



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Francis Chagas Lima

**Formando leitores na era digital: reflexões sobre a abordagem da leitura no ensino de
E/LE através do mundo virtual**

Rio de Janeiro
2009

Francis Chagas Lima

**Formando leitores na era digital: reflexões sobre a abordagem
da leitura no ensino de E/LE através do mundo virtual**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós- Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cristina de Souza Vergnano Junger

Rio de Janeiro
2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

L732

Lima, Francis Chagas.

Formando leitores na era digital: reflexões sobre a abordagem da leitura no ensino de E/LE através do mundo virtual / Francis Chagas Lima. – 2009.

161f. : il.

Orientador: Cristina de Souza Vergnano Junger.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura – Meios auxiliares – Teses. 3. Internet na educação - Teses. 4. Ensino auxiliado por computador – Teses. 5. Tecnologia educacional - Teses. I. Junger, Cristina de Souza Vergnano. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.0:371.694

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação

Assinatura

Data

Francis Chagas Lima

Formando leitores na era digital: reflexões sobre a abordagem da leitura no ensino de E/LE através do mundo virtual

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós- Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovado em 30 de setembro de 2009.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Cristina de Souza Vergnano Junger (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia de Albuquerque Sant' Anna
Instituto de Letras da UERJ

Prof^ª. Dr^ª Maria Mercedes Sebold
Faculdade de Letras da UFRJ

Rio de Janeiro
2009

DEDICATÓRIA

In Memoriam

Não poderia deixar de mencionar a importância de duas pessoas muito queridas: meu irmão Fernando e minha tia Maria de Lourdes. Embora não estejam presentes para ver essa conquista sempre estarão comigo dentro do meu coração, pois foram exemplo de vida para mim.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, meu porto seguro que me permitiu realizar mais um sonho: a finalização desta pesquisa. Sou grata por ter me ajudado nos momentos de grandes dificuldades.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer ao meu pai Osvaldo que me apoiou nesses anos de estudo.

Também não poderia deixar de mencionar o meu carinho e gratidão aos meus familiares, amigos, alunos e colegas de trabalho que torceram por mim. Todos vocês são especiais para mim.

Em especial à Amanda Letícia, uma amiga desde a época da faculdade, por ter me ajudado a montar o projeto inicial que foi alterado totalmente, mas de qualquer forma deixo registrado o meu agradecimento.

Às professoras Vera Lucia de Albuquerque e Teresa Tedesco pelas enriquecedoras contribuições.

À minha orientadora Cristina Vergnano Junger que com toda simplicidade, competência, dedicação e amizade contribuiu para que eu chegasse aqui. Agradeço a confiança depositada em mim e a sua compreensão, pois sei que sua ajuda foi indispensável na minha trajetória porque aprendi muito com a senhora. Muito obrigada.

Ninguém nasce sabendo: aprende-se à medida que se vive. No mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre, sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola.

Marisa Lajolo

RESUMO

LIMA, Francis Chagas. *Formando leitores na era digital: reflexões sobre a abordagem de leitura no ensino de E/LE através do mundo virtual*. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Este trabalho trata-se de um estudo documental de caráter descritivo, no qual pesquisamos a abordagem de leitura presente nos *sites* que oferecem gratuitamente materiais didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Pressupõe-se que a formação de leitores deve ser uma preocupação de todos que se dedicam à docência. Costuma-se, porém, relacionar essa questão somente ao trabalho do alfabetizador, ou aos professores de língua materna. Isso pode dever-se a uma visão tradicional de leitura como decodificação, ou seja, como conhecimento e manejo de letras, sílabas, palavras e frases. No entanto, ler envolve diferentes aspectos, habilidades e conhecimentos que são ativados desde o primeiro contato com o texto, considerando aqui a visão sócio-interacional. Tomamos por base teóricos como Kleiman (1999, 2004), Junger (2007, 2009), Moita Lopes (1996, 2002) e Koch (1997) para fundamentar sobre a compreensão leitora. Os estudos de Santos (2005, 2007) e Lajolo (2001) foram utilizados na questão da formação de leitores e professores, além de Marcuschi (2004), Ribeiro (2005) e Vieira (2007) considerados na temática referente ao letramento digital e educação. Pesquisas linguísticas realizadas no Brasil pelo Ministério da Educação têm reconhecido que o ensino de uma segunda língua possibilita inúmeros benefícios, fato este que é mencionado nos próprios PCNs de língua estrangeira. O desenvolvimento de estratégias e conhecimentos requeridos durante a leitura pode ser um deles. No ensino de Espanhol na Educação Básica do Rio de Janeiro, não há a adoção obrigatória de livros didáticos, favorecendo a seleção e elaboração de exercícios pelos professores. Nesse sentido, o uso da *Internet* tem surgido como fonte para a coleta de materiais, já que ela apresenta uma variedade de textos, gêneros e atividades aplicáveis em sala de aula. Pensando nesta situação, propomos observar as abordagens de leitura para ensino de língua espanhola presentes nesse suporte, a partir da observação das atividades sugeridas na rede e da avaliação de suas propostas. Para isso, em nossa pesquisa, objetivamos suscitar reflexões sobre a abordagem leitora em propostas de ensino-aprendizagem de E/LE, realizando um levantamento nos *sites* que oferecem materiais didáticos aos professores de Espanhol discutindo se favorecem ou não a formação de leitores competentes. Apesar do crescimento do uso da *Internet*, observamos que ainda é necessário preparar o leitor tanto para ler no ambiente virtual, quanto para uma prática de leitura sócio-interacional. Também é preciso enfatizar que a leitura considera o texto verbal e o não-verbal. Enfim, neste trabalho apresentamos o material encontrado, descrevemos suas características e discutimos a abordagem leitora adotada, utilizando uma abordagem de análise qualitativa.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Ensino de língua estrangeira. Escola e o uso das novas tecnologias. Leitura via *Internet*.

RESUMEN

Este trabajo se trata de un estudio documental con carácter descriptivo, en el cual investigamos actividades que trabajan con la lectura en los sitios que ofrecen materiales educativos gratuitos para la enseñanza del español como lengua extranjera. Se supone que la formación de lectores debe ser una preocupación de todos los docentes, pero es común que esta cuestión sólo se refiera al trabajo de los profesores de alfabetización, o de los profesores de lengua materna. Eso puede ser debido a una visión tradicional de la lectura como decodificación, es decir, como conocimiento y manejo de letras, sílabas, palabras y frases. Sin embargo, la lectura activa aspectos diversos, habilidades y conocimientos desde el primer contacto con el texto, considerando aquí la visión sociointeractiva. Tomamos por base teóricos como Kleiman (1999, 2004), Junger (2007, 2009), Moita Lopes (1996, 2002) y Koch (1997) para fundamentar nuestro estudio acerca de la comprensión lectora. Los estudios de Santos (2005, 2007) y Lajolo (2001) nos ofrecieron informaciones sobre la formación de profesores y lectores, además de Marcuschi (2004), Ribeiro (2005) y Vieira (2007) empleados en la cuestión de las nuevas tecnologías en la educación. La investigación lingüística realizada en Brasil por el Ministerio de la Educación ha reconocido que el aprendizaje de una segunda lengua, proporciona muchos beneficios, lo que se menciona en los PCN's de lengua extranjera. El desarrollo de estrategias y habilidades necesarias para la lectura puede ser uno de ellos. En la enseñanza del español en la Educación Básica en Rio de Janeiro, no se obliga el uso de libros didácticos, eso posibilita que los profesores realicen la selección y preparación de ejercicios. En este sentido, el uso de *Internet* se ha convertido en una fuente para la búsqueda de materiales, ya que presenta una variedad de textos, géneros y actividades aplicables a la clase. Pensando en esta situación, observamos como los sitios que enseñan lengua española tratan la lectura en ese medio virtual, a partir de la observación de las actividades ofrecidas en la red y la evaluación de sus propuestas. Para lograr ese objetivo, en nuestro estudio, buscamos estimular la reflexión sobre el enfoque de lectura propuesto al lector en las actividades de enseñanza-aprendizaje E/LE, realizando una encuesta en los sitios web que proporcionan materiales para profesores de Español a fin de discutir si ellos favorecen o dificultan la formación de lectores competentes. Aunque tengamos el aumento del uso de la *Internet*, observamos que aún es necesario preparar el lector tanto para leer en el ambiente virtual, como para una lectura sociointeractiva. También se necesita enfatizar que la lectura en esa perspectiva, considera el texto verbal y no-verbal. Finalmente, presentamos el material encontrado, describimos sus características y discutimos el enfoque ofrecido al lector, a partir de un análisis cualitativo.

Palabras-clave: Comprensión lectora. La enseñanza de lengua extranjera. La escuela y el uso de las nuevas tecnologías. La lectura a través de la *Internet*.

LISTA DE ABREVIATURAS

E/LE- espanhol/língua estrangeira

LE- língua estrangeira

LM- língua materna

MEC- ministério da educação e cultura

OCNs- orientações curriculares nacionais

PCNs- parâmetros curriculares nacionais

TICs- tecnologias de comunicação e informação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 QUADRO TEÓRICO.....	14
1.1 Diferentes perspectivas sobre a leitura.....	14
1.1.2 <u>O modelo interacional.....</u>	16
1.2 Políticas linguísticas para o ensino de E/LE no Brasil e a inserção da leitura.....	24
1.3 A leitura na escola e a formação do professor.....	28
1.4 O material didático.....	36
2 LETRAMENTO DIGITAL E A EDUCAÇÃO.....	39
2.1 A escola e o uso das novas tecnologias.....	43
2.2 Ler na tela: a leitura via <i>Internet</i>.....	48
2.3 O gênero <i>homepage</i>.....	57
3 METODOLOGIA.....	59
3.1 Caracterização do estudo.....	59
3.2 Corpus inicial.....	60
3.3 Delimitação do corpus e justificativa do recorte.....	66
3.4 Critérios contemplados na análise.....	67
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	68
4.1 Panorama geral das <i>homepages</i>.....	68
4.2 Análise das atividades de compreensão leitora	70
4.2.1 <u>Modelo (s) de leitura</u>	70
4.2.2 <u>O trabalho com os gêneros</u>	89
4.2.3 <u>Orientações dadas ao professor</u>	101
4.2.4 <u>Instruções a respeito da transposição didática <i>on-line/off-line</i> do material</u>	108
4.2.5 <u>Análise das atividades do <i>site 2</i></u>	109

5 CONCLUSÃO.....	130
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, um constante debate incentivado pelo Ministério da Educação tem se desenvolvido nos diferentes setores do âmbito educativo. Nele se tenta entender um fato que gradativamente se agrava gerando dados alarmantes, veiculados em documentos oficiais e nos meios de comunicação¹: os problemas na formação de leitores. Possivelmente, contribuem para a gravidade que encontramos, o modo pelo qual a leitura vem sendo trabalhada, principalmente na escola, a dificuldade financeira dos alunos, a ausência do hábito de ler, a falta de incentivo da família ou até mesmo dos próprios professores (NÓBREGA, 2008).

Diante dessa questão que envolve diretamente o ambiente escolar, se faz necessária uma consideração: se a escola é uma instituição social que pode e deve oferecer ao aluno o acesso à leitura, como e sob que princípios ela o faz? Tal reflexão é indispensável, pois os problemas que vêm sendo identificados levam a questionar se não estaria faltando base teórica sobre a natureza da compreensão leitora no trabalho escolar. A teoria trataria do que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário para desenvolvê-la e sobre quais pressupostos de cunho social ela se assenta (KLEIMAN, 2004).

A partir de reflexões sobre essa realidade encontrada e relatada no âmbito da formação de leitores em LM, começamos a nos preocupar com a situação da leitura na língua estrangeira. Isso nos impulsionou a iniciar uma investigação mais aprofundada sobre o tema.

Assumimos que ler é uma ação que possibilita a construção e a reconstrução de sentidos pelo leitor, através de uma constante interação com o texto que fornece pistas para que um sentido possível seja resgatado/construído (KOCH, 1997). A leitura se processa inserida em contextos sócio-históricos, e o leitor realiza ajustes dependendo do gênero textual lido e das características de sua fonte (RIBEIRO, 2005). Em termos de contexto sócio-histórico, vale ressaltar a presença cada vez mais frequente de documentos e práticas virtuais, graças à crescente informatização das sociedades, em especial as urbanas. Isso, naturalmente, se reflete no ato de ler, na relação leitor/texto/fonte em que esse é veiculado e, também, na escola.

