflexões e polêmicas em torno de um destino turístico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 65, p. 61-72, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n65/a06v2265.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

FREITAS, L. M. A.; VARGENS, D. P. M. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol:* ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010, Coleção Explorando o Ensino. p. 191-220. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2016.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A *aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GÓMEZ GARCÍA, I. Los imemes como vehículos para la opinión pública. *Versión*: Estudios de Comunicación y Política, México D.F., n. 35, mar.-abr. 2015. Disponível em: <http://version.xoc.uam.mx/>. Acesso em: 8 out. 2015.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. *Formas temporales del pasado en Indicativo*. Madrid: Arco Libros, 1997.

HALL, S.; DU GAY, P. (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HERNAIZ, I. (Org.). *Educação na diversidade*: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=636-vol-28-educdiv-elet-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2017.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *A organização do Currículo por Projetos de Trabalho*: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, n. 26, 2000. Disponível em: <www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20726/20566>. Acesso em: 27 jan. 2016.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e Linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1995.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; _____. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____; _____. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KÜPER, W.; LÓPEZ BASCUAS, L. E. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 20, p.7-86, may.-ag. 1999. Disponível em: <www.rieoei.org/rie20a02.htm>. Acesso em: 8 out. 2015.

LARA, L. F. *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1996.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Leitor. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

MALDONADO, C. *El uso del diccionario en el aula*. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2008.

MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. *Avaliação em língua portuguesa*: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2015.

MARTÍN PERIS, E. Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE. *Mosaico*: revista de difusión para la promoción y apoyo a la enseñanza del español como lengua extranjera, (24):5-1; 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10230/24575>. Acesso em: 1 fev. 2016.

MECT/MEC. *Escuelas de frontera*. Brasília/Buenos Aires: MECT/MEC, 2007. Disponível em: <www.me.gov.ar/curriform/publica/pebf.pdf>. Acesso em: 8 out. 2015.

MEDINA, J. L. B. Gêneros jornalísticos: repensando a questão. *Revista Symposium*, ano 5, n. 1, p. 45-55, jan./ jun. 2001. Disponível em: <www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/3196/3196.PDF>. Acesso em: 28 out. 2015.

MENDES, S. R. C. *Cenografia e* ethos: os discursos de uma instituição de ensino superior privada. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2009-01-28T14:02:36Z-6989/Publico/Silma%20Ramos%20Coimbra%20Mendes.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad*. Propuesta pedagógica. Lima: Ministerio de Educación, 2013. Disponível em: <www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedaggogica_eib_2013.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2015.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: _____, B. et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

ONU-HABITAT. *Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe* 2012. Nairobi, Kenia: ONU-Habitat, 2012. Disponível em: <www.cinu.mx/minisitio/Informe_Ciudades/SOLACC_2012_web.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. (Orgs.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19, 2010, Coleção Explorando o Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2016.

REZENDE, R. O. Turismo comunitário e favela-*tour* como expressões das novas dinâmicas do consumo turístico. *Revista Turismo em Análise*, v. 25, n. 2, p. 354-372, 2014. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rta/article/view/83795/87262>. Acesso em: 18 ago. 2015.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SANTOS, C. F. *Variação e mudança linguística dos pretéritos simples e composto, uma perspectiva sociolinguística e discursiva*. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/cintiaferreiradossantosmestrado.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, L.; MELO, I.; COELHO, W. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, produção textual e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

UNICEF. *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef Comité Español, 2006. Disponível em: <www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2015.

VÉLEZ HERRERA, J. I. Influyendo en el ciberespacio con humor: imemes y otros fenómenos. *Versión*: Estudios de comunicación y Política, México D.F., n. 35, mar.-abr. 2015. Disponível em: <http://version.xoc.uam.mx/>. Acesso em: 8 out. 2015.

VERSIÓN. ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN Y POLÍTICA. *Humor y política en la comunicación audiovisual y digital*. México D.F., n. 35, mar.-abr. 2015. Disponível em: <http://version.xoc.uam.mx/>. Acesso em: 8 out. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Guion del CD

Pista 1	Presentación

Unidad 1 – Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!	
Pista 2	**Oídos bien puestos** página 24, cuestión 1 página 25, cuestión 3
Pista 3	**Arranque** página 29, cuestión 1

Unidad 2 – Son como nosotros, somos como ellos	
Pista 4	**Comprendiendo el género** página 55, cuestión 21
Pista 5	**Oídos bien puestos** página 56, cuestión 1 página 56, cuestión 2
Pista 6	**Oídos bien puestos** página 57, cuestión 3 **Comprendiendo el género** página 57, cuestión 2
Pista 7	**Arranque** página 61, cuestión 3 página 61, cuestión 4

Unidad 3 – *A gente não quer só comida*	
Pista 8	**Oídos bien puestos** página 84, cuestión 1
Pista 9	**Arranque** página 89, cuestión 3

Unidad 4 – Dónde vive la gente	
Pista 10	**Oídos bien puestos** página 110, cuestión 1 página 110, cuestión 2
Pista 11	**Comprendiendo el género** Página 111, cuestión 3
Pista 12	**Arranque** página 115, cuestión 4

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Conversa entre professores
Guia didático

Sumário

Introdução **179**

Nossa fundamentação teórico-metodológica 179

- Nossa perspectiva sobre educação linguística 180
- Gêneros do discurso 181
- "Para que ensinamos o que ensinamos?" 181
- Alguns conceitos que usamos 182

Nossa coleção e os documentos norteadores da educação brasileira 184

- Cidadania e ética 184
- Avaliação 184
- Interdisciplinaridade 185

Nossa organização 186

- Páginas de abertura 189
- *En foco* 189
- *Lee/Escucha* 190
- *Escribe/Habla* 191
- *Proyecto* 192
- *Autoevaluación* 192
- *El estilo del género* 192
- *Entreculturas* 193
- *Hay más* 193
- *Síntesis léxico-gramatical* 193
- *Cuestiones del Enem comentadas* 194
- Atividades extras 194

Texto de aprofundamento 194

Referências 197

Anexo 199

Unidad 1 – Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela! **200**

Unidad 2 – Son como nosotros, somos como ellos **202**

***Unidad 3* – A gente não quer só comida** **206**

Unidad 4 – Dónde vive la gente **207**

Atividades extras **211**

Sugestões de respostas e objetivos das atividades extras **218**

Transcrição dos áudios **220**

Guion del CD **224**

INTRODUÇÃO

Professor/Professora,

Este volume se intitula Manual do professor por uma questão de tradição e de circunstâncias diversas. No entanto, fizemos questão de que este guia didático se chamasse **Conversa entre professores** porque esse é seu objetivo fundamental: ser uma troca de ideias entre nós, autoras, e você, professor/professora, que escolheu esta coleção para suas turmas de Ensino Médio. Embora aqui nosso papel seja de autoria, nossa atividade principal no dia a dia é atuar como docentes, assim como você.

Se esta é uma conversa entre colegas, não pretendemos e nem podemos querer "ensinar" algo a você. Talvez tenhamos informações e reflexões sobre alguns aspectos do trabalho docente, mas você terá outras, igualmente ou até mais importantes do que as nossas. Por exemplo, somente você conhece o seu contexto educativo: sua escola, suas turmas, seus estudantes, sua comunidade. Sua experiência é irrepetível e, do lugar onde estamos, não temos como conhecê-la. Igualmente, desconhecemos sua formação, seus estudos, suas leituras. Portanto, corremos o risco, inclusive, de sugerir uma série de pontos que, de acordo com sua experiência, poderão ser obviedades. Esperamos que entenda essa situação, essa conversa a distância e com um interlocutor que ainda não conhecemos.

O objetivo desta introdução é expor a proposta da obra para que você possa compreender nossas escolhas e, com todo o conhecimento sobre seu contexto, fazer as suas. Com isso, sempre que necessário e profícuo, você poderá usar esta coleção didática em suas aulas de forma consciente, como mais uma ferramenta de trabalho que tem a seu dispor no dia a dia. Também faremos algumas sugestões, inclusive de leituras, da mesma forma que um colega sugere textos e dá algumas ideias a outro colega.

Esperamos que você nos envie suas sugestões, caso possa e tenha interesse em nos escrever, para que nossa conversa tenha prosseguimento. Nosso e-mail se encontra na página de créditos desta coleção.

Nesta conversa, abordaremos diversas questões: a orientação teórico-metodológica que pauta a coleção, os objetivos da nossa proposta, alguns conceitos que usamos com frequência, nossas concepções sobre avaliação, a perspectiva interdisciplinar que adotamos, a organização da coleção, a forma como entendemos a progressão, entre outros aspectos. Depois dessa introdução, que trata da coleção como um todo, faremos comentários específicos para todas as unidades e apêndices, apresentaremos atividades extras e disponibilizaremos as transcrições dos áudios trabalhados.

NOSSA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA



© JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO) - TODA MAFALDA - EDICIONES DE LA FLOR, 1993

Essa tirinha da Mafalda mostra uma sala de aula e duas grandes concepções de língua. Nos dois primeiros quadrinhos, a protagonista conjuga um verbo. Percebe-se que o objetivo da atividade é tão somente a prática descontextualizada de uma forma verbal. Na atividade, sequer está incorporada a forma *vos*, usada normalmente pela personagem argentina, em um entendimento bastante tradicional de língua que separa prescrição e uso, forma e sentido. No último quadro, a sempre contestadora menina transforma as orações descontextualizadas em um enunciado e faz uma afirmação, envolvendo o sentido do que ela conjugava e, ao mesmo tempo, desconstruindo uma perspectiva de aprendizagem pautada na repetição e na memorização, que não contribui para a construção do conhecimento.

Elaboramos esta coleção a partir da concepção teórico-metodológica que pauta nosso trabalho como docentes. Nossa opção se aproximaria da que se pode inferir no terceiro quadro da tirinha.

Entendemos, seguindo Bakhtin (2003), que interagimos por meio de enunciados concretos, não de

orações. O autor afirma, por exemplo, que "Ah!", como réplica em um diálogo, não constitui uma oração, mas é um enunciado concreto, pois produz sentidos. O autor também afirma que todos os enunciados estão relacionados a determinado campo da atividade humana, são individuais e únicos. No entanto, embora singulares, "cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*" (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). Dessa forma, concordamos com o autor e assumimos a concepção de que a língua se manifesta por meio de enunciados organizados em gêneros discursivos. Consideramos que a educação linguística deve ter como eixo fundamental os gêneros e, portanto, é essa a nossa escolha na coleção.

Os textos escritos e orais, organizados em gêneros, são o objeto de ensino-aprendizagem da nossa obra. No entanto, é importante recordar que, nos livros didáticos, há uma transposição desses textos de seu suporte, de seus interlocutores, de seu lugar e de seu momento de enunciação para uma atividade pedagógica. Assim, uma notícia, por exemplo, é retirada de um jornal impresso, publicado na Colômbia no ano de 2010, que é dirigido a leitores com um determinado perfil daquele país, para ser trabalhada em um livro didático também impresso, editado no Brasil alguns anos depois e dirigido a estudantes brasileiros do Ensino Médio. Tentamos levar em conta os fatores implicados nessa transposição em nossas propostas de atividades.

Como este é um lugar que requer uma apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos da coleção, mas não viabiliza o aprofundamento de diversas questões relacionadas a esses fundamentos, indicamos, caso ache necessário, a leitura de Bakhtin (2003). Outra recomendação interessante é o livro de Rojo e Barbosa (2015), que traz uma discussão sobre o conceito de gênero discursivo e de sua relação com a educação linguística. Há diversos livros e artigos que abordam os gêneros e o ensino de línguas, inclusive alguns devem estar disponíveis na biblioteca de sua escola, pois foram distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Entre esses, uma boa leitura é a segunda parte ("Gêneros textuais no ensino de língua") do livro de Marcuschi (2008), distribuído pelo PNBE 2010. Como você deve ter percebido, optamos pelo conceito de gênero discursivo, mas recomendamos uma parte do livro de Marcuschi (2008) que usa a expressão "gêneros textuais". Caso queira se aprofundar na discussão relacionada a proximidades e distanciamentos entre esses conceitos, sugerimos o texto de Rojo (2005). Outros livros distribuídos pelo Ministério da Educação com alguns textos que abordam essa questão são os da coleção Explorando o Ensino, tanto o de Espanhol (Barros; Costa, 2010) quanto o de Português (Rojo; Rangel, 2010).

Nossa perspectiva sobre educação linguística

Para continuar nossa conversa, apresentamos outra tirinha de Quino:



Professor/Professora, na página 199 há uma reprodução ampliada dessa tirinha.

Nessa narrativa, o humor se constrói a partir de uma concepção de ensino de língua estrangeira. Observa-se que o protagonista recorre ao procedimento de ouvir à noite, enquanto dorme, a língua que deseja aprender com rapidez. Podemos inferir, pelo conteúdo dos balões de fala, que a gravação deve apresentar uma repetição de determinadas estruturas da língua-alvo, que seriam automatizadas pela escuta em repetição.

Nossa perspectiva sobre a educação linguística em língua espanhola caminha em sentido oposto ao da história de Quino. Consideramos que o aprendizado, inclusive de uma língua estrangeira, se dá a partir da interação com outros sujeitos mais competentes – seja o professor, seja outro estudante – e com o meio, conforme propõe Vygotsky (1987; 1989).

As proximidades entre as concepções de Bakhtin e de Vygotsky são muitas, a começar pelo fato de estarem ancorados no materialismo histórico e, portanto, entenderem que os processos, sejam os de linguagem e de literatura para Bakhtin, ou os psicológicos e educativos para Vygotsky, são sempre fundados na história e na sociedade. Para um aprofundamento sobre a relação entre as propostas desses pensadores, sugerimos o livro de Jobim e Souza (1995).

A produção de Bakhtin centrou-se, fundamentalmente, nos estudos literários e na filosofia da linguagem, mas há um texto do autor sobre ensino de língua, traduzido ao português e publicado no Brasil (Bakhtin, 2013). No entanto, as propostas de uma perspectiva pautada nos estudos bakhtinianos para a educação linguística não são fundamentadas nesse escrito, tendo em vista sua recente divulgação.

Uma das principais preocupações do autor russo foi estabelecer uma relação entre linguagem e sociedade, que, como sabemos, é fundamental na escola. Afirma o autor (BAKHTIN, 2003, p. 268): "os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem".

Gêneros do discurso

É importante ressaltar que não há um "método" de ensino de línguas estrangeiras baseado na perspectiva linguística bakhtiniana. Segundo Richards e Rodgers (1998), método é um modo sistemático de ensinar línguas, abrangendo um enfoque (visão de língua e de ensino-aprendizagem), um desenho (objetivos, programa, tipos de atividades e papel dos materiais didáticos, do estudante e do professor) e um conjunto de procedimentos (técnicas, práticas e condutas). As diferentes propostas de educação linguística que se fundamentam nos trabalhos de Bakhtin contemplam, portanto, uma visão de língua semelhante, especialmente quando valorizam o conceito de gênero do discurso. No entanto, nem sempre articulam propostas de desenho, de procedimentos e uma visão comum sobre ensino-aprendizagem. Tais práticas estariam contempladas pela "situação pós-método". Conforme afirma Kumaravadivelu (1994), o pós-método reconhece que os docentes possuem potencial para saber como ensinar e como agir de maneira autônoma, mesmo que haja limitações acadêmicas e administrativas diversas, como as advindas das instituições, do currículo, dos livros didáticos. O autor também defende que o pós-método estimularia a reflexão do docente, ou seja, permitiria ao professor teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizara.

O conceito de gênero discursivo é o elemento comum às diversas práticas didáticas desenvolvidas nos últimos anos, que se pautam em Bakhtin. No entanto, Rojo (2008) afirma que os gêneros chegaram à escola brasileira há mais de um século, nas aulas de Língua Portuguesa. Com relação à língua espanhola, Freitas e Vargens (2010, p. 196-197) nos remetem à *Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros,* de Antenor Nascentes (1928, p. 117): "Em vez da versão de trechos de antologias, é preferível ensinar a redigir cartões-postais, telegramas, bilhetinhos, cartas, que são as coisas que o aluno precisará escrever em língua estranha". Dessa forma, se pode observar, no primeiro livro dedicado ao ensino de espanhol no Brasil, publicado há quase 100 anos, uma menção aos gêneros discursivos como elementos a serem priorizados na produção escrita. A tradição do uso de gêneros em aulas de línguas no Brasil é, portanto, muito anterior à chegada dos escritos bakhtinianos.

No caso desta coleção, não apenas usamos os tipos relativamente estáveis de enunciados nas unidades; são eles que organizam nossa proposta de educação linguística em língua espanhola e deles emanam todos os conteúdos trabalhados ao longo dos três volumes da coleção.

Nossa concepção teórico-metodológica se fundamenta, portanto, na perspectiva de língua de Bakhtin e, quanto à visão de ensino-aprendizagem na área de linguagem, no trabalho do educador linguístico brasileiro João Wanderley Geraldi (1997; 2006a; 2006b; 2009; 2010). Também apoiado na concepção bakhtiniana de linguagem, Geraldi participou, nos anos 1980, de um movimento de pesquisadores que buscou repensar o ensino de línguas no Brasil, fugindo da tradição gramatical e filológica. Um livro organizado por ele em 1984 é, até hoje, uma grande referência para a educação linguística no Brasil: *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2006b). Caso não conheça a obra, verifique se a biblioteca de sua escola possui um exemplar, pois ele foi distribuído pelo PNBE 2013.

"Para que ensinamos o que ensinamos?"

As reflexões de Geraldi influenciaram fortemente a composição dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL/SEF, 1998a) e, embora seus trabalhos não tenham como foco a língua estrangeira, o fundamento de suas proposições pode ser aplicado à educação linguística de maneira geral.

Ao elaborar esta coleção, consideramos alguns pontos. Um deles é a noção de que o ensino – seja a metodologia, o conteúdo, a bibliografia, o enfoque, a avaliação – sempre envolve uma opção política. A questão prévia, de acordo com Geraldi (2006b, p. 40), cuja resposta deve articular uma concepção de linguagem e uma visão de educação, deve ser: "para que ensinamos o que ensinamos?". Segundo o autor, o ensino deve priorizar o domínio das "habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra" (GERALDI, 2006, p. 45), não o domínio de conceitos e de metalinguagens. Nesta obra, procuramos nos aproximar dessa ideia. Assim sendo, os **objetivos gerais** da coleção são levar o estudante a: desenvolver práticas de linguagem em língua espanhola, tanto de compreensão quanto de produção, em situações concretas de interação; refletir sobre a linguagem e sobre a língua espanhola, de modo a perceber diferentes formas de expressão nessa língua.

Esses objetivos são perseguidos por meio de uma articulação de conteúdos proposta pelos PCN de Língua Portuguesa a partir de textos de Geraldi (1997; 2006b), que envolve dois eixos: uso da língua e reflexão sobre a língua e sobre a linguagem. Tal articulação propõe que o uso, tanto por meio de práticas de compreensão quanto de produção, deve ser o ponto de partida da educação linguística. O uso possibilita uma reflexão sobre a língua e sobre a linguagem, em vez de uma análise descontextualizada. Após a reflexão, pode-se voltar ao uso já com uma perspectiva mais sólida. Com isso, nossa abordagem dos conteúdos adota um procedimento indutivo, ou seja, em vez de apresentar uma explicação seguida de uma série de questões, os textos e as atividades que propomos levam o estudante a construir o conhecimento por meio da articulação uso-reflexão-uso.

Outra perspectiva que integra a visão de ensino-aprendizagem na área de linguagem desta coleção é o **letramento crítico**. Como demonstraremos, trata-se de uma noção que possui diversos pontos de aproximação com a concepção de linguagem de Bakhtin.

O letramento crítico pode ser definido de diferentes maneiras, conforme a fundamentação teórica adotada. Em linhas gerais, é possível compreendê-lo como uma perspectiva educacional voltada para a formação ética e cidadã do estudante. Deve perpassar as diversas disciplinas e orientar as práticas pedagógicas no sentido de promover a reflexão crítica não só acerca das relações de poder na sociedade, mas também sobre os saberes privilegiados em cada área do conhecimento e sobre como a educação contribui para a perpetuação ou para a transformação das situações de desigualdade.

A acepção mais estrita de letramento crítico se relaciona com a leitura e concebe a compreensão de textos como produção de sentidos, sempre em termos de "pertencimento sócio-histórico" (SOUZA, 2011), tanto de quem lê quanto de quem escreve. Segundo Cassany e Aliagas Marín (2009, p. 20-21), as práticas voltadas para o letramento crítico dos estudantes devem configurar-se por meio de uma proposta sociocultural de leitura. Essa proposta, embora não conte com um modelo didático para seu desenvolvimento, deve sustentar-se, de acordo com os autores, em alguns princípios básicos: ler e discutir textos mais próximos ao contexto do estudante, para "*mostrar el interés y la utilidad social de la lectura*"; utilizar materiais que circularam no mundo social; trabalhar com textos multimodais, integrando a escrita com outras semioses (imagens, sons, recursos gráficos etc.); relacionar os textos com conteúdos interdisciplinares que sejam pertinentes; "*adoptar una actitud decididamente crítica*", procurando identificar "*el punto de vista o los valores subyacentes del texto (la ideología)*"; estimular a discussão e a elaboração de ideias próprias; e, por fim, discutir as práticas letradas

> *porque se asume que no son "naturales" sino que reflejan las relaciones de poder y las jerarquías sociales de la comunidad. Puesto que se persigue la justicia y la igualdad, se propone darle el poder al aprendiz para que desarrolle sus propias prácticas, con su ideología propia, dialogante o resistente.* (CASSANY; ALIAGAS MARÍN, 2009, p. 21).

Nesta coleção, procuramos atender a esses princípios e, sobretudo, tentamos dar ênfase, por meio de questões específicas, os diferentes pontos de vista implícitos nos textos, estimulando o estudante a identificá-los em relação aos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos e a construir sentidos a partir de seu próprio contexto.

Alguns conceitos que usamos

Achamos necessário expor aqui nossas perspectivas sobre alguns **conceitos** usados ao longo das unidades. Isso é importante porque algumas vezes encontramos textos que empregam os mesmos termos para designar conceitos diferentes. Seria impossível apresentar a definição de todos aqueles citados ao longo da coleção, então, selecionamos alguns, em especial os que estão relacionados de forma mais intensa com a perspectiva teórico-metodológica adotada.

O primeiro parágrafo do capítulo "Os gêneros do discurso" do livro de Bakhtin (2003), intitulado *Estética da criação verbal*, apresenta uma síntese dos conceitos de **enunciado**, **tema**, **estilo**, **construção composicional** e **gênero do discurso**:

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor)

Os **gêneros** refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo das atividades humanas a partir do **estilo** da linguagem, do **tema** e da **construção composicional**, elementos que estão intrinsecamente relacionados entre si. O **estilo**, conforme se observa na citação anterior, diz respeito à "seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua" (BAKHTIN, 2003, p. 261); o **conteúdo temático** são os sentidos que podem ser construídos a partir do enunciado; a **construção composicional** diz respeito, principalmente, à estruturação do conjunto do texto e também à relação entre os interlocutores. Você poderá observar que, ao longo da nossa coleção, propomos trabalhos com esses elementos que compõem o gênero discursivo, em especial na subseção ***Comprendiendo el género*** e no apêndice ***El estilo del género***.

Outro conceito fundamental para o entendimento da perspectiva do círculo de Bakhtin é o **dialogismo**. Afirma o autor (BAKHTIN, 2003, p. 272): "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados"; ou seja, todos os enunciados estão relacionados a outros, tanto os que lhe são anteriores quanto os posteriores. Assim sendo, mesmo que tenha a forma de um monólogo, o enunciado é dialógico, pois interage com outros enunciados. Fiorin (2010), entre outros autores, identifica o conceito de dialogismo com o que usamos ao longo da coleção, empregado intensamente pela Análise do Discurso francófona: **interdiscursividade**. Dessa forma, trata-se de uma característica constitutiva de todos os enunciados. Já a **intertextualidade**, conceito que não está presente em Bakhtin, mas foi construído a partir dele, "é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo" (FIORIN, 1994, p. 30). Tanto a interdiscursividade quanto a intertextualidade são elementos da heterogeneidade enunciativa, ou seja, indicam que nenhum enunciado é "virgem", nem o de Adão, como enfatiza Bakhtin; a diferença é que a intertextualidade representa uma marca explícita, enquanto a interdiscursividade, não necessariamente. Além disso, como afirma Fiorin (2010), a intertextualidade é uma forma de manifestação da interdiscursividade. Tendo em vista a amplitude da interdiscursividade e o fato de ser um elemento constitutivo da linguagem, optamos por priorizá-la de forma mais intensa na nossa coleção. Como você verá, há questões que abordam a interdiscursividade ao longo de todas as unidades, mas optamos por criar uma subseção específica para aprofundar essa discussão: ***Entretextos***.

