

# A abordagem das atividades de leitura em língua espanhola nos semestres iniciais

Letícia Joaquina Castro Rodrigues Souza e Souza

Ana Célia Clementino Moura

Valdecy Oliveira Pontes

Universidade Federal do Ceará

**Resumo:** A leitura é um dos aspectos do ensino da língua espanhola que vem sendo privilegiada em sala de aula nos últimos anos. É, portanto, inquestionável o valor que esta ocupa para que os indivíduos possam se desenvolver nas suas práticas sociais e na interação em língua estrangeira. O presente artigo tem como objetivo analisar considerando o arcabouço teórico de GRIGOLLETO (1999), do MCER (2002) e de SÁNCHEZ MIGUEL; GARCÍA PÉREZ; ROSALES PARDO (2012) como as atividades de leitura costumam ser trabalhadas nos semestres iniciais, tendo em vista que o espanhol e o português são línguas próximas. Analisou-se o livro Nuevo Avance, utilizado na extensão de nossa universidade. Verificou-se que a maioria das atividades neste nível explora somente a compreensão superficial, negligenciando atividades de leitura que contemplem os níveis profundo e crítico.

**Palavras-chave:** Leitura; Livro didático; Espanhol como Língua Estrangeira.

**Title:** The approach used in Spanish Reading activities in the first semesters

**Abstract:** Reading is one of the aspects of Spanish teaching that has been privileged in the classroom in recent years. It is therefore

unquestionable the value of reading so that individuals can develop their social practices and interaction in a foreign language. The present article aims to analyze, based on the theoretical framework provided by GRIGOLLETO (1999), MCER (2002) and SÁNCHEZ MIGUEL; GARCÍA PÉREZ; ROSALES PARDO (2012), how reading activities are usually used in the first semesters of Spanish instruction, considering that Spanish and Portuguese are related languages. We analyzed the coursebook *Nuevo Avance*, used in the Spanish extension course at our university. It has been found that most activities at this level explore only superficial understanding, neglecting reading activities that address the deeper and most critical comprehension levels.

**Keywords:** Reading; Coursebook; Spanish as a Foreign Language.

## **Introdução**

Nos últimos anos tem-se dado bastante atenção à leitura como um dos principais objetivos da educação, tendo em vista que é crescente o reconhecimento desta prática social para o desenvolvimento do cidadão, não somente dentro de sala de aula, mas, sobretudo, fora dela, quando este se depara com textos escritos contextualizados e autênticos que demandarão dele uma resposta ou compreensão satisfatória para que possa ser reconhecido como partícipe da comunidade sociocultural.

Segundo Maqueo (2004), devemos relacionar a leitura não somente à aprendizagem, mas ao desenvolvimento do pensamento e das capacidades cognitivas superiores tais como as reflexivas e as críticas, já que, para a autora, a leitura deve ser pensada como compreensão e não como decodificação, pois o indivíduo, a partir da leitura, é capaz de gerar ideias, relacioná-las e compará-las a outras, analisá-las, inferi-las e compreendê-las. A leitura é, portanto, essencial para que a pessoa possa se tornar um ser reflexivo e autônomo que, por conseguinte, desenvolver-se-á satisfatoriamente na vida laboral, social e afetiva.

Claro está que a leitura, ao acionar não somente o âmbito linguístico, mas também o cognitivo e o sociocultural, transcende o universo escolar e o acadêmico, tendo em vista que estará presente em diversos momentos da vida pessoal e social dos indivíduos.

Assim sendo, parece ser oportuna a realização de uma análise do material utilizado para grupos de semestres iniciais (nível a1 e a2) no que concerne a abordagem de leitura empregada a fim de verificar se esta é adequada a estudantes de espanhol que tenham o português como língua materna. Ou seja, verificar os tipos de compreensão leitora que os estudantes desses níveis podem alcançar.

O objetivo deste artigo é, pois, verificar se as atividades de leitura realizadas a partir do manual Nuevo Avance ainda se prendem ao desenvolvimento de uma compreensão superficial arraigada à decodificação de palavras ou se já trabalha com o desenvolvimento das compreensões em nível profundo e crítico, mesmo nos semestres iniciais.

A fim de lograr o objetivo pretendido, far-se-á uma discussão sobre as possibilidades de aproximação à leitura em língua estrangeira, para que, finalmente, tendo como base Grigoletto (1999) e Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), seja possível empreender uma análise de aspectos referentes à leitura presentes no manual Nuevo Avance, utilizado no curso de extensão Casa de Cultura Hispânica, pertencente à Universidade Federal do Ceará.

### **Aproximação à leitura em língua estrangeira**

Não há dúvidas de que a leitura é uma importante ferramenta para a difusão do conhecimento nas sociedades atuais. Dominar esta prática social é fundamental em todas as etapas do sistema educativo, quer seja em língua materna ou estrangeira.

O conceito de leitura se relacionará às diferentes aproximações que se faz a ela, podendo ser pensada a partir da ideia de que esta pode ser descrita em termos do processo pelo qual passamos de séries gráficas a

palavras faladas ou, por outro lado, que possa ser entendida como extração do significado, tanto explícito como implícito, de um texto escrito.

Para Maqueo (2004), por exemplo, são muitas as vozes que, nas últimas cinco décadas, defenderam a leitura como um processo por meio do qual o leitor constrói o significado enquanto interage com o texto. Para tal, a autora cita em seus trabalhos a importância de Frank Smith e Cooper que defendem tal mecanismo como processo, pois sustentam que esta pode ser produzida somente por meio da interação entre o leitor e o texto, na interação entre as ideias novas e as antigas para a construção do significado. A autora menciona ainda a importância de Goodman e de Van Dijk e Kintsh como apoiadores da ideia de leitura como processo, evidenciando as suas contribuições para a consideração da importância dos microprocessos (processos de baixo nível)<sup>1</sup> e dos macroprocessos (processos de alto nível)<sup>2</sup> para que se chegue à compreensão do texto. Logo, para dar suporte à nossa discussão, faremos um percurso histórico a fim de entender as diferentes concepções sobre o processo de ler no intuito de refletir sobre quais processos seriam os mais adequados para caracterizar a leitura nos dias de hoje.

Cornaire (1999) afirma que, até os anos 80, a compreensão leitora em língua estrangeira se associava à tradução e se baseava nas análises de unidades léxicas e frásicas. Quer dizer, para ensinar leitura em língua estrangeira era necessária a realização da tradução de palavra por palavra em orações fora de contexto de uso, sendo uma atividade pouco

---

<sup>1</sup> Os processos e conhecimentos de baixo nível podem se relacionar com um primeiro de nível de aproximação ao texto ligado à decodificação, à fluência e ao (re)conhecimento de vocabulário, por exemplo, permitindo, assim, a transformação do código escrito em unidades de linguagem com sentido.