Nosso objetivo, considerando os problemas identificados na revisão da literatura especializada no tema, o contexto escolar e sua relação com a compreensão leitora e os conceitos teóricos sobre o processo leitor, é discutir se, em propostas de atividades de ensino-

¹ Revistas educativas como *Nova Escola* e o *site* do Ministério da Educação são divulgadores de dados sobre a formação leitora.

aprendizagem de espanhol veiculadas por páginas da *Internet*, há a manutenção de uma prática de leitura que focaliza uma “tradição” já exercitada em alguns âmbitos da língua materna.

Na prática escolar tradicional que acabamos de mencionar, temos o ato de ler caracterizado de maneira decodificadora. Isso, desfaz o universo da leitura visto como foco de investigação, que exige emprego de competências e habilidades, pois não considera a leitura como um processo contínuo e progressivo (KOCH, 1999), limitando-se a decodificar. Nessa perspectiva que decodifica, ler é apenas retirar o que o texto diz, portanto somente é preciso copiar o que está nele.

Ao pensar sobre a problemática mencionada em língua materna e a fim de tentar contribuir de alguma maneira para que a leitura em LE seja capaz de formar leitores com menos deficiência nessa atividade, estabelecemos a seguinte pergunta: que modelo (s) de leitura está sendo priorizado nos *sites* que oferecem materiais para o ensino de E/LE em suas atividades de compreensão textual?

Para tal, propusemos a observação de como se configuram as atividades oferecidas nos *sites* analisados e que teorias subjacentes deixam manifestas. Por isso, também comentamos sobre as possíveis consequências, quando se decide adotar (ou não) um determinado modelo de leitura.

Nesta pesquisa situamos o foco na questão leitora principalmente por dois motivos, além da constatação das dificuldades que vêm sendo relatadas sobre esse processo dentro da escola²:

a) O primeiro trata-se da menção nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua estrangeira sobre a importância de capacitar o aluno para ler em uma segunda língua. Logo, preparar leitores em LE de maneira consciente para lidar com as diferentes situações comunicativas deve ser uma preocupação constante no Ensino Básico.

b) O segundo refere-se à nossa atuação profissional. Trata-se da inserção constante das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no cotidiano escolar. Ultimamente, há diversos projetos educacionais que incentivam de maneira mais intensa informatizar as escolas brasileiras³. Logo, a decisão de trabalhar com o suporte digital se faz pertinente, uma

² Pesquisas de Kleiman (2004) e Santos (2005) relatam sobre a dificuldade formar leitores.

³ A proposta do governo federal denominada *Banda larga nas Escolas* faz parte da política de informatização das instituições de ensino que prevê a instalação de computadores nas escolas, o seu uso nas aulas, a capacitação de professores e a oferta de conteúdos educativos a todos para que consigamos melhorar a qualidade do ensino (HADDAD, 2008).

vez que a educação se insere num contexto histórico que a influencia e recebe influência da mesma.

Propomos, então, refletir sobre a formação leitora na era digital, comentando também as orientações que o *site* dá ao professor, para auxiliá-lo diante do mundo virtual.

Para alcançar essas metas, desenvolvemos um estudo documental com caráter descritivo e qualitativo, analisando a inserção da leitura em *sites* para o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Ressaltamos que a natureza descritiva se fez pertinente, pois procuramos agrupar e descrever o material coletado durante a nossa pesquisa.

A partir da revisão desse material e dos comentários que são apresentados aqui, pretendemos auxiliar o professor do Ensino Básico em uma de suas tarefas: formar leitores em LE.

Apresentamos, no capítulo 2, diferentes aspectos relacionados à leitura: uma revisão teórica sobre as políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil, relacionadas à questão da compreensão da leitora, a formação do professor, e o tema dos materiais didáticos. No capítulo 3, tratamos das reflexões sobre o letramento digital e as tecnologias da informação e comunicação (TICs), ressaltando aspectos ligados à leitura mediada pelas TICs. No capítulo 4, desenvolvemos nosso quadro metodológico e, no 5, apresentamos os dados coletados, sua análise e discussão.

1 QUADRO TEÓRICO

1.1 Diferentes perspectivas sobre a leitura

A prática de leitura é fundamental no convívio escolar, pois, através dela, temos acesso a um amplo universo de informação. Estimulá-la é caminhar em busca da recuperação de uma deficiência encontrada na atualidade e difundida nos meios de comunicação: o fracasso na formação de leitores. Alarmam-se os professores de História, Geografia e outras disciplinas pelo fato de seus alunos não lerem. No entanto, pouco é feito em seus âmbitos de atuação. Em geral, se atribui o problema à alfabetização e se delega a responsabilidade por corrigi-lo ao docente de língua portuguesa. É importante ressaltar que a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura (KLEIMAN, 2004).

Lembramos que a prática da leitura não se restringe somente ao ambiente escolar, uma vez que fazemos uso dela em nossa vida cotidiana, portanto, precisamos dela também na rotina de cada indivíduo que busca exercitar o ato de ler em sua vivência diária.

Entendemos que muitos profissionais se preocupem com o desinteresse dos alunos, entretanto não sabem como promover a melhora da situação vivenciada como declarou Kleiman (2004:7):

Nos últimos cursos de leitura em língua materna que ofereci aos professores, percebi que, embora preocupados por que seus alunos não gostam de ler, eles não sabem como promover condições em sala da aula para o desenvolvimento do leitor. Isso porque nunca tiveram uma aula teórica sobre a natureza da leitura.

A autora defende que é preciso ter informações teóricas pertinentes sobre a natureza da leitura para que se possa minimizar o problema.

Outros autores também consideram o conhecimento sobre leitura importante, pois é necessário que aqueles que se dedicam à área de ensino de línguas operem a partir de modelos teóricos explícitos de modo a proporcionar ao seu aluno melhora nas atividades de leitura. É preciso que o professor tenha muito mais do que boas ideias para o ensino, ele também precisa de esclarecimentos teóricos que o levem à reflexão (MOITA LOPES, 2002).

Logo, concluímos que ter um apoio teórico sobre a natureza da leitura se torna indispensável para promover avanços nos alunos.

É possível que a dificuldade encontrada pelos docentes para formar leitores tenha sido favorecida pelas diferentes concepções sobre o ato de ler que circulam no cotidiano escolar. Embora tenhamos estudos que investiguem as novas possibilidades de trabalhar a leitura, verificamos, em nosso contato com o mundo do magistério de Ensino Básico, a recorrência na prática e no uso de materiais didáticos de uma perspectiva tradicional. Nesta se priorizam a memorização de regras e a exigência de uma única versão para compreensão dos textos lidos. A leitura é vista, portanto, como processo de decodificação no qual o sujeito permanece apenas como um receptor passivo que decifra palavras ou frases. Este não tem consciência dos múltiplos processos cognitivos envolvidos nessa atividade, nem do engajamento necessário para construir um sentido do texto (KLEIMAN, 1999).

Podemos supor que essa prática pode ser a geradora do distanciamento de outras abordagens que defendem o ato de ler como um processo ativo de interação e/ou reconstrução de sentidos (Maingueneau, 1996. Moita Lopes, 1996. Kleiman, 2004). Para seus seguidores, ler evoca um papel decisivo desempenhado pelo leitor, que usa conhecimentos e estratégias para preencher as possíveis lacunas surgidas ao longo da leitura. Assim, pode construir e reconstruir sentidos sempre que necessário.

Estudos realizados a partir da década de 50 apresentam os modelos de leitura que priorizaram o processamento das informações de maneiras distintas ao longo do tempo. No primeiro modelo, temos a atividade de leitura como uma extração de informações do texto, visto como um depósito de onde procedem todas elas (KLEIMAN, 1996). Ler, nesse sentido, é retirar a maior quantidade possível de informações textuais. Sendo assim, o fluxo informativo se realiza de maneira ascendente, do texto para o leitor. Este apenas recebe/identifica o que diz o texto, e os dados linguísticos (vocabulário e estruturas gramaticais) têm grande importância no processo.

Já no segundo modelo, a leitura é tida como uma atividade baseada praticamente nos conhecimentos e nas hipóteses do leitor, se centra nele. O leitor é quem atribui significado ao texto. À medida que se lê, há uma associação com o que existe na memória do indivíduo. Desta forma a opinião do leitor é de grande importância e o fluxo das informações se realiza de maneira descendente, já que a atribuição do significado parte de quem lê para o texto lido (KLEIMAN, 1996. LENCASTRE, 2003).

Como já foi dito, os modelos apresentados têm características diferentes, no entanto há uma semelhança no que se refere ao fluxo da informação nos dois casos, pois ela é de natureza unidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2009). Embora possa haver uma mudança no sentido (ascendente ou descendente) observamos uma única forma de processar as

informações apresentadas, seja do texto para o leitor ou do leitor para o texto. Nestes modelos, portanto, há somente um único percurso a ser realizado.

Entretanto, os estudos mais recentes (Kleiman 1992; Moita Lopes 1996; Marcuschi, 1999.) ressaltam que somente esses modelos não são suficientes, já que a compreensão textual se dá pelo processamento paralelo e nos dois sentidos das informações. Essa ação resulta na interação entre o processo ascendente e o descendente.

Deste modo, surge o terceiro modelo: o interacional. Nele o processamento da informação se dá ao mesmo tempo de maneira ascendente e descendente, porque o fluxo de informações se realiza de forma bidirecional. Ou seja, tanto do leitor para o texto, como do texto para o leitor. Sendo assim, há uma troca entre esses dois elementos que são considerados constantemente no processo, levando em consideração tanto as informações verbais ou não-verbais presentes no texto, quanto à bagagem trazida por quem o lê.

Destacamos que esta característica o diferencia dos outros modelos mencionados anteriormente. Passamos a comentá-lo mais detalhadamente devido ao importante apóio teórico que nos fornece.

1.1.2 O modelo interacional

O modelo interacional de leitura traz inovações para a prática leitora, pois a privilegia como um momento de troca entre os envolvidos na atividade comunicativa. Kleiman (2004) lembra que uma primeira noção do que é ler teria assumido a leitura não desta maneira, mas como uma prática autoritária. Isso significaria partir, do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma única interpretação a ser alcançada. Nesta perspectiva, destacamos como procedimentos que sustentam tal postura:

- a) Considerar a estrutura do texto e sua função independentes do contexto;
- b) Demonstrar que o aluno deve ser passivo e sua contribuição dispensável, já que o sentido está totalmente contido no texto e a interpretação autorizada é a adequada.

No entanto, a autora (op. cit: 23), ao seguir a perspectiva interativa, assume uma posição oposta, destacando que:

A leitura é justamente o contrário de tudo o que é mecânico: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor. Quando a leitura é entendida

como interlocução, tal qual outras atividades de linguagem é que o texto pode ser tomado como um conjunto.

Assim, temos a perspectiva, na qual nos inserimos e nos apoiamos para realizar este trabalho. Entendemos que ler é um processo interativo, global, integrado e produtivo que exige diferentes conhecimentos para que seja possível uma compreensão proficiente. Faz-se necessário, então, ampliação e aplicação de conhecimentos diversos (linguístico, textual, enciclopédico), bem como o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas de modo reflexivo.

Podemos acrescentar que o sentido não está exatamente no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação, considerando outros textos, os conhecimentos do leitor e a inserção de leitor, texto e autor no mundo. Uma vez atribuído um sentido adequado ao contexto e à forma como o texto se encontra linguisticamente construído, a manifestação verbal será considerada coerente pelo leitor (KOCH, 1997). Portanto, para ser leitor competente é necessário que se considerem esses diversos elementos, o que é possível em uma abordagem de natureza interativa, pela troca entre autor/texto/leitor.

Isso significa que o texto tem importância, uma vez que apresenta a mensagem do autor, através das pistas textuais deixadas por ele, que produzem efeitos de sentido. Mas, o leitor também a tem, pois atribui sentidos confirmando-os ou descartando-os, à medida que se processa a leitura.

Nesta visão interativa há um processamento mental constante ao receber a informação, e não somente uma percepção inicial. Isso nos permite reconhecer, que se realiza um processamento cognitivo quando se busca a compreensão.

Sob esta perspectiva, o escritor constrói o seu texto com argumentos a fim de facilitar o entendimento da mensagem que ele deseja transmitir a quem o lê. O leitor pode reconstruir o discurso, através de leituras diferentes, desde que sejam pertinentes ao que foi lido (KLEIMAN, 1999).

Moita Lopes (2002) explica que essa concepção se apoia na teoria de esquemas. Segundo o autor, os esquemas são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informações na memória de longo prazo. Ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento empregado no ato da compreensão. Portanto, há uma valorização do modo pelo qual a compreensão se dá na mente.