Para Bakhtin (2003), os enunciados somente adquirem sentido na **enunciação**, ou seja, no processo de interação, mesmo que ela não seja presencial, como pode ser o caso da escrita ou da leitura de um texto. Os enunciados não estão prontos e não ocorrem fora da interação entre "emissor" e "receptor". Na verdade, não existem para Bakhtin esses papéis que atribuem a um sujeito um papel ativo ("emissor") e a outro, passivo ("receptor"), pois a interação pressupõe a participação ativa de todos os envolvidos. Embora na obra bakhtiniana não haja outros termos que substituam os tradicionais, aqui optamos por usar **enunciador** e **interlocutor**. Ambos são entendidos como figuras do discurso, o "eu" e o "você", mesmo que implícitos, e não como sujeitos empíricos, ou seja, como o autor e o leitor ou o ouvinte.

Na perspectiva bakhtiniana, assim como em várias linhas da análise do discurso, o **enunciado** está ancorado a uma situação de enunciação, a um contexto. Por esse motivo, na coleção, buscamos reforçar, tanto no comando das questões quanto ao longo das atividades, elementos da contextualização dos textos escritos e orais presentes nas unidades. Igualmente, como compreendemos que o sentido se constrói na interação, as "respuestas esperadas" para as questões, apresentadas no Manual do professor, são possibilidades e não respostas únicas. Os estudantes podem construir sentidos diferentes, desde que justifiquem adequadamente, a partir dos textos, essas outras possibilidades.

Alguns dos conceitos anteriores estão presentes nas questões do livro do estudante, como "enunciador", "interlocutor", "gênero do discurso"; outros conceitos são abordados, mas optamos por usar os termos que os designam apenas no Manual do professor, nos objetivos e nos comentários dirigidos a você, como é o caso de "interdiscursividade", "intertextualidade", "estilo", "tema/conteúdo temático" e "construção composicional".

NOSSA COLEÇÃO E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A proposta teórico-metodológica da coleção reforça o caráter educativo da língua estrangeira na Educação Básica, indo ao encontro do indicado nos documentos que até bem pouco tempo norteavam a educação e apresentavam seções específicas para a disciplina de Língua Estrangeira, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL/SEF, 1998b) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL/SEMTEC, 2006), este último também com uma seção para Espanhol. A leitura desses dois textos ainda é relevante, pois foram fundamentais na construção do que hoje se entende como uma proposta significativa com as línguas estrangeiras na escola. Esse trabalho deve contribuir para a formação educativa do estudante, e não para uma instrumentalização do ensino de línguas, ou seja, um ensino voltado para a proficiência, mas sem estímulo à reflexão linguística, em situações muito distantes das possibilidades da maioria dos estudantes, aproximando-se da atividade dos cursos livres.

No momento em que escrevemos esta coleção, não há um documento, como eram os PCN e as OCEM, dirigido às especificidades de cada componente curricular da Educação Básica. Os documentos vigentes, que englobam o Ensino Médio e trazem os grandes princípios e objetivos da educação nesse âmbito, são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNGEB (BRASIL/MEC, 2013) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL/MEC, 2013). Esses textos estão disponíveis na internet e é sempre possível relê-los criticamente, caso você considere pertinente.

Cidadania e ética

A LDBEN, as DCNGEB e as DCNEM reforçam a formação para a cidadania e para a ética, os direitos humanos, a autonomia intelectual, o conhecimento contextualizado e entendido em seu processo histórico, a relação entre teoria e prática, a preparação para o trabalho, entendido como um princípio educativo, e a pesquisa como princípio pedagógico.

Os fundamentos da teoria bakhtiniana permitem que, na área de linguagem, sejam contemplados tanto os princípios e finalidades indicados pela LDBEN para a Educação Básica e para o Ensino Médio quanto os elementos que devem estar presentes na proposição escolar indicados pelas DCNGEB e pelas DCNEM. Para o cumprimento desses princípios, finalidades e elementos, cabe à escola, na área de linguagem, em especial nos componentes de línguas, propiciar ao estudante um amplo leque de práticas de linguagem, pois elas são compreendidas como práticas sociais contextualizadas, não como destrezas de codificação e de decodificação.

Os princípios e objetivos gerais presentes nas DCNGEB (BRASIL/MEC, 2013) são amplos e muitos dizem respeito à organização escolar. No entanto, esta coleção cumpre todos aqueles que estão ao alcance de uma obra didática. Por exemplo, o parágrafo 1.º do artigo 13 menciona a difusão, por meio do currículo, de valores sociais fundamentais, direitos e deveres, respeito ao bem comum e à democracia. Esta coleção didática pode colaborar com esses elementos, pois aborda uma série de questões relevantes, como identidade e cidadania, não discriminação, direitos de moradia, trabalho, entre outras. Igualmente, contempla elementos relevantes das DCNEM (BRASIL/MEC, 2013), como os presentes em seu artigo 4.º, que manifesta a necessidade de o Ensino Médio preparar para o trabalho e avançar nas questões de cidadania, na formação ética do educando e na sua autonomia intelectual, no pensamento crítico, no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. Todas essas questões são abordadas não apenas de forma transversal, em função dos temas das unidades, mas também nas próprias atividades, que buscam uma formação educativa e cidadã por meio da língua espanhola. Assim, a coleção, por meio de seus textos e atividades propostas, promove o conhecimento ao valorizá-lo, construí-lo e divulgá-lo. Além disso, no mesmo artigo das DCNEM, menciona-se a relação indissociável entre educação e prática social, bem como a historicidade do conhecimento, dos sujeitos e da educação. Esse entendimento aproxima-se bastante da concepção teórica por meio da qual construímos a coleção, a bakhtiniana, que vê a linguagem como uma prática social relacionada ao lugar e ao momento da enunciação, bem como aos interlocutores. Portanto, consideramos que as atividades de produção e de compreensão dos gêneros escritos e orais presentes na coleção integram as finalidades e os propósitos indicados para a educação brasileira em todos os componentes curriculares, inclusive a Língua Estrangeira.

Avaliação

As DCNGEB incluem um artigo, o de número 47, que aborda a **avaliação** da aprendizagem e reforça a relação entre o processo avaliativo e a concepção de educação que norteia a prática pedagógica. Dessa forma, se entendemos que a aprendizagem ocorre por meio da interação com sujeitos mais competentes, conforme indica Vygotsky (1987; 1989), a avaliação é mais um momento desse processo interacional. Sua função é a de elaborar um diagnóstico não apenas sobre a construção do conhecimento, das atitudes, das habilidades, dos valores e

das emoções do estudante, mas também sobre o processo interacional entre os estudantes e entre eles e o professor, mediado por todos esses elementos presentes no processo educativo, conforme ressaltam as DCNGEB.

Ao longo do ensino-aprendizagem, tendo a coleção como um dos meios de trabalho, preparamos diversas possibilidades que podem auxiliar o processo de avaliação de seus estudantes. Por exemplo, a organização das atividades de produção oral e escrita, nas quais se produz uma versão inicial e uma versão final do texto proposto, traz um elemento interessante para a avaliação: a análise comparativa entre as duas produções. Esse recurso pode demonstrar o processo de aprendizagem do estudante, indicando os pontos em que avançou ou aqueles em que se manteve no mesmo nível. Assim, é possível, inclusive, avaliar o processo de construção do conhecimento de cada um. Sugerimos, para auxiliar a avaliação das produções orais e escritas, que você pense na possibilidade de elaborar grades de correção, caso ainda não as use. Os critérios usados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) estão disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf>, acesso em: 27 jan. 2016) e podem servir de inspiração; no entanto, ressaltamos que eles foram elaborados para avaliar a produção escrita de um único gênero – a redação escolar de caráter argumentativo – e, portanto, requerem uma adaptação para a avaliação de outros gêneros.

Nas atividades de compreensão, a refacção das respostas não está prevista, mas é uma proposta que nos parece válida. Além disso, é possível observar o desenvolvimento do estudante no que diz respeito às suas atitudes e habilidades na realização das questões e com relação aos valores e emoções envolvidos na reflexão sobre os textos e temas abordados.

Outra sugestão seria usar as atividades extras, que estão disponíveis apenas no Manual do professor, ou as do apêndice ***Hay más***, como instrumentos de avaliação individual ou em grupo.

Uma leitura interessante sobre avaliação na área de línguas é o livro de Marcuschi e Suassuna (2007), que está disponível na internet. Outra sugestão é o texto de Antunes (2006), que integra um livro distribuído pelo PNBE 2010.

Interdisciplinaridade

No que diz respeito à **interdisciplinaridade**, conforme ressaltam as DCNGEB (BRASIL/MEC, 2013), entende-se como uma perspectiva teórico-metodológica que promove a integração das áreas do conhecimento. Como afirma Nicolescu (2000, p. 11), "a interdisciplinaridade [...] diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra". Tal transferência pode se dar em três graus: pela aplicação de métodos de uma disciplina em outra; por um intercâmbio epistemológico; pela criação de novas disciplinas. No entanto, ressalte-se que a interdisciplinaridade está no âmbito dos objetos de conhecimento, não no didático-pedagógico.

A interdisciplinaridade é calcada na perspectiva disciplinar, de maneira diferente da transdisciplinaridade. Como a efetiva organização da Educação Básica se dá por meio de componentes curriculares, que dizem respeito a disciplinas do conhecimento, uma abordagem transdisciplinar seria de difícil instrumentalização em uma coleção didática. Dessa forma, nos pautamos em uma perspectiva interdisciplinar e transversal.

É por meio da interdisciplinaridade, com a integração das áreas de conhecimento, que ocorre a transversalidade. São dois conceitos diferentes, mas complementares. Pela transversalidade, diferentes temas e eixos temáticos perpassam todas as disciplinas. Diferentemente da interdisciplinaridade, que remete ao âmbito epistemológico, a transversalidade se refere ao âmbito didático-pedagógico, conforme ressalta Nicolescu (2000).

A transversalidade ocupa papel fundamental nos documentos norteadores da educação brasileira desde a publicação dos PCN (BRASIL/SEF, 1998b), nos quais se afirmava a relação mútua, na prática pedagógica, entre interdisciplinaridade e transversalidade, pois esta proporciona uma compreensão abrangente dos objetos de conhecimento. Destacamos que foram publicados documentos específicos sobre os temas transversais, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual (BRASIL/SEF, 1998c). Dessa forma, nesta coleção, a transversalidade, entendida como elemento da dimensão didático-pedagógica da perspectiva interdisciplinar, estará presente em todas as unidades didáticas.

Como nos parece difícil realizar um trabalho educativo transversal sem romper com uma dimensão disciplinar mais rigorosa, em algumas unidades, as que se mostram mais propícias em função da temática desenvolvida, há propostas de integração teórico-metodológica com outras áreas do conhecimento, por meio de questões que permitem refletir sobre conceitos e desenvolver habilidades que envolvem os componentes curriculares dessas áreas na Educação Básica.

Além disso, conforme ressaltamos ao abordar nossa perspectiva teórico-metodológica, concebemos a linguagem como um objeto multifacetado e a exploramos a partir de uma perspectiva discursiva, considerando as dimensões sociais e culturais nas atividades de compreensão, produção e análise. Assim sendo, a língua é vista em seu viés interdisciplinar, pois sua apreensão e estudo incorporam saberes advindos das Ciências Humanas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – e da própria área de Linguagens, em razão de sua intensa relação com Arte. Em relação à Língua Portuguesa e a outras línguas, entendemos que se trata

da mesma subárea do conhecimento (Letras), embora sejam especialidades diferentes que, na escola, estão organizadas em componentes curriculares também diferentes. Dessa forma, estamos integrados, pois partilhamos os mesmos arcabouços teóricos e metodológicos e nos centramos no mesmo objeto: a língua.

Segundo as DCNGEB, a matriz curricular das instituições de Educação Básica deve garantir a interdisciplinaridade, com a interlocução dos diversos campos do conhecimento e com a transversalidade. Além disso, deve destinar 20% da sua carga horária a programas e projetos interdisciplinares eletivos, bem como organizar e gerir o currículo de forma interdisciplinar por meio do trabalho coletivo da comunidade educativa. Não se trata, portanto, de uma iniciativa da coleção, mas o que se busca aqui é promover esses propósitos, caso já estejam ancorados nas práticas docentes de sua escola.

Dessa forma, a proposta interdisciplinar desta coleção está presente em todas as unidades. Momentos especiais para essa prática são os projetos apresentados nas unidades ímpares. Tanto nas próprias unidades quanto na **Conversa entre professores**, na parte específica para cada uma delas, indicamos as formas de planejamento e desenvolvimento desses projetos. Com relação à avaliação, consideramos que é fundamental uma análise de todo o processo, e não apenas do produto desenvolvido pelos estudantes. Como os projetos são momentos intensos de trabalho e todos eles dependem de certo desempenho oral em um contexto coletivo, é preciso entender as possíveis dificuldades, principalmente no primeiro ano, para sua realização.

Sobre a interdisciplinaridade, recomendamos a leitura do artigo de Nicolescu (2000), citado anteriormente.

NOSSA ORGANIZAÇÃO

A coleção está organizada em três volumes, um por ano do Ensino Médio. É composta de três livros do estudante e três manuais do professor, todos acompanhados de CD de áudio. Cada livro possui quatro unidades, todas seguidas pelo apêndice ***El estilo del género***. Além disso, ao final dos volumes, há outros apêndices: ***Entreculturas***, ***Hay más***, ***Síntesis léxico-gramatical*** e ***Cuestiones del Enem comentadas***.

As unidades possuem atividades de compreensão leitora (***Lee***) e auditiva (***Escucha***), de produção escrita (***Escribe***) e oral (***Habla***), além de páginas de abertura, uma seção introdutória (***En foco***) e uma proposta de autoavaliação (***Autoevaluación***). A única exceção é a unidade **1** do volume **1**, que está organizada de forma diferenciada devido ao trabalho de introdução à língua espanhola, às culturas hispânicas e à coleção.

Nas unidades ímpares de todos os volumes e na unidade 4 do volume 3, há um projeto a ser desenvolvido pelos estudantes na escola ou na comunidade, envolvendo a produção escrita e oral. Os projetos, além de permitirem o aprofundamento dos temas abordados e dos conhecimentos em língua espanhola, também favorecem a interação dos estudantes com o entorno escolar.

O eixo organizador da coleção, conforme já dissemos, são os gêneros discursivos. Os gêneros são inúmeros e, portanto, a seleção que fizemos se baseia em escolhas pautadas nas relações com as possíveis práticas sociais, de preferência em espanhol, dos estudantes. Também buscamos selecionar criteriosamente os gêneros para as atividades de compreensão e de produção, que diversas vezes não coincidem pelo fato de priorizarmos a relevância deles em cada uma das competências. Isso nos parece importante porque os estudantes são, no mundo social, leitores ou ouvintes de alguns gêneros, como um verbete de dicionário ou uma notícia, e autores de outros gêneros, como uma apresentação de pôster ou um comentário crítico na internet. Nas atividades de escrita e de fala, procuramos, sempre que possível, valorizar gêneros relacionados às atividades do estudante em suas práticas escolares, como esquema de conteúdo, resumo e exposição oral. Nas unidades ímpares, os gêneros selecionados se relacionam à execução dos projetos.

Na tabela a seguir, apresentamos a organização dos gêneros, temas e projetos por unidade de cada volume.

	Volume 1	Volume 2	Volume 3
Unidade 1	*Una lengua, muchos pueblos* Unidade introdutória (sem trabalho com um gênero específico). Tema: a língua espanhola e as culturas hispânicas. Projeto: *Somos todos latinos*.	*Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!* Gênero: apresentação institucional (leitura, audição, escrita e fala). Tema: escolas e educação. Projeto: *Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!*	*¡A reír, que todavía es gratis!* Gêneros: história em quadrinhos (leitura e escrita) e monólogo de humor (audição e fala). Tema: função crítica do humor. Projeto: *¡A reír, que todavía es gratis!*

	Volume 1	Volume 2	Volume 3
Unidade 2	*Derecho a la identidad* Gêneros: notícia (leitura e audição), esquema de conteúdo (escrita) e exposição oral (fala). Tema: identidade e cidadania.	*Son como nosotros, somos como ellos* Gêneros: verbete de dicionário (leitura), *cuña radial* (audição e fala) e mapa semântico (escrita). Tema: interculturalidade.	*Los mundos del trabajo* Gêneros: entrevista jornalística (leitura e audição), carta de apresentação (escrita) e videocurrículo (fala). Tema: os mundos do trabalho.
Unidade 3	*Diversidad sí, desigualdad no* Gêneros: cartaz de campanha social (leitura e escrita) e anúncio de campanha social (audição e fala). Tema: não discriminação. Projeto: *Nuestra escuela contra el* bullying.	A gente não quer só comida Gêneros: resenha jornalística (leitura e audição), resenha (escrita) e *playlist* comentada (fala). Tema: cultura e lazer. Projeto: A gente quer comida, diversão e arte.	*Salud y respeto desde el principio* Gêneros: artigo de divulgação científica (leitura), relatório oral (audição e fala) e folheto educacional (escrita). Tema: infância, saúde e educação. Projeto: *Salud y respeto desde el principio*.
Unidade 4	*(Des)encuentros en la historia de Hispanoamérica* Gêneros: verbete enciclopédico (leitura), programa documentário (audição), resumo (escrita e fala). Tema: "descobrimento" e "conquista" da América Hispânica.	*Dónde vive la gente* Gêneros: reportagem (leitura e audição), comentário crítico (escrita) e denúncia de moradores (fala). Tema: problemas de moradia em cidades latino-americanas.	*Nuestra América, nuestra África* Gêneros: artigo jornalístico de opinião (leitura), palestra (audição), carta do leitor (escrita) e apresentação de pôster (fala). Tema: história e cultura afro-brasileiras e indígenas.

Os conteúdos léxicos, fraseológicos, sintáticos e textuais abordados na coleção são aqueles relativos aos gêneros trabalhados. Assim, determinadas escolhas relacionadas a uma perspectiva que coloca a gramática tradicional e o léxico como eixos da organização didática não estão presentes nesta coleção. É fundamental ressaltar que essa perspectiva, que se propõe a abordar "toda" a gramática e "todo" o léxico "básico" é, na verdade, uma seleção de conteúdos a partir de uma determinada visão de língua e de ensino. A nossa também é uma seleção, pautada em outra visão, preocupada não apenas em ensinar determinados conteúdos de língua, mas fundamentalmente promover a educação linguística em língua espanhola. Com isso, proporciona-se ao estudante autonomia para seguir aprendendo a língua e também desenvolvendo suas estratégias de compreensão, suas habilidades de produção e de análise linguística.

A sequência dos gêneros ao longo das unidades e dos volumes foi organizada de forma a proporcionar uma **progressão** no processo de ensino-aprendizagem.

A LDBEN (BRASIL, 1996) determina que a língua estrangeira a ser oferecida nas escolas deve ser uma escolha da comunidade; assim, alguns estudantes chegam ao Ensino Médio tendo estudado espanhol no Ensino Fundamental, enquanto outros terão seu primeiro contato com essa língua no ambiente escolar somente na etapa final da Educação Básica. Pensamos que esse fato precisa ser considerado no currículo e no material didático. Em nossa coleção, partimos do pressuposto de que essa heterogeneidade pode ser benéfica, considerando a perspectiva de Vygotsky (1987; 1989), mencionada anteriormente, sobre a aprendizagem por meio da interação com outros sujeitos mais competentes.

Além disso, defendemos, conforme Maingueneau (2013), que há três instâncias atuantes na atividade verbal de interpretação e de produção dos enunciados: a competência genérica – conhecimento dos gêneros do discurso (segundo o autor, essencial); a competência linguística – domínio da língua na qual estão codificados esses enunciados; e a competência enciclopédica – diversos conhecimentos de mundo necessários para a compreensão e a produção dos enunciados.

Como o livro didático se dirige a um público amplo e diverso, em nossa escolha de gêneros para a progressão em direção a aprendizagens de maior complexidade, levamos em conta expectativas que são, na verdade, generalizações: o conhecimento enciclopédico esperado de um estudante do Ensino Médio; o conhecimento de determinados gêneros que devem fazer parte de suas práticas no mundo social, supondo que alguns deles tenham sido trabalhados, inclusive, nas aulas de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira que tiveram

no Ensino Fundamental. O conhecimento linguístico é o elemento que mais varia, considerando que alguns podem ter estudado espanhol antes e outros, não. No entanto, mesmo quem nunca teve experiência na escola ou em suas práticas cotidianas com o espanhol pode realizar inferências a partir de estratégias de compreensão leitora e auditiva já consolidadas, provenientes de contatos escolares ou sociais com línguas. Isso permite, em especial nas atividades de leitura e de audição, iniciar com textos que têm algum grau de complexidade. Sugerimos que avalie se seus estudantes têm conhecimento linguístico suficiente para dar respostas em espanhol às questões das primeiras unidades do volume **1** ou se seria mais conveniente responderem em português e, gradativamente, passarem à língua-alvo. Você é quem conhece seus estudantes e é quem deve tomar essas decisões.

Para garantir a progressão da aprendizagem, primeiramente selecionamos os gêneros que consideramos mais adequados para explorar em um livro didático do Ensino Médio. Em seguida, analisamos as características da construção composicional e, principalmente, do estilo de cada um, verificando o quanto requeriam de conhecimento linguístico do estudante e, então, os sequenciamos. Exemplificando apenas com alguns gêneros da esfera jornalística, selecionamos para a compreensão a notícia, que é de natureza informativa e costuma apresentar construções mais simples, no volume **1**; a reportagem, que conta com elementos de maior aprofundamento em comparação com a notícia, no volume **2**; o artigo de opinião, que marca um posicionamento do enunciador com relação a um tema e normalmente apresenta construções mais elaboradas, no volume **3**. Outro exemplo, desta vez de produção escrita: um cartaz, gênero com pouco texto verbal, no volume **1**; um comentário crítico, que pressupõe um posicionamento e construções mais elaboradas, no volume **2**; uma carta do leitor, que requer uma proficiência escrita já bem desenvolvida, no volume **3**. Dessa forma, fomos selecionando gêneros que, gradativamente, implicam uma complexidade léxica, fraseológica, gramatical e textual cada vez maior.

Procuramos, também, incluir em cada volume gêneros de diversas esferas do âmbito público, com ênfase nas que consideramos mais relevantes para a formação escolar do estudante. Ver tabela abaixo.

Além de uma sequenciação dos conteúdos, também demarcamos a progressão por meio da natureza das atividades. Por exemplo, as atividades de produção dos dois primeiros volumes são, fundamentalmente, em grupo; no terceiro, priorizamos propostas individuais. As coletivas promovem o colaboracionismo e o desenvolvimento de estratégias de negociação, e as individuais favorecem a conscientização do estudante acerca de suas possibilidades e de seus limites. Também procuramos sequenciar as atividades voltadas para o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico. Embora elas estejam presentes desde a primeira unidade do volume **1**, fomos ampliando sua presença considerando uma gradação que avança de um conhecimento mais concreto até um mais abstrato.

Esferas / Volume	Escolar, acadêmica e de referência	Jornalística	Social	Cultural e de lazer	Institucional e do trabalho
Volume 1	• Esquema de conteúdo • Exposição oral • Verbete enciclopédico • Resumo	• Notícia • Programa documentário	• Cartaz de campanha social • Anúncio de campanha social	-	-
Volume 2	• Verbete de dicionário • Mapa semântico	• Resenha jornalística • Reportagem • Comentário crítico	• *Cuña radial* • Denúncia de moradores	• *Playlist* comentada	• Apresentação institucional
Volume 3	• Artigo de divulgação científica • Relatório oral • Palestra • Apresentação de pôster	• Entrevista jornalística • Artigo jornalístico de opinião • Carta do leitor	• Folheto educacional	• História em quadrinhos • Monólogo de humor	• Carta de apresentação • Videocurrículo

Ainda que a progressão proposta na coleção tenha justificativas teórico-metodológicas, nós não conhecemos os nossos interlocutores efetivos: você e seus estudantes. Também não conhecemos o seu contexto escolar. Esse conhecimento somente você e seus colegas de trabalho possuem. Portanto, estimulamos que avalie a nossa proposta de progressão e que a altere, caso considere necessário. O mesmo vale para qualquer atividade ou questão da nossa coleção: salte algumas, inclua outras, modifique a ordem e faça adaptações sempre que considerar conveniente. Não se esqueça de que você é o professor/a professora e que o livro é apenas um de seus meios de trabalho.

