

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: UM ENFOQUE PARA AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Eva Cristina FRANCISCO¹

Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE²

RESUMO: A leitura em língua estrangeira (LE) é um desafio para aprendizes e professores devido ao mito da proximidade entre as línguas. É necessário preparar o aprendiz de LE para que seja um leitor crítico, apto a ler nas entrelinhas, fazer inferências, mostrar seu ponto de vista, interagir com o texto. Assim, objetiva-se, neste trabalho, trazer algumas propostas para a leitura em língua espanhola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com o apoio de análises de conteúdo, para mostrar como é trabalhada a habilidade de leitura em um livro didático direcionado ao ensino de espanhol para jovens e discutir, com os preceitos da linguística aplicada, se tais abordagens podem ser bem sucedidas no ensino-aprendizagem de línguas. Esboçaremos reflexões quanto às estratégias de leitura em LE e os resultados alcançados pela utilização destas em relação à compreensão e apreensão do conteúdo do texto, sendo ele oral, verbal, visual ou híbrido. Veremos que, além das estratégias de leitura, já amplamente discutidas em pesquisas anteriores e diversos renomados autores, podemos contar com a leitura de imagens em determinados textos e outras formas de compreensão e interpretação de enunciados em espanhol.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Ensino-aprendizagem de língua espanhola. Análise de material didático.

SPANISH LANGUAGE TEACHING-LEARNING: A APPROACH TO READING STRATEGIES

ABSTRACT: Foreign language reading (LE) is a challenge for learners and teachers due to the myth of proximity between languages. It is necessary to prepare LE's apprentice to be a critical reader, able to read between the lines, make inferences, show his point of view, interact with the text. Thus, it is aimed, in this work, to bring some proposals for reading in Spanish. It is a bibliographical research with the support of content analysis, to show how the reading ability in a textbook directed to the teaching of Spanish for young people is worked and to discuss, with the precepts of applied linguistics, if such approaches can be successful in language teaching and learning. We will outline reflections on reading strategies in LE and the results achieved by the use of these in relation to the comprehension and apprehension of the text content, being oral, verbal, visual or hybrid. We will see that in addition to the reading strategies already widely discussed in previous researches and several renowned authors, we can count on the reading of images in certain texts and other forms of comprehension and interpretation of statements in Spanish.

KEY WORDS: Reading. Teaching-learning of Spanish. Didactic material analysis.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina; Docente EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Avaré. Endereço eletrônico: < evacristina@ifsp.edu.br >

² Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de São Carlos; Docente EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo; Câmpus Avaré. Endereço eletrônico: < flavia.andrade@ifsp.edu.br >

Introdução

Com vistas a contextualizar a importância da temática desse estudo é válido ressaltar que a língua espanhola tem origem no Latim vulgar, falado por uma parte da população presente na Península Ibérica. Com o passar do tempo, essa variedade de língua recebeu o nome de castelhano, devido à residência no local ocupada pelos reis de Castilla (Castela), no período do reinado medieval. Embora a definição *castelhano* ainda seja referência, após a constituição da Espanha como nação e a tentativa de padronizar a língua no país, o idioma foi oficializado com o nome *espanhol*. Mesmo este sendo o idioma oficial, não se pode dizer que é o único falado na Espanha. Além do espanhol, são encontradas outras línguas oficiais coexistindo, tais como: o catalão, o galego, o basco ou euskera, como também muitos dialetos. Ainda, dentre as referidas variações linguísticas estão o andaluz, o extremeño, o murciano e o canário. Tais línguas e suas variações têm suas origens em diferentes regiões da Espanha e possuem considerável importância para a população local. Ainda que sejam consideradas como idiomas secundários são, muitas vezes, mais utilizados em detrimento ao espanhol oficial.

Em fins do século XV, em virtude das novas conquistas territoriais dos espanhóis, a língua propagou-se por toda a América e passou por muitas modificações, algumas vezes permanecendo dentro dos limites de uso popular e outras se disseminando por todo o país. As referidas transfigurações na língua foram devido a questões geográficas, culturais e sociais de cada região. O que também contribuiu para as variações foi a coexistência com os idiomas indígenas locais e as particularidades dos próprios falantes que, em sua maioria, eram soldados e imigrantes de diversas origens. Dessa forma, com todas as variações, a língua espanhola tornou-se a língua materna e língua oficial de países como: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, Venezuela, além de língua oficial na Guiné Equatorial, Filipinas e, naturalmente, na Espanha.

Assim, percebemos o importante papel no qual a língua espanhola atua na contemporaneidade. Atualmente ela é considerada a terceira língua mais falada no planeta, não estando limitada somente aos falantes de língua materna (mais de 300 milhões de pessoas). Esse número aumenta a cada ano em razão de cidadãos que aprendem o idioma como língua

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

estrangeira ou a têm como segunda língua. A língua inglesa ocupa o primeiro lugar, seguido do mandarim, idioma falado na China, contudo o espanhol se sobressai no âmbito comercial, em especial na comunidade europeia, onde, ao lado do inglês, é o idioma mais utilizado. Outra informação relevante é que a língua espanhola tem atingido considerável número de internautas, preenchendo, atualmente o terceiro lugar dentre as línguas mais utilizadas na internet. No Brasil, a proximidade com as fronteiras de países falantes de espanhol e o aumento das relações comerciais impulsionadas pelo Mercosul conduziram o governo brasileiro a inserir a língua espanhola como oferta obrigatória nas escolas, por meio da Lei nº 11.161, em 05 de agosto de 2005. Portanto, é de grande valia, considerar este idioma como importante ferramenta para comunicação e interação nos mais diversos âmbitos da atividade humana.