<sup>2</sup> Os processos e conhecimentos de alto nível, por sua parte, podem se relacionar com um nível mais profundo de aproximação ao texto ligado à construção de inferências, momento este em que o leitor consegue relacionar as ideias do texto aos seus conhecimentos prévio; aos mecanismos de organização e reflexão das informações contidas no texto; ou mesmo às habilidades de gerenciamento da atenção que possibilita reconhecer os aspectos mais centrais e relevantes em detrimento do que é meramente acessório, por exemplo. São resultados da combinação das unidades de linguagem que se formaram nos processos de baixo nível a fim de que se fosse criada uma representação mental que seja coerente e que faça sentido no texto.

motivadora para os alunos. O ensino explícito da gramática acompanhava essa metodologia. Tal modelo é denominado ascendente (*bottomup*) e nele os aprendizes partem de unidades linguísticas de baixo nível para construir os sentidos do texto. A leitura é linear e a identificação das unidades de baixo nível é por si só suficiente para dizer que um aprendiz é capaz de ler em língua estrangeira.

Posteriormente, surgem algumas teorias como a Teoria dos Esquemas de Carrel (1983) ou a Teoria da Automatização e Controle dos Processos cognitivos de Gaonac'h (1991) que dão vazão à ideia de que a compreensão leitora se realiza a partir do processamento de unidades de alto nível, quer dizer, dos conhecimentos prévios, conceitos, ideias, crenças e experiências pessoais, para a construção de hipóteses sobre o sentido do texto. Este modelo é denominado descendente (*top down*) e se inscreve numa perspectiva cognitiva que tenta explicar que a leitura é um processo exclusivamente intelectual de processamento e tratamento de informações. Daí advém a ideia de modelos mentais na qual a compreensão é alcançada sempre quando o leitor estabelece uma representação mental do texto coincidente com a do autor. Nessa perspectiva o contato entre texto e leitor é algo individual e prescinde do contexto de produção e recepção, cabendo ao leitor atribuir informação a ele e transformar seu significado por meio de complexas operações mentais.

Cornaire (1999) afirma ainda que o modelo de Gaonac'h descreve a compreensão leitora em língua estrangeira colocando em evidência que o leitor é submetido a uma sobrecarga cognitiva proveniente do tratamento de unidades de baixo nível que o impede de utilizar as unidades de alto nível para chegar ao sentido do texto. As atividades didáticas, dentro desse modelo, centram-se na formulação de hipóteses e na antecipação do texto. Realizam-se atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. No entanto, não se consideram as particularidades dos leitores e dos textos.

Surge, posteriormente, o modelo interativo, que reúne características dos dois modelos anteriores, para explicar que durante a leitura é necessário que se atente tanto para os processamentos de baixo

nível, focalizados no texto, como para os processamentos de alto nível, focados nos conhecimentos (de mundo, dos gêneros e tipos textuais, linguísticos...).

Segundo Cornaire (1999), o Enfoque Global de Textos de Moirand e Lehmann (1980) constituiu o passo inicial para a construção da proposta de modelo interativo. Esse é um modelo de faceta mais linguística que psicolinguística, firmando-se em indícios textuais, enunciativos, iconográficos, etc., o que desconstrói a linearidade do texto e a localização rápida das informações importantes. A referida proposta foi se mostrando muito vantajosa para os aprendizes, haja vista que aproximou o leitor dos instrumentos facilitadores do acesso ao texto e ajudou aos professores a garantir aos alunos uma aproximação mais sistemática ao texto. Assim, a proposta interacionista constituiu-se uma renovação para o ensino-aprendizagem da compreensão leitora em língua estrangeira, tendo como principal ponto ajudar o aprendiz a utilizar certas estratégias mediante a prática assídua da leitura de diferentes textos.

Neste estudo, pensamos a leitura como prática social sem negar, contudo, suas definições como competência, habilidade, capacidade ou mecanismo. No entanto, é relevante considerar que ela não é independente das comunidades sociolinguísticas dentro das quais é executada como atividade social realizada pelos indivíduos para solucionar problemas de diversas naturezas. Adotamos, portanto, uma visão sócio-cognitivo-discursiva, já que é aqui visto como um produto social que permite múltiplas construções de sentido.

A perspectiva interacionista, à qual nos filiamos, considera o ambiente social e suas implicações, bem como a esfera social e ideológica, sem desconsiderar o acionamento dos signos linguísticos e não linguísticos, considerando a associação dessas contrapartes para a construção dos sentidos do texto. É importante esclarecer que a construção dos sentidos variará de um grupo de leitores a outro, sendo determinada pelos parâmetros sociais. Portanto, nessa perspectiva, o texto é um objeto sócio-comunicativo, um fenômeno social, quer dizer, não se constitui do nada e, sim, como produto social que permite múltiplas construções de sentido.

Sua estruturação e suas condições de circulação inscrevem-se no âmbito dos gêneros.

Para Mendoza Fillola (1998), todo ato de comunicação se produz mediante um processo de interação no qual se deve perceber a cooperação compreensiva correspondente que nos mostra o duplo intercâmbio que garante a efetividade comunicativa entre os interlocutores. Dessa forma, a leitura, ato social, não poderia ocorrer sem a consideração de um modelo interativo.

É importante deixar claro que o modelo interativo não se detém unicamente no texto nem no leitor, apesar de Solé (1998) reconhecer a relevância dos esforços do leitor em termos de ativação de conhecimentos prévios para o enfrentamento do texto. Segundo esse modelo, os constituintes do texto geram expectativas no leitor que em seus diferentes níveis servirão de *input* para desvendar níveis cada vez mais superiores de leitura, o que faz com que o leitor utilize de forma simultânea seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para a construção de sentido. “Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possíveis a sua compreensão” (SOLÉ, 1998, p.24).

De modo geral, podemos afirmar que a perspectiva interacionista da leitura parte do princípio de que para a realização do ato de ler, o leitor deve dominar não somente as habilidades de reconhecimento de palavras, como também as de manejo das mais variadas estratégias para chegar à compreensão. O leitor deve ser extremamente ativo e consciente, já que a leitura é considerada como um constante processo de verificação de hipóteses.

Por nossa pesquisa se tratar de atividade leitora em contexto institucional, achamos por bem que a interação fosse entendida não em termos de díade (leitor-texto) e, sim, em termos de tríade (leitor-texto-professor). Optamos por esse entendimento, já que não podemos desconsiderar o papel do docente nas atividades de leitura o que, de acordo com nosso ponto de vista, faz com que avancemos para a criação

de uma abordagem de leitura mais apropriada que possibilite um desenvolvimento mais eficiente da ação social de ler dentro de cursos livres.