Passamos agora a explicar um pouco melhor a organização de cada unidade. Estas são as seções e as subseções nas quais se organizam, com exceção, como já dissemos, da unidade 1 do volume 1:

Páginas de abertura

EN FOCO

LEE

Ya lo sabes

Lee para saber más

Comprendiendo el texto

Entretextos

Reflexiona

Comprendiendo el género

ESCUCHA

Entrando en materia

Oídos bien puestos

Más allá de lo dicho

Comprendiendo el género

ESCRIBE

Arranque

Puesta en marcha

Cajón de herramientas

Hacia atrás

HABLA

Arranque

Puesta en marcha

Cajón de herramientas

Hacia atrás

AUTOEVALUACIÓN

Como você pode perceber, a seção que possui o maior número de subseções é ***Lee***. Isso acontece porque a leitura é a competência que mais valorizamos nesta coleção, embora a proposta contemple a compreensão e a produção tanto de gêneros escritos quanto de gêneros orais, tal como recomendavam as OCEM (BRASIL/SEMTEC, 2006). No entanto, consideramos válidos também para o Ensino Médio os argumentos em favor do foco na leitura, apresentados no documento dirigido à Língua Estrangeira nos PCN (BRASIL/SEF, 1998b), para os anos finais do Ensino Fundamental. Esse documento, publicado em 1998, não está mais vigente, mas continua sendo uma referência importante, assim como ocorre com as OCEM. De acordo com um dos argumentos dos PCN, os estudantes brasileiros necessitam mais da leitura do que da oralidade em suas práticas sociais, fato para nós ainda mais significativo hoje, em função do uso da internet. No documento também se afirma que os exames oficiais existentes (como o Enem) são de leitura; o letramento do estudante na língua portuguesa é incrementado com o desenvolvimento da leitura na língua estrangeira; e, por outro lado, infelizmente, as condições em muitas escolas (número grande de estudantes em sala, falta de recursos materiais) não favorecem o desenvolvimento da oralidade.

Páginas de abertura

Todas as unidades se iniciam com duas páginas (com exceção da unidade 1 do volume 1, que se inicia com uma página) e apresentam o título, os gêneros, o tema e os objetivos gerais que serão trabalhados. Há também imagens, especialmente de pinturas, esculturas e fotografias, relacionadas com o tema a ser desenvolvido. O objetivo geral das páginas de abertura é introduzir os estudantes na temática da unidade. Além disso, por meio das imagens, é possível estimulá-los a formular hipóteses sobre a forma de abordagem do tema e dos gêneros do discurso da unidade. Entendemos também que é uma maneira de colocá-los em contato com relevantes manifestações artísticas do mundo hispânico e, com isso, ampliar seu conhecimento de mundo e promover sua reflexão sobre outras linguagens. As páginas de abertura das unidades também são exploradas no apêndice ***Entreculturas***.

En foco

Após as duas páginas de abertura, a seção ***En foco*** tem como objetivo geral ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema e sobre os gêneros da unidade.

Fazemos perguntas, a maioria de resposta pessoal e para discussão oral, com o intuito de estimular a criação de hipóteses e o estabelecimento de relações entre o que será abordado e o contexto do estudante. Também apresentamos fragmentos de textos e imagens que motivem a reflexão e a preparação para o trabalho com os textos.

A partir da seção ***En foco***, exceto na ***Autoevaluación***, informamos, no Manual do professor, os objetivos de todas as questões. Dessa forma, pretendemos explicitar melhor para você o sentido que pensamos para cada uma delas.

Lee / Escucha

Como o texto é, em nosso ponto de vista, o objeto da educação linguística, nossa preocupação ao escolher aqueles que integrariam a coleção foi grande. Procuramos selecionar, por um lado, textos representativos dos gêneros, de diferentes esferas e suportes, escolhidos para cada unidade, relevantes para a temática em questão e que pudessem contribuir para a reflexão do estudante quanto a aspectos importantes para sua formação cidadã. Por outro, escolhemos textos que, em seu conjunto, pudessem ser representativos das comunidades falantes de espanhol, permitindo o acesso a diversas variedades da língua espanhola, em seus mais diferentes aspectos (morfológicos, sintáticos, fonéticos, entre outros), e proporcionando o contato com a diversidade do mundo social. Conforme dissemos ao expor nossa fundamentação teórico-metodológica, buscamos reforçar, tanto nos comandos das questões quanto ao longo das atividades, os elementos que favorecem a contextualização social e histórica dos textos das seções ***Lee*** e ***Escucha***, de modo que o estudante possa compreender aspectos de sua enunciação anterior a sua transposição para nossa coleção didática.

Para organizar as seções de compreensão de textos escritos e orais, usamos o procedimento fortemente consolidado na produção acadêmica. Assim, a atividade é iniciada com questões de pré-leitura/pré-audição, com uma sensibilização do estudante em relação ao texto a ser lido ou ouvido. Em seguida, estão a leitura /audição e as respectivas questões de compreensão, que visam promover uma interação texto-leitor/texto-ouvinte. Ao final, há questões de pós-leitura/pós-audição, com o propósito de estimular a reflexão do estudante acerca do texto e da relação com seu contexto.

Assim sendo, a seção ***Lee*** se inicia com a subseção ***Ya lo sabes***, na qual é feita a atividade de pré-leitura. Os objetivos mais trabalhados são aqueles relacionados à ativação do conhecimento prévio do estudante sobre o tema e o gênero e ao levantamento de hipóteses a partir de algum elemento do texto.

Em seguida, na subseção ***Lee para saber más***, encontra-se o texto a ser lido, com os objetivos de leitura explícitos para os estudantes. Mantivemos o aspecto gráfico dos textos conforme estão em seus suportes originais, retirando anúncios ou ícones publicitários que porventura tivessem. Ressaltamos que, no caso dos textos retirados da internet, a caracterização visual das páginas pode mudar de um dia para o outro; igualmente, o texto e o próprio *site* podem ser retirados do ar. Nesta subseção, optamos por usar textos integrais, pois entendemos que a análise, na perspectiva do gênero discursivo, requer esse cuidado. Em alguns raros casos, em função da transposição didática, não pudemos deixar os textos na íntegra, mas esse fato foi indicado nas unidades. Também há poucos casos que precisaram de adaptações, como mudanças realizadas devido à nova ortografia (exemplo: a retirada do acento da palavra "*solo*"). Para outras alterações feitas, incluímos uma explicação no Manual do professor. Quando dizemos que os textos estão, em sua maioria, integrais e não adaptados, referimo-nos não apenas aos elementos verbais, mas também aos não verbais: tipo e tamanho da letra, organização espacial dos elementos, imagens, características dos suportes de onde foram retirados, entre outros.

Após a reprodução do texto, estão as questões de leitura, na subseção ***Comprendiendo el texto***. Tentamos apresentar questões que envolvessem uma efetiva interação texto-leitor e que trabalhassem estratégias de leitura diversas, tanto cognitivas quanto metacognitivas – ativação de conhecimentos prévios, localização de informações explícitas, formulação de hipóteses, produção de inferências, compreensão global etc. – e, também, elementos enunciativos, como as relações entre o texto e seu contexto de produção, seu(s) enunciador(es) e interlocutor(es), entendidos como figuras do discurso, como já dissemos. Assim, há diversas questões que envolvem identificação de informações explícitas e implícitas, comprovação de hipóteses formuladas durante a pré-leitura, produção de inferências, compreensão detalhada e global, relação entre elementos não verbais e verbais, discussão/identificação de relações de interdiscursividade e de intertextualidade.

Entretextos é uma subseção que propõe um diálogo entre o texto de ***Lee para saber más*** e outros textos, de outros gêneros. Nosso propósito não foi propor um trabalho com esses outros gêneros, mas estimular a reflexão sobre o tema da unidade por meio de questões que contemplem, fundamentalmente, a discussão da interdiscursividade. Aqui, nosso objetivo é, por meio de uma variedade de gêneros, demonstrar como é possível estabelecer relações entre textos diversos, tanto no aspecto das linguagens verbal, não verbal e verbo-visual quanto no contexto (lugar, momento, interlocutores) de sua produção. Avalie o melhor momento para propor a realização dessas questões, já que podem ser resolvidas sem seguir a sequência proposta na unidade.

Na subseção ***Reflexiona***, é realizada a pós-leitura, na qual as questões envolvem, principalmente, uma reflexão sobre o texto, a partir de princípios do letramento crítico. Igualmente, procuramos estimular uma reflexão para aproximar o texto ao contexto do estudante.

A seção ***Lee*** termina com a subseção ***Comprendiendo el género***. Apresentamos, então, outro texto do mesmo gênero que está presente em ***Lee para saber más***, antecedido de uma pré-leitura e seguido de uma pós-leitura, conforme indicamos no Manual do professor. As questões de leitura abarcam propostas de compreensão global, mas objetivam, fundamentalmente, a análise do gênero discursivo, de seus elementos composicionais e

estilísticos, de sua função social e de sua situação de enunciação. Por meio do encaminhamento que damos à atividade, os estudantes sistematizam, indutivamente, o conhecimento linguístico sobre o gênero em análise.

Caso queira aprofundar seus estudos sobre a leitura, sugerimos três livros distribuídos pelo PNBE 2010: o de Solé (1998); a terceira parte do livro de Marcuschi (2008), intitulada "Processos de compreensão"; e um capítulo de Kleiman (2006). Também sugerimos: Britto (2012), Kleiman (2008), Koch e Elias (2006), Daher e Sant'Anna (2002) e Colomer e Camps (2002). A produção sobre leitura no Brasil é extensa e possui muita tradição. Esses são apenas alguns exemplos.

A seção ***Escucha*** começa com a pré-audição, realizada na subseção ***Entrando en materia***. Assim como fazemos na pré-leitura, as questões buscam ativar o conhecimento prévio do estudante sobre o tema e o gênero e promover o levantamento de hipóteses a partir do título ou da fonte do texto.

Em ***Oídos bien puestos***, o estudante ouvirá a gravação e fará a atividade de compreensão. Sugerimos que você avalie quantas vezes o texto será emitido e se é interessante os estudantes lerem as perguntas antes da audição ou, ainda, escutarem uma vez, lerem as perguntas e então ouvirem uma segunda vez.

Destacamos que todos os textos auditivos da coleção, assim como os textos das seção ***Lee***, circularam anteriormente no mundo social ou seja, nenhum deles foi criado para fins didáticos.

Também procuramos, sempre que possível, usar textos auditivos integrais. No entanto, no caso de alguns gêneros, seria inviável trabalhá-los se não selecionássemos algumas de suas partes, como é o caso do documentário e da palestra. Porém, em muitas unidades, precisamos fazer uma adaptação: recorremos a textos audiovisuais, como os televisivos, e usamos apenas a parte auditiva. Sabemos que o ideal seria não recorrer a essa adaptação, mas nos dias atuais é muito mais presente, nos meios digitais, o recurso audiovisual do que o auditivo. Nesses casos, sempre que achamos necessário, incluímos na atividade imagens do vídeo.

Nas questões de ***Oídos bien puestos***, assim como na seção de leitura, buscamos promover a interação entre texto e ouvinte, o uso de estratégias de compreensão auditiva e elementos enunciativos, como explicamos na descrição de ***Lee***. Os objetivos mais frequentes nas questões de compreensão auditiva envolvem identificação de informações explícitas e implícitas, produção de inferências, compreensão detalhada e global, discussão/identificação de relações de interdiscursividade e de intertextualidade.

Em ***Más allá de lo dicho***, se faz a pós-audição, que tem entre os principais objetivos a reflexão sobre o texto e sobre relações entre esse e o contexto do estudante.

A seção ***Escucha*** termina com a subseção ***Comprendiendo el género***. Na maioria das unidades, o trabalho sobre o gênero é feito com o mesmo texto auditivo de ***Oídos bien puestos***. Como o trabalho com as estratégias de compreensão auditiva já foi realizado, nessas questões abordam-se elementos do gênero discursivo, de seus elementos composicionais e estilísticos, sua função social e situação de enunciação.

Para seu aprofundamento na compreensão auditiva, recomendamos os textos de Figliolini (2004), Goh (2003) e Martín Peris (2009).

Escribe / Habla

Para organizarmos a seção de produção escrita e de produção oral, inspiramo-nos na proposta de sequência didática para a produção de gêneros orais e escritos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). Dizemos que nossa seção é "inspirada" nesse procedimento, e não que o segue à risca, pois consideramos que o nível de detalhamento proposto pelos autores levaria nossas unidades a terem uma dimensão inviável para o trabalho em uma disciplina com uma carga horária de apenas um ou dois tempos de aula semanais, em geral. Caso ainda não conheça o procedimento, recomendamos a leitura do texto.

Como já dissemos, preparamos atividades de produção escrita e oral com gêneros discursivos que possivelmente façam parte do universo dos estudantes, seja quando cursam o Ensino Médio ou posteriormente, ou, ainda com aqueles que possibilitem a execução dos projetos didáticos das unidades ímpares e da unidade 4 do volume 3. Assim, as propostas buscam atender às necessidades de fala e de escrita que possuem e, com isso, os estudantes podem interagir significativamente em espanhol.

As subseções e todo o procedimento das seções ***Escribe*** e ***Habla*** são idênticos, por esse motivo, faremos uma descrição conjunta.

Na subseção ***Arranque***, propomos questões cujo propósito é ativar o conhecimento prévio do estudante sobre o gênero que deverá produzir e, por meio de exemplos, identificar suas principais características estilísticas e composicionais, bem como sua função social. Quando o gênero da produção já foi trabalhado nas seções de leitura e de audição, a subseção ***Arranque*** é breve, pois consideramos desnecessário abordar novamente o que foi tratado anteriormente na mesma unidade.

Em seguida, ***Puesta en marcha*** é a subseção que apresenta a proposta do texto a ser desenvolvido, o comando para a primeira versão, os parâmetros comunicativos para a produção e as orientações para a revisão e reescrita (versão final). Assim, explicitamos o gênero, o tema, o objetivo, os interlocutores, o âmbito de circulação do texto e como os estudantes se organizarão para produzi-lo. Em todas as propostas o

estudante é o sujeito do seu dizer, seja individualmente ou de forma coletiva com seus colegas de turma, ou seja, não criamos situações simuladas, nas quais o estudante precisa produzir um texto se colocando em lugar de outro sujeito: um poeta, um jornalista, seus próprios pais. Sobre essa questão, sugerimos a leitura do livro de Geraldi (2006), que foi distribuído às escolas pelo PNBE 2013.

Por meio dessa primeira versão, é possível avaliar os pontos que precisam de reforço, assim como os que foram bem executados. Como não temos meios para realizar a avaliação das produções de seus estudantes, a partir de nossa experiência como docentes de espanhol, inferimos quais seriam os pontos passíveis de um trabalho mais intenso, com a finalidade de melhorar a produção da turma. Então, apresentamos algumas questões com esse objetivo na subseção ***Cajón de herramientas***. No entanto, sugerimos que prepare outras questões para incidir em elementos problemáticos. Ressaltamos que os módulos – designação de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) para essas questões – abarcam pontos variados: a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento e a realização do texto – da ortografia ou da pronúncia a construções sintáticas.

Ao final, a subseção ***Hacia atrás*** estimula o estudante a realizar a última revisão de seu texto e a produzir a versão final.

Gostaríamos de comentar ainda um ponto sobre as atividades de produção. Em algumas unidades, fazemos propostas que requerem gravações de áudio ou de vídeo, fotografias, uso de computadores ou de *tablets*. Sabemos que o uso desses recursos nem sempre é viável, mas preferimos incluí-los por fazerem parte do contexto de muitos estudantes e apresentar opções para sua realização sem tais equipamentos.

Para aprofundar seus estudos sobre a produção oral e escrita, sugerimos textos de livros distribuídos pelo PNBE: a primeira parte do livro de Marcuschi (2008), intitulada "Processos de produção textual"; o texto de Bunzen (2006), o de Britto (2006) e o de Cavalcante e Melo (2006). Da coleção Explorando o Ensino, o artigo de Bruno (2010). Também sugerimos: Koch e Elias (2009), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Marcuschi e Dionisio (2005).

Proyecto

Conforme dissemos anteriormente, em todas as unidades ímpares da coleção e na unidade 4 do volume 3, fazemos a proposta de um projeto. Excetuando-se o da unidade 1 do volume 1, todos os demais envolvem a produção de gêneros escritos e orais. Alguns projetos são propostos para a realização em sala de aula, mas a maioria deles envolve a comunidade escolar e a local, sempre que possível.

Os projetos possuem diversas finalidades. No âmbito didático, promovem práticas contextualizadas de produção de gêneros escritos e orais e representam atividades práticas e experimentais que auxiliam a apropriação do conhecimento em conjunto com o trabalho intelectual. Além disso, também divulgam o trabalho que você realiza com a língua espanhola. Outro papel importante dos projetos é o de integrar profissionais da escola. Pensamos nos docentes de espanhol, de outras línguas e de outros componentes curriculares. Se a matriz curricular da sua escola tiver espaço para projetos interdisciplinares, tal integração será facilitada. No entanto, pensamos também nos outros profissionais da escola: serventes, merendeiras, porteiros, inspetores, secretários e todos os demais. Avalie a possibilidade dessa integração e as contribuições desses profissionais da educação que não são professores para o seu trabalho docente. Finalmente, os projetos visam a estabelecer relações com a comunidade local e estimulam o engajamento dos estudantes em questões que afetam a coletividade.

Consideramos, conforme Hernández (2000), que os projetos de trabalho promovem a compreensão do problema pesquisado e instituem uma nova racionalidade na educação, atribuindo ao próprio estudante o papel de responsável pela construção do seu saber. Embora a proposta do autor seja a construção de um currículo por projetos e não seja papel de um livro didático formular o currículo escolar, sugerimos que você avalie se seria enriquecedor para o seu contexto educativo implementar nossas propostas de projeto. Recomendamos a leitura, caso queira conhecer mais a pedagogia por projetos, de dois livros de Hernández (ambos de 1998), além do texto do mesmo autor citado anteriormente, e um capítulo de Suassuna, Melo e Coelho (2006), sobre um projeto da área de Letras, que está em um livro distribuído pelo PNBE.

Autoevaluación

Ao final de cada unidade há uma atividade de autoavaliação que aborda, fundamentalmente, elementos relacionados aos avanços nas práticas de compreensão e de produção dos gêneros orais e escritos e reflexões sobre o tema desenvolvido.

Caso queria conhecer melhor diferentes perspectivas sobre a autoavaliação, sugerimos o volume 17 da revista *Elo* (2010).

El estilo del género

Conforme já dissemos, cada unidade é acompanhada por um apêndice intitulado ***El estilo del género***.

Ao longo das atividades de compreensão e de produção, apresentamos questões que envolvem o estilo do gênero abordado, ou seja, seus elementos lexicais,

fraseológicos e gramaticais. No entanto, optamos por incluir nesse apêndice, localizado imediatamente após cada unidade, outras questões relacionadas a aspectos que nos pareceram mais carentes de aprofundamento. Avalie o melhor momento para solicitar aos estudantes que façam essas questões.

Ressaltamos que nossa opção teórico-metodológica sempre parte do uso para a reflexão e não reforça o ensino de metalinguagem, de uma análise descontextualizada e de exercícios de repetição voltados para a memorização de formas linguísticas. Assim sendo, buscamos, por meio do encaminhamento das questões, que o estudante vá refletindo sobre a linguagem e chegando a uma síntese sobre o conteúdo, uma sistematização, quando for necessária.

Reforçamos que a seleção das categorias linguístico-gramaticais trabalhadas nesse apêndice está subordinada às características dos gêneros que integram as unidades. Portanto, não reproduzimos todas as categorias normalmente presentes em uma perspectiva de ensino que tenha como eixo a gramática e o léxico. Igualmente, como já explicitamos antes, nossa escolha para a progressão não segue os padrões adotados quando o eixo do processo educativo em línguas estrangeiras são categorias gramaticais.

Entreculturas

Ao final de cada volume da coleção, há um apêndice intitulado ***Entreculturas***. A estrutura das atividades propostas varia nos três volumes, embora se mantenham as seções principais. Nosso objetivo é que, por meio do trabalho desenvolvido, o estudante possa ter acesso a diferentes manifestações estéticas, especialmente literárias, do mundo hispânico. Na seleção dos textos, privilegiamos dois autores – Eduardo Galeano e Pablo Neruda –, pois, dessa maneira, o estudante terá possibilidade de conhecer um pouco mais sobre a obra dessas duas referências importantes da literatura em espanhol.

Em todos os volumes, propomos questões com as imagens de abertura das unidades, que são, na maioria das vezes, reproduções de pinturas, de esculturas, de fotos e de outras manifestações artísticas, quase todas não verbais. Assim, o estudante é motivado a observar com atenção essas imagens, identificar aspectos dos temas abordados e relacioná-las com textos de outros gêneros.

A maior parte das questões é destinada à discussão oral, pois o propósito é que os estudantes possam falar livremente sobre os textos. Por essa razão, optamos por apresentar possibilidades de respostas em poucos casos. Avalie se algumas das questões devem ser respondidas por escrito no caderno.

Esperamos que o trabalho proposto possa ser ampliado por meio das leituras e dos filmes sugeridos e de consultas aos *sites* indicados, contribuindo para que os estudantes possam aprofundar seu interesse, sua reflexão sobre as manifestações artísticas e, principalmente, desenvolver a fruição.

As atividades foram pensadas para um trabalho posterior à conclusão de cada unidade, mas se achar conveniente, verifique outras possibilidades de inserção do ***Entreculturas*** ao longo do ano letivo.

Hay más

Outro apêndice presente ao final de cada volume é o ***Hay más***. Como o título indica, *hay más* atividades e textos para cada unidade. As atividades são variadas, mas costumam envolver a leitura, a compreensão auditiva ou práticas gramaticais. Os textos são relacionados aos temas ou aos gêneros das unidades e permitem que o estudante leia por conta própria ou, então, que você prepare atividades para a sua turma a partir deles.

Em certos pontos das unidades, mencionamos propostas presentes no ***Hay más*** como possibilidades de aprofundamento. Também incluímos nesse apêndice alguns textos integrais que, por motivos diversos, precisamos fragmentar para o uso nas unidades. Nesses casos, também indicamos essa inclusão junto com a reprodução do fragmento do texto.

Assim como sugerimos para o ***Entreculturas***, o ***Hay más*** é outro elemento da nossa coleção que deve ser usado conforme indique a sua experiência docente e o conhecimento que somente você pode ter do seu contexto educativo: ao longo do ano, durante ou depois da realização das unidades, individualmente ou em grupos, entre outras possibilidades.

Síntesis léxico-gramatical

Nosso objetivo ao propor o apêndice ***Síntesis léxico-gramatical*** ao final de cada volume é deixar disponível ao estudante, para rápida consulta, alguns elementos de vocabulário e de gramática relativos aos gêneros trabalhados ao longo das unidades. Lamentavelmente, muitos estudantes não têm acesso a outros materiais de estudo ou de consulta, como gramáticas e dicionários. Assim, pensamos em oferecer, nessas breves sínteses, um material complementar de consulta que se pauta em elementos presentes nos textos e abordados nas unidades e no apêndice ***El estilo del género***.

Ressaltamos que são alguns pontos selecionados entre diversas possibilidades, pois os consideramos relevantes para as atividades de compreensão ou de produção do estudante. Um recurso interessante pode ser remetê-los ao apêndice ao concluírem uma atividade ou quando tenham dúvidas. Os estudantes também podem ser estimulados a incluir algum aspecto léxico-gramatical que lhes pareça interessante, mas não esteja no apêndice.

Cuestiones del Enem comentadas

No apêndice ***Cuestiones del Enem comentadas***, incluímos todas as questões das provas de espanhol de 2011 a 2015 do Enem. Embora as línguas estrangeiras (inglês e espanhol) tenham entrado no exame em 2010, optamos por não incluir as questões desse primeiro ano, tendo em vista que a formulação da prova não se deu como nos moldes atuais, elaborada por universidades.

Dividimos, então, as 25 questões ao longo dos três volumes, cinco nos dois primeiros e quinze no terceiro. A divisão se deu de acordo com os conteúdos e com o nível de dificuldade.

As questões são reproduzidas e comentadas, de forma que o estudante é levado a refletir sobre o objetivo do item, sobre o seu encaminhamento e sobre outras opções que poderiam gerar dúvidas.

As habilidades da Competência de área 2, da Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que diz respeito às línguas estrangeiras, estão indicadas no próprio apêndice, para os estudantes se familiarizarem com elas. É importante destacar que elas são abordadas ao longo das atividades de leitura da coleção. Além disso, o fato de a competência leitora ser fortemente abordada nos três volumes da coleção representa também uma forma de preparação para o Enem.

Uma boa sugestão, considerando o perfil da prova, que apresenta um texto para cada item, seria orientar os estudantes a ler a questão e as opções de resposta antes de realizar a leitura do texto, pois a situação-problema que se demanda já encaminha a natureza da leitura.

Atividades extras

No Manual do professor de todos os volumes, foi incluída uma atividade extra para cada unidade, com exceção da unidade 1 do volume 1. Alternamos propostas de compreensão leitora e auditiva e de produção escrita e oral. Não fizemos mais porque imaginamos que fotocopiá-las para todos os estudantes terem acesso ao material não deve ser simples na maioria das escolas. Assim, optamos por incluir no livro do estudante, no apêndice ***Hay más***, outras atividades que não requerem, portanto, fotocópias.