1. Leitura em Língua Espanhola

Já em meados da década de 1990, mais especificamente 1996/1998, as reflexões sobre o ensino de línguas têm se baseado, primordialmente, pelas orientações postas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e pelas Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A disseminação desses documentos ofereceu, ao cenário educacional, um olhar diferenciado e legitimado (institucionalmente) no que diz respeito a uma prática de ensino de língua, inspirando, mais vigorosamente, os estudos em Linguística Aplicada, e oferecendo base teórica para um vasto movimento de revisão de propostas curriculares. Com base nessa documentação, nas pesquisas de linguística aplicada (no que se refere ao ensino de língua estrangeira moderna), na teoria sócio-interacionista discursiva, busca-se oferecer subsídios teóricos para uma proposta quanto ao ensino de língua espanhola, considerando uma das práticas discursivas, ou seja, uma das habilidades comunicativas: a leitura – não deixando de considerar que as habilidades comunicativas na língua espanhola devem ser trabalhadas de forma integrada.

Os pressupostos da Linguística Aplicada ressaltam que as aulas de línguas devem desenvolver a competência comunicativa (discursiva) no sujeito aprendiz (HYMES, 1972). Assim, parte-se da premissa de que a competência comunicativa é a capacidade de entender e produzir uma língua por meio de textos orais ou escritos em diversos contextos. No que tange ao ensino e

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

aprendizagem de língua estrangeira, o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (entender, falar, ler e escrever) é o fator essencial para o uso eficaz de uma língua.

Nesse sentido, é comum no campo da Linguística Aplicada um vasto número de fundamentos teórico-metodológicos no que concerne à prática das quatro habilidades supracitadas. Todavia, este trabalho será embasado nos estudos de Usó-Juan e Martínez-Flor (2006). O pressuposto teórico-metodológico dessas autoras tem forte ligação com vários estudiosos, em especial, as pesquisas de Hymes (1972), a respeito de competência comunicativa; as pesquisas de Piaget (1995), em torno da interação entre os sujeitos no ato comunicativo e as premissas de Álcon (2000) sobre uma visão integrada das quatro habilidades. Para o desenvolvimento das quatro habilidades, o sujeito precisa ativar os conhecimentos: discursivo, linguístico, pragmático, intercultural e estratégico. Para dar foco ao tema proposto, vejamos agora algumas considerações quanto às habilidades de leitura, com base em Grellet (2004), Nuttal (2005), como também em outros autores debatedores do assunto.

Pesquisas recentes indicam que a leitura, longe de ser uma atividade passiva, é um processo dinâmico por meio do qual o leitor se envolve ativamente na (re)criação do sentido do texto, fundamentado não só em seu conhecimento anterior, mas também nas condições de produção textual (o que foi escrito, por/para quem, com que propósito, de que forma, quando e onde). A leitura pode ser vista como uma interação a distância entre leitor e autor através do texto, inserida nas situações comunicativas do cotidiano. Os três tipos de conhecimento (o de mundo, o léxico-sistêmico e o textual) são mobilizados nessa relação dialógica leitor-autor, envolvendo também o uso de estratégias de leitura num processo contínuo de predizer, antecipar, formar e reformular hipóteses, avaliar, concordar, discordar, inferir e “ler nas entrelinhas” com base em pistas textuais e contextuais.

O sentido não é uma característica do texto, mas se constrói no diálogo leitor-texto, numa espécie de jogo psicolinguístico que se estabelece durante o processamento da informação. Existe a noção central de que o texto não é um produto acabado, mas é (re)criado a cada nova leitura. Cada receptor tem sua forma e suas particularidades para a leitura, mesmo porque a coerência do texto é um fator de interpretabilidade (KOCH; ELIAS, 2006) e está relacionado a características e conhecimentos peculiares ao leitor. Basicamente, há dois movimentos que ocorrem durante a

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

construção de sentido por meio da leitura: o processamento descendente e o processamento ascendente.

No primeiro, o leitor ativa o conhecimento prévio ou enciclopédico sobre o assunto do texto e sobre o contexto social da situação comunicativa, além de mobilizar as pistas contextuais e extralinguísticas e identificar a função comunicativa básica do texto (uma entrevista, uma conversa telefônica, um anúncio radiofônico, etc.), de modo a compreender o que lê. Por meio desse tipo de processamento, o leitor faz previsões, antecipa, infere, interpreta o não dito, formula e rejeita hipóteses no processo de atribuição de significados, partindo do geral para o específico, da estrutura macro (global) para a superfície textual, fazendo uso de estratégias de compreensão.

Já no processamento ascendente, o ouvinte estabelece as relações de sentido, fundamentando-se principalmente no seu conhecimento léxico-sistêmico (por meio das pistas linguísticas nos vários níveis: no léxico-semântico, sintático, morfológico e no fonético-fonológico. Nesse nível de interação, o leitor tenta segmentar o fluxo do discurso em unidades de sentido, partindo do específico para o todo (o assunto e o contexto do evento interacional), ou seja, da superfície textual para a macroestrutura. A percepção e decodificação das letras e marcadores do discurso, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição de significados no nível léxico-semântico e a integração de informações umas às outras fazem parte do processamento ascendente. Ademais, no procedimento de leitura, podemos contar com microestratégias que facilitam a compreensão do texto, seja ele oral ou escrito. Estratégias estas que serão apresentadas no decorrer desse trabalho.

A forma de trabalhar a leitura atua em grande importância, pois, conforme aponta Bakhtin, “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN, 1981, p. 123). Dessa forma, essa interatividade compõe a realidade essencial da língua e, nesse sentido, o significado em qualquer enunciação. Nesse bojo, para o ensino de língua estrangeira deve haver a preocupação em oferecer oportunidades para que os aprendizes usem socialmente a leitura durante as aulas, enfatizar o que tem sentido para eles e que os faz crescer como pessoas e cidadãos (ALMEIDA FILHO, 1993). Nas aulas de língua estrangeira, o professor deve criar oportunidades que possibilitem o envolvimento dos alunos com os processos sociais da criação

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

de significados com a utilização da língua estudada, para aqui, da língua espanhola, pois, qualquer percepção colaborativa e interpretações do texto que estejam sendo apropriadas pelos estudantes do idioma estrangeiro podem estar direcionando sua compreensão individual, uma vez que:

O significado, nesse sentido, em qualquer enunciação, atitude ou material depende do contexto interacional, ou seja, não está localizado apenas na intenção de alguém, e sim no evento, em ações e reações das pessoas umas com as outras (BLOME & BAILEY, 1992, p. 187).