A mediação leitora<sup>3</sup> exige hoje o uso de estratégias que se sustentem em base metodológica sólida; sendo assim, é muito importante que o mediador conheça e domine recursos e instrumentos necessários para integrar os leitores com as mais variadas tipologias de leitura. Para nós, com base na nossa experiência docente, é necessário que as atividades sejam voluntárias e continuadas, que os textos escolhidos sejam adequados ao nível dos alunos, que lhes sejam oferecidos textos completos, pois, se são fragmentos devem ter vida própria, e que a experiência possa ser reproduzida em outros contextos e com outros alunos.

### **Os tipos de compreensão leitora e as principais dificuldades dos aprendizes**

Segundo Vallés Arándiga e Vallés Tortosa (2006), existem numerosas definições para a compreensão leitora, sobretudo, se consideramos as orientações metodológicas de cada um dos autores que desenvolvem estudos neste âmbito. Algumas das expressões ou termos envolvidos na definição de compreensão leitora se relacionam com as palavras: significado, memória, intenção do autor, processos psicológicos, variáveis linguísticas, interação com o texto, associação de estímulos, lógica de articulação de ideias, etc.

Para o presente estudo, as palavras-chave capazes de definir algo tão sumamente complexo e heterogêneo giram em torno das ideias de interação, contexto social e cognição. Tais ideias devem estar associadas às estratégias ou aos processos psicológicos que os leitores acionam para compreender, e com às características dos textos.

---

<sup>3</sup> Entendemos por mediação leitora a ponte ou o meio de aproximação que se estabelece entre o leitor e o texto por intermédio da figura do professor.

Sobre a compreensão, Rosenshine (1980) indica em seus estudos que há três tipos, a saber: compreensão literal, interpretativa (ou inferencial) e leitura crítica. A primeira refere-se ao significado da palavra, pistas de contexto (lugar e tempo, cultura do emissor e do receptor, etc. que possibilitam atingir uma adequada compreensão, ou seja, conjunto de circunstâncias em que se produz o texto), significado da sentença, e organização do parágrafo – a habilidade para derivar significado explícito do texto. Sobre a leitura interpretativa ou inferencial, o autor inclui: chegar a conclusões, fazer inferências a partir do que é lido, identificar finalidade, antecipar os resultados, fazer generalizações, e reconhecer a ideia principal. Já a leitura crítica refere-se a reconhecer a diferença entre fato e opinião, reconhecendo a lógica dos argumentos julgando a adequação destes e das conclusões. É importante esclarecer que Rosenshine (1980) possui um dos estudos seminais sobre tipos de compreensão leitora e, por essa razão, vale a pena mencioná-lo, apesar de não o utilizarmos como parâmetro terminológico para a análise dos dados de leitura.

Já para Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), os processos que intervêm na compreensão leitora podem ser intrínsecos à leitura e à compreensão da linguagem (processos frios) ou estarem relacionados ao caráter motivacional-emocional (processos quentes). Os primeiros se manifestam em atividades como identificar o tema global do texto, extrair as ideias gerais separando os elementos primários e secundários ou, ainda, atentar para as relações entre as ideias. Dessa forma, assim como Rosenshine (1980), os autores falam em três tipos de compreensão: superficial (processos locais e globais), profunda (processos de integração texto-conhecimentos) e crítico-reflexiva (processos de autorregulação).

Os processos de caráter motivacional-emocional apresentam três fases: a deliberativa, prévia à leitura, ligada aos motivos e às crenças que despertam a leitura; a segunda, a volitiva, que ocorre durante a leitura e se relaciona à conferência das metas; e a terceira, avaliativa, posterior à leitura, na qual se interpretam os resultados desta.

## A abordagem das atividades de leitura em língua espanhola nos semestres iniciais

A fim de nos fazermos entender, reproduziremos aqui a tabela proposta por Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012) sobre um possível modelo para o entendimento da compreensão leitora.

**Tabela 1:** Um modelo completo para entender a compreensão leitora: processo frios e processos quentes.

Resultado	Processos	
	Processos frios	Processos quentes
Compreensão superficial	a) Processos locais: <ul style="list-style-type: none"><li>• Decodificar</li><li>• Extrair ideias</li><li>• Integrar linearmente as ideias para não perder o fio</li></ul> b) Processos globais: <ul style="list-style-type: none"><li>• Indentificar ou gerar ideias de resumo</li><li>• Ordenar as ideias importantes</li></ul>	Valorizar a atividade como desejável  Considerar que a atividade é viável  Manter o compromisso com as metas iniciais
Compreensão profunda	Processos de integração texto-conhecimentos: <ul style="list-style-type: none"><li>• Fazer inferências</li></ul>	Controlar as emoções que ameaçam o êxito do processo
Compreensão crítico-reflexiva	Processos de autorregulação: <ul style="list-style-type: none"><li>• Criar metas e planos</li><li>• Detectar erros de compreensão</li><li>• Corrigir os erros detectados</li></ul>	Explicar-se de um modo adequado os resultados obtidos

Fonte: Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012, p.59)

Conforme podemos perceber na tabela 1, mesmo o grau mais básico de compreensão convoca inúmeros processos. Eses processos, por seu turno, só podem ser ativados dependendo do grau de desenvolvimento do leitor com respeito às competências necessárias para compensar eventuais problemas de leitura. Quer dizer, faz-se necessário

um envolvimento consciente e estratégico para se lidar com os textos. Assim sendo, podemos afirmar, com base em Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012, p.63) que “competências ou estratégias são, portanto, o requisito prévio para a ativação dos processos de compreensão”.

Vallés Arándiga e Vallés Tortosa (2006) assinalaram quatro tipos de compreensão, uma a mais que Rosenshine (1980) e Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012). Os dois autores afirmam que a compreensão literal implica reconhecer e recordar os fatos conforme aparecem expressos na leitura. Tal compreensão se compõe a partir de dois processos: (i) acesso ao léxico e (ii) análise (estabelecimento de relações apropriadas entre palavras, compreende-se a frase como unidade linguística e o parágrafo como uma ideia geral ou unidade de compreensão global). Já a compreensão inferencial ou interpretativa exige uma atribuição e relação de significados a partir das experiências pessoais e do conhecimento prévio sobre o texto. Estão implicados aqui os processos de (i) integração (inferência), (ii) resumo (esquemas mentais sobre macroestrutura) e (iii) elaboração (acréscimo de informação ao texto). Já a compreensão crítica ou avaliação apreciativa é a superação dos dois níveis anteriores, quando o leitor é capaz de emitir juízos pessoais sobre o texto. Separam-se os fatos das opiniões e há a integração da leitura à experiência própria do leitor. Por último, os autores falam sobre a metacompreensão leitora que diz respeito ao conhecimento sobre o conhecimento, relacionado às habilidades de controle da compreensão por meio da análise das dificuldades de leitura e superação dos déficits na compreensão de uma palavra ou de partes do texto.