Destacamos que apenas nos CDs que acompanham os Manuais do professor estão as gravações das atividades auditivas presentes na seção **Atividades extras**, ou seja, o seu CD contém textos que não estão no CD dos estudantes.

TEXTO DE APROFUNDAMENTO

Além de todos os artigos, capítulos e livros recomendados para seu aprofundamento ao longo desta **Conversa entre professores**, também incluímos aqui, para sua leitura e análise, um verbete do *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*, organizado por Pampa Olga Arán (2006, p. 134-140).

Géneros discursivos

*Esta noción es capital en la propuesta de Mijaíl Bajtín y tuvo desarrollo más extenso y específico en el ensayo que el autor escribió entre 1952 y 1953 y que solo fue publicado póstumamente en 1978. Sin embargo, muchas de las precisiones teórico-metodológicas que Bajtín realizó en ese estudio ya habían sido abordadas por el propio Bajtín y por otros miembros del denominado Seminario Kantiano a fines de los años veinte. De entonces datan los trabajos que Valerian Voloshinov dedicó a la elaboración de una poética sociológica de corte marxista ("El discurso en la vida y el discurso en la poesía" [1927], "La estructura del enunciado" [ca.1930] y "Las fronteras entre poética y lingüística" [1929]) y los volúmenes que, por estar discutida su autoría, la crítica ha acordado atribuir a Bajtín y Pavel Medvedev (*El método formal en los estudios literarios *[1928]) y a Bajtín y Voloshinov (*Marxismo y filosofía del lenguaje *[1929]). Todos ellos dejan ver cuáles eran las preocupaciones que alentaban los estudios del grupo, actualmente conocido como el "Círculo de Bajtín", y que se tradujeron en severas críticas a los métodos puestos en vigencia tanto por la estilística vossleriana como por el formalismo. En efecto, los miembros del Círculo mantuvieron una polémica explícita con ambos y los describieron en términos de subjetivismo idealista, al primero y objetivismo abstracto, al segundo. En el marco de esta polémica iniciaron un conjunto de investigaciones destinadas a formular los lineamientos de una teoría de la literatura que contemplara el carácter social de la misma. Con este propósito, comenzaron por elaborar una lingüística del *enunciado que, más tarde, Bajtín siguió desarrollando en relación con otras nociones igualmente medulares en su propuesta (ver *lingüística/translingüística).*

1. *La de género discursivo es una de ellas y, según se ha indicado, mereció su atención en un ensayo de principios de los años cincuenta, al que tituló, precisamente, "El problema de los géneros discursivos". Allí, Bajtín empieza por señalar que las múltiples esferas de la actividad humana se vinculan con el uso de la lengua, el cual, a su vez, se efectúa a través de enunciados. Habida cuenta de ello, lo que le interesa destacar es que cada una de estas esferas "elabora tipos relativamente estables de enunciados a los que denominan* géneros discursivos*" (1995:248, cursiva en el texto). Esta definición había sido tempranamente sugerida*

por Voloshinov para quien el enunciado es la unidad concreta de comunicación y los géneros discursivos, "formas (...) típicas de enunciados" (1992a:16). De hecho, Voloshinov llega a proponer una clasificación de los diferentes modos de interacción verbal, entre los cuales considera los que atañen no solo a las "relaciones de comunicación artística", sino también los que competen a las relaciones de producción y trabajo (en las fábricas, las oficinas, las administraciones, los organismos públicos, etc.); las relaciones cotidianas (en la calle y en las cantinas, por ejemplo) y las que él considera "relaciones ideológicas en sentido estricto [y] que se desarrollan en la propaganda, la escuela, la ciencia, y la actividad filosófica en todas sus formas" (1992a:15).

***2.** Ajeno a un intento taxonómico semejante, Bajtín se limita a señalar "la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos" que, en efecto, comprenden "desde un dicho hasta una novela de varios tomos" (1995:248-249). De esta afirmación se desprende que los géneros discursivos constituyen una lista abierta, aunque no infinita, y que los literarios no son más que un tipo particular entre ellos, tan propios del universo socio-verbal como cualquier otro. En todo caso, si alguna diferencia cabe marcar entre una novela y un dicho –y esta es la única clasificación que Bajtín admite hacer–, ella radica en la mayor complejidad de la primera respecto del segundo. Pero, aun así, la complejidad no es un rasgo privativo de la literatura, sino que afecta a todos aquellos géneros cuyas condiciones de elaboración y circulación corresponden a esferas de la comunicación más desarrolladas. De modo que, bajo la denominación de los géneros discursivos secundarios o complejos deben considerarse, además de las producciones estéticas, las científicas, periodísticas y otras similares. Estas zonas de producción discursiva corresponden a las "relaciones de comunicación ideológica" aludidas por Voloshinov. Al respecto, cabe señalar que también Bajtín califica a los géneros discursivos secundarios de "ideológicos", lo cual no significa que otros usos menos complejos del lenguaje no merezcan ser tenidos por tales. En realidad, tanto para Bajtín, como para Voloshinov y Medvedev, el lenguaje es de carácter ideológico y, si acaso ello se destaca a propósito de los géneros discursivos secundarios, es porque, en razón de su misma complejidad, estos revelan más claramente que otros una "visión del mundo" (1995:250) (ver *ideología/acto ideológico).*

Esos otros géneros discursivos son los que Bajtín denomina "primarios" que, al contrario de los anteriores, se desarrollaron en condiciones más simples de la comunicación. Pero, si las diferencias entre ambos deben ser tenidas en cuenta, a Bajtín le interesa subrayar la semejanza que los une y que posibilita las relaciones entre ellos. Esa semejanza radica en la naturaleza lingüística que, siendo común a todo enunciado, permite la absorción de los géneros discursivos primarios por parte de los secundarios, en cuyo interior aquellos adquieren características especiales, vale decir, pierden su contacto directo con la realidad.

***3.** La hipótesis sobre la naturaleza lingüística común del enunciado implica renunciar a la idea de que el lenguaje poético es absolutamente diferente del lenguaje cotidiano. Como es sabido, este postulado tuvo su origen en la experimentación estética del futurismo ruso y derivó en las nociones de literariedad y desautomatización del lenguaje, con que los formalistas intentaron justificar la autonomía de la obra literaria, en desmedro del carácter social e histórico de la misma. Fue Voloshinov –en "La estructura del enunciado", pero más específicamente en "El discurso en la vida y el discurso en la poesía"– el primer interesado en demostrar las similitudes entre el lenguaje cotidiano y el artístico y la pertinencia de estudiar el segundo a la luz del primero. Sin embargo, cabe notar que, en sus trabajos sobre el tema, una definición de lo que los géneros discursivos pudieran ser, no parece resultarle tan urgente como un análisis de la estructura del enunciado que ponga de relieve la función activa y determinante de la *evaluación social en la organización de los mismos y que contribuya a probar la eficacia del método sociológico en el estudio de la literatura.*

Con idéntico propósito y por la misma época [1928], señalaba Medvedev: "(...) la realidad del género y la realidad accesible al género están orgánicamente relacionadas entre sí. Pero hemos visto que la realidad del género es realidad social de su realización en el proceso de comunicación artística. Entonces el género es el conjunto de modos de orientación colectiva dentro de la realidad, encaminado hacia la conclusión. Esta orientación es capaz de comprender nuevos aspectos de la realidad. La concepción de la realidad se desarrolla, se genera, en el proceso de comunicación ideológica social. Por eso, una verdadera poética del género solo puede ser una sociología del género" (1994:215). Esta y otras afirmaciones del autor –tales como "El género es un modo de tomar posesión de la realidad para retomarla en la comprensión", o "Un artista debe aprender a ver la realidad mediante la óptica de un género" (1994:214) o "(...) cada género posee sus recursos y modos de ver y concebir la realidad que solo a él le son accesibles" (1994:213)–, dan cuenta de que para Bajtín y su círculo, la teoría de los géneros es absolutamente coherente con la concepción del vínculo que este establece con la formación de los ideologemas.

***4.** Una referencia a la teoría bajtiniana del enunciado es insoslayable a la hora de referir a la noción del género discursivo. Y esto porque todo enunciado tiene una dimensión genérica con arreglo a la cual se determinan sus elementos temáticos, compositivos y léxico-gramaticales que, en conjunto, constituyen su estilo. En este punto, Bajtín polemiza, no ya –o no solo– con las formalistas, sino también con los empeños de la estilística por reconocer, o bien estilos individuales (el estilo de Goethe, el estilo de Shakespeare, el estilo de Dostoievski, etc.), o bien estilos de lengua (estilo libresco, popular, científico, técnico, etc.), pero siempre por fuera y al margen del género. Las afirmaciones más contundentes de Bajtín a este respecto son: en primer lugar, que "tanto los estilos individuales como aquellos que pertenecen a la lengua" son de carácter genérico y, en segundo*

lugar, que muy pocos géneros –los literarios, entre ellos– "se prestan a absorber un estilo individual" (1995:251).

En cierto sentido, el género tiene para Bajtín un carácter coercitivo puesto que "nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos, es decir, todos nuestros enunciados poseen unas formas genéricas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables" (1995:267). Esto quiere decir no solo que todo enunciado es un enunciado genérico, sino que los géneros discursivos son decisivos para la comunicación humana. A tal punto, que su dominio por parte de los hablantes es tan imprescindible como el conocimiento de la lengua materna, de modo que si las formas gramaticales son de uso obligatorio, las formas genéricas, aunque más libres, también lo son. En efecto, "si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando a cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez [con] cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible" (1995:263). En este sentido, Bajtín parece sustituir el binomio saussureano langue/parole *por las relaciones dinámicas entre género y enunciado: a pesar de ser individual e irrepetible, el enunciado tiene un carácter social, mientras que el género –lejos de ser un sistema abstracto y normativo–, se presenta como un reservatorio de reglas más o menos flexibles según el caso, elaboradas a lo largo de su uso, en situaciones histórico-sociales concretas. Así, los géneros poseen una función pragmática con arreglo a la cual operan como "sistemas reguladores de la comunicación" y como "modelos del intercambio discursivo" (Alvarado, 1991:98 y 211).*

***5.** Por otra parte, los géneros actúan como "correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua" (Bajtín, 1995:254) de lo que se sigue su particular sensibilidad para registrar los cambios sociales y lingüísticos. En lo que a estos últimos respecta, Bajtín apunta que "ni un solo fenómeno nuevo (fonético, léxico, de gramática) puede ser incluido en el sistema de la lengua sin pasar la larga y compleja vía de la prueba de elaboración genérica (1995:254). En cuanto a los cambios sociales, señala que "(...) son determinados géneros los que dan el tono" de una época (1995:254). En este sentido, los géneros desempeñan una función semiótica que los constituye en "modelos de mundos sociales" (Alvarado, 1993:201).*

Sometidos a continuas transformaciones y renovaciones, a momentáneas extinciones y súbitas resurrecciones, los géneros –en especial los literarios– se comportan casi como las especies más antiguas de la tierra. Las afirmaciones de Bajtín a este respecto dieron lugar a la noción de "memoria genérica" (que luego fue retomada por Juri Lotman dentro de la teoría de la información): "El género es siempre el mismo y otro simultáneamente, siempre es nuevo y viejo, renace y se renueva en cada nueva etapa del desarrollo literario y en cada obra individual de un género determinado. En ello consiste la vida del género. Por eso el arcaísmo que se salva en el género no es un arcaísmo muerto sino eternamente vivo, o sea, capaz de renovarse. El género vive en el presente, pero siempre recuerda *su pasado, sus inicios, es representante de la memoria creativa en el proceso del desarrollo literario y, por eso, capaz de asegurar la* unidad *y la continuidad de este desarrollo. Por eso, para una correcta comprensión del género es necesario remontarnos a sus orígenes" (1993:150-151, cursivas en el texto). Bajtín ensayó un esfuerzo semejante en el cuarto capítulo de* Problemas de la poética de Dostoievski *al cual pertenece esta cita. En efecto, allí se dedicó a rastrear los orígenes del género novelesco –particularmente de la "novela carnavalizada" o "dialógica", una variante del desarrollo de la novela europea en la cual se inscribiría la obra de Dostoievski–, hasta remontarse a los géneros cómico-serios que datan de fines de la Antigüedad clásica y de la época helenística. De esta suerte, demostró que el diálogo socrático y la sátira menipea habían sido decisivos a en la novelística de Dostoievski: "¿Significa esto que Dostoievski partió de la menipea clásica de una manera inmediata y consciente? Desde luego que no. (...) Se puede decir que no fue la memoria subjetiva de Dostoievski, sino la memoria objetiva del mismo género que él trabajaba la que conservó las características de la menipea clásica. Las particularidades genéricas de la menipea no solamente se regeneraron sino que se renovaron en la obra de Dostoievski" (1993:171) (ver *memoria).*

***6.** Aunque los géneros que "dan el tono" en una época determinada son "no solo los géneros secundarios, sino también los primarios" (1995:254), Bajtín reserva un lugar especial para los géneros literarios, en particular para la *novela, a cuyo estudio dedicó una voluminosa parte de su obra. Y es que si los géneros discursivos primarios son susceptibles de ingresar y sufrir transformaciones en los secundarios, entre estos últimos, la novela se destaca por ser particularmente sensible a las voces sociales que circulan en un momento histórico determinado y, aún más, por contribuir "al proceso de fijación, crítica y autocrítica de los usos genéricos" (Arán, 2001:42). En este sentido, la novela "convive difícilmente con otros géneros (...), parodia otros géneros (precisamente, en tanto que géneros), desvela el convencionalismo de sus formas y su lenguaje, excluye a algunos géneros, incluye a otros en su propia estructura, interpretándolos y reacentuándolos" (1989:451). Ciertamente, este carácter corrosivo de la novela toca no solo a los demás géneros discursivos, sino también a la novela misma: "Es característico el hecho de que la novela no deje estabilizarse a ninguna de sus variantes. A lo largo de toda la historia de la novela podemos seguir la parodización y transformismo consecutivos de las variantes dominantes y de moda de ese género que aspiran a estandarizarse: parodias de la novela caballeresca; (...) de la novela barroca, de la novela pastoril; (...) de la novela sentimental" (1989:452).*

***7.** En resumen, los géneros discursivos son tipos relativamente estables de enunciados, que resultan imprescindibles para la interacción comunicativa. Se clasifican en géneros discursivos primarios y secundarios: los primeros surgen en condiciones más*

simples de la comunicación discursiva, mientras que los segundos (generalmente escritos) requieren de una mayor elaboración, por lo cual Bajtín los denomina también géneros "complejos" o "ideológicos". Pero más que las diferencias, a Bajtín le interesa destacar las relaciones entre ambos y el modo como los géneros discursivos secundarios absorben a los primarios que, entonces, pierden su contacto inmediato con la realidad. Entre los géneros discursivos secundarios Bajtín privilegia los literarios, en especial la novela puesto que, a su juicio, a ella le toca en suerte hacerse eco de los enunciados genéricos que conforman la vida discursiva de una sociedad, ya sea para afianzarlos, transformarlos o criticarlos. Por lo que respecta a las transformaciones genéricas, en ellas actúa siempre una memoria del género que es independiente de la voluntad de los hablantes o del autor. Por lo demás, las transformaciones genéricas (ya sea de los géneros primarios o secundarios, literarios o no) están estrechamente vinculadas a los cambios sociales y lingüísticos. Los géneros son, en este sentido, el lugar donde se intersectan la historia de la lengua y la historia de la sociedad. Por eso, puede decirse que ellos constituyen "instituciones socio-verbales" (Alvarado, 1993:202), que permiten la comunicación humana, a la vez que elaboran representaciones posibles del mundo.

Candelaria de Olmos

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

ARÁN, P. O. *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

AUTOAVALIAÇÃO das escolas e processos de automonitorização. *Elo*: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, v. 17 set. 2010. Disponível em: <http://www.centrus4.com/userfiles/files/ELO%2017.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol*: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL/SEMTEC. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos*: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006. p. 115-126.

BRUNO, F. A. T. C. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol*: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 221. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

CASSANY, D.; ALIAGAS MARÍN, C. Miradas y propuestas sobre la lectura. In: CASSANY, D. (Org.). *Para ser letrados*:

voces y miradas sobre la lectura. Paidós: Barcelona, 2009. p. 13-22.

CAVALCANTE, M.; MELO, C. Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DAHER, M. C. F. G.; SANT'ANNA, V. L. A. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. Revista *Hispanista*. Niterói, n. 11, 2002. Disponível em: <www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm>. Acesso em: 27 jan. 2016

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Gêneros orais e escritos na escola. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

FIGLIOLINI, M. C. R. A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de Letras. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Pesquisas em linguística aplicada*. São Paulo: Unesp, 2004. p. 109-129.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin:* outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p. 161-193.

_____. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*: em torno de Bahktin Mikhail. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.

FREITAS, L. M. A.; VARGENS, D. P. M. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol*: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 191. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2016.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006a. p. 127-131.

_____ (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006b.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOH, C. C. M. *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. São Paulo: SBS, 2003.

HERNÁNDEZ, F. Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, n. 26, 2000. Disponível em: <www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20726/20566>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *A organização do currículo por projetos de trabalho*: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e Linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1995.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; _____. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo, Contexto, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. *Avaliação em língua portuguesa*: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

MARTÍN PERIS, E. Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE. *Mosaico*, n. 24, p. 5-13, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10230/24575>. Acesso em: 27 jan. 2016.

NASCENTES, A. *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*. 2 ed. Rio de Janeiro: Pimenta Mello, 1928.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: _____. *et al*. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000. Disponível em: <www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões

teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____; RANGEL, E. O. (Orgs.). *Língua Portuguesa*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, (Coleção Explorando o Ensino, 19). em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2016.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

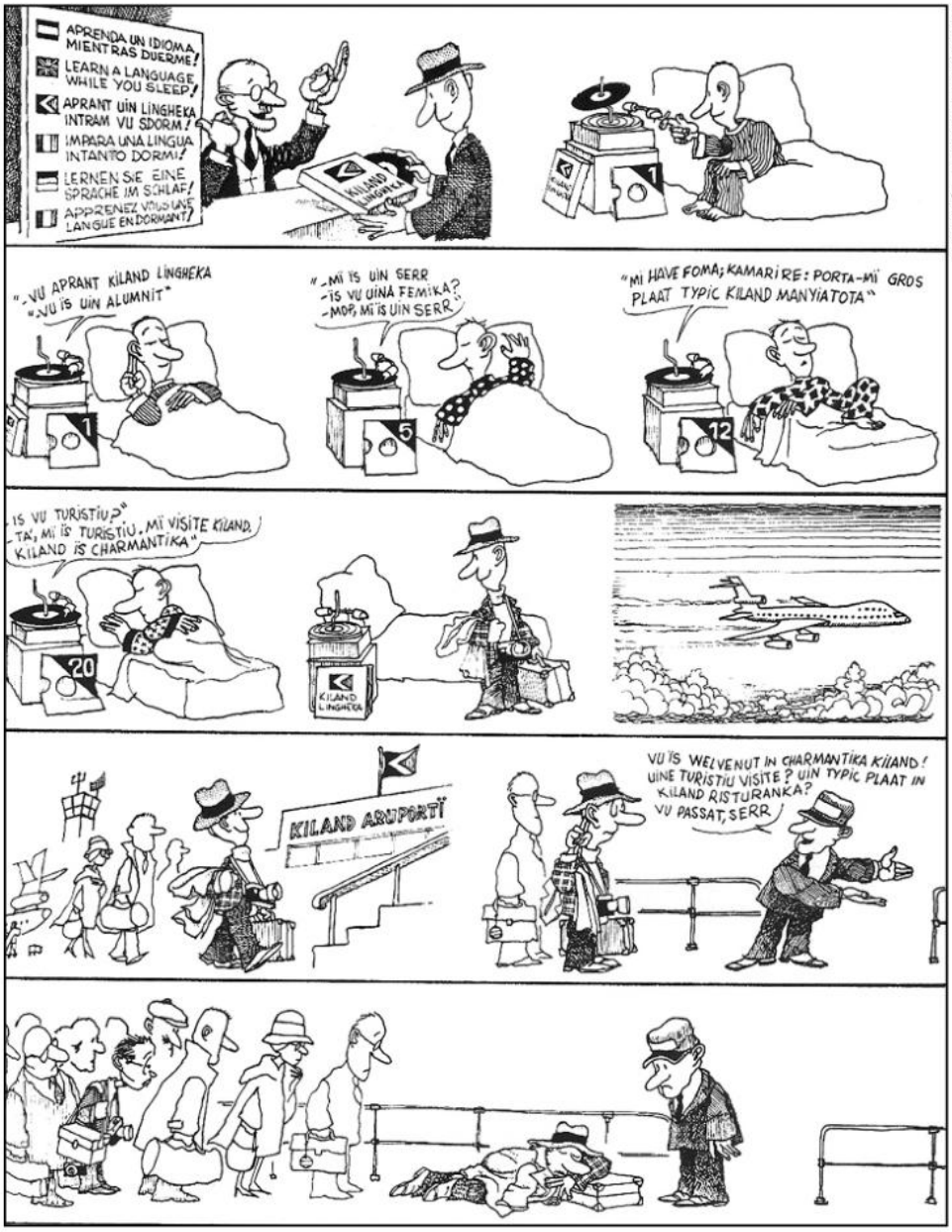
SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R. F.; Araújo, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas*: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paço Editorial, 2011, v. 1, p. 1-250.

SUASSUNA, L.; MELO, I.; COELHO, W. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, produção textual e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 227-244.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXO



© JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO)

Professor/Professora,

O objetivo principal desta unidade é trabalhar os gêneros apresentação institucional escrita e oral. O tema central diz respeito às escolas e à educação, com foco em atividades que envolvem a compreensão escrita e oral, em iniciativas marcadas por propostas educativas transformadoras ou interculturais. Já as atividades de produção escrita e oral estão integradas a um projeto que busca estimular a reflexão sobre a escola onde os alunos estudam.

Esta unidade promove a transversalidade e a interdisciplinaridade entre as áreas de Letras e de Ciências Humanas. A transversalidade se dá por meio da temática desenvolvida, que aborda a Educação, a Sociologia e também a Geografia Humana. A interdisciplinaridade se realiza por meio de uma integração teórico-metodológica, pois a análise dos textos que são alvo de compreensão e de produção pressupõe conceitos e habilidades dos estudos sociológicos, geográficos e de Educação, como o conhecimento e a análise da Educação Intercultural Bilíngue, de contextos sociais marcados pelo multilinguismo e pela pluriculturalidade, e de relações entre o local, o regional e o nacional/internacional.

Entendemos que ler e ouvir apresentações institucionais da área de Educação de forma crítica colabora para a formação dos estudantes. Por um lado, amplia o arcabouço dos gêneros discursivos com os quais têm contato em língua espanhola; por outro, estimula a análise, a reflexão e a crítica sobre discursos institucionais, tendo em vista a tendência desses enunciados à valorização de aspectos positivos e a um apagamento dos possíveis negativos.

Caso haja na matriz curricular da escola essa abertura, uma possibilidade seria que o projeto ***Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!*** pudesse envolver pelo menos Língua Espanhola, Sociologia e Geografia.

Sugerimos como referências para ampliar o conhecimento a respeito da educação intercultural os textos de Candau (2012), Candau e Russo (2008) e Hernaiz (2007).

EN FOCO

Para ativar o conhecimento prévio dos estudantes, a seção aborda o tema da unidade e traz elementos que contribuem para a preparação do projeto ***Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!,*** proposto nas atividades de produção escrita e oral.

Todas as fotos da questão **1** são de escolas brasileiras, de lugares e de públicos diversos, e visam promover uma identificação entre os estudantes e a temática da unidade, uma vez que a escola onde estudam possivelmente se assemelha a alguma das retratadas. Igualmente, eles já são estimulados a iniciar, com as questões **5** e **6,** uma reflexão sobre aquilo de que gostam ou não em sua escola. Tanto essa identificação quanto essa reflexão representam uma aproximação necessária para o desenvolvimento do projeto.

A questão **4** traz um dos artigos da *Convención sobre los derechos del niño* para apresentar aos estudantes quais são seus direitos como cidadãos e fazê-los refletir sobre seu entorno. Tendo em vista que os estudantes do Ensino Médio não se identificam com a designação "*niño*/criança", talvez seja importante levar-lhes a definição presente no documento para mostrar que a convenção engloba os menores de 18 anos, ou seja, aborda direitos de uma parcela significativa dos estudantes desse nível de ensino: "*Se entiende por niño todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad*" (Unicef, 2006, p. 10).

LEE / ESCUCHA

Nestas duas seções, são trabalhadas apresentações institucionais escritas e orais. Trata-se de um gênero muito encontrado em *sites* oficiais de diferentes instituições, mas presente também em outros suportes, como folhetos e revistas das próprias organizações. Na unidade, todos os textos são de órgãos governamentais ou de entidades sem fins lucrativos, contudo, existem e circulam pela sociedade apresentações das mais diversas organizações.