Temos aqui o ato de compreender em um sentido mais amplo, já que envolve o recebimento de algo que se transforma através de uma atividade mental e, cujo resultado será a ligação da informação nova a representações já existentes na nossa memória.

Algumas considerações relacionadas à teoria dos esquemas nos auxiliam na visão de leitura como atividade cognitiva, dentre elas destacamos as seguintes informações propostas por Lencastre (2003: 17 e 18):

a) *A armazenagem das informações se faz de maneira organizada.* Por exemplo, o indivíduo que organiza na sua mente a estrutura dos diferentes gêneros a partir do contato que teve ao lidar com eles, provavelmente terá mais facilidade para trabalhar a sua leitura quando exposto novamente aos mesmos. Isso porque, já se consegue ter expectativas quanto ao que será apresentado.

b) *As partes dos conhecimentos se ligam e são acessíveis mutuamente.* Quando surgem problemas em algum nível, o conhecimento do outro nível poderá interagir para ajudar na solução da dificuldade encontrada (conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais, estratégicos etc.).

c) *Os sucessivos acréscimos de novas informações aos esquemas formados ajudam no preenchimento das variáveis esquemáticas, enriquecendo-as, e alargando a sua área de aplicação.* Ao acrescentar no esquema que já possuo sobre o tipo textual narrativo a informação de que o objetivo de um romance é um, e o da carta é outro, neste momento aumenta a aplicabilidade de um mesmo tipo para diferentes gêneros.

d) *A formação dos esquemas se dá de maneira diversificada, por isso nem todos os leitores terão os mesmos esquemas.* Desta forma se possibilita que um mesmo texto seja interpretado de maneiras diferentes embora não infinitas. No entanto, compreensão terá um traço mais geral comum a todos, pois se apoia no texto em si.

Em geral, todos os investigadores da teoria de esquemas concordam que há, de uma forma ou de outra, uma complexidade cognitiva no processo da leitura como atividade compreensiva. Por isso, entendemos que ocorre um processamento e não somente uma extração.

Na perspectiva interativa, ressaltamos quatro grandes sistemas de conhecimento acessados pelo leitor durante o processamento textual: o conhecimento linguístico (ou sistêmico), o de mundo (ou enciclopédico), o compartilhado e o textual (ou interacional) (KLEIMAN, 2004. KOCH, 1997).

O primeiro compreende o conhecimento gramatical e o lexical. Através dele é que se consegue estabelecer, por exemplo, a seleção gramatical adequada para designar o gênero de um item lexical. É possível escolher dentro da organização do sistema linguístico, a opção que seja mais apropriada para expressar o que se deseja e essa ação se faz pelo conhecimento que o leitor tem dos constituintes da língua. O conhecimento linguístico, então, *“é um componente*

do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível”, pois pode comprometer o entendimento em algumas situações (KLEIMAN, 1999: 16).

O segundo é aquele que se encontra armazenado na memória do leitor, fruto de suas experiências ao longo da vida. Esses conhecimentos ficam agrupados em blocos de informações na mente do leitor e apresentam variação de um indivíduo para o outro, pois dependem da vivência (ou não) de cada um com relação a um determinado assunto (KLEIMAN, 1999). Por exemplo, o profissional que entende uma determinada temática encontrará provavelmente menor dificuldade ao lidar com ela, quando presente num texto, do que aquele que nunca obteve informações sobre a mesma.

A ativação deste conhecimento é de suma importância para conseguir economia e seletividade, pois quando o usamos facilitamos significativamente a compreensão de um texto. Isso ocorre porque, as informações que nos pareciam vagas passam a ter resposta ao fazer-se uso dele. Outra importante função é ajudar na realização de inferências⁴ sempre que necessárias (KLEIMAN, 1999).

O terceiro é o conhecimento partilhado pelos indivíduos envolvidos na interação. Ele representa um entendimento comum que diferentes interlocutores possuem de um mesmo evento e, por chegarem à mesma conclusão, não ocorre problema na atribuição de sentido. (KLEIMAN, 1999).

O último, o textual, refere-se ao conhecimento sobre as ações verbais, ou seja, sobre as maneiras pelas quais se pode interagir através da linguagem. Há um reconhecimento das marcas formais referentes a cada gênero textual, levando em consideração também a função de cada um. Trata-se, portanto, inicialmente, “*do conjunto de noções e conceitos sobre o texto*” (KLEIMAN, 1999: 61). O uso desse conhecimento também beneficia a compreensão, quanto maior conhecimento e contato o leitor tiver com os textos, mais fácil ficará a compreensão para ele.

Para Koch (1997), esse conhecimento, chamado por ela de interacional engloba outros conhecimentos nomeados respectivamente como: a) ilocucional; b) comunicacional; c) metacognitivo e d) superestrutural. A definição deles aparece da seguinte maneira (op.cit: 21):

a) conhecimento que permite ao leitor reconhecer os objetivos e propósitos do falante em dada situação interativa.

b) conhecimento da quantidade máxima de informação necessária numa situação concreta e da escolha de variante

⁴ Associação realizada mentalmente que permite ao indivíduo concluir, deduzir, preencher lacunas surgidas ao encontrar idéias implícitas na realização da leitura textual (KLEIMAN, 2004).

linguística adequada.

c) ações linguísticas colocadas no texto para assegurar a compreensão dele.

d) conhecimento dos modelos textuais globais.

Ler é, então, um processo interativo, também porque precisamos ativar no momento da compreensão textual os diferentes conhecimentos comentados que juntos compõem o conhecimento prévio do leitor. Entender a atividade leitora dessa maneira exige a percepção de que:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 1999: 27).

Seguindo esse enfoque, a leitura não pode ser vista somente como um processo que decifra um código, assimila estruturas gramaticais e as usa de maneira mecanizada. Exige uma participação ativa na construção de sentido e no desenvolvimento de noções dentre as quais destacamos: a de contexto e de intertextualidade; a de implícito, a de diferentes conhecimentos (sistêmico, enciclopédico, compartilhado e textual); a de observação das pistas de contextualização e a reflexão sobre outros fatores que estabelecem sentido (KOCH, 1997). Enfim, texto enquanto materialidade e o leitor com toda a sua bagagem de experiências são considerados no momento em que se lê.

A leitura, concebida como um processo complexo e abrangente de compreensão, produção e atribuição de sentido, faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. A decodificação é apenas uma etapa inicial, já que há aprofundamento para outros níveis e o entendimento é construído passo a passo pelo leitor proficiente (KOCH, 2002).

Além dos conhecimentos, a atividade de leitura demanda também o uso de outros elementos que são acionados durante o processamento mental. O sistema humano armazena as informações de modo variado, dependendo da capacidade da memória, que pode ser imediata, intermediária ou profunda. (KLEIMAN, 1992)

A memória imediata é a que recebe as primeiras informações captadas a partir da percepção inicial do material gráfico, quando passamos os olhos por ele. É capaz de reter pouca informação, por isso precisa ser logo esvaziada para a chegada de novos dados.

Já a memória intermediária atua na retenção de dados importantes, ajudando-nos a compreender o texto com o qual estamos em contato naquele momento. O acesso a ela leva menos tempo do que o necessário para alcançar a memória profunda. Esta última permite que

guardemos as informações mais relevantes em proporções mais profundas, podendo ser acessadas sempre que seja necessário (KLEIMAN, 1992).

Por outro lado, também precisamos utilizar estratégias que facilitem o processamento das informações contidas no texto escrito. Elas podem ser de natureza metacognitiva ou cognitiva.

A noção de que atividades metacognitivas⁵ ajudam no desenvolvimento da compreensão leitora é indispensável para o êxito pessoal de cada leitor, quando se avança rumo às suas próprias conclusões. Cabe notar aqui que estabelecer um objetivo específico ao ler, favorece o ato compreensivo. Portanto, ter algo claro em mente ao lidar com os diversos tipos de textos, se torna importante.

Há evidências experimentais para mostrar que a lembrança de detalhes se dá em maior proporção quando se tem um objetivo especificado previamente. Isto é, “*compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o propósito que desejamos*” (KLEIMAN, 1999: 31).

Em algumas ocasiões temos que formular objetivos considerando o tipo de texto ou a forma apresentada por ele. Essa associação de alguma maneira apresenta uma dependência mútua o que determina, até certo ponto, a leitura que se faz do texto. Por outro lado, Kleiman (1999) ressalta que há situações nas quais os objetivos se ausentam ou são menos precisos e explícitos, como na leitura que fazemos apenas para satisfação pessoal, por prazer. Este, é o único objetivo nessa ocasião.

Assim, temos como uma das estratégias metacognitivas: a definição de objetivos ao ler.

Outra estratégia tão importante quanto à citada anteriormente é a formulação de hipóteses, que são testadas pelo leitor à medida que a leitura se realiza. Quando se postula hipóteses sobre o que se encontrará, colocando em prática esse mecanismo, provavelmente há mais facilidade ao ler. Ter a percepção dessa necessidade traz inúmeros benefícios:

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto (KLEIMAN, 1999: 43).

O uso dessa estratégia possibilita principalmente o monitoramento do texto de maneira

⁵ Atividade que pressupõe reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade (KLEIMAN, 1999).

consciente, uma vez que o indivíduo tem que estar a todo momento testando, comparando ou concluindo, associando o que está lendo com o que ele já havia pensado anteriormente. Enfim, o uso de estratégias metacognitivas demonstra que quem lê está ciente de onde há falhas na compreensão e como pode tentar resolvê-las. Logo, estimulá-las incentiva a autonomia pessoal.

As estratégias podem, também ser consideradas como cognitivas⁶. Nelas o procedimento involuntário ocorre automaticamente no momento que se inicia a leitura do texto. Quando o leitor começa a associar mentalmente os elos coesivos que permitem ligar as diferentes partes do texto, ele já está, via inferência, construindo o contexto para que obtenha a coerência.

Tratando-se de coesão e coerência temos, para a primeira, a ligação das diversas partes do texto que se faz possível através de elementos linguísticos que recuperam outros. Essa retomada pode ser feita, por exemplo, por repetições, substituições, pronominalizações e uso de dêiticos.

O conjunto desses elementos formam a coesão, e ao considerá-los na totalidade, contribuímos para o significado global do texto. Nesse sentido, exercitamos o reconhecimento dos elementos estruturais em nível local, isto é, elementos relacionados diretamente ao texto. Esse nível é também denominado microestrutural (KLEIMAN, 1999: 60). Já na coerência há a construção de um sentido a partir da sequência dos elementos naquele texto propriamente.

Entender a leitura como uma atividade cognitiva requer, também, promover condições para o desenvolvimento de habilidades, aqui definidas pela autora (op. cit.) como conjunto de capacidades específicas ensinadas aos leitores. Citamos, por exemplo, a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber a relação entre as palavras.

Usar habilidades contribuirá para a competência leitora dos indivíduos, ou seja, para a capacidade de lidar competentemente com os textos. O domínio de tudo o que foi comentado até aqui sobre estratégias e conhecimentos pode auxiliar na resolução dos obstáculos, facilitando consideravelmente o processamento das informações.

O modelo interacional nos oferece explicações mais esclarecedoras sobre a compreensão leitora enquanto processo que os modelos anteriores, aproximando-nos de maneira mais satisfatória e adequada do que a leitura envolve em sua completude. Porém não excluímos a influência que o aspecto social produz no momento que a realizamos.

Alguns autores apresentam uma postura favorável a essa questão, vejamos:

⁶ Segundo a autora, são atividades essencialmente mentais que funcionam sem o controle consciente do indivíduo (KLEIMAN,1999).

Compreender um texto escrito não é apenas um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos, leitor – autor que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados (KLEIMAN, 1999: 10).

A visão de leitura como ato comunicativo, ou seja, o uso da linguagem na interação comunicativa entre os participantes do discurso que estarão posicionados socialmente, culturalmente e historicamente (MOITA LOPES, 2002: 139).

A linguagem é vista, pois, como um lugar de interação entre os sujeitos sociais, isto é, sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sócio-comunicativa que mobiliza o social (KOCK, 2000: 51).

Ao considerar a leitura como um ato comunicativo que inclui aspectos relativos à natureza social da linguagem, partilhamos da mesma visão de que ela pode sofrer influências sociais. Isso porque, quando lemos, ativamos valores e crenças definidos em cada um, a partir do grupo social do qual fazemos parte ou no que fomos criados. Pode-se dizer que:

O ato de ler, na visão sócio-interacional, traz consigo o desafio de não ser redutível à utilização de um grupo de categorias linguísticas ou a uma sequência de habilidades cognitivas ensinadas isoladamente ou sob a forma de estágios sucessivos. Pelo contrário, envolve a capacidade de usar recursos linguísticos e extra-linguísticos, que abrange sistemas diversos de conhecimentos e intervém, conjuntamente, na interpretação ou compreensão, entendendo-se por compreensão o produto do processo de ler. (NUNES, 2000: 88)

Enfim, seguir o estudo nomeando o modelo como sócio-interacional⁷ parece-nos mais completo em termos teóricos.