De acordo com Vallés Arándiga e Vallés Tortosa (2006), as dificuldades que podem aparecer no primeiro nível de compreensão leitora, o literal, concernem aos problemas de reconhecimento de léxico devido a um vocabulário escasso, da identificação de sinônimos e antônimos, de fixação, retenção e evocação das informações, identificação das ações dos personagens, extração das ideias principais e secundárias e resumo do texto. As dificuldades de compreensão em âmbito interpretativo dizem respeito às dificuldades em contextualizar os

significados das palavras, a distinguir o real do imaginário, fazer inferências, diferenciar a realidade da ficção e dificuldades para extrair conclusões. Sobre as dificuldades na realização de uma leitura crítica, podemos mencionar os problemas em diferenciar os fatos da opinião do autor, emitir um julgamento pessoal sobre o texto, integrar aquilo que foi lido com as experiências próprias, verificar a veracidade de uma informação, analisar as intenções do autor do texto, avaliar a consistência e irrelevância do texto e diferenciar o objetivo do subjetivo.

Diante dessa rápida exposição terminológica e conceitual dos tipos de compreensão leitora, optamos por utilizar neste estudo os níveis de compreensão leitora assumidos por Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), haja vista a clara relação estabelecida entre níveis de compreensão e processos implicados. A seguir empreenderemos a análise de algumas atividades de leitura de um manual de español básico.

### **Análise do manual didático *Nuevo Avance Básico* para o 2º semestre**

A fim de evidenciar se as atividades de leitura permitem que nossos alunos desenvolvam seus vários níveis de compreensão: superficial, profundo e crítico-reflexivo, contamos com o trabalho de Grigolletto (1999), sobre a elaboração e avaliação de materiais didáticos e com o QECR<sup>4</sup> (Quadro Europeu Comum de Referência), já que a maioria dos manuais de espanhol adotados no Brasil é de procedência europeia e segue as diretrizes desse documento.

O livro adotado atualmente pela Casa de Cultura Hispânica – UFC é o *Nuevo Avance* das autoras Concha Moreno, Victoria Moreno e Piedad Zurita. Logo, para dar início à apresentação de nosso estudo, procederemos à análise de algumas atividades de leitura das Unidades Didáticas destinadas ao segundo semestre, *Nuevo Avance Básico*, (unidades 7 a 12). O livro analisado corresponde aos níveis A1 e A2 do QECR e se divide em duas partes, a primeira com nove unidades e três

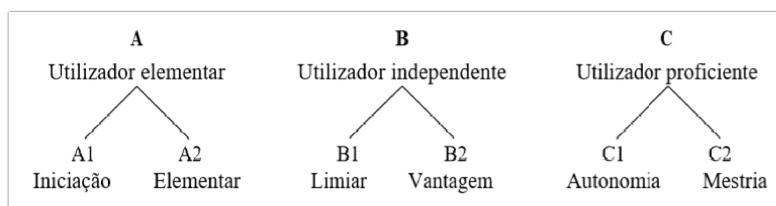
---

<sup>4</sup> Quadro Europeu Comum de Referência proporciona uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, provas, manuais, etc. em toda Europa.

revisões e a segunda com oito unidades e duas revisões. No final do livro, podemos encontrar ainda um modelo de exame DELE<sup>5</sup>, promovido pelo Instituto Cervantes<sup>6</sup>, referente ao nível A2.

Dentro do documento do QECR podemos verificar a existência de três macroníveis (A, B e C), que correspondem ao usuário elementar da língua, ao usuário independente e ao usuário proficiente. Esses três níveis se subdividem, cada um, em dois (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), conforme podemos observar na figura 1abaixo. Os referidos níveis servirão de referência, já que o documento parece ser tomado como parâmetro para o ensino do espanhol em boa parte dos cursos livres no Brasil.

**Figura 1:** Níveis de competência linguística outorgados pelo QECR



Fonte: QECR (2001, p.48)

Em nosso contexto de pesquisa, ou seja, na Casa de Cultura Hispânica, os professores decidiram dividir o manual didático em três partes, ao invés das duas recomendadas pelas autoras do livro. Dessa forma, as unidades de 0 a 6 são trabalhadas no primeiro semestre, as unidades de 7 a 12 no segundo e as unidades de 13 a 17 no terceiro. Segundo os professores, trata-se somente de uma decisão de natureza metodológica a fim de atender às necessidades dos alunos e à carga horária do curso. É importante frisar que, ao se dividir o livro dessa maneira, os alunos do segundo semestre estariam entre os níveis A1 e A2.

<sup>5</sup> Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira.

<sup>6</sup> Prestigiada instituição pública de criação espanhola que atua desde 1991 na promoção do ensino, do estudo e uso da língua espanhola a fim de contribuir para difusão das culturas hispânicas no exterior.

As seções presentes no livro didático são: **pretexto** (introdução ao conteúdo da unidade por meio de imagens e gravações), **conteúdos** (conteúdos gramaticais, funcionais e léxicos), **praticamos os conteúdos** (prática controlada das estruturas, variedades textuais que servem como modelo para a expressão oral e escrita), **de tudo um pouco** (prática das quatro destrezas). Na segunda parte do livro, há outra seção denominada **em situação**, na qual se apresentam conteúdos pragmáticos e socioculturais. No caso do semestre analisado, o segundo, somente as unidades 11 e 12 contam com a seção em situação.

Na tabela de conteúdos apresentada nas páginas de 6 a 11 do livro, podemos verificar uma divisão de conteúdos por unidades. Todas elas contam com cinco conteúdos diferentes, com exceção da unidade 0, que aborda seis conteúdos, por se tratar de uma unidade introdutória, sendo dois deles diferentes das demais unidades, o conteúdo ortográfico e o conteúdo fonético. Os conteúdos das unidades 1 a 17 são os seguintes: conteúdos temáticos, conteúdos léxicos, conteúdos funcionais e socioculturais, tipologia textual e conteúdos gramaticais.

A partir da divisão dos conteúdos, podemos perceber que as autoras priorizam o trabalho com as tipologias textuais ao invés do trabalho com os gêneros textuais. Para Adam (2011), existem as seguintes sequências textuais: descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal. Podemos ver que as categorias conhecidas são limitadas, ao contrário dos tipos de gêneros, que apresentam marcas mais explícitas do nosso cotidiano e são inúmeros, tais como: a entrevista, o bilhete, a receita, a propaganda, etc.