Na pré-leitura, cujas atividades compõem a subseção ***Ya lo sabes***, há uma ativação do conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero, sua função social, seus suportes e as características do texto que demonstram, de forma mais explícita, a natureza das atividades da instituição.

Na atividade de leitura, desenvolvida na seção ***Lee***, são trabalhados textos de duas instituições que atuam no âmbito educativo: Educación Sin Fronteras (ESF) e Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes). Se julgar interessante, uma opção seria conhecer melhor a atuação de ambas acessando os respectivos *sites*

(disponíveis em: <www.educacionsinfronteras.org> e <http://fundacion.proeibandes.org>, acesso a ambos em: 29 out. 2015). Ressaltamos que os dois textos abarcam elementos característicos do gênero discursivo de forma bastante estável, o que contribui para a análise que os estudantes são levados a realizar.

Em ***Lee para saber más*** e ***Comprendiendo el género***, dividimos o texto em partes, respeitando suas seções, com o objetivo de possibilitar maior agilidade no trabalho em sala de aula. Em ***Comprendiendo el texto***, a tarefa solicitada na questão **9** envolve o próprio texto, por meio da seleção de palavras e expressões que apresentam os valores e princípios da instituição retratada.

Na subseção ***Entretextos***, propusemos um diálogo entre a apresentação institucional e textos de diferentes gêneros. Em primeiro lugar, há uma tirinha de Liniers, cartunista argentino, que aborda a temática da unidade, a educação. Em seguida, um fragmento de *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, tradução de um importante livro de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que reforça a importância dos conhecimentos escolares e dos não escolares. Há, ainda, dois textos verbo-visuais que podem ser relacionados ao trabalho da ONG Educación Sin Fronteras.

Há poucos trabalhos acadêmicos sobre o gênero apresentação institucional. O estudo de Mendes (2008) é uma das pesquisas disponíveis. Sugerimos que o consulte, caso entenda que há necessidade.

Na seção ***Escucha***, o texto para o trabalho de compreensão auditiva é um fragmento sobre uma escola intercultural bilíngue peruana. Trata-se de uma apresentação institucional oral; no entanto, optamos por um material que mostra uma estabilidade menor do gênero em questão. O material inicia com a fala do diretor da escola, um indígena awajún, a respeito da instituição e da comunidade; na sequência, há uma breve simulação de uma discussão entre dois professores, um a favor da educação intercultural bilíngue e outro insensível ao assunto.

Caso queira conhecer mais sobre a educação intercultural bilíngue, sugerimos os seguintes textos: MECT/MEC (2007), Ministerio de Educación (2013) e Küper e López Bascuas (1999). Há também uma série de vídeos muito interessantes produzida por órgãos governamentais de países latino-americanos, por escolas regionais e pelo Unicef, como os disponíveis em: <https://youtu.be/18Uo9TNuZGs>, <https://youtu.be/TaBY83Y9-zE> (da mesma série que o da seção ***Escucha***), <www.facebook.com/unicefperu/videos/956645421048850/?__mref=message_bubble> e <https://youtu.be/9yvRkcGxFV4> (acesso a todos em: 29 out. 2015).

Sobre os awajún (ou aguaruna), recomendamos as informações que constam da *Base de datos de pueblos indígenas u originarios* (disponível em: <http://bdpi.cultura.gob.pe/pueblo/awajun>, acesso em: 29 out. 2015). A respeito das línguas faladas no Peru, o *Ethnologue* traz todos os dados (disponível em: <www.ethnologue.com/country/PE>, acesso em: 29 out. 2015).

ESCRIBE / HABLA

Conforme dissemos antes, as seções de produção escrita e oral desta unidade fazem parte de um projeto, ***Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!***. O objetivo geral é que os estudantes, em conjunto, preparem uma apresentação escrita e outra oral sobre a escola. Não se trata de uma apresentação institucional tradicional, pois há uma importante mudança no gênero: não são os responsáveis administrativos pela escola (Secretaria de Educação ou direção) que produzem o texto, mas um grupo importante da instituição: os estudantes. Além disso, na escrita, a proposta é manter maior estabilidade do gênero, pois os estudantes devem ressaltar os aspectos positivos da instituição; na oral, haverá maior liberdade com relação às características das apresentações institucionais, pois os estudantes deverão trazer aqueles elementos da escola que carecem de melhoria.

Se for possível, uma excelente forma de divulgar o projeto para a escola e para a comunidade seria publicá-lo em um *blog*. No entanto, se essa opção for inviável em seu contexto, o material pode ser divulgado em murais (apresentação escrita), em algum evento da escola ou em um sistema de alto-falantes ou rádio escolar, se houver (apresentação oral).

Além de estimular a reflexão dos estudantes sobre a escola, o projeto contribui para a divulgação do trabalho de Língua Espanhola e pode ser uma oportunidade de reunir outras disciplinas, caso haja espaço para tal tipo de iniciativa na matriz curricular. Todas as disciplinas poderiam estar integradas nessa proposta, mas vemos mais claramente aspectos em comum com Sociologia e Geografia, conforme dissemos antes, tendo em vista as competências e habilidades educativas que devem desenvolver, relativas à compreensão e à interpretação de fenômenos sociais.

Ressalvadas as diferenças entre as duas modalidades da língua (escrita e oral) e as distinções existentes nos elementos composicionais, há uma série de características comuns. Os tempos e as pessoas verbais e o nível de formalidade, por exemplo, costumam ser semelhantes. Esses temas, trabalhados na seção ***Escribe***, são igualmente importantes na produção oral.

Outro ponto importante é a coerência das apresentações, em especial porque cada grupo preparará uma parte diferente. Caso considere necessário buscar mais informações sobre esse assunto, recomendamos os textos de Koch e Travaglia (1989, 1990).

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. Interculturalidade e educação escolar. In: _____. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____; RUSSO, K. Índios, negros e educação popular: a construção da educação intercultural na América Latina. *Novamerica/Nuevamerica*, Rio de Janeiro, n. 117, p. 56-60, 2008. Disponível em: <www.novamerica.org.br/revista_digital/L0117/rev_emrede02.asp>. Acesso em: 29 out. 2015.

HERNAIZ, I. (Org.). Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=636-vol-28-educdiv-elet-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2017.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KÜPER, W.; LÓPEZ BASCUAS, L. E. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 20, p. 7-86, may.-ag. 1999. Disponível em: <www.rieoei.org/rie20a02.htm>. Acesso em: 29 out. 2015.

MECT/MEC. *Escuelas de frontera*. Brasília/Buenos Aires: MECT/MEC, 2007. Disponível em: <www.me.gov.ar/curriform/publica/pebf.pdf>. Acesso em: 29 out. 2015.

MENDES, S. R. C. *Cenografia e ethos*: os discursos de uma instituição de ensino superior privada. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2009-01-28T14:02:36Z-6989/Publico/Silma%20Ramos%20Coimbra%20Mendes.pdf>. Acesso em: 29 out. 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad*. Propuesta pedagógica. Lima: Ministerio de Educación, 2013. Disponível em: <www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedaggogica_eib_2013.pdf>. Acesso em: 29 out. 2015.

UNICEF. *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef Comité Español, 2006. Disponível em: <www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf>. Acesso em: 29 out. 2015.

VERSIÓN. ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN Y POLÍTICA. *Humor y política en la comunicación audiovisual y digital*. México D.F., n. 35, mar.-abr. 2015. Disponível em:<http://version.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=696>. Acesso em: 29 out. 2015.

UNIDAD 2 — Son como nosotros, somos como ellos

Professor/Professora,

Esta unidade tem como propósito discutir o tema da interculturalidade e focalizar três gêneros discursivos: verbete de dicionário, *cuña radial* e mapa semântico. No mundo em que vivemos, o contato entre culturas se dá de diferentes maneiras e torna-se indispensável refletir sobre a importância do respeito à diversidade, aos modos de viver e de pensar diferentes dos nossos e aos direitos humanos. No entanto, não basta apenas reconhecer a heterogeneidade das comunidades e das nações, é importante também promover a interculturalidade, ou seja, a interação entre culturas, o diálogo, a cooperação e a aprendizagem mútua.

O tema abordado traz à tona as relações étnico-raciais e a discussão sobre preconceito e discriminação racial, procurando ressaltar o respeito, a tolerância e a valorização da diversidade. A reflexão sobre essas questões pode ser enriquecida com a contribuição de conhecimentos provenientes de outras disciplinas, como Sociologia, História, Geografia e Filosofia.

O dicionário é um importante recurso para a Educação linguística; por essa razão, faz-se necessário que os estudantes se familiarizem com ele caso ainda não estejam acostumados a usá-lo. Optamos, então, por abordar o gênero verbete de dicionário na seção ***Lee***, destacando sua utilidade não só para consultar as acepções de uma palavra, mas também para procurar outras informações, tais como classe gramatical, gênero gramatical (quando se trata de um substantivo), etimologia, sinônimos etc. Além disso, a unidade coloca em evidência a relação entre as palavras, por meio da semelhança ou oposição entre os sentidos, e do processo de derivação, a partir do emprego de prefixos e sufixos. Esse processo pode

ser observado pelos estudantes com mais detalhes no apêndice ***El estilo del género***, embora o objetivo não seja especificar os tipos de derivação, mas demonstrar o uso dos afixos como recurso para criar novas palavras a partir de outras já existentes. Além disso, é um meio de oferecer recursos aos estudantes para o desenvolvimento da estratégia de inferência lexical.

Na seção ***Escucha***, os estudantes terão contato com duas *cuñas radiales*. Esse gênero tem como referência mais recorrente os anúncios publicitários com fins comerciais veiculados por rádio; no entanto, nos últimos anos, adquiriu novas características ao ser adaptado para um tipo de propaganda com fins educativos.

Mapa semântico é o gênero discursivo objeto da seção ***Escribe***. Esse tipo de mapa pode ser útil no ambiente escolar para que o estudante sistematize, resuma ou organize conhecimentos adquiridos em pesquisas, leituras e aulas das diferentes disciplinas. Na seção ***Habla***, os estudantes são orientados a produzir *cuñas* educativas, com o propósito de promover atitudes interculturais.

EN FOCO

Na primeira questão desta seção, os estudantes são inicialmente motivados a apresentar uma definição para o termo *interculturalidad*, que é a palavra-chave da unidade. O objetivo principal é que a turma, em conjunto e com seu auxílio, possa discutir os possíveis significados da palavra. Se não a conhecerem, os estudantes poderão inferir seu significado a partir de conhecimentos prévios. As imagens da questão **2** visam a demonstrar que a interculturalidade pode ser representada de diferentes maneiras, segundo o aspecto focalizado: a diversidade étnica, a diversidade de hábitos, costumes e tradições etc.

Em seguida, na questão **3**, a partir de um cartaz de divulgação de um evento realizado em Niterói, no Rio de Janeiro, o objetivo é que os estudantes reflitam sobre diferentes manifestações da cultura brasileira, principalmente as de natureza popular. As linguagens verbal e não verbal favorecem a identificação de características que marcam a diversidade cultural no Brasil e possibilitam a discussão de assuntos relacionados ao tema, como as lendas folclóricas e os mitos de origem indígena que constituem nossa tradição e talvez estejam deixando de fazer parte da memória coletiva, principalmente das gerações mais jovens. No final da seção, na questão **7**, retomamos a palavra *interculturalidad* para os estudantes contrastarem a definição apresentada com a que rediguram no começo da unidade e identificarem os pontos coincidentes e divergentes. O propósito é estimulá-los a constatarem que a relação entre diferentes culturas deve caminhar no sentido da harmonia, da compreensão mútua, e não do conflito.

A interculturalidade é um tema muito discutido nos últimos anos e, caso tenha acesso à internet e queira ampliar seus conhecimentos, há documentos produzidos por diferentes órgãos internacionais disponíveis para leitura. Entre eles, recomendamos os textos publicados pelo Consejo de Europa (2008) e pela Cámara de Diputados de México (ALAVEZ RUIZ, 2014).

Outro assunto relacionado ao tema é o da identidade cultural. Para aprofundá-lo, caso seja de seu interesse, sugerimos Hall e Du Gay (2003) e Aguilera Reija (1996), que apresenta, também, atividades para a resolução de conflitos na escola.

LEE / ESCUCHA

Na seção ***Lee***, os estudantes terão o primeiro contato com verbetes de dicionário na unidade. Para que possam verificar que as informações apresentadas com relação a um termo dependem do tipo de dicionário e do enfoque próprio de cada um, optamos por apresentar, nas subseções ***Lee para saber más*** e ***Comprendiendo el texto***, entradas da mesma palavra em quatro dicionários diferentes – dois de Língua Espanhola, um de Antropologia e outro de Estudos Culturais. Além disso, os estudantes devem, na pré-leitura, elaborar sua própria definição de "cultura" e, depois da realização das atividades de leitura, são estimulados a retomá-la e reescrevê-la caso julguem necessário. Desse modo, esperamos que eles possam assumir uma perspectiva crítica em relação ao ponto de vista adotado e aos aspectos destacados na definição.

As questões propostas acerca das entradas procuram chamar a atenção para aspectos relacionados ao conteúdo temático. Além disso, instigam os estudantes a observarem alguns dos elementos composicionais próprios dos verbetes de dicionários de língua, que serão estudados na subseção ***Comprendiendo el género***.

Destacamos que foram usados apenas fragmentos dos verbetes dos dicionários de Antropologia e de Estudos Culturais por se tratar de textos longos e de conteúdo complexo. Os exemplos são apresentados para que os estudantes possam identificar as diferenças entre as entradas e constatar que cada dicionário tem suas especificidades, de acordo com a área de conhecimento a qual pertence.

Na subseção ***Entretextos***, a linguagem verbo-visual dos textos evidencia a diversidade cultural nos países

latino-americanos e a celebração dessa diversidade na data de chegada dos espanhóis à América. Além de apresentar outras perspectivas para a discussão da interculturalidade, essa subseção estabelece uma ponte com o tema da unidade **4** do volume **1**, que aborda esse processo histórico e cujas questões podem ser retomadas neste momento. Se julgar conveniente e houver possibilidade, seria interessante ativar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos povos e das culturas que povoavam o continente quando os europeus ancoraram suas caravelas nos séculos XV e XVI. O infográfico da questão **3** mostra a presença de nações indígenas em toda a América Latina e fornece dados para explicar a plurinacionalidade dentro de um mesmo país e discutir a importância do diálogo entre as culturas.

Na subseção ***Comprendiendo el género***, para um trabalho mais fundamentado de compreensão do gênero verbete, o ideal seria que os estudantes pudessem manusear diferentes tipos de dicionários (de português e de espanhol, monolíngues, bilíngues, de sinônimos, enciclopédicos etc.). Se a escola tiver exemplares, avalie a possibilidade de realizar uma atividade de exploração, solicitando aos estudantes que procurem o significado de palavras, comparem acepções, verifiquem as diferentes informações que constam nos verbetes etc. Caso não seja possível usar dicionários impressos, uma alternativa, se houver meios de acessar a internet, é consultar os disponíveis *on-line*, como os indicados nas fontes das entradas analisadas na unidade. É importante que eles se familiarizem com as características da forma composicional e o estilo do gênero, tais como o uso de abreviaturas e símbolos, por exemplo.

Com relação ao conteúdo temático, esperamos que as questões permitam explorar as acepções, a possível hierarquia entre elas, aspectos implícitos nos exemplos de uso etc. Nesse caso, é aconselhável também estar atento ao tipo de dicionário e ao público para o qual é dirigido (dicionário escolar, de bolso, para estrangeiros etc.). Em geral, os dicionários explicitam os critérios de seleção tanto das palavras quanto das acepções. As palavras que constam no *Diccionario del español de México*, por exemplo, foram extraídas do *Corpus del español mexicano contemporáneo*, composto por 996 textos escritos e falados, compilados entre 1921 e 1974 (disponível em: <http://dem.colmex.mx/moduls/Default.aspx?id=22>, acesso em: 25 nov. 2015). Já o *Diccionario de la lengua española* aplica vários critérios sucessivamente para estabelecer a ordem das acepções; o primeiro deles se refere à categoria gramatical: acepções adjetivas, substantivas, adverbiais e preposicionais (disponível em: <www.rae.es/publicaciones/53-acepciones>, acesso em: 25 nov. 2015). Para aprofundar a reflexão crítica acerca do papel que os dicionários exercem na disseminação dos sentidos das palavras, sugerimos a realização da atividade extra que se encontra no final desta **Conversa entre professores**.

Ao terminar as questões dessa subseção, se achar interessante, considere a possibilidade de sugerir aos estudantes a organização de um dicionário com as novas palavras em espanhol que estão aprendendo. Eles podem escrever acepções para elas de acordo com os textos nos quais aparecem e usar enunciados desses textos para ilustrar o uso. Se quiser ler um pouco mais sobre dicionários escolares e a aquisição de léxico, recomendamos os livros de Carvalho e Bagno (2011), Lara (1996) e Maldonado (2008). Outro material interessante, e que deve ter chegado a sua escola, é *Com direito à palavra:* dicionários em sala de aula (BRASIL/MEC/SEB, 2012).

Na seção ***Escucha***, apresentamos duas *cuñas radiales*. Como foi dito anteriormente, esse gênero discursivo é associado a comerciais divulgados por rádio; no entanto, abarca também anúncios de caráter educativo, com o propósito de conscientizar as pessoas sobre temas que requerem discussão e reflexão acerca de atitudes e comportamentos. Em espanhol, existem dois *sites* conhecidos que divulgam *cuñas radiales* produzidas por rádios comunitárias de vários países: <http://radioteca.net/> e <www.radialistas.net/> (acesso em: 25 nov. 2015). Por meio das *cuñas*, essas rádios chamam a atenção para temas atuais que precisam ser discutidos, a fim de estimular a reflexão sobre questões como desigualdade social, violência de gênero, diversidade cultural, preservação do meio ambiente etc.

O objetivo da *cuña* assemelha-se ao das peças publicitárias feitas para divulgar campanhas sociais, gênero discursivo explorado na unidade **3** do volume **1**. Há, contudo, diferenças com relação à forma composicional e ao estilo. Chamamos a atenção, especialmente, para a relevância dos efeitos sonoros e da encenação de diálogos na constituição do conteúdo temático. Esses aspectos podem ser ressaltados durante a realização da atividade.

As últimas questões da seção introduzem, de certa forma, a tarefa de produção oral que os estudantes deverão realizar. Se eles tiveram acesso ao volume **1** desta coleção, terão mais elementos para mencionar o que precisam considerar para fazer o planejamento de uma *cuña*, tomando como referência o projeto desenvolvido na unidade **3**. Caso contrário, as duas gravações podem servir como exemplos e, se achar necessário, proponha que as escutem novamente com a finalidade específica de observar com mais atenção os recursos utilizados e como esses contribuem para a produção de sentidos.

O tema desenvolvido pela segunda *cuña*, com respeito ao meio ambiente e aos direitos dos povos indígenas,

da seção ***Escucha***, contempla o disposto no Parecer CNE/CP n.º 14, de 6/6/2012, e na Resolução CNE/CP n.º 2, 15/7/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

ESCRIBE / HABLA

A proposta da seção ***Escribe*** é a elaboração de um mapa semântico. Uma vez mais, focalizamos um gênero discursivo da esfera escolar, pois consideramos que pode ser um recurso útil aos estudantes. Segundo Campos Arenas (2005, p. 37), o mapa semântico – conhecido também como cadeia semântica, rede semântica e organizador semântico – constitui:

> *[...] una estrategia video espacial que expresa en forma gráfica la estructura categórica de una información o contenido a través de la relación de ideas, conceptos o palabras fundamentales que integran un concepto mayor y que lo definen y explican. De esta manera se relacionan los conocimientos previos y los nuevos del alumno.*

Entre os usos desse recurso, ressaltamos os seguintes: integrar diferentes partes do conteúdo de uma unidade didática ou de um capítulo de livro; destacar e relacionar palavras-chave relativas a um tema ou a um texto; ativar conhecimentos prévios antes da leitura de um texto e sistematizar as informações adquiridas por meio de leituras e pesquisas; organizar as ideias antes da elaboração de um texto; recapitular os conteúdos estudados durante um período letivo (CAMPOS ARENAS, 2005, p. 44), entre outros.

Evidentemente, a elaboração de um mapa semântico requer uma adequada articulação entre os componentes verbais e não verbais e entre os elementos (palavras, conceitos, dados, informações etc.) destacados. Há diferentes possibilidades de formato e organização do conteúdo, que devem ser pensados de acordo com o propósito do mapa semântico, ou seja, as formas geométricas, as linhas usadas para conectá-las e a distribuição dessas formas na página dependem do que será representado graficamente e da hierarquia a ser estabelecida entre as partes destacadas. Como exemplos, demonstramos na unidade a elaboração de um mapa mais simples, apenas com palavras, e outro um pouco mais complexo, com diferentes tipos e níveis de informação. Na proposta de escrita, apresentamos um texto curto, pois, dessa maneira, os estudantes podem ir superando diferentes graus de dificuldade na elaboração de mapas semânticos. Para continuar praticando, sugerimos que sejam estimulados a fazer mapas de temas e textos apresentados neste volume.

A proposta da seção ***Habla*** é a produção de uma *cuña radial* com o propósito de incentivar atitudes interculturais. Como tem sido sugerido nas atividades de expressão oral, contamos com a possibilidade de que a *cuña* seja efetivamente divulgada. Caso tenham celulares ou *tablets* acessíveis para fazer a gravação, os áudios podem ser depois disponibilizados em meio digital ou divulgados por meio de caixas de som na escola. Caso a gravação não seja viável, a proposta permite que a tarefa seja adaptada e desenvolvida como uma dramatização.

Esse gênero discursivo conjuga escrita, fala e efeitos sonoros. É importante ter cuidado na elaboração do roteiro para a gravação, pois o texto deve ser curto, mas suficientemente expressivo para atrair a atenção do público e transmitir em poucas palavras um conteúdo significativo. Além disso, a música de fundo e os efeitos de som cumprem um papel fundamental para criar o ambiente adequado ao que se pretende transmitir. Acreditamos que as *cuñas radiales* permitirão aos estudantes o uso da língua espanhola compatível com seu nível de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUILERA REIJA, B. et al. *Educación Intercultural*. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Editorial Popular, 1996.

ALAVEZ RUIZ, A. *Interculturalidad*: conceptos, alcances y derecho. México, D.F.: Cámara de Diputados, 2014.

BRASIL/MEC/SEB. *Com direito à palavra:* dicionários em sala de aula. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CAMPOS ARENAS, A. *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Orgs.). *Dicionários escolares*: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011.

CONSEJO DE EUROPA. *Libro blanco sobre el diálogo intercultural*: "Vivir juntos con igual dignidad". Estrasburgo: Consejo de Europa, 2008. Disponível em: <www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf>. Acesso em: 2 out. 2015.

HALL, S.; DU GAY, P. (Comp.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

LARA, L. F. *Teoría del diccionario monolingüe*. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1996.

MALDONADO, C. *El uso del diccionario en el aula*. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2008.

Professor/Professora,

O objetivo principal desta unidade é trabalhar os seguintes gêneros discursivos: resenha jornalística escrita e oral e lista de canções (*playlist*) comentada. Cultura e lazer são os temas abordados, com um enfoque que prioriza a discussão da importância do lazer cultural, como aquele proporcionado pela música, pela arte urbana e pelo cinema, que são tratados nos textos escritos e orais apresentados.

O projeto **A gente quer comida, diversão e arte** possibilita o desenvolvimento das atividades de produção escrita e oral. A proposta visa a estimular a reflexão sobre o tema da unidade e a aprofundar a transversalidade e a interdisciplinaridade, que se dão por meio da integração com Arte. A multiplicidade desse componente curricular na Educação Básica é substancial, pois envolve artes visuais, dança, teatro e música, acrescido de outras manifestações como artes literárias, cinema e audiovisual e dança.

Numa perspectiva educativa, a arte permite aos estudantes não apenas fruir e conhecer, mas também analisar as diversas práticas artísticas em diferentes meios sociais e momentos históricos. Além disso, é possível compreender as relações entre as artes, o mercado e o consumo. Tais aspectos são trabalhados ao longo das atividades de leitura e de audição, demarcando a relação interdisciplinar entre estudos de linguagem e estudos artísticos.

Assim, caso a matriz curricular de sua escola possibilite, seria interessante que o projeto **A gente quer comida, diversão e arte** envolvesse pelo menos os componentes curriculares Arte e Língua Portuguesa, em função do trabalho com a literatura.

A unidade também contribui para contemplar a Lei nº. 11.769/2008 sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, já que propomos discussões relacionadas a essa manifestação artística.

EN FOCO

Para ativar o conhecimento prévio dos estudantes, a seção traz imagens relacionadas ao tema da unidade, com cenas de pessoas lendo, dançando, ouvindo música, no cinema, no teatro, assistindo a un *show*, jogando futebol, entre outras atividades de lazer.