Em outras palavras, a leitura deve ser vista como uma prática social, uma forma de interação entre integrantes discursivos, envolvidos na construção social do significado (MOITA LOPES, 1996). É importante revelar ao aprendiz o saber real, universalmente válido e disponível a quem desfruta em decifrar o texto, ou seja, descobrir o seu sentido, seu propósito. A leitura deve ir além do decifrar de sinais gráficos, de fragmentos de escrita e da leitura em voz alta pela preocupação de uma pronúncia “correta”, conforme Signorini (1994) defende. Para as atividades de leitura é essencial a contextualização da temática, a ativação do conhecimento prévio dos estudantes antes de ler o texto para que, assim, ele possa interagir e dialogar com o texto. Somente quando eles falam sobre o tema com suas próprias palavras podem efetivamente dar vida ao texto, “dando-lhe uma ‘voz’ que não seja apenas audível, mas também completamente significativa” (LEMKE, 1989, p. 136). Desse modo, a leitura passa a ser um evento social no qual o significado é ajustado e construído concomitantemente à interação entre os sujeitos.

O processo de leitura em língua espanhola se complementa com as informações prévias que o leitor ativa ao iniciar a leitura de um determinado gênero. Antunes (2004, p. 78) assevera que o sentido de um texto está no texto e no leitor, já que deve existir um diálogo entre estes para que haja a compreensão, efetivamente. Outra particularidade que não pode deixar de ser considerada nas aulas de leitura em língua estrangeira é a interpretação do texto como um todo. No caso da língua espanhola, os falsos cognatos são os que mais podem causar confusão ou até mesmo total incompreensão do texto, uma vez que se apresentam em formas de palavras bastante similares às da língua portuguesa brasileira, porém traduzem significados bem diferentes. Um mero exemplo: se em um dia de inverno uma pessoa, falante da língua espanhola, com boas condições financeiras, dentre as quais seja proprietária de uma mansão, pede um *abrigo* a alguém que não conheça a língua espanhola, em um primeiro momento, o interlocutor terá dificuldade

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

para entender o porquê de um indivíduo em tão boas condições de moradia estar precisando de um abrigo (considerando o significado desta palavra no português brasileiro). Contudo, ao ter a consciência de que a palavra espanhola *abrigo*, é traduzida para a língua portuguesa brasileira como *casaco/sobretudo*, o pedido da pessoa passa a fazer sentido. Afinal, o contexto se passa na estação de inverno e a pessoa pode não ter saído de casa prevenida suficientemente para enfrentar a suposta temperatura fria.

Nesse sentido, existe a relevância de induzir o aluno a identificar o tema ou a ideia central do texto, trabalhar os escritos de forma contextualizada, considerar a finalidade e orientação ideológica textual. A leitura deve ser feita de maneira crítica, isto é, o aprendiz deve constatar traços ideológicos que se encontram implícitos nos gêneros textuais. Na concepção de Kleiman, a leitura “permite, entre outros fazeres, a interação a distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor” (KLEIMAN, 1989, p. 7). Quando se trata de língua espanhola, os leitores devem estar ainda mais atentos para não ceder ao mito de que a leitura nesse idioma pode ser tão simples quanto ler textos em língua portuguesa. Não é só a pronúncia igual àquela proferida por um falante nativo que faz a diferença na hora de ler um texto em espanhol, e sim conseguir interpretar tal texto, aprender e apreender significados, encontrar a coerência e coesão textuais, estar em rede com os outros fatores pragmáticos da textualidade (intertextualidade, aceitabilidade, intencionalidade). Assim, para Lajolo (1982) o ato de ler é:

a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Podemos dizer, portanto, que a compreensão de um texto, seja ele oral, escrito, imagético ou verbo-audiovisual demanda o entendimento de orações, argumentações, enunciados, motivações, objetivos, intenções e ações. Em outras palavras, estão envolvidas muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, inclusive as características da língua, os aspectos pragmáticos e semânticos que impelem à compreensão desde uma HQ até uma obra de arte, seja esta das mais complexas. Por isso, admite-se que o desenvolvimento das estratégias de leitura é substancial no processo de leitura e de compreensão dos textos na língua mãe, porém,

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

especialmente, em língua estrangeira, já que, de acordo com Geraldi, “o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações” (GERALDI, 2006, p. 91).

2. Proposta pedagógica para o ensino de língua espanhola: estratégias de leitura

É possível afirmar, do ponto de vista da contemporaneidade, que há duas concepções de leitura, a saber: “a) leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido; b) leitura enquanto interação: construção do sentido” (CORACINI, 2005, p. 19). Para aqui, destaca-se a segunda concepção dessa habilidade comunicativa, não descartando a primeira – que é uma condição necessária para a concepção enquanto interação.

A compreensão de um texto é um processamento caracterizado pelo uso de conhecimento já existente no receptor, ou seja, o leitor faz uso do que já sabe. Isto é uma estratégia de leitura. É por meio da interatividade de variados níveis de conhecimento, tais como linguístico, o textual e o conhecimento de mundo que o leitor será capaz de construir um sentido ao texto. Fundamentando essa ideia, Geraldi afirma que “o leitor, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação”. É por esse motivo que se pode falar “em leituras possíveis” (GERALDI, 2006, p. 91).