Seguindo nessa visão, Paulo Freire (2003) já destacava a importância desse aspecto ao falar sobre leitura, que para o autor deve envolver a compreensão crítica do ato de ler. Ela não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. “*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*” (FREIRE, 2003: 11).

Portanto, ler é fazer uma releitura do que já foi vivido pelo homem, é interagir criticamente, e, também, interpretar. É por si só um ato completo e único. No momento de leitura em língua materna, podemos ter a oportunidade de conhecer a nós mesmos e ao outro. Isso nos ajuda a construir a idéia que temos de quem somos. Assim também o é na leitura em língua estrangeira, que permite, além do mais, o contato com novas culturas.

Sendo assim, entendemos que o ato de ler exige de nós um esforço mais aprofundando. Trata-se de, atividade que envolve uma complexidade cognitiva necessária para que se construa a compreensão das informações apresentadas, seja em língua materna,

⁷ A visão sócio-interacional da linguagem ancora-se no postulado básico de que a linguagem possibilita ao homem a interação, sendo as produções verbais possuidoras de uma função social de comunicação e de interação com o meio ambiente (BRONCKART, 1999).

seja em língua estrangeira.

1.2 Políticas linguísticas para o ensino de E/LE no Brasil e a inserção da leitura na educação brasileira

O ensino de espanhol no Brasil vem ganhando força desde a implementação do Mercosul, que vem atribuindo valor tão relevante à língua espanhola tanto no âmbito comercial, quanto econômico no território brasileiro.

A implementação do idioma no país gerou o aumento de busca por cursos, tanto por parte dos alunos, quanto de professores. Conseqüentemente, há o crescimento da procura pelos materiais que auxiliam o trabalho pedagógico no ensino-aprendizagem da língua. No entanto, a situação anterior ao momento atual do idioma, não era nada favorável à sua expansão.

Várias tentativas já haviam sido realizadas, na década de 50, a fim de conseguir tal implementação. No entanto, apareceram dificuldades que impediram o prosseguimento desta ideia. (ROMANELLI, 2004).

Pesquisas realizadas por Sedycias (2005) deram conta de um panorama semelhante:

a) Na primeira metade da década de 60, o ensino do espanhol ainda tinha pouca atenção em nosso currículo escolar. Tratá-lo dessa maneira, poderia ser um possível reflexo de uma noção equivocada de que a língua possuía tanta semelhança com a língua portuguesa que nem precisava ser estudada.

Outra possível explicação, seria o relativo isolamento linguístico e cultural do Brasil, face aos seus vizinhos latino-americanos naquele momento.

b) Atualmente, a situação do espanhol no Brasil é de prestígio crescente. Essa língua está sendo uma das mais procuradas por estudantes de todos os níveis, refletindo uma crescente demanda.

Portanto, depois de décadas sem êxito, o cenário se altera e os documentos oficiais contribuem com orientações gerais sobre a língua estrangeira. Eles trazem, inclusive, reflexões específicas sobre o ensino-aprendizagem do idioma.

Preocupados com a questão da leitura em língua materna e na língua estrangeira no cotidiano escolar, escolas e governos têm tentado oferecer diretrizes para trabalhá-la em sala de aula. Considerar as recomendações oficiais no trabalho pedagógico se torna indispensável.

No que concerne à atividade de leitura em língua estrangeira, entendemos que os princípios já mencionados anteriormente sobre a língua materna, podem ser mantidos e aplicados nas aulas de E/LE. Além de oferecer um suporte ao desenvolvimento discursivo do aprendiz⁸, a capacidade de ler em outro idioma amplia as fronteiras de acesso à informação, aos bens culturais e ao pensamento dos povos que o utilizam (BRASIL, 1998).

Poderíamos concluir que desenvolver a compreensão leitora numa língua estrangeira seria, pois, uma atividade complementar ao aprendizado e aprofundamento da leitura em língua materna⁹, parte integrante da formação global do indivíduo na escola.

Pensando sobre a formação desse aluno ressaltamos o fragmento abaixo:

A língua estrangeira (LE) volta a ganhar, com a nova LDB (Brasil, 1996), destaque entre as disciplinas curriculares do ensino básico. Trata-se de uma matéria obrigatória, mas que, devido à defesa do plurilinguismo, é apresentada não sob a forma de uma língua específica a ser ensinada, mas como uma opção entre os idiomas estrangeiros determinados pela comunidade, dentre os quais um deverá ser escolhido pelos alunos. Sua inclusão corresponde à crença no seu papel como instrumento de interação entre povos, acesso a culturas e conhecimentos diversos, além de ser uma forma de potencializar o desenvolvimento discursivo, a cidadania e o auto-conhecimento, pelo contato com o outro. (VERGNANO-JUNGER, 2005: 2)

Portanto, aprender uma língua estrangeira é parte constituinte importante no desenvolvimento do aprendiz como aluno, leitor e cidadão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental - PCNs (BRASIL, 1998) apresentam orientações aplicáveis a salas de aula de todo o país. Apesar de recomendá-las, há o reconhecimento no documento da diversidade de cada região. Sendo assim, é possível realizar adaptações quando estas são necessárias.

Os PCNs estabelecem como foco principal a capacitação do aluno para ler em uma segunda língua. Entretanto, se há condições, o professor pode incluir no seu trabalho outras habilidades linguísticas – a fala, a compreensão auditiva e a produção escrita. Outro fator a ser considerado é que a aprendizagem de uma nova língua é também emocional e, não apenas intelectual, portanto a dimensão afetiva contribui no processo (BRASIL, 1998).

O documento estabelece, também, que o ensino de língua estrangeira deve contemplar principalmente: (a) a natureza sócio-interacional da linguagem; (b) o envolvimento do aluno

⁸ O desenvolvimento discursivo seria a possibilidade de vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo (BRASIL, 1998: 67).

⁹ Essa complementação é possível pois o aluno realiza comparações entre sua língua materna e a língua estrangeira em vários níveis, quando está aprendendo o idioma. Ao fazer associações o conhecimento sobre o que se relaciona à LM se reforça (BRASIL, 1998: 66).

no processo de construção do significado; (c) o posicionamento crítico e (d) a valorização da leitura como fonte de informação e prazer (BRASIL, 1998).

Em relação ao que foi descrito, vale ressaltar que os princípios norteadores do documento são de base sócio-interacional:

Deve-se considerar ainda que a consciência crítica de como as pessoas usam estes tipos de conhecimento traz para o aluno a percepção da linguagem como fenômeno social, o que é caracterizado aqui como a natureza sócio-interacional da linguagem. Quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definindo nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças. (BRASIL, 1998: 35)

Assim, entendemos que é necessário valorizar no trabalho pedagógico, a natureza sócio-interacional da linguagem. É necessário trazer à consciência do aluno que ao aprender uma língua questões sociais e culturais estão envolvidas.

O aprendizado da língua envolve conhecê-la e usá-la nas diversas situações comunicativas almejando, ao menos, o desenvolvimento da competência leitora. Desta forma, compreendemos que há uma valorização da leitura que integre com relatividade os diversos saberes dos alunos. A valorização desses saberes pode ajudá-los na intervenção na realidade em que vivem.

Além disso, reconhecemos que a leitura proposta nos PCNs a partir de um modelo interativo reconhece o envolvimento de diferentes tipos de conhecimentos: sistêmicos, textuais, estratégicos. O documento recomenda, no entanto, que ao longo da formação fundamental tais conhecimentos recebam atenção diferenciada. Inicialmente, se dá prioridade aos estratégicos, ampliando o trabalho com os conhecimentos linguísticos nas séries mais avançadas.

O ensino de língua estrangeira moderna também tem recomendações quanto ao Ensino Médio. Há, especialmente, as *Orientações Curriculares Nacionais* OCNs (BRASIL, 2006) que o contemplam e dão destaque à língua espanhola, com um capítulo dedicado especialmente à sua discussão. Além das informações contidas nas OCNs, temos a publicação recente da lei 11.161/05 (BRASIL, 2005), que determinou a obrigatoriedade de oferta do espanhol nessa etapa da educação básica, por parte das escolas.

No ano de 2005, o presidente da república sancionou a lei 11.161 (5/8/2005) que determina oferecimento obrigatório desta língua nas escolas, com a matrícula facultativa por parte dos alunos. Ela também define que a inclusão desse idioma nos currículos do ensino fundamental se torna opcional.

A priorização dada aqui ao idioma espanhol no Ensino Médio (BRASIL, 1998), difere da abordagem realizada nos PCNs, nos quais se comenta de maneira mais igualitária a importância das línguas estrangeiras (da pluralidade linguística) em sua totalidade.

O Ministério da Educação destaca que, possivelmente, temos a ênfase neste idioma devido à proximidade geográfica com os hispano-americanos e também por desejar um contato mais próximo com a vivência dos nossos vizinhos (LODI, 2005).

Outros motivos podem justificar tal escolha, e os próprios comentários apresentados nas OCNs nos possibilitam entendê-lo assim. Destaca-se o seguinte fragmento:

Mais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul. Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo. (Brasil, 2006: 127)

Enfim, é possível reconhecer que esta escolha não tem somente o intuito de promover um enriquecimento curricular, e que há mais influências do que uma simples localização espacial.

As *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) apresentam diretrizes para essa modalidade do ensino. Nelas há o intuito de promover revisão e reflexão da prática pedagógica do profissional da educação.

O documento foi elaborado a partir de discussões entre diferentes segmentos do trabalho educacional, com ativa participação de docentes pesquisadores universitários de diversas instituições do país. O resultado final é uma revisão crítica dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (BRASIL, 1998). Dele ressaltamos os seguintes aspectos referentes ao ensino de LE (BRASIL, 2006: 88)

- (a) desenvolver a habilidade de leitura, da prática escrita e da comunicação oral contextualizada;
- (b) formar um aprendiz que entenda as diversas maneiras de se abordar um texto e interagir com ele;
- (c) mencionar as concepções de letramento, multiletramento e multimodalidade;
- (d) proporcionar ao aluno a consciência de que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor;

- (e) destacar que o trabalho com leitura deve ser contínuo, crítico e é um componente essencial na formação dos educandos que devem entender a pluralidade do mundo no qual estão inseridos;
- (f) priorizar uma leitura que envolva conhecimentos e habilidades, logo o desenvolvimento da compreensão leitora irá além da decodificação, já que busca a interação.

Creemos que tanto os PCNs, quanto as OCNs ressaltam uma preocupação comum: o desenvolvimento de uma prática de leitura (vista como atividade processual), cuja importância excede o espaço da sala de aula, pois será fundamental para toda a vida.

1.3 A leitura na escola e a formação do professor

É comum encontrar comentários na mídia e em conversas de educadores sobre a importância da leitura na vida das pessoas. Porém, apesar de tão presente no cotidiano moderno, ler não é uma atividade nata e natural. Requer, ao contrário, o desenvolvimento sistemático e consciente de uma série de comportamentos e conhecimentos específicos, como já vimos no início do capítulo 2. Nesse sentido, é necessário todo um esforço pessoal da escola e do professor a fim de criar um ambiente propício para aprendizagem e aperfeiçoamento do processo leitor.

Fazem parte desse contexto, entre outros, aspectos como o conhecimento teórico-prático que cada docente deve ter sobre o assunto; a escolha de atividades que proporcionem o desenvolvimento da competência leitora; a criação de oportunidades para a prática de leitura como hábito; o acompanhamento constante, com avaliações diagnósticas e formativas dos trabalhos dos alunos, a fim de reconhecer suas dificuldades, buscando meios para solucioná-las (LAJOLO, 2001).

Lembramos, ainda, que garantir a participação do aluno na sociedade letrada é obrigação de todos os docentes, não apenas daqueles que trabalham com línguas, e usar estratégias para consegui-la é uma necessidade (KLEIMAN, 2004).

Dados têm mostrado que o ambiente escolar tem formado leitores com grandes dificuldades ao ler (LAJOLO, 2001). Observa-se uma tendência em formar o leitor apenas para decodificar as palavras do texto. Então, podemos deduzir que o sistema escolar, ao invés de ampliar as formas pelas quais o aluno lê o mundo, em muitas ocasiões, passa a ser, um ambiente mecânico, que influencia apenas a realização de decodificação.