Esta seção também apresenta um fragmento de um artigo acadêmico sobre a importância dada ao lazer no mundo atual, por meio do qual se inicia a abordagem crítica do tema.

LEE / ESCUCHA

Nesta unidade, a compreensão escrita e oral se dá por meio de resenhas jornalísticas. Para a leitura, há duas resenhas: a primeira apresenta um histórico do *rock* brasileiro e a segunda trata do grafite em São Paulo. A opção por temas relativos ao Brasil e por manifestações artísticas mais próximas de muitos estudantes do ensino médio é proposital, pois entendemos que a familiaridade pode atrair a atenção dos estudantes para a análise presente nas atividades e também para outras artes.

Há uma ampla gama de pesquisas sobre o gênero resenha acadêmica, mas há poucos trabalhos sobre resenhas jornalísticas. Existe, inclusive, alguma polêmica em relação à própria designação do gênero, apresentado tanto como resenha quanto como crítica. Há também debates sobre sua diferenciação da notícia e até mesmo da crônica. Caso queira conhecer mais sobre a resenha e sobre os gêneros jornalísticos em geral, sugerimos os seguintes textos: Medina (2001), Torrealba (2005), Silva (2007), Cassarotti (2011) e Bonini et al. (2014).

Um conceito que aparece em duas questões da seção ***Lee*** (questão **8**, ***Comprendiendo el texto***, e questão **7**, ***Comprendiendo el género***) é o de leitor modelo. Segundo Maingueneau (2004), o público que o "texto implica por suas características" é diferente de seu público efetivo. Para ampliar esse assunto, sugerimos a leitura, se for de seu interesse, tanto do texto citado quanto de Maingueneau (2013).

Na subseção ***Entretextos***, apresentamos um fragmento da canção "Comida", da banda Titãs, imagens, tirinhas e uma tabela retirada de um artigo acadêmico, todos abordando os principais temas da unidade: cultura e lazer. A canção, da qual retiramos um verso para o título da unidade – **A gente não quer só comida** –, é reproduzida em português. Consideramos a importância de mostrar aos estudantes uma relação entre as duas línguas por meio da análise de elementos da linguagem, por isso é interessante a presença eventual de um fragmento de texto em língua portuguesa, com questões de leitura sobre o tema tratado. Há outro texto em português na unidade, um fragmento da canção "Samba do *approach*", de Zeca Baleiro, no apêndice ***El estilo del género***, e um verbete em galego, na seção ***Escucha***, sobre o qual comentaremos mais adiante.

Na discussão sobre o texto da subseção ***Comprendiendo el género***, talvez seja importante ressaltar a

diferença entre grafite e pichação, em especial se sua escola está localizada em zonas urbanas.

O texto para compreensão auditiva é uma resenha sobre o documentário espanhol *Arraianos* (*site* oficial disponível em: <www.arraianos-film.com/>, acesso em: 16 dez. 2015), que trata do cotidiano na fronteira entre Portugal e Espanha, em uma região de fala galega. Isso possibilita, se a questão ainda não foi trabalhada em aula, a abordagem das línguas oficiais e não oficiais da Espanha. A resenha traz fragmentos do filme, em galego; igualmente, apresentamos um verbete de um dicionário de galego com a definição de "arraiano". A proximidade com o português brasileiro pode ser alvo de discussões na turma e um momento para tratar de aspectos da história do galego-português. Caso queira se aprofundar nessa questão, sugerimos a leitura de Lagares (2008).

ESCRIBE / HABLA

Por meio da realização de um projeto, intitulado **A gente quer comida, diversão e arte**, são desenvolvidas as propostas de produção escrita e oral da unidade. Os alunos, em grupos, devem escolher um tema que permeará a produção de uma resenha jornalística escrita e de uma lista de canções (*playlist*) comentada.

Embora o tema seja livre, seria interessante sugerir aos grupos escolhas temáticas que sejam socialmente relevantes ou do interesse da comunidade local.

Os textos escritos produzidos podem ser publicados em murais, em um jornal da escola, se houver, ou em um pequeno jornal de resenhas produzido especialmente para o projeto. Os textos orais podem ser divulgados em algum evento da instituição. Se houver condições físicas e técnicas, todo o projeto poderia ser publicado em um *blog*, pois assim ganharia vida além dos muros da escola.

Para um aprofundamento teórico-metodológico, se considerar necessário, já mencionamos referências sobre resenhas na seção anterior. Sobre a lista de canções (*playlist*) comentada, recomendamos o texto "Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade", de Roxane Rojo (2015), no qual há uma discussão teórica sobre práticas pedagógicas de linguagem que incluem esse gênero discursivo.

REFERÊNCIAS

BONINI, A. *et al.* (Org.). *Os gêneros do jornal*. Florianópolis: Insular, 2014.

CASSAROTTI, L. C. Gêneros em estudo: crítica de cinema e resenha como prática escolar. In: SIGET, 5. Natal, 2011. *Anais*... Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Lourdes%20Cividini%20Cassarotti%20(UNISUL).pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

LAGARES, X. C. Sobre a noção de galego-português. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 35, 2008. p. 61-82. Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/35/artigo4.pdf.>. Acesso em: 20 out. 2015.

MAINGUENEAU, D. Leitor. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Dir.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MEDINA, J. L. B. Gêneros jornalísticos: repensando a questão. *Revista SymposiuM*, ano 5, n. 1, p. 45-55, jan./jun. 2001. Disponível em: <www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/3196/3196.PDF>. Acesso em: 28 out. 2015.

ROJO, R. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, P. H. *Os gêneros jornalísticos e as várias faces da notícia*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15506>. Acesso em: 30 jun. 2017.

TORREALBA, M. *La reseña como género periodístico*. Caracas: Los libros de El Nacional, 2005.

UNIDAD 4 Dónde vive la gente

Professor/Professora,

Esta unidade tem como objetivo explorar os seguintes gêneros discursivos: reportagem escrita e oral, comentário crítico e denúncia de moradores. A temática põe em evidência os problemas de moradia nas cidades da América Latina. Por meio dos textos e das atividades, os estudantes poderão ampliar sua visão sobre esse tema e constatar que a precariedade de moradias é uma situação que não afeta apenas o Brasil, mas está presente hoje tanto em cidades

grandes como em cidades pequenas de outros países latino-americanos, em decorrência da urbanização acelerada na região e da desigualdade socioeconômica. A discussão dessa questão mobiliza saberes provenientes de diferentes áreas do conhecimento e permite, por meio de seu caráter transversal, o diálogo entre disciplinas como Geografia, História, Sociologia e Matemática. Também incentiva o respeito e a valorização da diversidade e da tolerância, pois aborda uma questão presente na vida de todos nós, a moradia, e promove discussões que favorecem a compreensão e a reflexão sobre o tema.

Buscamos promover a articulação dos gêneros discursivos focalizados – entre si e com o tema da unidade. Certamente, os estudantes têm ou já tiveram contato, em português, com reportagens veiculadas em diferentes meios de comunicação e poderão, a partir de seus conhecimentos prévios, reconhecer algumas características do gênero e, inclusive, associá-las com as das notícias estudadas na unidade **2** do volume **1**. Por outro lado, a prática de comentar textos publicados na internet é hoje em dia bastante difundida, razão pela qual o comentário sobre notícias e reportagens pode ser um recurso para motivar os estudantes não só a lerem jornais eletrônicos em língua espanhola, como também a escreverem nessa língua, pois qualquer leitor pode publicar comentários em suportes que dispõem de espaço para esse fim. Nesse caso, a leitura e a escrita podem extrapolar a sala de aula e tornar-se uma estratégia do estudante para informar-se, aprofundar seus conhecimentos do idioma e, eventualmente, escrever significativamente em espanhol.

Com relação à produção oral, a denúncia de moradores é atualmente também um procedimento usado com o fim de chamar a atenção para diferentes problemas que afetam as comunidades. Algumas rádios e alguns canais de televisão reservam espaço nos noticiários para divulgar denúncias enviadas pelo público acerca de ruas sem pavimentação, transporte deficiente, falta de água etc. Assim, o estudante poderá também usar seus conhecimentos prévios para produzir uma denúncia em vídeo.

EN FOCO

Nesta seção, as questões visam a ativar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do tema da unidade. As perguntas de **1** a **3** os motivam a pensar sobre sua própria realidade, e as imagens da questão **4** mostram algumas cidades para que possam identificar aspectos em comum entre elas. Desse modo, procura-se levá-los a observar não só a concentração de edifícios, mas também a desigualdade nos tipos de construção. Se julgar conveniente e houver meios e oportunidade, considere a possibilidade de pedir aos estudantes com antecedência que levem imagens de cidades de diferentes países da América Latina para compará-las.

As perguntas seguintes suscitam a reflexão sobre as vantagens e desvantagens de morar na zona urbana e na zona rural e, se algum estudante não conhecer localidades diferentes do lugar onde mora, provavelmente terá condições de formular hipóteses com base no que vê ou lê nos meios de comunicação e em comentários de parentes e pessoas conhecidas.

Esta seção tem também o propósito de estimular os estudantes a pensarem em outras realidades e a reconhecerem pontos em comum entre o Brasil e outros países latino-americanos – semelhanças relacionadas a aspectos geográficos, históricos, sociais, políticos e econômicos que esses países compartilham. Isso incentiva o respeito e a valorização da diversidade e da tolerância.

LEE / ESCUCHA

As seções dedicadas à leitura e à audição apresentam o gênero reportagem e abordam os problemas de moradia enfrentados por uma parte da população que mora em cidades. O infográfico apresentado na questão **1** da subseção ***Ya lo sabes*** evidencia os principais problemas, entre os quais: materiais deficientes usados nas construções, famílias grandes aglomeradas em espaços pequenos e carência de serviços, tais como luz, água e saneamento básico. Essa pode ser a realidade de alguns ou de todos os estudantes de sua(s) turma(s), dependendo da região onde se localiza a escola; assim, sugerimos cuidado especial ao abordar o assunto, se for esse o caso. Caso você queira obter mais dados sobre o tema, recomendamos um livro publicado pelo órgão ONU-Habitat (2012).

A reportagem "*El otro Guayaquil*", apresentada na questão **1** da subseção ***Lee para saber más***, mostra uma região carente dessa cidade (Ilha Trinitaria) onde há várias favelas ou comunidades (*cooperativas*) e casas precárias, muitas delas palafitas construídas sobre terrenos pantanosos. As questões de leitura buscam propiciar a compreensão dos diferentes pontos de vista sobre assentamentos irregulares presentes no texto e assim favorecer o reconhecimento de uma característica importante do gênero discursivo: apresentar mais de uma perspectiva sobre o assunto abordado. Além disso, nas questões **7** e **8** da subseção ***Comprendiendo***

el texto, são focalizadas também algumas palavras possivelmente desconhecidas, mas cujos significados podem ser inferidos pelo contexto.

Na subseção ***Entretextos***, optamos nesta unidade por apresentar apenas um texto para dialogar com a reportagem e com o tema em foco. Trata-se de um infográfico publicado em um *blog* do Banco Interamericano de Desarrollo (BID). O objetivo do infográfico é representar dados sobre a região da América Latina e do Caribe, como se fossem apenas cem habitantes. Dessa forma, procura-se dar mais visibilidade à diversidade e também à desigualdade com relação a vários aspectos. As questões procuram levar o estudante a observar os diferentes dados, a ter uma visão geral da região e, ao mesmo tempo, identificar os contrastes. No entanto, é importante não perder de vista que a população da região é de cerca de 600 milhões de habitantes e, então, ao se pensar no número de pessoas sem teto ou sem água potável, por exemplo, devemos considerar que se, conforme o infográfico, são seis e sete, respectivamente, em um universo de cem pessoas, esses números serão muito mais elevados, significativos e preocupantes se pensarmos na população real.

Em ***Comprendiendo el género***, encontra-se outra reportagem, "*América Latina, más urbanizada y más desigual*"; nela são apresentados dados referentes às desigualdades nas cidades latino-americanas e caribenhas, a partir de um estudo realizado pelo órgão ONU-Habitat. Esses dados podem ser confrontados com o caso concreto apresentado na reportagem anterior (sobre o outro Guayaquil). As perguntas de leitura procuram evidenciar as características do gênero discursivo: o desdobramento do texto em partes, a citação de diferentes fontes de informação, o emprego de verbos *dicendi*, a utilização de *boxes* para destacar informações complementares e o uso do Presente do Indicativo para falar de temas e situações atuais.

Algumas questões da subseção ***Comprendiendo el género*** procuram ainda levar os estudantes a refletirem criticamente sobre o texto, visto estar implícito na reportagem que a desigualdade não se restringe à falta de moradias dignas para a população, mas se relaciona também (e talvez principalmente) com fatores sociais, políticos e econômicos, que parecem não ter sido contemplados pelo estudo citado.

Para saber um pouco mais sobre o tema da desigualdade na América Latina, sugerimos a leitura do texto de Cordera, Ramírez e Ziccardi (2008).

Por fim, o contraste proposto na questão **15** objetiva destacar alguns aspectos que permitem distinguir uma notícia e uma reportagem. No entanto, deve-se considerar a relativa estabilidade dos gêneros e o fato de que os meios eletrônicos possibilitam hoje maior flexibilidade na construção dos textos. Ressaltamos, contudo, que vários jornais do mundo hispânico, em seus manuais de estilo, não fazem distinção entre notícia e reportagem, usando a designação *nota periodística* para os textos informativos.

Caso você queira informações mais detalhadas sobre gêneros jornalísticos, recomendamos a consulta ao *Manual de estilo y orientaciones éticas* (disponível em: <http://comunicacionyletras.udp.cl/periodismo/wp-content/uploads/2015/04/ManualEstilosPeriodismo.pdf>, acesso em: 18 ago. 2015). Ressaltamos que se trata de um documento produzido por uma universidade chilena, utilizado como material em seu curso de jornalismo. Para uma abordagem discursiva acerca desses gêneros, sugerimos o capítulo "Os gêneros do discurso de informação", de Charaudeau (2013).

Com o propósito de destacar uma das características estilísticas do gênero reportagem, no apêndice ***El estilo del género***, focalizamos o uso dos Pretéritos do Indicativo (*Indefinido* e *Perfecto Compuesto*) para falar de fatos que se relacionam ou não com as situações do presente, como acontece no texto intitulado "*Vivir en situaciones precarias ante la falta de vivienda*", trabalhado na seção de leitura da unidade. Esse conteúdo gramatical é complexo e nossa intenção não foi aprofundá-lo, por isso apresentamos algumas explicações que possam orientar o emprego de formas verbais nesses dois tempos. É importante que os estudantes compreendam que qualquer orientação mais estrita quanto ao uso desses Pretéritos pode, por um lado, levar a reducionismos (quando não a preconceitos linguísticos) e, por outro, privilegiar uma variedade do espanhol em detrimento de outras.

Recomendamos as seguintes leituras sobre o *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Perfecto Compuesto*, caso você queira ler mais sobre o assunto: a dissertação de Santos (2009) e o livro de Gutiérrez Araus (1997).

Introduzimos a seção ***Escucha*** com o fragmento de uma resenha cultural acerca do turismo em uma favela ou comunidade. O propósito do texto é não só preparar os estudantes para a gravação que vão escutar, mas também levá-los a pensarem criticamente sobre o turismo nas favelas ou comunidades, que, muitas vezes, é praticado à revelia dos moradores e ignorando as condições, que podem ser precárias, das comunidades. Sobre o assunto, recomendamos a leitura dos artigos de Freire-Medeiros (2007) e de Rezende (2014).

A reportagem oral discorre sobre um projeto das autoridades em Buenos Aires com o fim de reformar esteticamente as favelas ou comunidades e torná-las atrativas para o turismo. São apresentados diferentes pontos de vista sobre a iniciativa, destacando-se a opinião dos

moradores que não veem no projeto a oportunidade de mudanças significativas, como a obtenção de títulos de propriedade, por exemplo. Procuramos ressaltar a diversidade de pontos de vista como característica do gênero reportagem, evidenciando, inclusive, a tomada de posição do próprio jornalista.

ESCRIBE / HABLA

Para a produção escrita desta unidade, propomos a elaboração de um comentário crítico acerca de uma reportagem, publicada em um jornal hispânico que trate de algum tema sobre o Brasil. Se for possível o acesso à internet, recomendamos que os estudantes procurem um jornal eletrônico com espaço para comentários dos leitores. Assim, eles poderão efetivamente publicar seus textos. Caso não seja possível, a reportagem "*Río de Janeiro avanza en la urbanización de sus favelas*", reproduzida no apêndice ***Hay más***, pode ser usada para o desenvolvimento da proposta e a realização do comentário. Nesse caso, nossa sugestão é que a reportagem e os comentários possam ser "publicados" em um mural na sala de aula ou em outro lugar da escola.

Queremos chamar a atenção para os propósitos didáticos dessa atividade, ou seja, a finalidade da seção de escrita é o (re)conhecimento de um gênero discursivo e a possibilidade de produzir um texto desse gênero em espanhol. Sendo assim, a produção textual é orientada para ser feita em etapas: versão inicial, revisão, reescrita e versão final (a que deve ser publicada). No mundo social, a escrita e a publicação de um comentário em meio eletrônico, geralmente, não seguem essas etapas. Outro ponto a destacar sobre a natureza didática da proposta diz respeito às características de estilo do gênero comentário crítico: linguagem informal, flexibilidade em relação à pontuação e à acentuação etc. Embora essas características devam ser observadas, sugerimos que os estudantes prestem atenção à acentuação (as regras constam no apêndice ***Síntesis léxico-gramatical*** do volume **1**), por exemplo, não somente como forma de ativar seus conhecimentos prévios sobre esse conteúdo, mas considerando também a relativa estabilidade desse gênero, pois há comentários que procuram pautar-se pela norma-padrão. Sobre esse conceito e as questões relativas à variação linguística e ao ensino de línguas, sugerimos a leitura de Britto (1997; 2003).

Quanto à produção oral, a proposta indica a realização de uma denúncia de moradores em vídeo, para ser disponibilizada em um *blog* ou outro meio eletrônico. Aqui, uma vez mais, oferecemos como alternativa, caso não seja viável fazer a gravação, a realização de uma apresentação oral das denúncias, na sala de aula ou em um evento escolar. Levando em conta a verossimilhança da situação, seria mais coerente uma denúncia em português, que pudesse ser enviada a um telejornal. Entretanto, o objetivo é que os estudantes possam usar os conhecimentos adquiridos em espanhol para falar dos problemas de seu bairro e compartilhá-los com seus colegas e, se houver condições, com a própria comunidade. Essa é uma forma de dar visibilidade não só a esses problemas, mas também à língua espanhola.

REFERÊNCIAS

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos*: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

_____. Ensino da norma x ensino da escrita. In: _____. *Contra o consenso*: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHARAUDEAU, P. Os gêneros do discurso de informação. In: _____. *Discurso das mídias*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 201-238.

CORDERA, R.; RAMÍREZ KURI, P.; ZICCARDI, A. (Coords.). *Pobreza, desigualdad y exclusión en la ciudad del siglo XXI*. México D.F.: Siglo XXI; UNAM, 2008.

FREIRE-MEDEIROS, B. A favela que se vê e que se vende: reflexões e polêmicas em torno de um destino turístico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 65, p. 61-72, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n65/a06v2265.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. *Formas temporales del pasado en Indicativo*. Madrid: Arco Libros, 1997.

ONU-HABITAT. *Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012*: rumbo a una nueva transición urbana. Nairobi, Kenia: ONU-Habitat, 2012. Disponível em: <www.cinu.mx/minisitio/Informe_Ciudades/SOLACC_2012_web.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

REZENDE, R. O. Turismo comunitário e favela-*tour* como expressões das novas dinâmicas do consumo turístico. *Revista Turismo em Análise*, v. 25, n. 2, p. 354-372, 2014. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rta/article/view/83795/87262>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SANTOS, C. F. *Variação e mudança linguística dos pretéritos simples e composto, uma perspectiva sociolinguística e discursiva*: amostras de Madri, Cidade do México e Buenos Aires. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/cintiaferreiradossantosmestrado.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

Atividades extras

UNIDAD 1 Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!

1 ¿Qué te parece que sería una escuela de comercio?

2 ¿Y qué se diría en la presentación de una escuela de comercio?

3 Escucha la presentación institucional de una escuela de comercio argentina y haz lo que se pide a continuación.

Título: Presentación institucional
Escuela de Comercio n.° 11.

Disponible en <www.youtube.com/watch?v=jnwH_RUuNgE>. Fecha de consulta: 29 feb. 2016 (0-2:40).

a Observa el mapa político de Argentina y localiza la provincia donde está ubicada la escuela de comercio presentada en el texto.

b Escucha una vez más la grabación e identifica cuál(es) de las informaciones a continuación están en la presentación institucional.

- **I** Nombre y ocupación de la persona que habla.
- **II** Nombre de la escuela.
- **III** Localización de la escuela.
- **IV** Cómo es la comunidad local.
- **V** Número de alumnos y de profesores.
- **VI** Histórico de la institución.
- **VII** Instalaciones de la escuela.
- **VIII** Actuación del directivo.
- **IX** Proyecto del que forma parte.
- **X** Propuesta de la escuela.
- **XI** Uso de Internet en el trabajo pedagógico.

c En la presentación, ¿se mencionan aspectos negativos de la escuela? ¿Por qué?

d En el texto, ¿se explica qué es una escuela de comercio? ¿Qué se informa?

e ¿Conoces alguna iniciativa semejante en Brasil? En caso afirmativo, descríbela.



UNIDAD 2 Son como nosotros, somos como ellos

1 **Opina sobre las siguientes cuestiones.**

a Crees que pueden mostrar prejuicio las palabras que usamos? ¿Por qué?

b En la campaña "Yo no soy trapacero", organizada por la Fundación Secretariado Gitano (FSG), se afirma que "una definición discriminatoria genera discriminación". ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

2 **Escucha la grabación y luego responde a las preguntas.**

14

Título: "Yo no soy trapacero".
Medio: Cadena Ser.
Fecha: 2015.

Disponible en <www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/111117.html.es>. Fecha de consulta: 4 dic. 2015. (0-2:05').

a ¿Cuál es la primera palabra que buscan los niños en el diccionario? ¿Por qué?

b Luego buscan la palabra "trapacero". ¿Por qué? ¿Qué quiere decir "trapacero"?

c ¿Qué palabras de las acepciones eliminó la Academia de la Lengua Española en el diccionario de papel de 2014?

d ¿Por qué reivindican los gitanos que la Real Academia Española cambie la definición de la palabra "gitano"?

e ¿Por qué, en ese caso, tiene la Real Academia Española también una responsabilidad social además de lingüística?

f ¿Crees que la definición del diccionario contribuye a la construcción de una imagen negativa de los gitanos? Justifica tu respuesta.

g ¿Te parece justa la reivindicación de los gitanos? ¿Por qué?

UNIDAD 3 *A gente não quer só comida*

1 **A partir de las cuestiones presentes en el apartado Escribe y de los textos y discusiones del apartado Lee, investiga sobre el Museu Aberto de Arte Urbana de São Paulo y escribe en el cuaderno una reseña periodística sobre ese espacio cultural. Te sugerimos un video (disponible en <https://vimeo.com/35080633>, fecha de consulta: 16 dic. 2015), si puedes acceder a Internet, y el texto que se reproduce a continuación.**

10/10/2011

São Paulo abriga o 1º Museu Aberto de Arte Urbana

Há intervenções de mais de 50 grafiteiros em 66 colunas na Avenida Cruzeiro do Sul, entre as estações Tietê e Santana do Metrô

SÃO PAULO [ABN NEWS] – *No lugar da tela, uma enorme coluna de mais de quatro metros; no lugar da cartela de cores, galões de tinta de parede e* spray *de tons variados; escadas substituem cavaletes; e pequenos desenhos rabiscados num papel amassado se transformam em imensas figuras grafitadas no muro: peixes, pássaros,* skates, *mico-leão, animais sem cabeça, menina segurando gato, garoto da periferia que sonha ser jogador de futebol, e até uma homenagem a Frida Khalo.*

CARÓL DURÃN

CAROL DURAN

Dessa forma começou a surgir na última semana, um dia de sol escaldante em São Paulo, o 1º Museu Aberto de Arte Urbana (MAAU), em plena zona norte da capital, considerada berço do grafite na cidade desde os anos 1980 e 1990.

O projeto é antigo, segundo os grafiteiros Binho e Chivitz, curadores do MAAU, há mais de vinte anos promovendo intervenções urbanas na cidade. Agora, vão transformar a movimentada Avenida Cruzeiro do Sul numa galeria a céu aberto, sob as colunas que sustentam o Metrô entre as estações Tietê e Santana.

Até o próximo domingo (9), quem quiser pode conferir de perto o trabalho desses artistas, entre eles Chivitz, Binho Ribeiro, Akeni, Minhau, Larkone, Onesto, Zezão, Higraff, Presto e Anjo, quase todos moradores da zona norte.