Outra estratégia de leitura é a formulação de hipóteses ou expectativas. Diz respeito a um aspecto de atividade do leitor que possui considerável contribuição para a compreensão e interpretação de textos em geral. A referida formulação pode ser comparada a um jogo de adivinhação, pois o leitor gera hipóteses e vai experimentando-as no momento da leitura, uma vez que o texto não pode ser considerado um produto acabado. Ele é recriado e reinterpretado quantas vezes for o número de leitores, dependendo das peculiaridades e conhecimentos individuais. Isto é, o texto apresenta pistas que “permitem ao leitor fazer inferências, por meio de esquemas cognitivos” (KLEIMAN, 1989, p. 36). A leitura não pode ser tratada como a decodificação, mas sim com a percepção de palavras e significados guiada pelo conhecimento prévio do receptor, bem como as hipóteses que este vai levantando. Na leitura como interação, conforme Moita Lopes (1996, p. 141)

o leitor é visto então como sendo parte de um processo de negociação do significado com o escritor, por assim dizer, do mesmo modo que dois

interlocutores estão interagindo entre si na busca do significado, ao tentar ajustar seus esquemas respectivos. (MOITA LOPES, 1996, p.141)

Na ocasião de um texto não condizer com as expectativas do leitor, é preciso que este faça o acompanhamento consciente e a desautomatização dos procedimentos cognitivos de tal texto, para, assim, ser capaz de entendê-lo. Já quando o texto satisfaz as expectativas, o processo cognitivo funciona sem o controle consciente do leitor. Diante dos aspectos discutidos sobre essas estratégias para efetiva leitura, pode-se afirmar que essas mesmas estratégias podem ser empregadas na leitura em língua espanhola como idioma estrangeiro. É fato que os aprendizes de língua espanhola precisam ter conhecimento das quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e ouvir). Contudo, o foco deste estudo reflete sobre a habilidade de leitura, pois é a partir desta que o indivíduo aprendiz adquire a capacidade de desenvolvimento das outras habilidades. No procedimento de leitura, podemos contar, também, com microestratégias que facilitam a compreensão do texto, seja ele oral ou escrito. Com fundamento em Nunan (1999), seguem algumas das referidas técnicas:

- 1 - Olhada rápida (um passar de olhos) pelo texto para ter uma ideia geral do assunto tratado.
- 2 - Localização rápida de informação no texto.
- 3 - Identificação do padrão geral de organização (gênero textual).
- 4 - Uso de pistas não verbais (ilustrações, diagramas, tabelas, saliências gráficas etc.).
- 5 - Uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte (ou portador) do texto.
- 6 - Antecipações do que vem em seguida ao que está sendo lido.
- 7 - Uso do contexto e cognatos.
- 8 - Uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, articuladores etc.).
- 9 - Construção dos elos coesivos (lexicais e gramaticais).
- 10 - Identificação do tipo do texto e das articulações na superfície textual.
- 11 - Uso de palavras-chave para construir a progressão temática.
- 12 - Construção de inferências.
- 13 - Transferência de informação: do verbal para o não-verbal (resumos do que foi lido na forma de tabelas, esquemas ou mapas conceituais). (NUNAN, 1999)

No caso de aprendizes da língua espanhola que sejam falantes nativos da língua portuguesa brasileira, estas estratégias são ainda mais eficazes, haja vista que a similaridade lexical, salvo os falsos cognatos, é bastante considerável. Outras considerações e definições complementares sobre as referidas estratégias estão resumidas no quadro a seguir:

MOMENTOS	ESTRATÉGIAS	MODALIDADES
ANTES DE LER *Provocar a leitura; *Conhecer o propósito; *Formular previsões; *Ativar conhecimentos prévios sobre o tema; *Conhecer o vocabulário.	AMOSTRAGEM Consiste na seleção que o leitor faz da qual se extraem o tipo do texto, palavras, imagens, ou ideias que funcionam como indícios para prever o conteúdo (alguns autores denominam esta estratégia como leitura rápida)	AUDIÇÃO DE LEITURA (Um indivíduo lê, enquanto os demais ouvem).
DURANTE A LEITURA *Fazer antecipações; *Relacionar imagem e texto (quando há ambos); *Elaborar inferências; *Levar a cabo a confirmação e autocorreção.	PREDIÇÃO Prever o tema do qual se trata o texto inclusive o conteúdo de um bloco ou parágrafo de um livro, o final de uma história, a lógica de uma explicação, a continuação de uma carta, etc.	LEITURA EM VOZ ALTA (Leitura em atril ou leitura de impacto ou enfática).
DEPOIS DA LEITURA *Compreensão global e específica de fragmentos ou temática do texto; *Inferências; *Recapitulação; *Reconstrução de conteúdos; *Formulação de opiniões; *Expressão de experiências e emoções pessoais; *Aplicação das ideias lidas na vida cotidiana (generalizações); *Construção de textos.	ANTECIPAÇÃO Consiste na possibilidade de descobrir a partir da leitura de uma palavra ou de algumas letras que aparecerão a continuação; podem ser léxico-semânticas (um verbo, um substantivo, um adjetivo, etc.)	LEITURA COMPARTILHADA (com dramatizações e canções).
	CONFIRMAÇÃO E AUTOCORREÇÃO Ao começar a ler um texto, o leitor se pergunta o que pode encontrar nele. À medida que avança a leitura vai confirmando, modificando ou recriando as hipóteses que se formulou. Também confirma se a previsão ou antecipação coincide com a que aparece no texto.	LEITURA GUIADA (Sugestões de perguntas).
	INFERÊNCIA Permite completar informação ausente ou implícita a partir do dito no texto, além de deduzir	LEITURA EM PARES (Aprendizes em pares com outros que apresentam dificuldades).