Programas como o Programa de Avaliação de Alunos (PISA) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) têm apresentado o índice de aprendizagem dos alunos em relação à leitura como insatisfatório. A fim de exemplificar o que mencionamos, destacamos os dados abaixo apresentados pela Associação de Leitura do Brasil (ALB, 2009):

- a) Na população brasileira, 68% dos leitores são analfabetos funcionais¹⁰. Esse grupo engloba os que sabem ler, mas não conseguem compreender variedade de textos escritos nem expressar-se, através da escrita de forma complexa. Aqui também estão, os leitores que sentem dificuldade em atividades de compreensão e expressão escrita, no entanto, as realizam com muitas limitações;
- b) Há 7% de analfabetos absolutos;
- c) Menos de 30% são os que dominam a leitura e a escritura de forma ampla, inclusive em variedade de gêneros.

Se a escola não tem conseguido promover a autonomia do aluno em termos de conhecimento e procedimentos técnicos de origem acadêmica, é preciso refletir sobre que tipo de trabalho tem sido priorizado, principalmente no que se refere ao ensino de leitura. Consequentemente, se faz necessário rever o trajeto de ensino no Brasil, a fim de ajustá-lo.

A partir dessas estatísticas, defende-se que *“se a leitura na sala de aula não tem sido tratada como interação, como apregoam os PCNs, torna-se necessário buscar as falhas para que essa atividade deixe de ser enfadonha e passe a proporcionar ao aluno prazer ao ler”*. (SANTOS, 2005: 5).

O ambiente escolar deveria instigar o aluno a ser livre para conhecer, e se fazer conhecer pelo mundo da leitura. No entanto, seguir enfatizando um modelo de leitura de natureza limitada, é não dar oportunidade para a expansão do pensamento crítico. Essa possibilidade, é justamente o que não se espera da leitura:

A leitura do texto deveria provocar no leitor um movimento de reflexão sobre o mundo e sobre o mundo do texto. A prática de ler acaba envolvendo o aluno. Ler nesse sentido, é uma valorosa ação que influencia no avanço do aluno, enquanto ser que pensa e que descobre o pensamento do outro através das palavras e de sua organização. A leitura, por esse ponto-de-vista, é uma grande troca. Torna-se, portanto, um grande investimento pedagógico. (GERALDI, 2006: 66).

A escola que prioriza trabalhar a leitura segundo a declaração de Geraldi evita principalmente:

¹⁰ Definidos no *site* como pessoas que têm dificuldades de compreender textos e não tem muita habilidade na escrita.

a) A imposição de leituras, que limitam a interpretação dos textos pela defesa de um único significado.

b) A construção de leitores que são apenas repetidores, e não autores de suas próprias leituras, porque somente prevalece, num modelo decodificador, a opinião do outro, já pré-concebida e a ser assimilada por quem lê.

Se o padrão principalmente observado nas escolas é o do leitor que repete leituras dos professores, dos comentaristas, dos escritores e dos autores de materiais didáticos, a leitura é tratada apenas como decifração. E, assim, não desperta no aluno o desejo por ler, o prazer pela atividade (GERALDI, 2006).

Ao condicionar o aluno a somente extrair informações do texto, em nada contribuimos para o crescimento de sua visão de mundo. Além disso, fazemos com que ele siga como um leitor passivo, se centre no texto, atentando apenas para aquilo que é dito, poucas vezes, considerando o não dito, os pressupostos e relações com outros textos e discursos.

O texto nessa perspectiva passa a ser visto, como um produto lógico (representação mental) do pensamento do autor. Cabe ao leitor, somente “captar” essa representação das intenções do produtor. Exerce-se, pois, um papel essencialmente passivo diante do material lido (KOCH, 2002).

Sendo assim, o conceito que o professor tem sobre o que é um texto ou sobre o que é leitura em geral influencia diretamente a sua prática pedagógica. Com relação à essa problemática, Gurgel (2002: 244) destaca as palavras de Orlandi:

A escola produz uma imagem do aluno como o que não lê fora das atividades previstas em sala de aula e que situa no grau zero de aprendizagem, enquanto, o professor se encontra no grau dez. Essa imagem anula a possibilidade de uma relação entre aluno e professor na construção do objeto do conhecimento: a leitura.

Continuar trabalhando com essa perspectiva escolar, detectada por pesquisadores da atividade de leitura é promover o crescimento do abismo que já se encontra neste momento entre o alunado e os textos. Kleiman (2004) constata essa situação, através de um levantamento apresentado por ela. Nele, se encontra um panorama sobre como a leitura vem sendo abordada na aula de LM:

a) A atividade de leitura na escola tem se baseado em decifração de palavras e sem nenhum sentido para o aluno. O texto é apenas um depósito de informações. Portanto, esse primeiro encontro é desapontador (op.cit: 16);

b) O tempo destinado à leitura tem diminuído gradativamente (op.cit:17).;

c) O trabalho com a gramática é fragmentado e descontextualizado. E de fato, trabalhá-la assim, prejudica a

aprendizagem significativa, global, baseada no uso da língua, pois há preferência para a memorização de regras gramaticais. O texto surge apenas como pretexto para o ensino de regras sintáticas (op.cit: 18);

d) Outra prática comum é um descaso em relação à voz do autor, que muitas das vezes nem é considerada (op.cit: 21); As interpretações devem basear-se apenas nos leitores autorizados e modelares (professor, escritor, autor de material didático).

e) Muitas das vezes a leitura é cobrada como meio de avaliação através de relatórios e resumos, por exemplo, sem nenhum outro objetivo (op.cit: 23).

Reconhecemos que a má distribuição de recursos financeiros, a falta de bibliotecas e seu o uso inadequado, a ausência do hábito de leitura por parte dos pais e dos educadores podem dificultar a formação do leitor, mas não a impedem. Muitos professores dizem trabalhar a leitura, no entanto, não têm uma formação teórica sobre o tema. Se a formação do docente não lhe proporcionou insumos suficientes para desenvolver um trabalho com compreensão leitora que contribua para a melhoria de seus leitores-aprendizes, outras alternativas podem facilitar.

Logo, esse profissional precisa de ajuda para aprender e ensinar a leitura na escola porque já lida com muitas outras dificuldades no âmbito educativo. Em muitas circunstâncias, a dificuldade de trabalho com leitura persiste não por descaso, mas por faltar propostas que possam orientar-lhes, por isso em muitos momentos encontramos professores que não têm especialização, pois lhe faltam condições e incentivo para isso.

Silva (2004) ressalta que essa busca é pessoal:

Os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: precisam conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Essa intimidade e esse conhecimento exigem que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência não existe como alimentar a leitura junto aos alunos.

As práticas de leitura escolar, não nascem do acaso nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma outra programação envolvendo e devidamente planejada, que incorpore, no seu projeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos de alunos-leitores. Simplesmente 'mandar o aluno ler' é bem diferente do que envolvê-lo significativamente e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes. (SILVA, 2004 : 28).

Nesse sentido, formação continuada do professor contribui para que ele não se sujeite a usar aulas pré- estabelecidas. A partir de novas investigações e atualizações, o educador poderá conservar o que é positivo de modelos tradicionalmente já usados e buscar inovações

que os complementem, aplicando-as à sua prática. Agindo dessa maneira, minimiza a formação de ledores¹¹, contribuindo, portanto na formação de leitores.

O perfil de trabalho decodificador, relatado anteriormente tem sido comum no trabalho com a LM, segundo as pesquisadoras (KLEIMAN, 2004. LAJOLO, 2001). Portanto, é preciso refletir sobre tais questões ao iniciar o ensino/aprendizagem da língua estrangeira (LE). O que se observa, em LM, é uma postura orientada somente pelas experiências adquiridas na formação inicial do profissional que pode refletir-se também na atuação em língua estrangeira (LE). Muitas das vezes o professor não tem condições de se atualizar, o que traz um despreparo para a sua prática na sala de aula (SANTOS, 2005).

Creemos que o aprendizado de LE é de suma importância, pois através dele torna-se possível um contato com novas culturas e conhecimentos. A aula de LE deve possibilitar mais do que o aprendizado de um código linguístico, deve, também, proporcionar uma oportunidade de conhecer outras culturas e as outras realidades, diferentes daquelas com as quais o aprendiz tem contato. (ALMEIDA FILHO, 1993).

Refletindo sobre observações realizadas nas aulas, enquanto aluna, foi possível concluir que uma leitura crítica em aulas de língua estrangeira, em geral, não era encorajada. A atividade de leitura em E/LE era feita como uma atividade não-problematizada. Muitas vezes, a recomendação era para “pular” a atividade, ou fazê-la em casa como uma tarefa qualquer sem nenhuma importância. O texto estava no livro didático ou era levado pelo professor numa cópia impressa, recortado de fontes variadas.

Quando se realizava a leitura, o texto servia, na maioria das vezes para a apresentação e/ou fixação de conteúdos gramaticais. Em outros momentos, sua abordagem, era para impor um sentido único prevalecendo em geral a versão dada pelo professor, servindo de estímulo para a conversação ou alguma produção escrita.

Não defendemos que as outras habilidades (ouvir, escrever, falar) sejam desprezadas na aula de LE, uma vez que são complementares. Sabemos que, se há condições estruturais e de recursos, estas devem ser exploradas. Entretanto, sabe-se que os documentos institucionais brasileiros sobre educação enfatizam, ao menos, que se garanta o desenvolvimento da habilidade leitora em LE no Ensino Básico. As ações do professor, portanto, têm o papel de orientar nesse sentido seus alunos, mediante trabalhos com o texto que os despertem para a leitura como uma prática social participativa. Assim, se pode caminhar rumo ao conhecimento

¹¹ Segundo Magda Soares (1998), leitor é a pessoa alfabetizada que consegue realizar uma leitura superficial, decodificadora. Já para o leitor, a tarefa de ler não se restringe à alfabetização. Há um envolvimento mais profundo, trata-se do processo de letramento, esse se estende durante toda a vida escolar.

de palavras, textos, gêneros, de outros olhares e culturas, fato que a língua estrangeira e a leitura possibilitam.

A atividade de leitura em língua estrangeira deve ser uma construção/negociação de significado, como o é, na perspectiva apresentada anteriormente para a língua materna. . A partir dos resultados da pesquisa de Santos (2007)¹² podemos constatar, no entanto, que ainda há dificuldades para instaurar essa concepção de leitura como (re)construção ativa de sentidos. Algumas conclusões do estudo, voltadas em especial para o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

- a) O uso do texto literário em atividades de compreensão leitora ocorre em pequena proporção.
- b) O uso de textos de outros gêneros serve para a realização de atividades tais como: o ensino de cultura, de gramática, ou de vocabulário. Em alguns momentos os gêneros são variados, mas em outros não. No entanto, mais uma vez, a abordagem de leitura dada a eles, se torna vazia de significado, com um enfoque mais decodificador.
- c) As propostas de atividades de leitura existentes nos livros didáticos para o ensino de E/LE dão prioridade aos modelos de leitura ascendente e/ou descendente, com raras exceções. Logo, os exercícios de compreensão leitora, têm como objetivo: a localização de informações, a memorização de palavras novas, a ilustração da morfossintaxe e a opinião do aluno ao entrar em contato com o texto.

Vemos que a escola, com suas práticas pedagógicas, continua a fazer em língua estrangeira o que já foi visto na LM: (a) repetição de exercícios descontextualizados, (b) trabalho com o texto apenas de maneira literal, (c) memorização de estruturas e (d) pouco tempo destinado à leitura. Uma questão essencial deve ser considerada nesse momento: a formação do professor que se depara com situações, tais como as que descrevemos acima.

Refletindo sobre a prática do professor, que já havia sido comentada anteriormente por Leonor Werneck (2005), em geral, ela tem se baseado em informações adquiridas somente na formação inicial. É comum encontrarmos o exercício profissional sem ou com reduzida atualização. Em circunstâncias como essas, a reflexão sobre a necessidade de rever sua própria prática, a partir dos novos conhecimentos adquiridos seria o mais apropriado.

¹² A pesquisa intitulada “*A inserção do discurso literário no processo de ensino e aprendizagem de E/LE*” faz parte de um projeto de pesquisa realizado pelo Departamento de Letras Neolatinas do Instituto de Letras da UERJ. A investigação abordou em seus estudos: a literatura, o ensino de língua espanhola, o discurso literário, a competência literária e a compreensão leitora.