Como é de se esperar para o livro didático de língua estrangeira, todas as unidades, com a seção tipologia textual, apresentam textos dialógicos, seguidos por textos descritivos, explicativos, narrativos e em menor medida textos argumentativos. Segundo Grigoletto (1999, p.80-81) “os textos de leitura apresentam-se frequentemente sob a forma de diálogos ou pequenos textos fabricados a partir de pontos gramaticais apresentados numa sequência rígida no decorrer das unidades”.

No guia didático, as autoras ponderam que a leitura está presente em todo o manual e que esta se apresenta por meio de tipos de textos descritivos, narrativos e explicativos nos quais aparecem o presente e o pretérito perfeito.

Abaixo temos uma tabela elaborada por nós a partir da tabela de conteúdos do manual analisado, a fim de evidenciar melhor as tipologias textuais presentes no livro didático, bem como alguns gêneros textuais.

**Tabela 2:** tipologias textuais presentes no *Nuevo Avance Básico* por unidades

<b>Unidades</b>	<b>Tipologias</b>	<b>Gêneros Textuais</b>
<b>Unidade 7</b>	Texto explicativo Texto dialogal Texto descritivo	Anúncio eletrônico Anúncio
<b>Unidade 8</b>	Texto explicativo Texto dialogal Texto descritivo Texto explicativo/descritivo	Artigo de opinião
<b>Unidade 9</b>	Texto explicativo Texto dialogal Texto narrativo	Propaganda E-mail
<b>Revisão</b>	-	Anúncio publicitário
<b>Unidade 10</b>	Texto explicativo Texto dialogal Texto descritivo	Artigo de opinião
<b>Unidade 11</b>	Texto explicativo Texto dialogal Texto descritivo	Conversa no Messenger
<b>Unidade 12</b>	Texto dialogal Texto descritivo Texto narrativo	Entrevista breve Cardápio de um restaurante

Fonte: Elaborada pelos autores

Nas unidades didáticas anteriores, referentes ao primeiro semestre, os alunos enfrentaram a leitura de gêneros como: ficha de dados, carta pessoal, cartões postais e pequenos artigos de opinião. Podemos observar

que, na medida em que o aluno vai avançando nos seus estudos, ele entra em contato com um número cada vez maior de gêneros textuais. Conforme observamos na tabela 2, os alunos, no segundo semestre, já tabalham com os gêneros anúncio, propaganda, e-mail, artigo, conversa eletrônica, entrevista e cardápio de restaurante. Nas unidades referentes ao terceiro semestre, os estudantes se familiarizam com mais gêneros textuais como receitas, diários, blogs e currículos. É relevante lembrar que a escolha dos gêneros que aparecem ao longo das unidades é condicionada pelo QEQR, que em seus níveis comuns de referência para a compreensão leitora indica que, no nível A1, os alunos devem ser capazes de ler textos breves como letreiros, cartazes e catálogos; já no nível A2, deverão ser capazes de ler anúncios publicitários, bulas, cardápios, quadros de horário e cartas pessoais breves e simples. Nos seguintes níveis aparecem outros gêneros textuais, tais como: artigos especializados, informes, prosa literária contemporânea e gêneros do universo literário.

No que concerne ao contexto externo de uso, o QEQR faz uma divisão genérica-textual conforme o âmbito de atuação dos estudantes. O primeiro deles é o âmbito pessoal no qual os aprendizes devem conseguir ler teletextos (textos informativos escritos divulgados em suporte televisivo), garantias e instruções, receitas, romances, propagandas, folders publicitários e cartas pessoais. O segundo âmbito é o público, no qual os estudantes devem ser capazes de ler avisos públicos, etiquetas e embalagens, bilhetes, letreiros, contratos e cardápios, sermões e hinos. O terceiro âmbito é o profissional. Nele os discentes devem ser competentes na leitura de cartas de negócios, relatórios, manuais de instrução, publicidade e cartões de visita. O quarto âmbito é o educativo, no qual os aprendizes devem ser capazes de ler textos autênticos, conforme os citados anteriormente, manuais didáticos, guias, artigos de jornal, sumários, resumos e dicionários. As indicações de gênero voltam a aparecer nas tabelas descritoras do domínio de leitura que veremos mais adiante.

É interessante notar que no que diz respeito ao trabalho com a leitura, somente a partir da unidade 13, portanto no terceiro semestre, há uma indicação de pré-leitura com a seção *antes de ler*. De acordo com

Gelabert, Bueso e Benítez (2002), indicações como essa deveriam aparecer em todas as atividades de leitura que seguiriam a seguinte estrutura: (i) pré-leitura (ativação e promoção do conhecimento prévio), leitura e pós-leitura (verificação do entendimento do conteúdo do texto).

No guia didático, as autoras do manual propõem que haja uma etapa de pré-leitura na qual os estudantes extraíam os dados relevantes do texto e conheçam previamente do que este vai tratar. Contudo, as instruções presentes nas atividades de leitura quase nunca estimulam que haja esta preparação, já que os comandos parecem ignorar o processo e priorizar o produto final da leitura.

De acordo com o QEQR, as atividades de compreensão leitora devem ter uma escala que se divide em cinco partes: compreensão leitora em geral, ler correspondência, ler para se orientar, ler em busca de informação e argumentos e ler instruções. Dentro dessa escala explicita-se o que o aluno, dependendo do nível de língua A1 à C2, deve ser capaz de fazer. Assim, vejamos o tipo de relação que os alunos de nível básico devem ter com a leitura segundo o QEQR.

Para a compreensão leitora em geral, o QEQR indica que o aluno, dos níveis analisados (A1 e A2), deve ser capaz das seguintes ações:

**Tabela 3:** Compreensão na leitura em geral do QEQR

<b>A2</b>	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho.
	É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.
<b>A1</b>	É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.

Fonte: QEQR (2001, p.107)

Em nossa pesquisa, pudemos observar que em termos de extensão e vocabulário os textos que aparecem nas unidades didáticas destinadas ao segundo semestre estão conforme as indicações do QECR, já que a maioria deles é muito simples e apresenta vocabulário transparente para os alunos brasileiros, ou seja, o vocabulário é compreendido por ser semelhante ou igual ao da língua portuguesa, demandando menos esforço para o aprendiz.

O que podemos verificar é que há um foco muito grande nas competências necessárias para que haja o reconhecimento das palavras escritas com rapidez e precisão, quer dizer, o foco de atenção se dirige não poucas vezes para a mecânica leitora ao invés de se deter nas competências necessárias para a compreensão do discurso. No entanto, acreditamos que os alunos lusófonos de espanhol como língua estrangeira não devem ter tantas dificuldades com a mecânica leitora, já que além de possuírem sistema gráfico semelhante, possuem um léxico comum numeroso.