	informação, unir ou relacionar ideias expressas nos parágrafos, assim como dar sentido a palavras e frases dentro de um contexto.	
	MONITORAÇÃO OU METACOMPREENSÃO Consiste em avaliar a própria compreensão, parar ou voltar a ler. Encontrar relações de ideias para a criação de significados.	LEITURA INDEPENDENTE OU INVIVIDUAL (Em voz baixa ou em silêncio)
		LEITURA COMENTADA (Ao terminar cada parágrafo, faz-se um comentário sobre o conteúdo deste)
		LEITURA DE EPISÓDIOS (Quando a leitura é muito extensa e se deixa a continuação para outro momento)

Quadro nº 1 – Estratégias de leitura

3. Análises do material didático

Após as breves considerações acima, vale colocar alguns exemplos práticos para a pedagogia da habilidade de leitura. A atividade exposta abaixo é direcionada a alunos de Ensino Médio, mas nada impede de que se façam adaptações em relação às abordagens de vocabulário, imagens, temática, pontos gramaticais, entre outros, para que seja aplicada a outros níveis de aprendizagem e faixas etárias diversas. É fato que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve ser recriado e transmutado de acordo com as necessidades e peculiaridades do público alvo. Lidamos com salas de aula heterogêneas, sujeitos que não mais aceitam a passividade, receptores ativos, críticos e interativos. Deparamo-nos, também, com diversos tipos de dificuldades, no que diz respeito às habilidades comunicativas da língua espanhola e tais dificuldades devem ser trabalhadas em forma de metodologias diferentes para que todos possam atingir o objetivo de aprender (DCE's, 2008).

Em contrapartida, muitas vezes presenciamos aprendizes com maior facilidade ou até domínio do conteúdo que está sendo exposto. Isso faz com que estes se sintam prejudicados por não avançarem no “conteúdo” e acabam perdendo o interesse em continuar a aprendizagem. Por

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

isso que a proposta abaixo descrita deve ir ao encontro de todos os alunos em seus diferentes graus de conhecimento, facilidades, dificuldades, interesses, entre outros pormenores.

Podemos dizer que há semelhanças entre as atividades de leitura e as atividades de compreensão auditiva. Assim como no ensino de habilidade auditiva, é pertinente uma introdução do tópico antes de se iniciar a leitura, pois o sujeito se familiariza com o texto e pode ativar os outros conhecimentos. Além disso, realizar a leitura juntamente aos educandos, com o auxílio das estratégias apresentadas acima, gera subsídios para a compreensão escrita de forma mais simplificada e motivadora. Uma proposta para o ensino profícuo de leitura em língua espanhola é conscientizar os alunos de que o exercício de leitura não pode estar sujeito à passividade destes e à decodificação de palavras nesse idioma. Pois, muitas vezes, conquista-se a tradução interlingual/intralingual de um enunciado completo, mas não se sabe ao certo sobre a intencionalidade/mensagem do emissor. Existe a dificuldade de interpretação, de leitura das entrelinhas, de apropriação da temática. Para uma leitura eficiente é preciso explorar o texto, seja ele verbal ou não verbal, nos inúmeros gêneros disponíveis e, mais do que ler, apreender e apropriar-se de seu significado.

Dessa forma, considerando a representatividade que a língua espanhola atingiu no cenário global, e a necessidade de se fazer usuário da mesma por questões de inclusão no mundo globalizado, é que se reconhece a pertinência de tal temática para o ensino eficaz da referida língua. Com a necessidade de inclusão, alunos, professores e futuros professores precisam dominar, no mínimo, uma habilidade desse idioma para, por exemplo, ter acesso a informações que só estão disponíveis nele. Além disso, ter a consciência de que a falta de domínio da língua estrangeira pode levar à exclusão em certos contextos da atividade humana. Muitos indivíduos perdem grandes oportunidades de trabalho, estudos ou meros enriquecimentos culturais (que é o caso de uma oportunidade de realizar uma viagem ao exterior para conhecer outros países, principalmente os falantes de língua espanhola), por não conseguirem se comunicar.

Assim, o conhecimento de um procedimento teórico-metodológico para o uso da língua espanhola se faz imperativo. Com base nessas reflexões e em considerações sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira colocadas em outras pesquisas e complementadas aqui, vejamos agora como está sendo trabalhada a habilidade de leitura em língua espanhola em um determinado livro didático. O material escolhido foi o livro didático de volume I (considerando

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

que a coleção é composta por três volumes) intitulado *Enlaces: español para jóvenes brasileños* da editora Macmillan, cuja impressão no Brasil ocorreu em maio de 2014. Esse material foi fornecido às escolas no intuito de serem selecionados para o trabalho com a língua espanhola dentre os componentes curriculares. Portanto, é um produto aprovado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e faz jus à sua análise nesse estudo para que se possa checar se os autores (Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Isquierdo e Jenny Valverde) têm cumprido com os requisitos postos pelas pesquisas de linguística aplicada, bem como pelos documentos que regem a educação, no que diz respeito ao ensino de leitura em língua estrangeira moderna.

O PNLD é um programa de substancial importância para a eficácia da produção e adaptação de livros didáticos. Segundo sua apresentação pelo portal do MEC (Ministério da Educação), ele tem como principal objetivo auxiliar no trabalho pedagógico dos professores distribuindo coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Assim que as obras são avaliadas, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos contendo as resenhas das coleções consideradas aprovadas. Tal guia é encaminhado às escolas, que optam, entre os títulos disponíveis, por aqueles que melhor atendem ao seu PPP (Projeto Político Pedagógico). Ainda, no site do MEC, existe a informação de que este programa é realizado em ciclos trienais de forma alternada. Desse modo, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os estudantes de um determinado segmento (anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio).