Preocupa-nos, já que parece ser mais comum a reduzida oportunidade de formação continuada do professorado, a constatação de que os programas universitários não costumam incluir uma prática leitora sócio-interacional, nem uma teoria sobre ela na formação de professores de Língua Espanhola. Chamamos a atenção aqui para os currículos universitários no curso de Letras (Português-Espanhol), no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Pesquisas realizadas por Vergnano-Junger (2002; 2006) demonstraram que :

a) o tempo destinado à competência leitora ainda ocupa um espaço muito pequeno na sala de aula.

b) os perfis de atuação docente quanto ao ensino de língua espanhola são diversificados.¹³

c) as declarações dos profissionais desta área apontam que há uma carência na formação deles em leitura, reconhecendo a importância da mesma para a prática profissional.

No caso do Espanhol, podemos observar casos escassos de conteúdos referentes à leitura. Nas disciplinas de Prática de Ensino de Espanhol, a leitura, desde uma perspectiva teórico-prática, aparece com maior frequência que nas disciplinas de Língua Espanhola, mas, com pouco tempo dedicado ao seu desenvolvimento (VERGNANO-JUNGER, 2002). A autora (op. cit.) também constata que a competência leitora ainda é tida como uma atividade acessória tanto no espaço da sala de aula, quanto nos materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de E/LE. No entanto, precisa ser encarada como uma forma de atuar no mundo através da linguagem, merecendo um lugar de importância na língua materna e na estrangeira.

É, portanto, perceptível a existência de uma incoerência entre o que se pede nos documentos e o que se faz hoje no que concerne à leitura, desde a formação de professores. Existe uma ausência de atividades na prática cotidiana para o seu desenvolvimento. Por isso, encontrar problemas ao formar leitores de E/LE na escola, se torna provavelmente inevitável.

Se a formação inicial não dá conta de preparar os docentes para esse trabalho, caberá à formação continuada, à experimentação prática em serviço e ao intercâmbio entre os profissionais da área preencherem tal lacuna. Em muitos casos um ou vários desses elementos combinados contribuem para mudanças positivas. No entanto, nem sempre há condições para participar de cursos de formação ou oportunidades de contato com colegas.

Com relação à formação do professor de E/LE, Paraquett (2008) destaca que ainda encontramos um a ruptura muito grande entre o que diz a LDB e o que se vê na realidade. Daí

¹³ Temos, por exemplo, professores que realizam atividades de leitura para trabalhar conteúdos específicos ou a interpretação textual. Outros têm um trabalho com enfoque interacional. Há também o terceiro perfil que atua sob influência teórico-metodológica de uma abordagem discursivo- enunciativa (VERGNANO-JUNGER, 2002).

surgem as questões: Como garantir alguns princípios da lei, por exemplo, *a valorização do profissional da educação escolar? E a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber? E o padrão de qualidade?* (PARAQUETT, 2008: 5).

A autora nos lembra que ter o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, incluindo remuneração licenciada para esse fim, nos é garantido por lei, porém quase sempre, o Estado não reconhece esse direito no que se refere à remuneração. Portanto, em grande parte, é um esforço pessoal do professor, buscar a continuidade dos estudos.

Outros pontos comentados por Paraquett (op.cit.) merecem destaque:

a) Muitos cursos de pós-graduação não são gratuitos, logo o acesso a eles, no ensino público ainda é restrito.

b) A complexidade da formação continuada, é um problema maior, possivelmente sistêmico, explicado por razões históricas.¹⁴

É preciso que comecemos a questionar também o compromisso da universidade pública brasileira, considerando os projetos referentes a essa situação. E o Estado que faz as leis também, deve cumpri-las. A autora também reconhece que é papel da universidade formar professores para uma atuação na sociedade adequada às diversas realidades educacionais existentes.

A tentativa de fazer algo para melhorar o sistema educacional é uma tarefa muito árdua. *“Seguir com um discurso que somente debate o Estado falido, também não contribui muito. Acredita-se que cada professor deve assumir-se como sujeito capaz de agir, refletir e elaborar, para que não adote a visão da situação sem jeito”* (PFEIFFER, 2003: 10).

Enfatizamos, por fim que para haver uma mudança no aprendizado da leitura, faz-se necessário primeiramente, uma modificação na concepção do professor a respeito dessa atividade. Rever e refletir a respeito dos processos envolvidos quando lemos é um importante passo rumo à escolha dos materiais didáticos adotados nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

A enquete realizada pela ALB (2009) denominada *“tendências e cenários”* demonstrou que o livro didático ainda está bastante presente na sala de aula como material de apoio ao docente para a realização de atividades, inclusive, leitura. Porém, cresce constantemente o uso de recursos retirados da *Internet* com a mesma finalidade.

¹⁴ Entre outros motivos, essa problemática se dá também pela má distribuição de recursos na educação e pela falta de priorização das autoridades nesse setor.

1.4 O material didático

O uso de material didático¹⁵ em sala de aula tem sido alvo de polêmicas devido à importância que se tem dado a ele.

Embora não se possa negar a utilidade que possui como suporte e facilitador da ação docente, é necessário que se tenha clareza de que as propostas presentes nele são para estruturar o planejamento do professor para trabalhar uma determinada temática. Sendo assim, não deve ser a base central do trabalho, mas um elemento auxiliar no ambiente educativo.

Todo material didático traz subjacente uma concepção teórico-prática priorizada por quem o produziu. Isso implica uma forma particular de disponibilizar e de fazer circular o conhecimento exposto.

No momento de selecionar um material, é preciso avaliar criticamente sob que perspectiva está construído para saber distinguir que ideias explícitas e implícitas estão presentes ali e como elas se ajustam aos objetivos e planejamento do professor. Lajolo (1993: 22) comenta, seguindo essa linha de raciocínio:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, *o que se ensina e como se ensina* o que se ensina.

Embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. Ele caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

Retomando os estudos de diferentes autores (BECHTEL, 2006. VERGNANO-JUNGER, 2002. SANTOS, 2007), observamos os seguintes aspectos referentes aos materiais didáticos de leitura em E/LE e uso de textos:

- a) Os materiais didáticos em sua maioria não contemplam uma proposta de ensino sistemático da leitura que possibilite um leitor autônomo e crítico.
- b) Muitos dos textos são trabalhados de maneira fragmentada e/ou descontextualizada.

¹⁵ Todo aquele material que seja utilizado em situações de ensino/aprendizagem como um recurso que faz parte das condições necessárias ao êxito do processo, contribuindo para a aprendizagem do aprendiz.

c) Eles tendem a não diversificar o trabalho com os diferentes gêneros.

d) Os materiais, ainda, apresentam um caráter de autoridade como representante de todo o saber.

Sobre este último aspecto, Coracini (1999: 27) esboça sua preocupação quanto ao que se vê principalmente no livro didático:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de uma saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

Muitas das vezes o professor não consegue sair dessa leitura permitida, gerando apenas uma reprodução do que ali está. Essa não é a concepção de leitura a que nos filiamos e aceitamos. Reconhecemos que há dificuldades práticas na produção de materiais próprios pelo professor: isolamento de outros colegas, o que impede intercâmbio de ideias e conhecimentos; falta de tempo para elaborar materiais; turmas grandes e heterogêneas; dificuldades para reproduzir para todos os alunos o material elaborado, entre outras.

Ainda assim, pontuamos que independente dos materiais que estejam sendo utilizados nas aulas de E/LE, cremos que sua avaliação é imprescindível, devido ao comprometimento que podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem. Uma avaliação crítica dos livros, antes de sua utilização, pode favorecer ajustes que tornem seu emprego mais produtivo, segundo os objetivos de cada realidade educativa.

Embora tenhamos no ensino de língua estrangeira o uso de livros didáticos, também encontramos a presença de outros materiais que podem e são levados às aulas. Portanto, é preciso entender que:

A escolha e uso de material didático, precisa resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente (LAJOLO, 2001: 5).

Olhando mais atentamente para o contexto atual, percebemos o efeito que as mudanças tecnológicas têm trazido para a aquisição de conhecimentos e recursos. O livro ainda ocupa um lugar de destaque, entretanto, é inegável o avanço das tecnologias informáticas no meio escolar.

Sabemos que as novas técnicas de comunicação não eliminam as anteriores, porém as inovações, por expandirem as possibilidades de atividades, devido às características que o suporte informático oferece, começam a destacar-se. Ainda que não haja laboratórios de

informática disponíveis nas escolas para todos os alunos, é comum, em especial no âmbito da LE, observar a utilização de textos, vídeos, áudio e imagens retirados da *Internet* (VIEIRA, 2007).

Ressaltamos, contudo, que esses recursos se tornam utilizáveis e produtivos, desde que se tomem os mesmos cuidados de avaliação crítica sugeridos para os livros didáticos. Isso porque ao não procederem assim corre-se o risco de, reproduzir os mesmos problemas que comentamos anteriormente. Logo, se há uma implantação de um projeto educacional associado às tecnologias de comunicação, que se faça para inovar, mas de maneira crítica e objetiva. Do contrário, podemos dar continuidade à defasagem do ensino e às mesmas dificuldades já tão relatadas e estudadas no âmbito acadêmico.

Algumas terminologias começam a ganhar força nesse novo contexto, como, por exemplo, letramento digital, gêneros digitais e hipertexto digital. Precisamos iniciar uma reflexão sobre elas, tanto para abrir-nos ao novo, quanto para o valorizar na medida adequada.

2 LETRAMENTO DIGITAL E A EDUCAÇÃO

A noção de letramento ainda é motivo de divergência entre os autores que a estudam (RIBEIRO, 2004). No entanto, há uma opinião comum entre eles: esse termo surge para explicar algo que é mais abrangente do que a alfabetização. Esta se refere à *aquisição inicial da técnica de leitura e escrita que o indivíduo incorpora em seu viver. Ele se torna um alfabetizado*¹⁶ (SOARES, 1995). Portanto, ser alfabetizado nesse sentido, não garante que o aprendiz esteja com a competência plenamente desenvolvida, para apropriar-se por completo da leitura e da escrita.

Ou seja, nos faz entender que “ser alfabetizado” não garante “ser letrado” como destacou Soares (1998:40):

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita

Para alguns estudiosos, letramento deve substituir alfabetização, ou se deve optar por um dos dois termos. Já, para outros autores, trata-se de denominações diferentes de duas etapas distintas e sequenciais, devendo-se primeiramente, alfabetizar para, depois letrar. Outros defendem que já se deve alfabetizar letrando. Em função dessa diversidade de conceituações, fica claro que ainda não há consenso sobre a definição deste termo (SCHOLZE, 2004).

Os primeiros registros do termo letramento no Brasil são creditados a Mary Kato (1986). Na década de 90 ele volta a ser discutido com mais profundidade, sendo retomado nos estudos de Kleiman e Soares em 1995. Atualmente, em nosso país, ele está incorporado a discursos e práticas relativas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, embora ainda apareça, em pequena proporção, nos dicionários da língua portuguesa. Entretanto, apesar de sua indefinição enquanto terminologia, buscar o conhecimento do que ele envolve é uma necessidade.

¹⁶ Sujeito que adquiriu a tecnologia da escrita, sabe decodificar os sinais gráficos do seu idioma, mas ainda não se apropriou completamente das habilidades de leitura e de escrita, isto é, o indivíduo que, mesmo tendo passado pela escola, ainda lê com dificuldade e muito superficialmente. Ele também tem dificuldade ao escrever. (KLEIMAN, 1995. SOARES, 1998).

A definição atual de Soares (2004: 160) para letramento nos parece adequada é a que assumimos como pressuposto teórico:

Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas. Letrar é mais que alfabetizar.

Ser letrado, requer de nós a capacidade de ir além do código escrito, estabelecendo relações com as informações apresentadas nos diferentes textos. A prática de letramento sofre constantes acréscimos, devido à necessidade de entender e saber lidar com as inovações linguísticas trazida pelas línguas. Citamos, por exemplo, a compreensão sobre o funcionamento dos fóruns e *blogs* virtuais, devido à tecnologia. Entender e fazer uso deles em suas atividades de comunicação pode contribuir para o aumento do nível de letramento do usuário.

O indivíduo para ser considerado alfabetizado e letrado, necessita fazer uso da leitura e da escrita de forma efetiva, apropriando-se de maneira significativa do valor que essa prática social possui e exerce. Logo, letrar-se é indispensável porque constitui um processo para toda a vida. Dessa maneira, alfabetizar e letrar são processos que se somam não se excluem, mas se completam (SOARES, 1998).

Vivemos em uma sociedade que valoriza e faz uso constante da modalidade escrita da língua, por isso, a aquisição do letramento alfabético¹⁷ é importante para os que fazem parte dessa sociedade. O aprendiz necessariamente precisa ser alfabetizado e letrado. (MARCUSCHI & XAVIER, 2004).