Figura 2: Atividade de leitura 1 do livro *Nuevo Avance Básico*

**7** Lee y di si es verdadero o falso. 

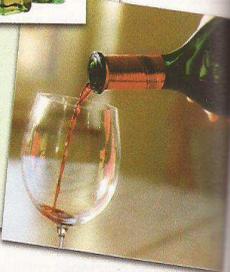
### DOS PRODUCTOS TÍPICAMENTE ESPAÑOLES

#### El aceite de oliva

Los científicos dicen que el aceite de oliva virgen es el producto natural más sano de todos. La aceituna es el fruto del olivo y el aceite es el zumo de la aceituna que contiene muchas vitaminas y protege de muchas enfermedades, sobre todo del corazón. Es el ingrediente más importante de la dieta mediterránea.

#### El vino en España

España es un país productor de vino. Los vinos de Jerez y de Rioja son los más famosos. En España una buena comida suele ir siempre acompañada de un buen vino. Muchas veces, regalamos vino a nuestros amigos.



	V	F
1 El árbol que produce las aceitunas se llama olivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 El fruto del olivo es el aceite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 El aceite de oliva es bueno para el corazón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 No es costumbre regalar vino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 El vino de Jerez es muy conocido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ahora, describe dos productos de tu país o región para presentarlos en clase. 

**84** *Nuevo Avance Básico*

Fonte: *Nuevo Avance Básico*, p. 84

Podemos constatar que, conforme o exercício da figura 2, presente na unidade 8 do livro, a maioria dos exercícios é de verificação do conteúdo factual e podem ser respondidos com uma leitura superficial e

linear. Autores como Grigoletto (1999) afirmam que algumas das atividades de leitura em língua estrangeira enfatiza o uso de habilidades simples, tais como o reconhecimento de informações explícitas no texto.

A maior parte das atividades continua sendo de mero reconhecimento de conteúdo factual, por meio de perguntas de compreensão geralmente óbvias, além de se esperar do aluno a leitura linear, ditada por perguntas de compreensão que seguem rigidamente a ordem na qual as informações são apresentadas no texto (GRIGOLETTO, 1999, p.81).

Em termos da leitura de correspondência o QECR também tem algumas normas do que os alunos dos níveis A1 e A2 devem ser capazes de fazer.

**Tabela 4:** Leitura de correspondência do QECR

<b>A2</b>	É capaz de entender tipos elementares de cartas e de faxes rotineiros (pedidos de informação, encomendas, confirmações, etc.) acerca de assuntos que lhe são familiares.
	É capaz de entender cartas pessoais, simples e breves.
<b>A1</b>	É capaz de entender mensagens simples e breves em postais.

Fonte: QECR (2001, p.107)

O material didático *Nuevo Avance* traz os gêneros textuais prescritos pelo QECR, como podemos visualizar na figura 3, abaixo.

Figura 3: Atividade de leitura 2 do livro *Nuevo Avance Básico*

Lee. cuál es.

Madrid 17/11/09

Hola Marta:

¿Qué tal estás en Boston? ¿Sigues sin conexión a Internet? Me preguntas con quién vivo en Madrid..., pues vivo con una familia española. Es una familia un poco especial. Roberto es viudo y tiene dos hijos Teresa y Gonzalo. Teresa, tiene 26 años, vive de lunes a viernes en casa y el viernes por la tarde va a Burgos donde vive su novio. Gonzalo, de 24, trabaja en Toledo y viene todos los fines de semana a casa, a Madrid. Roberto, el padre, tiene un restaurante y siempre comemos allí. La madre de Roberto viene al restaurante algunas veces.

Estoy contenta. Creo que aprendo mucho español con ellos.

Me voy a clase.

Un beso. Chantal.

Di si es verdadero o falso.

1 La mujer de Roberto no vive.	V	F
2 Los hijos siempre están juntos.	V	F
3 Gonzalo trabaja fuera de Madrid.	V	F
4 El novio de Teresa vive en Madrid.	V	F
5 Roberto ve a su madre algunas veces.	V	F

Fonte: *Nuevo Avance Básico*, p.67

Como vemos, trata-se de uma carta pessoal breve e simples. No entanto, novamente nos deparamos com atividades de leitura nas quais os alunos somente precisam ter uma compreensão superficial do texto para responder às questões que o seguem.

Já no que diz respeito à habilidade de ler para se orientar, encontramos no manual didático analisado alguns textos em forma de diálogos nos quais os alunos devem se localizar, ou textos nos quais devem encontrar informação específica e previsível, como no cardápio de um restaurante, figura 5, também conforme com as indicações do QECR:

**Tabela 5:** Leitura para orientação do QECR

<b>A2</b>	É capaz de procurar informações específicas e previsíveis em materiais simples do dia-a-dia, tais como publicidade, prospectos, ementas, inventários e horários. É capaz de localizar informações específicas em listas e isolar a informação pretendida (p. ex.: utilizar as Páginas Amarelas para encontrar um serviço ou um comerciante). É capaz de entender sinais e avisos: em lugares públicos, tais como ruas, restaurantes, estações de caminho-de-ferro; em locais de trabalho, tais como orientações, instruções, avisos de segurança.
<b>A1</b>	É capaz de reconhecer nomes, palavras e expressões muito elementares que lhe sejam familiares, nas situações comuns do quotidiano.

Fonte: QECR (2001, p.108)

Contudo, nenhuma das atividades analisada foi extraída de material autêntico, apesar de alguns textos terem um caráter mais realista, já que poderiam ser encontrados em publicações no mundo real, como o texto da figura 4.

Figura 4: Atividade de leitura 3 do livro *Nuevo Avance Básico*

**2** Lee el texto.

- Buenos días, señora, ¿para ir al Museo de Arte Abstracto?
- ▼ Está un poco lejos, pero el camino es muy bonito. ¿Quieres andar 15 minutos o prefieres ir en autobús?
- Prefiero andar; hace un día muy bueno.
- ▼ ¿Ves aquella calle que sube?
- Sí.
- ▼ Pues aquella calle sube hasta la Plaza Mayor. La plaza es muy antigua. Bueno, al llegar a la plaza tienes que bajar por la calle que rodea a la catedral. ¿De acuerdo?
- Sí, vale. Sigo esta calle hasta la plaza, después bajo por la calle que rodea a la Catedral..
- ▼ Sí, entonces... Te encuentras una plaza. A un lado están las Casas Colgadas y allí está el Museo de Arte Abstracto.
- Muchísimas gracias, señora.
- ▼ De nada.

**3** Vuelve a escuchar la grabación sin el texto y contesta.

Presta atención a la entonación de las preguntas. ¿Qué edad crees que tiene cada persona?



*Nuevo Avance Básico* 101

Fonte: *Nuevo Avance Básico*, p.101

Figura 5: Atividade de leitura 4 do livro *Nuevo Avance Básico*

**4. En situación**

En el restaurante.

Escucha sin leer el texto y contesta.