A seção do livro que trata da leitura é denominada *¡Y no solo esto!*. Nesta, os autores prometem ampliar o tema proposto no início da unidade com o trabalho de leitura nos mais diferentes gêneros discursivos escritos (notícia, reportagem, artigo de opinião e divulgação científica, poesia, fragmentos de contos ou novelas, entre outros). São propostas atividades diversificadas, que, de acordo com os autores, ajudam a aperfeiçoar as formas de leitura dos aprendizes da língua espanhola e, concomitantemente, conhecer outras formas. Além disso, ajuda a desenvolver o que especificamente se demanda pelo fato de o texto estar em espanhol. Foi escolhida para análise a unidade sétima do referido exemplar. O título/temática dessa unidade, traduzido do espanhol para o português é *O que você vê quando se vê?* O tópico promete ao aluno,

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

segundo a sua página de apresentação: aprender a descrever pessoas através de seu físico ou caráter; identificar pessoas e objetos e elaborar sinopses.

Na seção dedicada à leitura, que se encontra nas páginas 117-119 do livro, as atividades são introduzidas com o seguinte enunciado:

1 - La ciudad de Buenos Aires organiza desde hace años El Club de Jóvenes, un programa educativo para el ocio, el deporte y distintas expresiones culturales. Las actividades suelen realizarse en escuelas de diferentes Barrios. ¿Hay algún tipo de programa parecido en tu barrio y/o ciudad?

Podemos dizer que esta atividade introdutória dos exercícios de leitura condiz com as diretrizes que as pesquisas de linguística aplicada apoiam, bem como o que os documentos regentes da educação orientam. Isso porque percebemos que há uma contextualização antes da atividade de leitura propriamente dita. Primeiramente são lançadas informações relativamente novas aos leitores, para então lançar uma tentativa de comparação entre a realidade do estudante e as informações dadas. Além disso, dá abertura aos aprendizes para que reflitam sobre o dado questionamento desenvolvendo, assim, uma leitura crítica, longe da passividade. Encontramos, então, a tão almejada criticidade e participação do leitor que são possibilitadas por práticas que busquem oferecer ao aprendiz “instrumentos que possam vencer a alienação e deixar emergir um agente responsável por sua formação, com opinião, argumentação e consciência” (CRISTÓVÃO, 2006, p. 8). A leitura deve ser praticada/ensinada através de métodos que conduzam o leitor à reação a qualquer tipo de texto e a alcançar diferentes níveis de entendimento desse texto, desde o geral ao mais específico. Como é possível detectar, há, no primeiro enunciado, a execução de uma pré-leitura, na qual o foco está na estimulação do conhecimento prévio do leitor, para então lançar uma reflexão sobre a informação dada no enunciado. Na sequência da atividade, é exposto o seguinte enunciado:

2 - En el 2005 el Club de Jóvenes Callao, que pasó a llamarse Club de Jóvenes Centro, creó un boletín impreso. Lee el encabezamiento de La primera página de una de sus ediciones e identifica los datos a continuación:

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

Neste segundo momento, os leitores são colocados em contato com o gênero textual denominado boletim e são desafiados a buscar informações neste, com base na imagem e texto combinados na atividade. O livro didático traz a figura de um boletim da época e dispõe de espaços para que os alunos interajam com o texto e completem, no próprio material, as informações pedidas no enunciado. É uma forma de fazer com que eles reconheçam o gênero veiculado de forma impressa e busque informações substanciais e relevantes, tais como: o nome e o número do boletim, o responsável pela publicação e a data de publicação. Nesse ponto, a leitura visa a uma compreensão mais detalhada do texto e a apropriação do gênero em pauta, mostrando que a leitura está além da decodificação de palavras. O que se deve oferecer é uma possibilidade de leitura bem sucedida, ensejando o comprometimento do aprendiz com o texto, com os interlocutores e consigo mesmo.

Na sequência da atividade, questão três, é informado que desde 2008 o Clube de Jovens publica o blog <http://revistaclubdejovenes.blogspot.com.ar>. Em seguida, é perguntado ao leitor qual a mudança suposta neste fato (referente à publicação online) em relação ao boletim de papel. Mais uma vez, a atividade proposta coloca o aprendiz em posição crítica e reflexiva, fazendo com que este faça uma comparação das mudanças em relação às características do mesmo gênero, estimulando-os à consciência de que os gêneros textuais são, conforme defende Bakhtin em seus diversos textos, criados e recriados conforme as necessidades e evolução / desenvolvimento / mudança na atividade humana. Isso pode, também, incitá-los à curiosidade de consultar o site apresentado e fazer comparações quanto às mudanças da forma de veiculação do boletim, o que, automaticamente, conduzi-los-á a fazer outro tipo de leitura, a utilizar outras estratégias.

Na continuação das atividades, mais uma vez, é utilizada a leitura de imagens como subsídio para a compreensão do texto seguinte. O exercício quatro pede que o leitor observe as ilustrações do boletim da página seguinte do material (que é a continuação do cabeçalho do qual colheram algumas informações) e responda junto aos colegas ou ao seu par algumas perguntas, a saber: a) Como aparentam estarem os meninos?³; b) De que origem são os meninos representados no desenho maior da página?; c) Quais as características apresentadas no desenho?

Tais respostas são facilmente encontradas sem que haja a necessidade de leitura do texto. Quanto à resposta do questionamento “a)” Percebemos que os personagens do desenho estão

3 Para esta pergunta o livro didático apresenta alternativas, a saber: chateados, tranquilos, contentes, tristes.

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

tristes porque é possível visualizar lágrimas escorrendo pelos olhos do desenho de menor estatura e a expressão facial do desenho de maior estatura também é de tristeza. Já a resposta para a pergunta “b)” conseguimos alcançar por meio da representatividade das características físicas dos personagens do desenho. Vê-se claramente que o desenho de maior estatura física é um afrodescendente, enquanto o personagem ao lado trata-se de um indivíduo de origem asiática. Consequentemente, essas observações respondem ao questionamento “c)” porque os desenhos acentuam traços característicos desses grupos étnicos. O afrodescendente é representado pela cor negra da pele, lábios carnudos e nariz largo. Já o asiático é caracterizado pelo cabelo encaracolado, olhos puxados e vestindo uma camiseta cuja estampa é a palavra “*samurai*” acompanhada de uma espada. Além disso, esse personagem carrega um balão que recria um tipo de personagem de *manngá* (história em quadrinhos de origem japonesa). Isto significa que não se é necessário ler o texto que acompanha esses desenhos para que se deduza o seu conteúdo. Outras estratégias, exceto a tradução interlingual de palavras, são utilizadas para obter as informações requisitadas pela atividade. Estratégias estas já mencionadas e teoricamente fundamentadas no decorrer desse estudo.