Soares (1998: 165) destaca que a necessidade de letramento também se dá diante dos novos suportes:

A cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos, que, ao contrário do que se costuma pensar, utilizam-se fundamentalmente da escrita, são novos suportes da escrita. Assim, nas sociedades letradas, ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje.

¹⁷ Termo usado por Xavier (2004) para referir-se também ao indivíduo letrado.

O ato de ler vem incluindo, recentemente, a expansão dos limites do material impresso. Ele não se limita apenas ao papel, pois chegou à tela eletrônica. Por essa razão, alguns estudiosos têm abordado uma modalidade específica de letramento, diante da constante inserção das atuais tecnologias de comunicação no cotidiano. É inevitável reconhecer que o surgimento de novas tecnologias na vida moderna tem trazido avanços em diferentes setores da sociedade (MARCUSCHI & XAVIER, 2004).

O termo *letramento digital* torna-se frequente. O novo letramento constitui-se no domínio de um conjunto de informações e habilidades mentais para lidar com os gêneros e práticas discursivas que vão sendo desenvolvidos a partir do uso de computadores. Logo, letrar digitalmente a geração de leitores com a qual lidamos se faz necessário, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais digital (MARCUSCHI & XAVIER, 2004).

Conseqüentemente, essa modalidade de letramento e os recursos informáticos que o motivam também vêm ganhando espaço na escola, influenciando o processo de ensino/aprendizagem. Porém, é preciso refletir sobre o que esta concepção significa para que se possa orientar o trabalho pedagógico de maneira a atender os objetivos fixados em cada caso específico.

Assim, ser letrado digitalmente significa ter diferentes atitudes mediante o novo suporte, dentre as quais destacamos principalmente (MARCUSCHI & XAVIER, 2004):

- a) O reconhecimento de que, ao ler no ambiente virtual, se encontra e é preciso saber lidar com: a hipertextualidade como característica constituinte dos textos; a interatividade; a prática intertextual; a volatilidade das informações; as diferentes linguagens. Nesse momento, o leitor deve assumir mudanças nos modos de ler e escrever.
- b) A percepção da necessidade de lidar com os novos gêneros que chegam com as inovações tecnológicas.
- c) O entendimento do sistema de navegação, a fim de usá-lo para enriquecer a aprendizagem e viabilizar o uso dos recursos oferecidos pelo suporte.
- d) A participação ativa e crítica na busca do que se lê, para que haja um gerenciamento dos dados apresentados, a fim de formular a opinião pessoal.

Lembramos que diante de qualquer informação, é preciso avaliar criticamente a idoneidade da fonte, e em se tratando de *Internet* esse cuidado deve ser mantido, devido ao pouco controle de conteúdos e autores disponíveis na rede.

Os autores (op. cit.) destacam que o *letramento digital* tem como ponto de partida o letramento alfabético. Seguindo nesta perspectiva, pode-se dizer que há alguma relação de dependência entre o que já foi aprendido, com o que ainda o será. Observa-se o aumento da importância do letramento alfabético em si. *Somente o letrado alfabético tem condições de apropriar-se totalmente do letramento digital* (2004: 5).

Supõe-se, que se há problemas no letramento anterior ao digital, eles devem ser resolvidos para evitar a sua continuidade no novo tipo de letramento. O letramento digital surge, então, a partir da necessidade de lidar com as mudanças trazidas pelo contexto histórico numa sociedade que tem utilizado crescentemente as novas tecnologias, mediadas pela informática. Mas não está dissociado de outras formas de letramento.

Cada suporte, à medida que foi inventado e refinado criou especificidades. É preciso, pois, avaliar sempre o que o novo suporte pode trazer, sem rejeição ou otimismo exacerbado. O leitor deve conseguir fazer reconfigurações pertinentes à percepção que tem do que lê, do que tem em mãos, do que vê (RIBEIRO, 2005).

As discussões atuais sobre a qualidade da leitura nos suportes impressos ou eletrônicos devem considerar a historicidade da alternância dos mesmos. A mudança de suportes sempre existiu, por isso, observar os aspectos negativos e positivos que eles podem oferecer em ambientes educativos, ou não, precisa acontecer conscientemente. A alteração de um suporte para outro não representa a resolução de todos os problemas. Também, não se pode dizer que essa mudança invalida o anterior, sendo recebido como uma modificação prejudicial (RIBEIRO, 2005. SCHOLZE, 2004).

Transformar-se faz parte da história. A escrita alfabética apareceu em diferentes suportes com o passar dos anos. Tivemos tabuleiro de cera, pedaço de couro ou folhas de papel. O tempo avançou, o desenvolvimento dos recursos, os suportes e as ferramentas para ler e escrever também se modificaram, a fim de realizar a propagação dos conhecimentos para as gerações futuras. Tivemos do papiro ao pergaminho, depois com o prosseguir das inovações, surgem os livros, os jornais, as revistas, entre outros (RIBEIRO, 2005).

No século XX, surge o computador que alterou os meios comunicativos existentes naquele momento. Passamos do suporte “livro impresso” para o “livro na tela” (livro eletrônico). O surgimento da *Internet* revoluciona a comunicação, afetando profundamente a

vida contemporânea. Durante as décadas de 70 e 80, o uso da rede foi crescente. Entretanto, foi a partir da década de 90, que se deu a sua grande popularização devido à adoção pelo grande público. A rede está em constante modificação e sua presença em diferentes áreas da vida moderna é inegável (ROJAS, 2001). Os novos suportes passam a conviver com os anteriores.

A necessidade de readaptação aos suportes sempre foi necessária, não é uma característica específica desta era tecnológica. E a escola, por estar inserida na história, acompanha as mudanças de cada contexto seja ele tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma determinada sociedade. Não há como dissociar esses aspectos. Os meios de comunicação tradicionais (rádio, jornal, revista e televisão) já estavam na escola, e hoje, os modernos (*DVD, Internet*) passam a fazer parte dela. E essa presença real e em expansão que merece atenção e reflexão.

2.1 A escola e o uso de novas tecnologias

A escola e o professor reconhecem que a educação precisa se aproximar da realidade, adaptando o âmbito pedagógico a uma sociedade em constante mudança. Sendo assim, possibilitar aos aprendizes o contato com os diversos suportes, com as linguagens e com os gêneros é uma atitude que faz parte do seu trabalho. Tais mudanças do mundo influenciam o sistema educativo da mesma forma que a escola tem um papel na inserção de cada indivíduo nesse contexto social (VIEIRA, 2007).

Destacamos a seguinte citação da Secretaria Municipal de Educação SME do Rio de Janeiro que comenta as transformações da escola (2005: 7)

Mídias, são uma nova dimensão da vida humana, dos modos de ser e conviver, que alteram inclusive as concepções sobre as dimensões de tempo e de espaço e transformam os conceitos de realidade e virtualidade. Assim, a discussão sobre as mídias, suas respectivas linguagens, seus usos e funções e suas implicações, bem como o contexto social do qual emergem e em que se desenvolvem, estão dentro da escola. Entre outras razões, também estão fora dela, nas ruas, no imaginário das pessoas, dos alunos e dos professores.

Em termos históricos, é preciso reconhecer que o trabalho do magistério já estava associado a mídias. A escola utilizou em seu percurso sempre algum tipo de mídia para apoiar o processo de ensino/aprendizagem. O que se espera da instituição, atualmente, é que haja a integração das mídias antigas com as mais modernas, de maneira qualitativa e crítica, pois negar a influência destas culturas na escola seria um grande equívoco. Para que isso seja feito, a escola precisa (re) pensar o seu papel diante do novo ambiente digital. Não se pode esquecer

que a tecnologia é uma ferramenta a mais de auxílio ao trabalho pedagógico. Ela não substitui, os outros recursos, nem os indivíduos envolvidos no processo (VIEIRA, 2007).

A apropriação da tecnologia pela escola não é garantia de uma educação de qualidade, embora possa trazer benefícios ao ser usada. Uma boa escola prioriza a formação de discentes baseada no diálogo e na reflexão crítica, entre outros aspectos. O uso da ferramenta tecnológica sem esse posicionamento crítico, possivelmente, limita o potencial que a escola pode desenvolver ao incorporá-la em sua prática diária. Fazer o uso de uma nova tecnologia para apenas reforçar uma antiga metodologia não representa uma mudança efetiva (RIBEIRO, 2005).

Não podemos ignorar que o acesso à tecnologia pode ser realizado de maneira fragmentada. Se pensarmos que para muitas crianças, o acesso ao material impresso, talvez seja feito somente nas escolas, o contato com o computador, por exemplo, poderá ser feito dessa mesma maneira com talvez maior probabilidade. Lembramos que iniciativas governamentais¹⁸ são expostas no *site* do MEC, a fim de amenizar a situação de desigualdade, referente ao contato com o suporte impresso.

No que se refere à questão informática, dados apresentados em pesquisas recentes, divulgados pelo próprio MEC (BRASIL, 2008), demonstraram que o acesso à tecnologia ainda é feito de maneira diferenciada e heterogênea, pois algumas cidades estão mais equipadas que outras. Comentamos o caso da cidade de Brasília que é umas das mais avançadas tecnologicamente, mas não tem nem 50% de sua população com computador em sua residência¹⁹. Apesar desses problemas, atitudes têm sido propostas pelas autoridades numa tentativa de minimizar as dificuldades encontradas.

Resumimos abaixo as decisões divulgadas por Tancredi (2008), uma das representantes e integrantes da equipe do ministério. Ela também está trabalhando nesse projeto para possibilitar a inclusão digital na educação, buscando auxiliar na informatização das escolas brasileiras. As principais metas que já estão sendo desenvolvidas contemplam:

- a) Compras de *laptops* a baixo custo, com financiamento diferenciado para professores da rede pública e privada.
- b) Instalação de computadores e banda larga nas escolas, sendo 19 mil laboratórios para as urbanas e 7 mil para as escolas rurais. O MEC almeja até 2010 atingir

¹⁸ O Ministério da Educação criou no ano de 2005 o *Programa Nacional do Livro Didático* e o *Programa Nacional da Biblioteca Escolar*, oferecendo divisão através de categorias, dicas, informações e avaliações referentes aos temas anteriores. Para mais informações acessar www.mec.gov.br.

¹⁹ Informação baseada na entrevista de QUINTANILHA (2009) oferecida à Folha Dirigida na seção de educação.

86% dos estudantes da educação básica, das escolas públicas urbanas do país levando-lhes acesso à *Internet*.

c) Realização de cursos para a capacitação de professores (mídias e educação) e divulgação de informações relevantes ao seu trabalho no Portal do Professor.

d) Oferecimento de conteúdos curriculares com recursos de multimídia para auxiliar o trabalho do educador.

e) Criação da TV por IP na *Internet* com programação específica para a área educacional.

A era digital chegou à educação e cada vez mais a televisão, o celular, a *Internet* e outros elementos estão na escola e fora dela. Muitas vezes, eles são encarados como negativos sendo motivo de conflitos. No entanto, esses meios podem ser usados como ferramenta pedagógica desde que de maneira consciente.

A responsável pelo Centro de Democratização da Informática no Rio de Janeiro, defende que:

A inclusão digital é uma ferramenta que pode ser utilizada pelos governos, ao lado de políticas mínimas de saúde, educação, transporte e habitação, em prol das pessoas de baixa renda, que não são excluídas apenas do ponto de vista digital, mas economicamente. E para ser considerada incluída digitalmente, a pessoa precisa ter o acesso, desenvolver a apropriação das ferramentas para desenvolver o conteúdo. (QUINTANILLA, 2009).

Mas, não basta, somente, incluir a tecnologia, é preciso possibilitar a inserção social nessa era que se configura. Ações para diminuir a exclusão no Estado do Rio têm sido feitas, pois parte da infra-estrutura ainda é importada, a demanda é muito grande, a conexão lenta e existe a saturação da rede e necessidade de constante e especializada manutenção. (QUINTANILLA, 2009).

Em termos práticos, o ambiente educativo faz uso da *Internet*, pois ela propicia, principalmente:

- a) apoio complementar as atividades pedagógicas;
- b) acesso fácil, em alguns ambientes;
- c) apresentação de informações de maneira diversificada porque combina vários elementos e linguagens (textos verbais e não verbais, sons, cores, desenhos e muitos outros);
- d) oferecimento de uma grande quantidade de informações;

- e) possibilidade uma comunicação assíncrona (em tempos diferenciados, por exemplo, via *emails*) e síncrona (ao mesmo tempo, citamos, vídeo conferência ou *MSN*);
- f) favorecimento na autonomia do aluno;
- g) maior grau de interatividade;
- h) Diversidade de ferramentas digitais interessantes, tais como: *webQuest*, as bibliotecas virtuais, os fóruns.