- ¿Cuántas personas van a cenar?
- ¿Cenan el menú o piden la carta?
- ¿Toman bebidas alcohólicas?
- ¿Toman todos dos platos y postre?
- ¿Toman todos café?

**Restaurante La cocina de Silvia**

**Ensaladas**  
Ensalada fría (lechuga, pepino, tomate, cebolla, espinacas y aceitunas)  
Ensalada griega (tomate, aceitunas negras y queso)  
Ensalada tropical (aguacate, piña y kiwi)

**Sopas**  
Consomé  
Sopa de pescado  
Sopa de cebolla  
Gazpacho (frío)

**Huevos**  
Tortilla de patatas  
Huevos a la cubana (con plátano frito y salsa de tomate)  
Huevos revueltos con champiñón

**Pescados**  
Merluza frita / plancha / a la vesca  
Rapo a la marinera  
Salmón al casa  
Lenguado en salsa de mantequilla

**Carnes**  
Enfitecot a la pimienta verde  
Solomillo de ternera al queso de cabrales  
Brocheta de cardo  
Pollo al ajillo

**Postres**  
Tarta de chocolate, de fresa, de limón  
Copa de helado  
Natillas  
Flan con nata  
Fresas con nata  
Fruta del tiempo

**Gran selección de vinos de Rioja y Ribera del Duero**

**Gran selección de cavas catalanes**

Nuevo Avance Básico 121

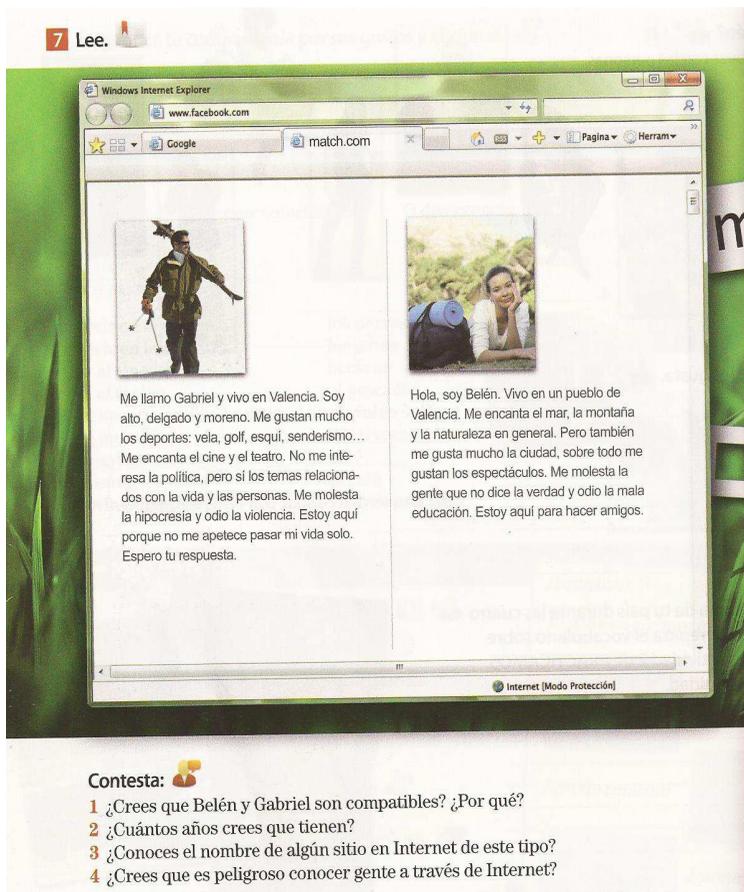
Fonte: *Nuevo Avance Básico*, p.121

As demais atividades do livro também contemplam as indicações do QEER de ler em busca de informações e argumentos, e de ler instruções. No entanto, percebemos, conforme observação de Grigolletto (1999), que, no caso do material analisado, existe uma inclinação do livro didático de transformar qualquer texto em didático devido ao apagamento do contexto em que os gêneros indicados pelo QEER para os níveis iniciais teriam sido produzidos.

A *didatização* de gêneros textuais mais presentes no cotidiano dos alunos fez com que surpreendentemente nos deparássemos com gêneros textuais de natureza híbrida. Na figura 6, percebemos a presença de um texto desse tipo, já que podemos perceber por conta de algumas marcas textuais, a estrutura de uma página pessoal do site *facebook*. No entanto, o que temos aí é simplesmente a estrutura de um gênero eletrônico com a função comunicativa dos costumeiros textos de apresentação, no qual os alunos utilizam verbos e adjetivos previstos na unidade didática. Nesta atividade o aluno coloca em ação não somente os componentes da compreensão superficial como também os componentes da compreensão profunda, por meio da realização de inferências, dos processos de integração entre textos e conhecimentos.

Figura 6: Atividade de leitura 5 do livro *Nuevo Avance Básico*

7 Lee.



Me llamo Gabriel y vivo en Valencia. Soy alto, delgado y moreno. Me gustan mucho los deportes: vela, golf, esquí, senderismo... Me encanta el cine y el teatro. No me interesa la política, pero sí los temas relacionados con la vida y las personas. Me molesta la hipocresía y odio la violencia. Estoy aquí porque no me apetece pasar mi vida solo. Espero tu respuesta.

Hola, soy Belén. Vivo en un pueblo de Valencia. Me encanta el mar, la montaña y la naturaleza en general. Pero también me gusta mucho la ciudad, sobre todo me gustan los espectáculos. Me molesta la gente que no dice la verdad y odio la mala educación. Estoy aquí para hacer amigos.

Contesta: 🍌

- 1 ¿Crees que Belén y Gabriel son compatibles? ¿Por qué?
- 2 ¿Cuántos años crees que tienen?
- 3 ¿Conoces el nombre de algún sitio en Internet de este tipo?
- 4 ¿Crees que es peligroso conocer gente a través de Internet?

Fonte: *Nuevo Avance Básico*, p.76

O que podemos verificar a partir da análise das atividades de leitura é que elas estão de acordo com os objetivos de leitura para aprendizes de nível básico do QECR, já que se concentram principalmente na atividade de extração (seleção e organização da informação do texto), em menor medida se concentram nas atividades de interpretação (relacionar a

informação do texto com o conhecimento prévio de modo que as informações do texto adquiram sentido e possam ser transformadas). Por outro lado, de nenhuma forma as atividades se destinam a rever de forma crítica o que foi lido ou examinar o modo de lê-lo.

No guia didático existe a recomendação de que o professor estimule a realização de hipóteses sobre aquilo que os alunos não entendam e que seja realizada uma leitura analítica, na qual se considerem os componentes significativos e sua função no texto. Além disso, há uma recomendação de que haja a integração das competências orais e escritas com a atividade de leitura e, finalmente, que os alunos realizem uma leitura intensiva.