Anjo e sonhos

Presto comenta que a região exerce certo fascínio sobre os grafiteiros, por muitas razões. "A nossa primeira vez foi aqui, a gente conhece tudo como a palma da mão". Ele não levou esboço, nem nada, só ideias na cabeça. Imagina pintar quadros na parede, desenhos, fotos, televisão, como se fosse um ambiente familiar. "Centenas de pessoas vivem aqui, utilizam esse espaço como abrigo para dormir. É como se morassem dentro de uma casa, então penso reproduzir esse cantinho que pode ser um sonho deles ou um sonho meu".

Anjo também segue pelo lado dos sonhos. Retrata um menino da periferia que sonha ser jogador de futebol e se tornar estrela. A cabeça do garoto forma uma bola estilizada, destaque para a palavra dreams *(sonhos, em inglês) e, logo abaixo, várias estrelinhas no peito indicam a busca pelo sucesso. Do outro lado da coluna, o grafite pretende traduzir em imagens o ditado "Água mole em pedra dura tanto bate até que fura". Tem a ver com a persistência e realização dos sonhos, diz o autor.*

Não à violência

O grafiteiro e skatista *Chivitz, casado com Minhau, uma das poucas representantes femininas no mundo do grafite, esboça um* skate *no papel, com muitas ladeiras de um lado e de outro. "A zona norte é referência nessa modalidade esportiva, inclusive o campeão mundial de* skate*, Sérgio Yuppie, nasceu aqui".*

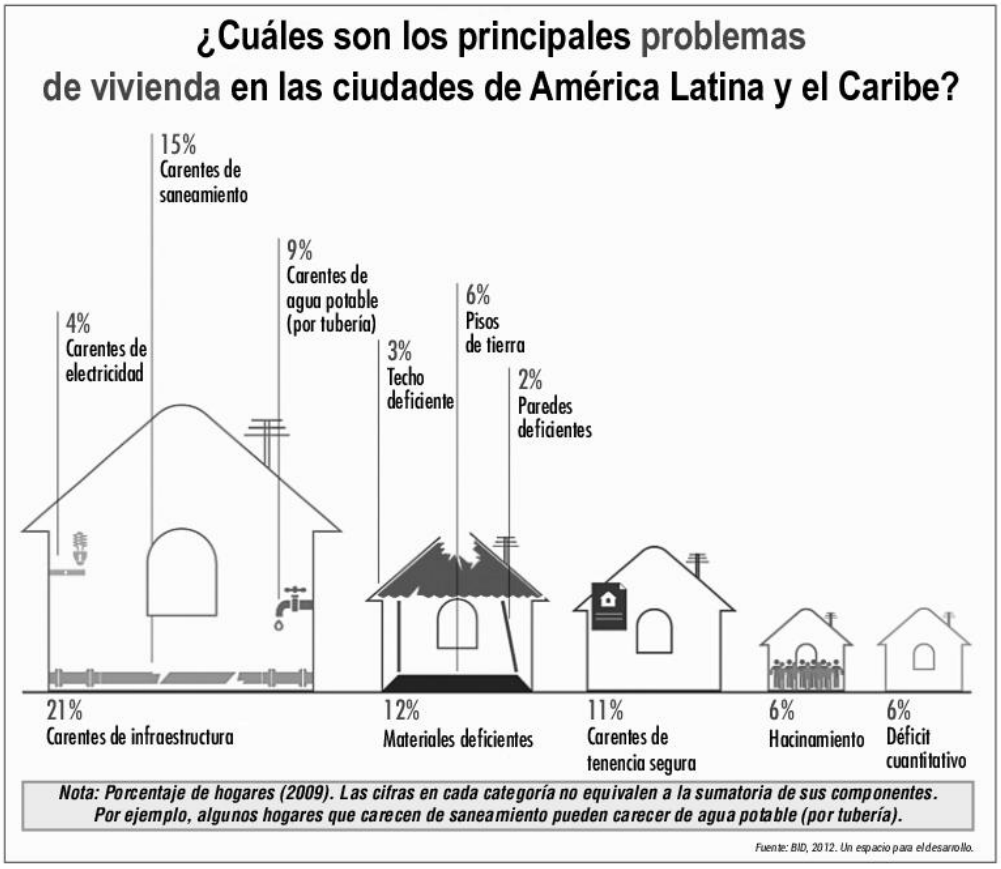
A intenção, segundo Chivitz, é fazer, a cada ano, uma edição diferente, mesmo porque, explica, o grafite sofre com a ação do tempo, desbota e fica feio. "Daqui a um ano, e assim por diante, voltamos com novas ideias, damos outra demão de tinta e outros grafites surgirão".

É tinta que não acaba mais para dar vida a 33 colunas, frente e verso. Binho quer imprimir ali grafite parecido com outro, de sua autoria, instalado no Sesc Santana, sobre peixes e pássaros. "Só não vale usar temas violentos". Ao mesmo tempo faz as contas do material utilizado: três mil latas de spray *especial, importado, e 40 latas de 18 litros de látex, o suficiente para 2 mil metros quadrados de área pintada.*

Binho ressalta, com orgulho, que o projeto, na verdade, começou em abril quando ele e seu grupo foram detidos nesse mesmo local por não possuírem autorização legal para pintar as colunas do Metrô da Avenida Cruzeiro do Sul. "Resolvemos pintar por nossa conta e aí o bicho pegou. Na delegacia, amadurecemos a ideia, rascunhamos um projeto e apresentamos à Secretaria de Estado da Cultura, ao presidente do Metrô e à diretora da SP-Urbanismo. O Paço das Artes entrou na parceria e agora estamos oferecendo a São Paulo o 1º Museu Aberto de Arte Urbana, inédito no Brasil e no mundo".

Disponible en <www.abn.com.br/editorias1.php?id=68462>. Fecha de consulta: 16 dic. 2015.

1 Mira la infografía presentada en el apartado **Ya lo sabes** de esta unidad. Luego relaciónala con los afiches de la campaña "Datos duros de una realidad muchísimo más dura" y responde: ¿cuáles son los problemas presentados en las imágenes de la campaña?



INICIATIVA DE CIUDADES EMERGENTES Y SOSTENIBLES, BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO

Fuente de la información: ROJAS, E.; MEDELLÍN, N. *Housing Policy Matters for the Poor*. Housing Conditions in Latin America and the Caribbean 1995-2006. Serie documentos de trabajo del BID n.º IDB-WP-289. Sector de Capacidad Institucional y Finanzas, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC, 2011.

a



TECHO CHILE

DE LAS VIVIENDAS DE CAMPAMENTOS NO TIENE ALCANTARILLADO.

DATOS DUROS DE UNA REALIDAD MUCHÍSIMO MÁS DURA.

SEAMOS SOCIOS Y TERMINEMOS CON LOS CAMPAMENTOS.

WWW.TECHO.ORG/CHILE

b



TECHO CHILE

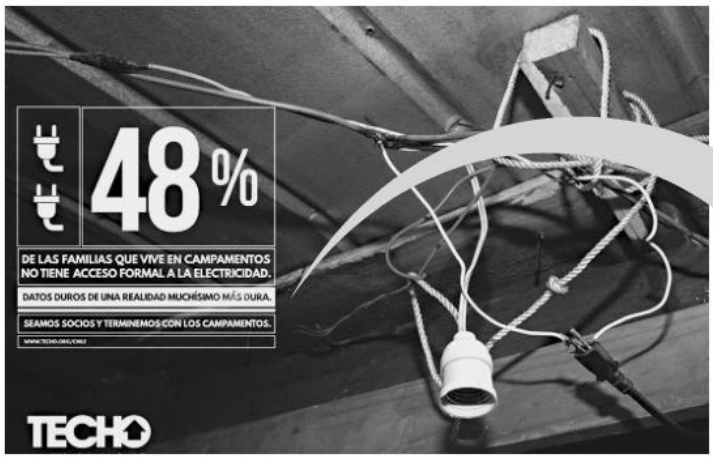
DE LAS VIVIENDAS DE CAMPAMENTOS NO CUENTA CON ACCESO A LA RED DE AGUA POTABLE.

DATOS DUROS DE UNA REALIDAD MUCHÍSIMO MÁS DURA.

SEAMOS SOCIOS Y TERMINEMOS CON LOS CAMPAMENTOS.

WWW.TECHO.ORG/CHILE

c



TECHO CHILE

DE LAS FAMILIAS QUE VIVEN EN CAMPAMENTOS NO TIENE ACCESO FORMAL A LA ELECTRICIDAD.

DATOS DUROS DE UNA REALIDAD MUCHÍSIMO MÁS DURA.

SEAMOS SOCIOS Y TERMINEMOS CON LOS CAMPAMENTOS.

WWW.TECHO.ORG/CHILE

2 **El reportaje que vas a leer trata de los riesgos a los que está expuesta la gente que vive en asentamientos precarios. ¿Cuáles pueden ser estos riesgos?**

3 **Lee el reportaje a continuación. Te planteamos el siguiente objetivo de lectura:**

- identificar los principales riesgos a los que están expuestos los que viven en asentamientos precarios.



http://anttonellaylucoana.blogspot.com.br/2014/11/los-campamentos-chile-el-riesgo.html

hacia el infinito y más alla

jueves, 13 de noviembre de 2014 Datos personales

¿En dónde estoy? El Mirador › Chile › Chile: el riesgo permanente de vivir en asentamientos precarios

Los campamentos

Chile: el riesgo permanente de vivir en asentamientos precarios REPORTAJE

Más de la mitad de los asentamientos estarían expuestos a algún tipo de riesgo como derrumbes, inundaciones o incendios.

Publicado 13:42, 3 julio, 2014 por María Paz Gálvez

Solo en el Gran Valparaíso, el 30% de las familias de asentamientos estaría en riesgo potencial frente a un incendio debido a la tardanza en la capacidad de respuesta de los servicios de emergencia. Mientras que más de la mitad de los asentamientos del país está expuesto a otros peligros como derrumbes o inundaciones.

Según información del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU), más de la mitad (61%) de los

REPRODUCCIÓN

asentamientos precarios del país estarían expuestos a algún tipo de peligro físico, entre los que se contarían derrumbes o deslizamientos de terreno, inundaciones y riesgos de salubridad.

Junto con esto, a tres meses del incendio que destruyó más de 10 mil hectáreas y dejó a casi 3 mil familias sin hogar en Valparaíso, un estudio de Fundación TECHO reveló que el 30% de las familias de los campamentos (como se le llama los asentamientos) de la zona están en situación de riesgo potencial frente a un nuevo incendio.



TECHO CHILE

El incendio en los asentamientos de Valparaíso destruyó más de 10 mil hectáreas y dejó a casi 3 mil familias sin hogar.

Estas informaciones dejan en **evidencia la precariedad y vulnerabilidad en que viven más de 27 mil familias en Chile**, en los 657 campamentos repartidos a lo largo de todo el territorio. Más aún en la Región de Valparaíso, zona que concentra la mayor cantidad de asentamientos precarios, representando más del 22% del total nacional.

Los incendios, una historia conocida

"Fue algo terrible, jamás pensamos que un incendio forestal llegara en tan pocos minutos a nuestras casas y se las llevara en un par de minutos. No hay palabras para explicar la angustia y la impotencia que tenía uno, que todo su sacrificio de años se fuera en minutos", cuenta Carolina Reyes en diálogo con el Mirador, vecina de El Vergel, asentamiento afectado por el **incendio de Valparaíso** en abril de este año.

La historia reciente de Chile describe a este incendio como **uno de los más destructivos**. La ciudad de Valparaíso es un anfiteatro natural conformado por 42 cerros que dan la cara al mar. Las llamas se generaron en una zona forestal y llegaron a las viviendas aledañas, muchas de ellas hechas de materiales ligeros y emplazadas en zonas de quebradas y pastizales, sin corta fuegos ni otras medidas de seguridad.

En el último tiempo este no ha sido el único incendio que afectó a familias de asentamientos de la zona. De hecho, en febrero de este mismo año, en el sector de Rodelillo, otro de los cerros de Valparaíso, ocurrió un incendio que destruyó más de 60 viviendas. Junto con esto, en la vecina ciudad de Viña del Mar, en marzo del 2012, también se desató un incendio de grandes proporciones que dejó 87 viviendas quemadas.

> *"Es vital que las familias de los asentamientos [...] conozcan su situación territorial y en comunidad se trabaje para prevenir los riesgos de habitar el territorio", Alejandro Muñoz, director regional TECHO Valparaíso.*

"Si bien es cierto que mi casa se salvó de milagro, sufrí de la misma manera que sufrieron mis vecinos al ver su vida hecha ceniza. Esto nos hizo tomar conciencia de que el futuro es nuestro y que de nosotros depende también vivir mejor", señala Luisa Muñoz, presidenta del comité del campamento Monte Sinaí, uno de los afectados en el incendio de 2012. "Nosotros fiscalizamos que los vecinos tengan sus patios libres de pastizales y le informamos a Carabineros (policía chilena) [...] en las fechas de verano, damos un tiempo prudente para ver los patios limpios", puntualiza respecto a las medidas que ha tomado la comunidad para disminuir los riesgos.

Según el estudio de TECHO, el riesgo potencial al que se enfrentarían más de 2600 familias de campamentos de la zona metropolitana del Gran Valparaíso (que incluye las comunas de Viña del Mar, Quilpué, Concón y Villa Alemana) se explicaría por la **tardanza en acudir de los servicios de emergencia**. El máximo tiempo de respuesta para que Bomberos controle un incendio es de 7 minutos y algunos de estos campamentos estarían fuera de ese rango. "Me siento en riesgo por el tema del agua, porque los Bomberos no llegan a tiempo, porque el lugar es de difícil acceso y no contamos con agua potable", explica Carolina Reyes al respecto.

"Es sumamente importante realizar este tipo de estudio pues permite identificar focos de población con mayor riesgo, por lo tanto se pueden desarrollar una serie de medidas de planificación. Alguna de ellas podría ser la localización de nuevos cuarteles de Bomberos, delimitar zonas con condiciones especiales, como normativas respecto a la localización de actividades peligrosas. También se podrían generar normativas sobre la densificación de los terrenos, para evitar la aglomeración de población en zonas en donde no haya cobertura de este tipo de servicios", opina Pía Mundaca, directora social TECHO Chile.

La ONG pretende que estos datos puedan servir de insumo para la generación de políticas públicas y para Bomberos, además de para la difusión interna. "Es vital que las familias de los asentamientos sepan esta información para que conozcan su situación territorial y en comunidad se trabaje para prevenir los riesgos de habitar el territorio", menciona Alejandro Muñoz, director regional TECHO Valparaíso, consultado por El Mirador.

Situación de vulnerabilidad

La tardanza de la ayuda frente a un incendio no es el único riesgo al que estarían expuestas las familias que habitan en esta situación. La necesidad de ubicarse lo más próximo a un centro urbano hace que, muchas veces, los

REPRODUCCIÓN

asentamientos se establezcan muy cerca de la línea de la costa o de los ríos, a los pies de cerros o en sus laderas, como es el caso de Valparaíso, lo que expone a sus habitantes a un riesgo físico permanente.

Según el Catastro de MINVU, a nivel nacional, **el 31% de los campamentos se enfrenta a riesgo de derrumbe o deslizamiento de terreno, un 17% a riesgo de inundación y un 13% a ambos. Junto con esto, un 32% del total de los asentamientos presentan altos riesgos de salubridad** por encontrarse en áreas de concentración de basura.

La realidad de los asentamientos precarios se caracteriza por: precariedad de las viviendas e infraestructura (calles por ejemplo), hacinamiento, mal o nulo acceso a servicios básicos (agua potable, alcantarillado, electricidad) e informalidad e irregularidad del desarrollo territorial (ilegalidad de la ocupación de los terrenos, violación a las normas urbanas y de construcción). Todo esto genera un alto grado de vulnerabilidad de sus habitantes, que los lleva a vivir en malas condiciones de vida y a estar expuestos a riesgos permanentemente.



L ULLOA/SOY CHILE

2600 familias de la zona de Gran Valparaíso estarían en riesgo frente a incendio.

REPRODUCCIÓN

Diario *El mirador de Sudamérica*. Argentina, 2014. Disponible en <http://anttonellaylucoana.blogspot.com.br/2014/11/los-campamentos-chile-el-riesgo.html>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017.

4 **Relaciona las fuentes mencionadas en el texto con las respectivas informaciones que exponen.**

a Estudio de Fundación TECHO.
b Carolina Reyes, vecina de El Vergel.
c Pía Mundaca, directora social TECHO Chile.
d Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU).
e Alejandro Muñoz, director regional TECHO Valparaíso.
f Luisa Muñoz, presidenta del comité del campamento Monte Sinaí.

I No hay palabras para explicar la angustia y la impotencia que tiene uno ante un incendio.
II El incendio hizo que los vecinos tomaran conciencia de que también dependía de ellos vivir mejor.
III Más de la mitad (61%) de los asentamientos precarios del país estarían expuestos a algún tipo de peligro físico.
IV Es sumamente importante realizar estudios que permitan identificar focos de población con mayor riesgo.
V Es vital que las familias de los asentamientos conozcan su situación territorial y en comunidad se trabaje para prevenir los riesgos de habitar el territorio.
VI El 30% de los asentamientos de la zona están en situación de riesgo potencial y pueden ser víctimas de un nuevo incendio.

5 **A partir del texto, responde a las siguientes preguntas.**

a ¿Cuáles son las dos circunstancias que aumentan el riesgo de incendio en los asentamientos?
b ¿Por qué muchos de los asentamientos se establecen en zonas que exponen a sus habitantes a un riesgo físico permanente?

6 **Identifica en el texto los factores que generan un alto grado de vulnerabilidad de los habitantes de los asentamientos.**

7 **En el texto hay varias partes en las que se emplea el Pretérito Indefinido de Indicativo. Identifica los hechos a los que se refieren esas partes.**

8 **¿Se plantea en el texto alguna medida para disminuir el número de asentamientos precarios? Justifica tu respuesta.**

Las actividades de este apartado pueden reproducirse para fines didácticos por los profesores que utilizan esta colección.

Sugestões de respostas e objetivos das atividades extras

UNIDAD 1 Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!

CUESTIONES 1 Y 2

Respuesta personal.

Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema del texto.

CUESTIÓN 3

a **Respuesta esperada:** Misiones.
Objetivos: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva) y relacionar textos de distintos géneros.

b **Respuesta esperada:** II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI.
Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

c **Respuesta esperada:** no, porque en las presentaciones institucionales se subrayan solamente los aspectos positivos.
Objetivos: comprender globalmente el texto y analizar un aspecto temático y composicional del género discursivo.

d **Respuesta esperada:** no, pero se mencionan algunos contenidos (economía, administración de las compras y de las ventas) y se especifica que se espera que el egresado trabaje en el sector de servicios.
Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

e **Respuesta personal.**
Objetivo: relacionar el contenido del texto con su contexto.

UNIDAD 2 Son como nosotros, somos como ellos

CUESTIÓN 1

Respuestas personales.

Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el tema del texto.

CUESTIÓN 2

a **Respuesta esperada:** "gitano". Porque es una palabra que los define, pues son gitanos.
Objetivo: identificar información explícita (comprensión selectiva).

b **Respuesta esperada:** porque "trapacero" es una de las acepciones que presenta el diccionario en la definición de "gitano" y los niños no saben qué significa. De acuerdo con la grabación, "trapacero" quiere decir: "que emplea trapazas, que con astucia, falsedades y mentiras, procura engañar a alguien de un asunto".
Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

c **Respuesta esperada:** "que estafa u obra con engaño".
Objetivo: identificar información explícita (comprensión selectiva).

d **Respuesta esperada:** porque reproduce estereotipos y prejuicios hacia los gitanos y las gitanas.
Objetivo: identificar información explícita (comprensión selectiva).

e **Respuesta esperada:** porque la definición aborda la imagen del pueblo gitano.
Objetivo: identificar información explícita (comprensión selectiva).

f **Respuesta personal.**
Objetivo: reflexionar críticamente sobre el texto.

g **Respuesta personal.**
Objetivo: reflexionar críticamente sobre el texto.

UNIDAD 3 *A gente não quer só comida*

CUESTIÓN 1

Respuesta personal.

Objetivo: producir un texto del género reseña periodística.

UNIDAD 4 Dónde vive la gente

CUESTIÓN 1

a **Respuesta esperada:** carencia de saneamiento.
b **Respuesta esperada:** carencia de agua potable.
c **Respuesta esperada:** carencia de electricidad.

Objetivos: comprender globalmente y relacionar textos de distintos géneros.

CUESTIÓN 2

Respuesta personal.

Objetivo: formular hipótesis.

CUESTIÓN 3

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes identifiquen que la gente que vive en los asentamientos está expuesta a riesgos físicos permanentes, como derrumbes o deslizamientos de terreno, inundaciones y riesgos de salubridad, y a la posibilidad de incendios, puesto que sus viviendas son precarias y los asentamientos se ubican muy cerca de la costa o de los ríos, a los pies de cerros o en sus laderas.

CUESTIÓN 4

Respuesta esperada: a-VI; b-I; c-IV; d-III; e-V; f-II.

Objetivos: identificar y relacionar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

CUESTIÓN 5

a **Respuesta esperada:** la tardanza de los bomberos en acudir, pues algunos asentamientos son de difícil acceso, y la falta de agua en los asentamientos.
b **Respuesta esperada:** porque la gente tiene la necesidad de ubicarse lo más próximo posible a un centro urbano.

Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

CUESTIÓN 6

Respuesta esperada: "[...] precariedad de las viviendas e infraestructura (calles por ejemplo), hacinamiento, mal o nulo acceso a servicios básicos (agua potable, alcantarillado, electricidad) e informalidad e irregularidad del desarrollo territorial (ilegalidad de la ocupación de los terrenos, violación a las normas urbanas y de construcción)", entre otras mencionadas en el texto.

Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

CUESTIÓN 7

Respuesta esperada: se refieren a tres incendios: uno que destruyó más de 10 mil hectáreas y dejó a casi 3 mil familias sin hogar en Valparaíso, otro que ocurrió en el sector de Rodelillo y destruyó más de 60 viviendas, y el de la ciudad de Viña del Mar, que dejó 87 viviendas quemadas.

Objetivo: analizar el uso del Pretérito Indefinido de Indicativo en el texto.

CUESTIÓN 8

Respuesta esperada: no, el texto menciona solamente medidas para disminuir las condiciones de riesgo, como derrumbes, inundaciones e incendios.

Objetivo: comprender detalladamente el texto.

UNIDAD 1 – MI ESCUELA, TU ESCUELA... ¡NUESTRA ESCUELA!

ESCUCHA - OÍDOS BIEN PUESTOS – CUESTIONES 1 Y 3

La escuela EIB (Educación Intercultural Bilingüe) que queremos

Mi nombre es Juan Manuel Shimbucat Taish. Esta es mi casa, vivo en la comunidad nativa de Hebrón, a orillas del río Marañón. Soy profesor y director de la institución educativa primaria bilingüe número 17085, donde estudian más de noventa alumnos entre niños y niñas awajún. Los awajún somos más de 40 000 personas que vivimos en el Perú y hablamos nuestro propio idioma.

En nuestra comunidad, conviven la tradición y la modernidad: conocemos las propiedades de las plantas y también usamos la energía solar y la Internet. Vivimos de nuestros sembríos, como el plátano, la yuca, el maíz, maní y el cacao, entre otros.

En nuestro territorio, no hay tala ilegal de árboles, y tratamos que la solidaridad y el respeto a la diversidad sean nuestra forma de vivir. Nosotros vivimos en armonía entre personas y con la naturaleza, porque esa es la base de la vida misma y de la humanidad toda.

Pero sabemos que la educación bilingüe es la mejor forma de educar, aunque tenemos algunos problemas.

Profesora: ¿Inglés?

Profesor: ¿Qué les sería más útil: saber inglés o awajún?

Profesora: Los dos, pero no puedes comparar. Awajún es su lengua materna.

Profesor: ¿Has visto cuántos turistas vienen a nuestra selva? ¿Cuántas veces van a utilizar el inglés y cuántas el awajún?

Profesora: Es que no es así, César.

Profesor: Nuestra responsabilidad como maestros es pensar en el futuro, y el inglés es el futuro.

Profesora: No, no es cuestión de aprender idiomas.

Profesor: Entonces...

Profesora: Enseñamos a los niños y niñas en su lengua materna, porque es la mejor manera de recuperar su conocimiento y de aprender de su propia cultura. Eso es la educación intercultural bilingüe.

Profesor: Eso es lo que no entiendo. Ellos saben un poco de castellano, ¿no? ¿Por qué no les enseñamos en castellano ya? ¿No estamos perdiendo tiempo?

Profesora: César, tú acabas de llegar de la costa. Hay varias cosas que no entiendes, no es solo la lengua, sino una propuesta totalmente diferente.

Profesor: Mira, Yanua, yo tengo un título profesional. Hace muchos años que soy maestro. No me van a venir a decir ahora cómo enseñar a los niños.