Fazendo um apanhado geral sobre esta página de texto, é possível inferir seu conteúdo com poucas informações visuais e verbais. Se o boletim apresenta como temática a expressão “*Não se cale, boletim*”, já é possível deduzir que o texto trata de uma denúncia ou acusação. Observando os desenhos, infere-se que diferenças entre grupos étnicos estão envolvidas na temática. Outra informação importante para a dedução do que pode estar escrito no texto é a expressão facial dos personagens do desenho. Para complementar, nem precisamos ler os balões que acompanham os desenhos dos personagens para que tenhamos certeza da temática dos escritos. Há uma palavra / pergunta escrita em destaque utilizando caixa alta para todas as letras e negrito para a palavra toda: ¿DISCRIMINACIÓN?

Esta única palavra, unida aos conhecimentos prévios do leitor, às imagens e os aspectos que conduzem a inferências e deduções norteiam uma leitura mais detalhada do texto, além de chamar a atenção do receptor instigando-o à curiosidade de saber o conteúdo do texto como um todo. Enfim, o leitor comprova suas hipóteses testadas por meio das estratégias de pré-leitura, descobrindo que o texto trata de depoimentos de jovens que falam sobre a discriminação racial e preconceito. Assim se corrobora a afirmação de Cristóvão (2006, p. 4):

Como instrumento de trabalho o material deve conter atividades e construções acompanhadas de textos. Para garantir um trabalho de colaboração entre professor e alunos, deve-se contemplar: a) uma esfera de atividade em que o gênero circule, b) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere; c) conteúdos apropriados; d) a disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referência para os alunos; e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas; f) atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados; g) propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados. (CRISTÓVÃO, 2006, p. 4)

Tais considerações feitas pela referida autora continuam sendo levadas a cabo na continuação dessa atividade de leitura. Pede-se, na página que apresenta o texto ilustrado acima, que o estudante leia o boletim e sublinhe as palavras que desconhece para então realizar as atividades seguintes. Esta solicitação do exercício é importante para conscientizar os aprendizes de que, mesmo que a língua espanhola seja um idioma de origem latina, tal como a língua portuguesa, e grande parte do léxico espanhol corresponda à mesma tradução no idioma brasileiro, há de se ter o discernimento de que existem falsos cognatos, além de palavras que o aprendiz de língua espanhola não reconheça o significado, a não ser por meio de um tradutor ou por inferências engendradas pelo contexto. É possível afirmar que o autor dessa atividade também se utiliza desse artifício para forçar o aprendiz a utilizar as estratégias de leitura que, supostamente, já devem ter sido trabalhadas (inferências, predições, antecipações, etc.).

Na sequência das atividades relacionadas ao texto (exercício “a”, p. 119) é informado que o boletim apresenta relatos de jovens da Argentina e, por isso, possui marcas do espanhol falado no mencionado país. Em seguida, o exercício pede para que os alunos relacionem as palavras ou expressões da coluna da esquerda com suas correspondentes na coluna da direita. O intuito desse exercício é mostrar que o espanhol também possui muitas variantes e conscientizar os estudantes quanto à diversidade dessa língua e a importância de se ter o conhecimento de leitura de mais de uma variante em espanhol. Isso porque a verdadeira substância da língua “é constituída pelo fenômeno social da interação social, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986, p. 123).

Já na atividade “b” os autores exploram um pouco mais no que diz respeito ao conteúdo interpretativo do texto. É perguntado aos alunos sobre quais os temas tratados na edição do boletim que acabaram de ler. Como esta pergunta é lançada após a leitura do texto em espanhol, espera-se que o receptor reconheça que a discriminação e o preconceito são as principais temáticas abordadas nos escritos. É possível afirmar que tal objetivo não é difícil de ser alcançado, pois o trabalho de pré-leitura, as estratégias de leitura e as reflexões feitas antes do aluno ter acesso ao texto propriamente dito, já nortearam a resposta correta para o referido questionamento.

Ainda na continuação das atividades de leitura, após contextualizações e estratégias que levaram o estudante a se apropriar do conteúdo do texto, são abordadas questões do sistema linguístico espanhol, mais especificamente os pronomes de complemento / referenciais e dois advérbios. O enunciado apresenta a atividade dizendo que quando falamos ou escrevemos, algumas palavras marcam, antecipam ou retomam nomes de lugares, objetos, animais ou pessoas já mencionados e que no *Boletín Callao* os pronomes de complemento *los, lo, la, le, les* e os advérbios *aquí* e *allá* cumprem esta função. Em seguida, a atividade questiona sobre a que ou a quem esses pronomes e advérbios se referem dentro do texto, pedindo para que os estudantes preencham um quadro, ilustrado no próprio material, com as respostas que devem estar de acordo quanto ao uso das mencionadas classes gramaticais ao apresentar os jovens que cederam seus relatos, e qual a função referencial que esses pronomes / advérbios possuem nos depoimentos de cada jovem manifestante de opiniões no texto. Percebemos que o material aborda o ponto gramatical de forma contextualizada e reflexiva, adotando os critérios orientados pelas DCE's (2008). O ponto gramatical não é trabalhado de forma isolada e é exigido dos aprendizes que estes reflitam e busquem respostas para o preenchimento do quadro no próprio texto.