No entanto, não há orientação explícita ao professor de como fazer isso, já que a maioria dos tipos de instrução é “leiam esse texto e depois respondam as perguntas”, quer dizer, indicam que a leitura deve ser feita de forma linear. Ou ainda instruções que sugerem uma leitura intercalada “leiam esse trecho do texto e depois respondam com a ajuda do professor ou do dicionário”. Não parecem atentar para uma estrutura formal mais complexa na qual haja planejamento, ativação de conhecimento prévio, leitura e avaliação-intepretação.

Sabe-se que há a tentativa de padronização das atividades de um modo geral a fim de democratizar o acesso ao saber. Quer dizer, todos independente da língua materna que possuam e do quanto isso possa ser um fator facilitador ou complicador da aprendizagem de língua estrangeira, devem responder ao mesmo tipo de atividades e chegar ao mesmo tipo de compreensão. Além disso, sabe-se perfeitamente que se trata de uma regra de mercado a fim de atingir um maior número de consumidores de manuais didáticos em todo o mundo.

Contudo, perguntamo-nos se seguir esses parâmetros não seria de algum modo limitar o potencial de desenvolvimento leitor dos alunos lusófonos de língua espanhola. Logo, julgamos ser necessária uma expansão ou substituição das atividades de leitura.

Os motivos para a adaptação de materiais podem se dar porque os materiais não abrangem a diversidade cultural do grupo ou porque não favorecem determinados estilos de aprendizagem. De igual modo, uma adaptação de material também se justifica pelo fato deste se ater principalmente a aspectos gramaticais, sendo o objetivo do curso desenvolver estratégias comunicativas. Uma terceira justificativa de adaptação do material didático se daria pelo fato de os textos serem interessantes, mas as atividades serem fastidiosas e não parecerem explorá-los em todo o seu potencial.

No presente estudo, percebemos que se faz necessário adaptar o material utilizado, tendo em vista que as atividades de leitura apresentadas no manual parecem concentrar-se predominantemente na extração de significados, ou seja, na realização de compreensão superficial, dando-se pouca atenção à interpretação do texto, compreensão profunda e nenhuma atenção à reflexão, ou seja, à compreensão crítica.

As atividades analisadas reforçam, portanto, a crença de que nos níveis iniciais o mais importante é que os alunos se concentrem na extração de informações do texto, quer dizer, na realização de processos locais e globais. Os processos de integração entre texto e conhecimento parecem ser pouco incentivados, pois as atividades não privilegiam que a interpretação se realize a partir do conhecimento e metas pessoais dos alunos. Finalmente, podemos afirmar que não há nenhum espaço, neste nível, para os processos de autorregulação relacionados à reflexão dos conhecimentos elaborados ou interpretados, bem como do percurso empreendido para a obtenção e entendimento desses conhecimentos.

Por tudo isso, é relevante pensarmos na atividade de leitura em contexto institucional na perspectiva da tríade texto-leitor-professor, já que vemos reforçada a importância das ajudas que o professor pode oferecer não só aos alunos que demonstram imperícia no processo de ler, mas para potencializar as atividades de leitura trazidas nos manuais. Os problemas de leitura têm mais possibilidades de serem solucionados quando levamos em consideração que a leitura dos textos relaciona-se tanto às ações de quem aprende como às ações de quem ajuda.

## Conclusão

Verificamos que as atividades de leitura realizadas a partir do manual *Nuevo Avance* ainda se prendem ao desenvolvimento de uma compreensão superficial arraigada à decodificação de palavras e que pouco ou nada se trabalha com o desenvolvimento das compreensões em nível profundo e crítico, nos semestres iniciais.

É importante ressaltar que a proposta do material analisado se adéqua perfeitamente a proposta do QECR para os níveis iniciais. No entanto, é preciso refletir até que ponto a homogeneidade prevista neste documento e diretamente refletida no manual didático é benéfica para um desenvolvimento leitor que contemple o trabalho da compreensão nos três níveis: superficial, profundo e crítico.

É necessário que os professores e os centros de ensino sejam conscientes de que a padronização exigida pelo mercado editorial pode aportar consequências desastrosas para o desenvolvimento de algumas das habilidades linguísticas – no nosso caso a leitura, haja vista que desconsideram as características dos diferentes grupos de aprendizes no que concerne a questões-chave como seria a língua materna. Assim sendo, cabe ao professor sair da posição de mero aplicador do manual e buscar caminhos alternativos via adaptação para as necessidades dos alunos seja majoritariamente satisfeita.

Acreditamos que a existência de outros caminhos mais proveitosos para o desenvolvimento leitor dos lusófonos pode ser uma forma de compensação para a padronização presente nos manuais europeus. É necessário considerarmos a ajuda dos professores para o êxito na compreensão leitora dos nossos alunos. Esclarecer o significado das palavras (nível superficial), por exemplo, é uma forma de ajudá-los, mas há que se por atenção a outros processos ligados à questões inferenciais (profundas) e às questões de julgamento (críticas). Isso pode ser realizado se oferecemos outras possibilidades de leitura baseadas em gêneros textual-discursivos autênticos, sem desconsiderar as atividades de leitura já existentes no manual didático utilizado no curso. O que é imprescindível dese fazer consiste na expansão do material didático, seja através da

inclusão de novos textos ou seja através da substituição das atividades que se pede dos textos, quer dizer dos objetivos de leitura.

## Referências

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARREL, P. L. Some issues in Studying the Role of Schemata or Background Knowledge in Second Language Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, v.1, n.2, 1983, p.81-93.
- CORNAIRE, C.; Germain, C. *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International, 1999.
- GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Didier, 1991.
- GELABERT, M.J, BUESO, I., BENÍTEZ, P. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros, 2002.
- GRIGOLETTO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México/Limusa: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro, 1998.
- MOIRAND, S, LEHMANN, D. *Une approche communicative de la lecture*. In *Le france dans le monde*, 1980.
- MORENO, Concha, MORENO, Victoria, ZURITA, Piedad. *Nuevo Avance básico*.Madrid: SGEL, 2010.
- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: APRENDIZAGEM, ENSINO E AVALIAÇÃO. Lisboa: Edições Asa, 2001.
- ROSENSHINE, Barak V. Skill Hierachies in Reading Comprehension. In: SPIRO, Rand J., BRUCE, Bertram C., BREWER, William F. *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from Cognitive Psychology, Linguistic, Artificial Intelligence and Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio, GARCÍA PÉREZ, J. Ricardo, ROSALES PARDO, Javier. *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TOMLINSON, B., MASUHARA, H. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: Special Book ServicesLivraria, 2005.

VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio, VALLÉS TORTOSA, Consol. *Comprensión lectora y estudio: intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro, 2006.