Profesora: Yo no estoy diciendo eso. Solo para enseñar en las comunidades, los profesores necesitamos capacidades especiales, como saber el idioma de los niños y niñas. ¿Tú sabes awajún?

Profesor: Muy poco, pero ellos saben algo de español, ¿no? Pues mis clases son en español.

Profesora: Yo creo que así vas a tener problemas para enseñar, y los niños, para aprender. Imagínate que aquí, de chico, te hubieran enseñado en alemán en la escuela. ¿Hubieras aprendido algo?

Profesor: No sé. No sé.

Profesora: Vamos a hacer una cosa más simple. ¿Y si les preguntas a los niños y niñas cómo quieren que les enseñes o cómo les gustaría que fuese su escuela?

Fragmento de presentación institucional. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=IaT-nZv31-E>. Fecha de consulta: 20 en. 2016. (0:32-3:32).

HABLA – ARRANQUE – CUESTIÓN 1

Escuela Normal Superior de Monterrey

La Escuela Normal Superior está ubicada en el municipio de Monterrey, departamento del Casanare. Monterrey se encuentra a 271 kilómetros de Bogotá, distrito capital, y 105 kilómetros de Yopal, capital del departamento, y está a 481 metros sobre el nivel del mar.

La Normal cuenta con su sede principal en el barrio La Floresta, en la zona urbana, y adicional, la componen cinco sedes rurales en las veredas El Porvenir, Villacarola, La Libertad, Buenavista, Brisas del Llano y Palonegro.

[...]

La Escuela Normal Superior de Monterrey tiene como misión desarrollar procesos pedagógicos desde el preescolar hasta la formación complementaria, educando integralmente al estudiante como ciudadano con sentido crítico e investigativo, comprometido en el cambio social, propiciando la formación de un docente polivalente para el desempeño de preescolar y la básica primaria en el sector rural y urbano, atendiendo a población vulnerable con diversidad cultural y étnica, aportando así a la construcción de la sociedad casanareña y colombiana del siglo XXI.

[...]

Bienvenidos a la Escuela Normal Superior del municipio de Monterrey Casanare. Nuestra institución cuenta con diferentes instalaciones, como las de zonas verdes, un bosque lleno de fauna y flora y diferentes campos deportivos, aptos para todos los estudiantes. Además, contamos con diferentes disciplinas culturales y deportivas para todos los estudiantes, como lo es taekwondo, danzas folclóricas, clases de arpa, cuatro, maracas, aeróbicos, entre otros.

El colegio cuenta con diferentes proyectos ambientales y culturales donde participa cada uno de los estudiantes. Cabe recalcar el buen papel académico y actitudinal de ellos.

Fragmento de presentación institucional. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=P1oAzajBvEE&feature=youtu.be>. Fecha de consulta: 20 en. 2016. (0:28-1:04; 2:36-3:18; 5:14-5:53).

UNIDAD 2 – SON COMO NOSOTROS, SOMOS COMO ELLOS

LEE – COMPRENDIENDO EL GÉNERO – CUESTIÓN 21

México: diversidad.
Argentina: diversidad.

Fragmento de entrada de diccionario. Disponible en <www.wordreference.com/sinonimos/diversidad>. Fecha de consulta: 20 en. 2016.

ESCUCHA - OÍDOS BIEN PUESTOS – CUESTIONES 1 Y 2

Somos un país multicolor, somos iguales y distintos

Narrador: En Ecuador somos 14 millones de habitantes en apenas 250 000 km². Convivimos 14 nacionalidades y 18 pueblos distintos. Hablamos 14 lenguas diferentes. Somos pueblos con sabidurías, conocimientos y prácticas culturales propias.
Narradora: Somos un país multicolor, ricos en tonos de piel y en forma de ver el mundo. Somos iguales y somos distintos. Tenemos mucho que compartir unos de los otros. Esa es nuestra mayor riqueza.
Narrador: Día de la plurinacionalidad e interculturalidad. Vive la plurinacionalidad. Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Codenpe).

Disponible en <http://radioteca.net/audio/spot-pais-bonito-castellano/>. Fecha de consulta: 20 en. 2016. (0-0:50).

ESCUCHA - OÍDOS BIEN PUESTOS – CUESTIÓN 3; ESCUCHA - COMPRENDIENDO EL GÉNERO – CUESTIÓN 2

Desarrollo, una imposición desde la visión occidental

Narradora: ¡Hola! Ahora que te encuentro te quiero preguntar si sabes en qué nos favorece el famoso desarrollo y a quiénes beneficia.
Narrador: Beneficia a las familias ricas que existen en Guatemala y a las empresas transnacionales que, con su supuesto desarrollo, han traído muerte y destrucción a nuestra Madre Tierra, destruyendo los bosques, las montañas, contaminando los ríos y el aire. A causa de ello, también se están secando los nacimientos de agua.
Narradora y narrador: Exigimos el respeto de nuestros derechos y la protección de nuestro territorio.
Varios narradores: Un mensaje de la Red K'at de educadoras y educadores populares de Guatemala, Región Occidente.

Disponible en <http://radioteca.net/audio/desarrollo-una-imposicion-desde-la-vision-occident/>. Fecha de consulta: 20 en. 2016. (0-0:40).

HABLA - ARRANQUE – CUESTIONES 3 Y 4

¿Racistas?

Narrador: El arte de las indias...
Narradora: ... es arte, no es artesanía.
Narrador: La música de los indios...
Narradora: ... es música, no es folclore.
Narrador: El vestido de las indias...
Narradora: ... es un vestido, no es un traje típico.
Narrador: El idioma de los indios...
Narradora: ... es un idioma, no es un dialecto.
Narrador: El dios de los indios y las indias...
Narradora: ... no es un ídolo, es su dios.
Narrador: La nación india...
Narradora: ... no es una tribu sobreviviente, es una gran nación.

Disponible en <http://radioteca.net/audio/spot-1-6/>. Fecha de consulta: 20 en. 2016. (0-1:10).

UNIDAD 3 – *A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA*

ESCUCHA - OÍDOS BIEN PUESTOS – CUESTIÓN 1

"Días de cine" recomienda *Arraianos*

Narrador: Eloy Enciso nos invita a asistir a la vida cotidiana de una pequeña aldea de arraianos, es decir, personas que viven en la frontera entre Galicia y Portugal. *Arraianos*, que así se llama el filme, nos sumerge en un universo de voces, rostros y paisajes netamente gallegos. Una puesta en escena que tiene algo de mitológico y esencial.
Personaje 1: *Los cuatro hermanos menores trabajaban día y noche...*
Narrador: Se mezcla lo etnográfico, lo legendario, la ficción y el documental en esta película que recomendamos no dejar escapar, a ser posible en pantalla grande, porque su hipnótica fotografía y su diseño de sonido lo merecen.
Personaje 2: *Todos los árboles son iguales.*
Personaje 3: *Qué despropósito.*
Narrador: Tendrán esa posibilidad los que vivan en Madrid, Barcelona, Lleida, A coruña o Valladolid. Para los que no les sea posible o prefieran la comodidad del hogar, queda la opción de disfrutarla en filme.es.
Personaje 2: *Pues lo es, aunque tú no lo entiendas.*

Disponible en <www.rtve.es/alacarta/videos/dias-de-cine/dias-cine-recomienda-arraianos/2035133>. Fecha de consulta: 20 en. 2016. (0-1:06).

HABLA - ARRANQUE – CUESTIÓN 3

Voces femeninas

El programa de hoy será dedicado a algunas de las voces

femeninas de la música popular brasileña. Hay innumerables intérpretes femeninas de la música popular brasileña. Solamente citar los nombres de todas ellas ya nos tomaría un tiempo considerable, y aun así yo correría el riesgo de dejar algunos imperdonables vacíos. Así que opté por ofrecerles una muestra muy variada del inagotable universo de las voces femeninas de la música brasileña. Sin preocupaciones con orden cronológico, o género o estilo musical. Iniciamos nuestra selección con Zélia Duncan y una divertida canción de Wilson Batista y Ataulfo Alves: *Eu não sou daqui*.

Fragmento de lista de canciones comentada. Disponible en <www.radiopodcast.unam.mx/podcast/audio/1114>. Fecha de consulta: 20 en. 2016. (0:40-1:26).

Música brasileña

Narradora: Hola, ¿qué tal? Hoy vamos a hablar sobre la música de Brasil. Se integra de dos corrientes, una tradición escrita y erudita de raíz europea, y otra no escrita, popular, producto de la aculturación entre las músicas europeas, africanas e indígenas. Las funciones genuinas entre diversos estilos y géneros han devenido en el crisol de ritmos brasileños que conviven en la actualidad como, por ejemplo, el* samba, la *bossa nova*, como referente de los estandartes más conocidos. Al conjunto de ritmos típicos de Brasil se le conoce como MPB (Música Popular Brasileña).

Narrador: Más allá de los ritmos conocidos por uno como el *choro*, la* samba, la *bossa nova*, leyendo aquí me entero de un montón de ritmos que en particular yo desconocía como, por ejemplo, *ciranda*, *forró*, *frevo*, *maracatu*, *música sertaneja*.
Narradora: Sí, realmente, es una variedad muy grande que responde a una mezcla de muy diversas influencias, gestando a lo largo de su historia una gran variedad de ritmos regionales. Tradiciones musicales de Europa, ritmos africanos y estilos indígenas se han diluido quizás desde la época de la colonia para conformar un panorama verdaderamente único en el mundo.
Iremos con la *música sertaneja* o *sertanejo*, que es un estilo musical que tuvo sus orígenes en el campo de Brasil en la década de 1920. El *sertanejo* es actualmente el estilo de música más popular en Brasil, sin duda, más que el* samba en la mayoría de los estados de dicho país, especialmente, São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Paraná y Mato Grosso do Sul, a pesar de que la* samba sigue siendo muy popular en el estado de Rio de Janeiro.

* De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española*, "samba" es una palabra femenina, pero en algunos lugares de América Latina se usa en la forma masculina (disponible en <http://dle.rae.es/?id=X9cXZoS>, fecha de consulta: 20 en. 2016).

Fragmento de lista de canciones comentada. Disponible en <www.ivoox.com/do-fa-radio-madre-tierra-un-audios-mp3_rf_3906395_1.html>. Fecha de consulta: 20 en. 2016. (0:40-2:56).

UNIDAD 4 – DÓNDE VIVE LA GENTE

ESCUCHA - OÍDOS BIEN PUESTOS – CUESTIONES 1 Y 2; ESCUCHA - COMPRENDIENDO EL GÉNERO – CUESTIÓN 3

¿Tienen futuro las villas argentinas?

Presentador: Los barrios pobres son una triste imagen del panorama de muchas urbes del mundo. Pero las autoridades de Buenos Aires decidieron embellecer la zona y convertirla en un lugar turístico. Rubén Guillemí se ha encontrado con los vecinos de las llamadas "villas miseria", quienes aseguran que incluso detrás de las fachadas recién pintadas seguirán los profundos problemas sociales.
Reportero: Las favelas, barrios pobres o villas miseria han sido siempre para los gobernantes un incómodo problema enclavado en el medio de las grandes ciudades latinoamericanas. Durante décadas, la única alternativa parecía el uso de excavadoras y la erradicación de sus habitantes hacia zonas suburbanas. Pero la realidad mostró que la gente regresaba siempre al centro de la ciudad. Lejos de disminuir, la población de estos barrios ha seguido creciendo.
Entrevistado 1: Se hizo un censo y ahí se llegó a doce mil habitantes, el 94, el 95, doce mil habitantes, y hoy estamos en 50 mil habitantes, más o menos. Esta es una tierra muy, pero muy, muy costosa, muy valiosa para los grandes empresarios, que quieren hacer cadenas hoteleras, bingos, eh..., no sé, montones de cosas...
Reportero: Pero al igual que se está haciendo en otros países de la región, el actual gobierno de la ciudad de Buenos Aires está intentando una nueva política: integrar la villa miseria a la ciudad, hermosear sus casas y sus calles, e incluso convertirla en un polo de atracción turística, con restaurantes que ofrezcan comidas típicas de las diferentes culturas que allí habitan. Claro que no todos los vecinos comparten la idea. Algunos piensan que solo se está realizando una reforma estética, sin abordar los problemas estructurales y legales que tiene el barrio.
Entrevistado 2: Al no tener título de propiedad yo, ¿[pa'] qué quiero que me lo pinten o [pa'] qué quiero la casa? Yo quiero que ten... tener el título de propiedad, quiero pagar gas, luz, agua, que esta tierra, este terreno, este pedazo de tierra sea mío, entonces yo quiero participar también, que el Tesoro me cobre para que pueda tener las riquezas dentro, no que me dé gratis, no quiero... no quiero seguir siendo una persona de tercera, uno... un don nadie, somos nosotros directamente. No nos toman en cuenta.
Reportero: Las autoridades están evaluando la situación con un comité integrado por el gobierno, los vecinos y la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Los representantes académicos coinciden en que las obras deben ser mucho más amplias e integrar verdaderamente estos barrios a la ciudad.
Entrevistado 3: El proyecto comprende desde eh... los más básicos, que son las calles, para que pueda fluir el tránsito, agua, cloacas, electricidad, y también algunos equipamientos públicos de jerarquía, la pintura, que son algunas acciones que saltan claramente a la vista y que se están llevando a cabo por la actual gestión de la ciudad, eh... son algunas

acciones menores, de imagen, pero que no van todavía al fondo de la cuestión, ¿no? No se está invirtiendo en infraestructuras, provisión de servicios...
Reportero: Pero los mismos expertos afirman que el proyecto tiene varias etapas y que solo está en sus comienzos. Antiguamente se entendían las favelas como una anomalía urbana, un fenómeno de emergencia, que el progreso y el desarrollo iban a modificar. Ahora los especialistas comienzan a considerarlas como una parte constitutiva de la ciudad, una forma más de urbanizar. Claro que, para que esta integración sea plena, aún queda mucho por andar. Todos esperan que esta reforma, que comenzó por cuestiones estéticas, termine abarcando todos los aspectos que hacen a una mejora en la calidad de vida. Rubén Guillemí. RT Buenos Aires.

Disponible en <https://actualidad.rt.com/video/actualidad/view/66198-Tienen-futuro-villas-argentinas>. Fecha de consulta: 20 en. 2016. (0-3:30).

HABLA - ARRANQUE – CUESTIÓN 4

Desde la calle La Próspera, del barrio Unión (Caracas, Venezuela)

Reportero: Aquí estamos, desde el barrio Unión, en la calle La Próspera, en la Parroquia San Juan, conversando con vecinos acerca de una grave situación que sucede en esta calle. Hace más de un año y cuatro meses, existió un hundimiento en esta calle que pone en riesgo a toda la comunidad. Aquí estamos con la señora Irma Tortoledo, que nos va a hablar acerca de lo que están sufriendo hoy los vecinos de esta comunidad.
Entrevistada: Hace un año y cuatro meses, estamos sufriendo en esta calle. Se reventó esta calle y hay una disputa entre consejos comunales, es un peloteo, o sea, ha ido a todas partes y ningún consejo comunal ni ningún ente del gobierno ha hecho nada, dicen que le pertenece a Distrito Capital, otros dicen que es calidad de Caracas y ninguno hace nada por este problema. Y ya nosotros estamos asustados, vienen las lluvias y ni siquiera nadie del gobierno se acerca por aquí a ver este problema.
Reportero: Cuénteme, ¿qué es lo... el riesgo principal que genera este hundimiento?
Entrevistada: Que se puedan caer varias casas que están bien hundidas, que hay una casa que está bien afectada, que está en la esquina, y está en alto riesgo toda la calle, porque nosotros estamos asustados aquí. Porque... cuando sale este aguacero, bueno, pues se pueden caer varias casas.
Reportero: ¿La Alcaldía ha venido a hacer algún trabajo, algún estudio acá o algo por el estilo?
Entrevistada: Mucho de limpieza de quebrada, más nada. Ninguno dice quién es que va a arreglar este problema.
Reportero: Desde acá, queremos enviarle un mensaje claro al alcalde Jorge Rodríguez y a la jefa del distrito capital, Jacqueline Faría: los vecinos de esta comunidad están sufriendo un alto riesgo. En cualquier momento, los vecinos pueden sufrir una tragedia, perdiendo sus hogares. Y yo creo que lo más importante es que prendamos esta situación y trabajemos de una vez por todas unidos por el bienestar de los vecinos de la calle La Próspera, del barrio Unión, en la Parroquia San Juan. Que se ocupen de esta comunidad, así como de las muchas otras denuncias que hemos venido haciendo a lo largo y ancho de nuestro municipio Libertador.

Fragmento de denuncia de vecinos. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=OvkwZ6MDD60>. Fecha de consulta: 21 en. 2016. (0:20-1:43; 2:04-2:40).

Desde la comuna de Calbuco (región de Los Lagos, Chile)

Reportero: Comente un poco que... cuál es la situación respecto a la... a la situación de esta iglesia que... que se instaló a pocos metros de las viviendas y que están ubicadas en esta población, Víctor Jara.
Entrevistado: Empezando, es una instalación de una vivienda que no tiene ninguna autorización legal, tiene la autorización vocal, hablada no más, solamente las personas que corresponden y la autorización de hacer baño, y todo, no tienen alcantarillado, ni siquiera campearon el uso legal de los suelos. Esa... uso legal de los suelos tiene que estar legalmente hecho. Aquí no se ha actualizado nada, en ningún sentido legal, o de construcción que queráis hacer, no se ha hecho nada. Todo lo que se ha hecho ha sido artesanal, y... provisorio, [pa']... [pa']... [pa']... [pa'] cualquier emergencia, pero aquí lo estamos usando para todos momentos y para el uso de toda la gente, que se supone debería ir a venir a una iglesia, y los olores son terriblemente devastadores. En este rato usted los puede captar, son... y es hora de almuerzo, es exageradamente, exageradamente eh... sin ninguna ley acogida en ningún sentido.

Fragmento de denuncia de vecinos. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=KtI6KMPTeAY>. Fecha de consulta: 21 en. 2016. (0:32-1:48).

CONVERSA ENTRE PROFESSORES

UNIDAD 1 – CUESTIÓN 3

Presentación institucional Escuela de Comercio n.º 11

La Escuela de Comercio n.º 11 se encuentra emplazada en el corazón de la localidad de 25 de Mayo, en la provincia de Misiones, a tan solo 28 kilómetros de la vecina ciudad brasileña de Porto Mauá. Actualmente, cuenta con 348 alumnos distribuidos en 14 divisiones, que cursan en dos turnos; 36 docentes son los encargados de impartir los conocimientos en la modalidad Economía y gestión de las organizaciones, articulado con el itinerario formativo en Administración de las compras y de las ventas. Dicho itinerario propone el desarrollo de capacidades profesionales específicas para lograr un futuro desempeño competente de nuestros egresados que les permite insertarse en el sector de servicios. La dirección de la institución implementa un modelo directivo democrático, participativo y comprometido con la misión establecida. En lo referente a las condiciones edilicias, cuenta con un edificio moderno y acondicionado para impartir clases en óptimas condiciones. Además de ocho aulas completamente

equipadas, cuenta con laboratorio de ofimática y una moderna biblioteca atendida por dos profesionales bibliotecarios que aseguran el acceso a la información en forma fehaciente y actualizada.

A fines del año 2010, la Escuela de Comercio n.º 11 fue incluida en el proyecto Conectar Igualdad, constituyéndose así en una de las primeras escuelas de la provincia en recibir las NEC, hecho que se repitió en forma ininterrumpida hasta la actualidad. Pues así que la institución entra en una etapa de grandes cambios en la tarea máster, a partir de la ruptura de los paradigmas educativos que conllevó este suceso. El modelo uno a uno garantizó el acceso a la tecnología y al área de la información en un modelo más democrático y participativo d e toda la comunidad involucrada: alumnos, docentes y familia. Actualmente, los docentes preparan sus clases en forma interactiva, utilizando esta nueva herramienta, introduciendo nuevas prácticas a la hora de dictar sus clases. Aunque aún la institución no cuenta con acceso a Internet, la mayoría de los alumnos y docentes acceden a *Instragram* desde sus hogares o a través de sus celulares, complementando así la información necesaria para el desarrollo de los conocimientos. Si bien los comienzos no fueron fáciles, y aún persisten algunas dificultades, sabemos que vamos por el camino correcto garantizando así la igualdad de oportunidades a nuestros alumnos...

Disponible en <www.youtube.com/watch?v=jnwH_RUuNgE>.
Fecha de consulta: 21 en. 2016. (0-2:40).

UNIDAD 2 – CUESTIÓN 2

Yo no soy trapacero

Niño 1: Me gusta irme de vacaciones...
Narradora: Son niños...
Niño 1: Y si tuviera un barco, me iría de viaje...
Niño 2: A Hawái.
Niño 3: A Miami.
Niña 1: Lo que más me gusta es tomar helado.
Narradora: ... a los que su profesora les pide que lean en el diccionario una palabra que les define, porque ellos lo son.
Profesora: Me gustaría que ahora cogieras el diccionario y buscaras la palabra "gitano".
Narradora: Los niños buscan...
Niño 4: Gitano.
Niño 5: Gitano: trapacero.
Profesora: ¿Sabes lo que quiere decir "trapacero"?
Niño 5: Pues no.
Narradora: Ni ellos ni muchos, así que siguen buscando.
Profesora: ¿Puedes buscarla, por favor?
Niño 6: Que emplea trapazas...
Niño 7: Que con astucia...
Niño 8: Falsedades...
Niño 9: Y mentiras...
Niño 10: Procura engañar a alguien de un asunto.
Narradora: El consejo estatal del pueblo gitano lleva años reclamando que la Real Academia de la Lengua cambie esa definición. Hoy, en la web de la RAE, todavía leemos junto a gitano "que estafa u obra con engaño". Eso fue lo que dio origen a las primeras reclamaciones. La Academia de la Lengua ha eliminado esas palabras en el diccionario de papel, de 2014, pero no del todo. Podríamos decir que las ha cambiado por un sinónimo.
Sara Giménez: Se nos define como trapaceros, que al final lo que han modificado lo vuelven a poner de otra forma, con lo cual nos parece a nosotros y, hay más, lo calificamos como totalmente trapacería y además, malhecho, ¿no? Porque al final lo que mantienen son prejuicios, estereotipos hacia los gitanos y las gitanas. ¿Qué es lo que pedimos? Que se cambie.
Narradora: Sara Giménez, abogada, y definida también con esas palabras, habla de la responsabilidad no solo lingüística de la Academia.
Sara Giménez: Que tengan esa responsabilidad social que tienen como académicos para abordar la imagen del pueblo gitano, porque creo que hay una parte de responsabilidad social que no es solo una cuestión lingüística en la que la Real Academia se tiene que implicar y es lo que les queremos transmitir.
Narradora: Que hagan una reflexión, les piden a los académicos. Los niños gitanos ya la han hecho.
Niños: Los gitanos no hacemos eso. No me parece justo. Porque está diciendo una mentira, esto. Yo no soy trapacero. *Diccionario de la Lengua Española*.

Disponible en <www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/111117.html.es>.
Fecha de consulta: 21 en. 2016. (0-2:05).

Guion del CD

Pista 1	Presentación
Unidad 1 – Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!	
Pista 2	**Oídos bien puestos** página 24, cuestión 1 página 25, cuestión 3
Pista 3	**Arranque** página 29, cuestión 1
Unidad 2 – Son como nosotros, somos como ellos	
Pista 4	**Comprendiendo el género** página 55, cuestión 21
Pista 5	**Oídos bien puestos** página 56, cuestión 1 página 56, cuestión 2
Pista 6	**Oídos bien puestos** página 57, cuestión 3 **Comprendiendo el género** página 57, cuestión 2
Pista 7	**Arranque** página 61, cuestión 3 página 61, cuestión 4
Unidad 3 – *A gente não quer só comida*	
Pista 8	**Oídos bien puestos** página 84, cuestión 1
Pista 9	**Arranque** página 89, cuestión 3
Unidad 4 – Dónde vive la gente	
Pista 10	**Oídos bien puestos** página 110, cuestión 1 página 110, cuestión 2
Pista 11	**Comprendiendo el género** Página 111, cuestión 3
Pista 12	**Arranque** página 115, cuestión 4
Conversa entre professores	
Pista 13	**Unidad 1** página 211, cuestión 3
Pista 14	**Unidad 2** página 212, cuestión 2

HINO NACIONAL

Letra: Joaquim Osório Duque Estrada

Música: Francisco Manuel da Silva

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heroico o brado retumbante,
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
"Nossos bosques têm mais vida",
"Nossa vida" no teu seio "mais amores".

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
- Paz no futuro e glória no passado.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!



Este livro didático é um **bem reutilizável** da escola e deve ser **devolvido em bom estado** ao final do ano para uso de outra pessoa no **próximo** período letivo.

ISBN 978-85-9460-009-7
9 788594 600097

FNDE MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

BRASIL GOVERNO FEDERAL

CÓDIGO DO LIVRO:
0171P18103102IM