Para finalizar as atividades de leitura, é trabalhada a identificação dos tipos de preconceito que são abordados nos depoimentos dos jovens apresentados no boletim. No enunciado lemos que no texto em análise mencionam-se vários tipos de preconceito / discriminação e pede para que os alunos os relacionem na atividade que, como no exercício anterior, requer que preencham um quadro, dessa vez assinalando o tipo de preconceito que cada jovem entrevistado relata em seu depoimento. Por exemplo, dentre as categorias de cunho racial, social e linguístico, que

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

espécie de discriminação o jovem Jonathan, de vinte anos, relata em seus dizeres? E a Dorita, de apenas quatorze anos? Ou o Gastón, que já tem a idade de vinte e dois anos?

Essa atividade também caracteriza uma forma de conscientizar os aprendizes e fazê-los refletir que, independentemente da idade, o preconceito / discriminação faz parte da experiência de vida das pessoas e que esse é um assunto a ser considerado e discutido na sociedade. Em seguida, para concluir a atividade de preenchimento da referida tabela, são lançadas indagações repercussoras sobre a temática apresentada no texto e nas atividades. Primeiramente é perguntado se o leitor presencia preconceitos semelhantes aos da atividade anterior no meio em que vive. Questão esta que traz o assunto para a realidade do receptor que busca em sua memória possíveis acontecimentos desse tipo. Em seguida é questionado sobre quais os relatos do boletim que se podem classificar como perseguição escolar. Essa é uma maneira de trazer o tema também para o ambiente escolar e levá-los à reflexão. E, por fim, o último enunciado diz que o boletim lido é do ano de dois mil e cinco (2005) e pede para que o estudante comente com seu/sua colega se ainda hoje a violência e a discriminação são problemas entre os jovens da idade deles. Percebemos que este exercício traz, também, a reflexão em sala de aula, desta vez acompanhada da interatividade entre os estudantes.

Com base na breve análise e algumas considerações teóricas expostas, entendemos que o material escolhido para este estudo está de acordo com as diretrizes curriculares de ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna, mais especificamente a língua espanhola, apresentando atividades coerentes quanto aos pressupostos da linguística aplicada no que diz respeito à atividade de leitura e produção de sentido no texto. Portanto, o que se pode recomendar é que materiais como este sejam utilizados de forma coerente e inter-relacionada a outros meios de ensinar a leitura, com o intuito de formar leitores críticos e conscientes da importância dessa habilidade comunicativa / prática discursiva.

Considerações finais

A leitura em língua espanhola está além da decodificação de palavras por meio do uso do dicionário ou tradutores de diversas instâncias. Para ler um texto em língua estrangeira deve-se ter a habilidade de ultrapassar os vocábulos e sentenças, ler nas entrelinhas, buscar pistas em outras

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

formas de leitura, ler as imagens, enfim, não é somente uma leitura, mas sim uma análise do texto verbal e não verbal em plena integração e interconectividade.

É levar para o leitor a possibilidade de uma leitura crítica. Fazer com que ele se aproprie da temática e reflita sobre ela. Tentar envolver o receptor no ambiente textual, fazendo com que ele reaja, interaja com o conteúdo do texto, seja este por meio de imagens, de palavras ou de uma mistura de gêneros e tipos textuais. Enfim, é a prática do letramento crítico por meio da leitura, compreensão, interpretação e diálogo com textos.

A análise da proposta de atividade aqui descrita mostra que o trabalho com a língua estrangeira, mais especificamente as atividades de leitura, deve ir além do ensino tradicionalista e buscar trazer para o leitor / aluno textos e temáticas com os quais ele está acostumado a conviver para que a leitura seja uma atividade prazerosa e não ao contrário. Dentre as principais reclamações de que se tem registro, a aplicação de textos longos e desinteressantes para determinada faixa etária e / ou nível de escolaridade está entre as primeiras. O mais eficiente é levar para o aprendiz de língua espanhola assuntos e textos com os quais ele possa interagir, sentir prazer com a leitura e sentir-se capaz de traduzir, para sua língua materna, um texto que originalmente se apresenta em língua estrangeira, sem que esta tarefa seja árdua demais no seu ponto de vista leitor.

Referências

ALCÓN, S. E. *Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: Perspectivas metodológicas y de investigación*. In: C. Muñoz Lahoz (Ed.). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula* (pp. 259-276). Barcelona: Ariel, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (1929). São Paulo: Hucitec, 1981.

BLOOME, D.; BAILEY, F. M. *Studying language and literacy through events, particularity, and intertextuality*. In: BEACH, R; GREEN, J.; KAMIL, M.; SHANAHAM, T. (Ed.) *Perspectives on Literacy*. Urbana, Illinois: NCRE & NCTE, 1992. p. 181-210.

Revista *Metalinguagens*, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

CORACINI, M. *Concepções de leitura na (pós) modernidade*. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, p. 15-44, 2005.

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

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio/ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências Didáticas para o ensino de línguas*. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 305-344.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GRELLET, F. *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, I. G; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *What is this class about? Topic formulation in a L1 reading comprehension classroom*. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 349-362.

NUNAN, D. *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle publishers, 1999.

OSMAN, S et al. *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*, vol. 1. 3. ed. São Paulo: Macmillan, 2013.

Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, pp. 62-83. Eva Cristina FRANCISCO e Flavia Hatsumi Izumida ANDRADE.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 21. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SIGNORINI, I. *Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita*. In: *ESP*, v.15, n.1-2, p.163-171, 1994.

USÓ-JUAN, A & MARTÍNEZ-FLOR, F. *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

Sites consultados:

MEC. PNDL. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pndl/apresentacao>. Acesso em 23. mar. 2019.

Envio: Fevereiro de 2019

Accito: Maio de 2019