O educador como parte integrante e ativa do ambiente educacional precisa experimentar o suporte e a *Internet* para saber fazer uso deles, buscando aplicações para o ensino/aprendizagem. Para favorecer sua prática digital, o profissional deve buscar sempre a continuidade de sua formação, no entanto, nem todos têm condições de agir dessa maneira devido aos vários problemas já enfrentados pela classe, como comentado anteriormente.

Introduzir o uso da *Internet* na educação requer também uma reciclagem mínima, porém contínua, para lidar com ela. Sobre esse aspecto Millán (1998: 16) assegura que:

El profesor no se puede desentender completamente de la parte técnica. Él también tendrá que tener en cuenta que puede encontrar un grupo de estudiantes heterogéneos, con habilidades técnicas diversificadas. Al no saber lidiar con el ordenador de manera mínima, él puede conducir la tarea hacia el desastre total.²⁰

A inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) requer uma ruptura de barreiras técnicas (aprender a lidar com o sistema operacional) e culturais (a fim de entender o que essa cultura virtual pode trazer de novidade), tendo a percepção crítica de que ela não soluciona todas as dificuldades, nem leva ao fracasso, quando é usada. Fazer uso das TICs não garante uma boa aula, entretanto, descartá-las pode também não ser uma boa opção porque sua presença em todos os ambientes é crescente.

Todo recurso exige também que quem se disponha a usá-lo, tenha um mínimo de conhecimento sobre como aproveitá-lo positivamente. A reflexão sobre o uso da rede para ensinar/aprender já é um grande passo.

A noção de aprendizagem baseada num professor possuidor todos os conteúdos também precisa ser repensada nessa era digital. Ele não é o único que transmite o conhecimento. A *web* dispõe inúmeras informações, quando consultada. O educador continua orientando o processo de aprendizagem do aluno, mas precisa ter claro que seus alunos

²⁰ O professor não pode desconhecer completamente a parte técnica, pois pode encontrar um grupo de estudantes heterogêneos com habilidades técnicas diferenciadas. Se o educador não souber lidar minimamente com o computador, a tarefa planejada por ele, pode tornar-se frustrante. “tradução da pesquisadora”

recorrerão a outras fontes de saber. Além da maior flexibilidade, lhe caberá o papel de guiar os aprendizes, num uso seletivo e crítico desse universo informativo, nem sempre confiável. Essa troca com o outro pode favorecer o enriquecimento pessoal, se bem planejada.

O ritmo acelerado e a influência de informações alteram a vida escolar, tornando-se um desafio tanto para os professores, quanto para alunos. O indivíduo precisa buscar uma organização mental, através de esquemas compreensivos que permitam evitar a dispersão, transformando os dados fragmentados em conhecimento organizado.

Navegar na *Internet* pode ser um processo de busca de informações valioso na construção do conhecimento, gerando um rico ambiente interativo facilitador e motivador de aprendizagem. Mas pode representar também a coleta de dados sem relevância que não agregam qualidade pedagógica ao uso da rede. A adoção das diferentes mídias para o enriquecimento das atividades comunicativas depende de uma política de continuidade e de cooperação entre professores, funcionários das escolas, políticas públicas que disponibilizem recursos, planejamento cuidadoso com acompanhamento e avaliação constante do trabalho.

A educação à distância também tem sido beneficiada ao empregar novas TICs, no entanto, não nos aprofundaremos nessa questão por não ser o foco desta pesquisa desenvolvida por nós.

Entendemos que o uso da rede pode possibilitar que todos tenham acesso aos diversos saberes compartilhados. Entretanto, se a educação da era digital for realizada verticalmente, tendo o aluno apenas como um recipiente vazio que precisa ser preenchido por um conjunto de informações, a troca por esse novo suporte nada acrescenta ao processo educativo. Educar com as novas TICs também implica refletir sobre a prática que se deseja exercer.

Se o uso da rede tem crescido, utilizá-la nas aulas de língua estrangeira é uma tendência e o favorecimento que o avanço do suporte pode trazer para o aprendiz que a use é considerável:

En la clase de lengua extranjera, *Internet* se constituye en un instrumento simulador del mundo, proporcionando muestras de situaciones reales de uso de la lengua, lo que resulta especialmente para aprendices que no estudian el español en un país hispanohablante. Es decir, la inmensa mayoría de los estudiantes de E/LE, como es el caso de Brasil (ROJAS, 2001 : 23).²¹

²¹ Na aula de língua estrangeira, a Internet se constitui um instrumento de simulação de mundo, proporcionando amostras de situações reais de uso da língua, o que dá bons resultados especialmente para aprendizes que não estudam o espanhol num país falante desse idioma. Ou seja, inclui a imensa maioria dos estudantes de E/LE como no caso do Brasil. “tradução da pesquisadora”

É relevante destacar, contudo, que, se muito do que sabemos o fazemos através da leitura, com a utilização da rede não será de maneira diferente. Também recebemos muitas informações ao ler na tela. Ao aplicá-la no ambiente educativo, precisamos observar que as atividades de leitura também serão influenciadas pela ferramenta digital.

Algumas particularidades do ambiente virtual podem trazer dificuldades adicionais ao leitor que tenha baixa proficiência leitora. Essa situação deve ser considerada, a fim de não gerar um leitor excluído digitalmente. É necessário refletir sobre as possíveis implicações que o ambiente digital pode trazer ao processo leitor, para que se possa usá-lo, beneficiando as atividades de leitura.

2.2 Ler na tela e fora dela: a leitura via *Internet on-line/off-line*

As discussões sobre ler em suportes impressos e/ou eletrônicos têm trazido divergências entre os autores no que se refere à qualidade da leitura que se faz neles. No entanto, os escritores estão de acordo que o novo suporte não significa o fim do livro, nem a morte do leitor. A alteração de suporte trouxe inovações ao processo leitor, mas mudanças já aconteciam porque os suportes já se alteraram em épocas anteriores (RIBEIRO, 2005).

Abre-se, portanto, uma nova possibilidade:

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou do leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como do livro encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos da mesma memória eletrônica, todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 1998 :129).

Como a *Internet* disponibiliza acesso a informações e conhecimentos, em grande parte, através da leitura, o leitor virtual necessita ser preparado para essa *revolução na estrutura e nas maneiras de ler* a que se refere Chartier (1998).

Em termos de ensino de LE, a *Internet*, por um lado, facilita o acesso a textos de gêneros e temáticas variados, atuais e de diferentes origens (considerando os povos usuários do idioma estudado). Por outro, permite, quando há os recursos técnicos requeridos, o trabalho *on-line*, interativo, com os múltiplos recursos semióticos do meio. Naturalmente, isso

também implica reflexões sobre os efeitos dessa transposição didática²² (GUIMARÃES & VERGNANO-JUNGER, 2007), em especial quando, ao serem impressos, as características hipertextuais que os textos selecionados possuíam se perdem.

Frequentemente no ensino de língua estrangeira, o texto é retirado de um livro ou da rede, sendo levado à sala de aula sob a forma de cópia xerox ou de texto reformatado e impresso. Em geral, a abordagem dada a ele é para uma leitura que sirva de suporte para ensinar gramática e vocabulário. No ambiente escolar, não é comum que o acesso ao texto seja feito diretamente na tela. (BECHEL, 2006).

Portanto, pensar em uma educação que inclua o meio eletrônico, requer que tenhamos cuidado principalmente com as implicações que as TICs podem trazer ao processo leitor. Avaliar o uso do ambiente digital e dos materiais retirados da rede para apoiar o ensino/aprendizagem de E/LE, requer uma reflexão que envolve os aspectos que desenvolvemos a seguir.

Como já havíamos comentado, a relação com diferentes suporte é algo que faz parte da vida do leitor. A introdução de novas formas de veicular discursos não traz, necessariamente, o rompimento completo com suportes anteriores. Mas o contato com novos usos demanda uma preocupação em preparar o usuário/leitor, a fim de orientá-lo na obtenção do melhor desempenho e maior proveito de seus objetivos. Levando em consideração esse fato, há uma subárea da Ciência da Computação, a usabilidade, que se preocupa com essa questão considerando que:

Na mudança de suporte, o usuário necessita reconhecer no lugar de memorizar, ou seja, o leitor deve ter algum “gancho” a partir do qual reconheça o objeto de leitura com que lida, para que não se perca e para que consiga inferir comportamentos quanto ao manuseio (navegação) do material. A memorização

²² O conceito original foi proposto por um matemático, para o ensino de matemática, a partir da transformação do conhecimento científico, retirado de seu contexto original e ajustado para fins didáticos (usado como apoio para ensino e estudo). Guimarães e Vergnano-Junger (2007) propõem sua adaptação à situação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nesse caso, referem-se não mais à adaptação de conhecimentos científicos a uma linguagem com fins didático-pedagógicos, mas à transferência de textos de sua situação comunicativa cotidiana habitual, no âmbito de usos nativos, à uma realidade de sala de aula. Tais textos e materiais, poderiam passar ou não por adaptações, mas, em todos os casos, devido às alterações nas finalidades e nos sujeitos envolvidos no processo de enunciação, seriam considerados recursos didatizados.

Por exemplo, quando retiro uma notícia de uma revista e a uso na aula para ensinar algo ao aluno, tenho uma transposição, pois a finalidade dela inicialmente era apresentar uma informação e não ensinar algo sobre a língua e seu uso.

da lide com uma interface, forçando o leitor a aprender “do zero” como se mover num ambiente digital, é considerada uma violação grave (RIBEIRO, 2005: 134).

A autora (op. cit.) destaca que, assim como o livro, o texto em tela pode ser paginado, mantendo o desenho de uma folha, e simulando o formato das letras que são usadas no impresso. Também retoma uma leitura privada, não pública e solitária, como em geral, se faz com um livro. Mas, além disso, fornece ferramentas de busca como índices e *links*, mais versáteis e ágeis que nos materiais impressos.

No que se refere ao processo leitor, apesar de encontrarmos estudos recentes sobre a especificidade do texto em ambiente virtual, podemos dizer que a escola ainda não se posicionou ou encontrou um caminho para desenvolver o letramento, considerado as inovações tecnológicas trazidas pelos meios informáticos:

Atravessamos uma fase de profundas transformações tecnológicas que afetam diretamente as formas de letramento. A escola, contudo, ainda não se apropriou plenamente dessas inovações, seja no uso da tecnologia para ler/escrever em suporte eletrônico, seja no conhecimento do perfil deste novo leitor. Muito menos, há um consenso escolar sobre o modo de conceber a leitura em meio virtual, ou de pensar, os aspectos instrucionais envolvidos em seu ensino. Com a tecnologia eletrônica e a comunicação visual, leitores e autores acumulam novos papéis, agindo intuitivamente, sem contarem ainda, com boas informações que possam ajudar a enfrentar os problemas e desafios desses novos modos de ler/escrever e construir sentidos. Por sua parte, a maioria dos professores não foram formados para lidar com tecnologias de informação e comunicação no ensino. Tudo é tão recente, quanto urgente (VIEIRA, 2007: 244).

O processo leitor, diante dessa realidade precisa ser repensado, levando em conta principalmente, as seguintes questões:

- a) A intertextualidade.
- b) A natureza hipertextual que a tecnologia oferece.

A prática da intertextualidade é recorrente neste universo virtual, pois “*o hipertexto é, por natureza e essência, intertextual. Por ser um texto múltiplo, funde e sobrepõe inúmeros textos, que simultaneamente acessíveis ao simples toque do mouse*” (KOCH, 2002: 67). Dessa forma, os textos dialogam entre si, seja porque estão interligados desde a concepção das páginas *web*, seja porque o leitor os interliga através de sua navegação.

Ao citar o aspecto hipertextual, é fundamental retomar os estudos anteriores que nos esclarecem quanto à existência do hipertexto.²³ Ribeiro (2005) explica que o hipertexto impresso já existia, uma vez que tínhamos nos livros, por exemplo, notas e comentários que nos levavam de um texto ao outro. Com o advento das interfaces gráficas nos computadores e a possibilidade de acessar inúmeros textos conectados por *links*, surge uma nova modalidade dessa organização hipertextual: o hipertexto digital.

O hipertexto digital inova porque nos permite manusear o texto no computador, ora copiando, ora alterando, sem que o leitor tenha ao menos, o acesso à materialidade textual. Se navega em qualquer sentido, e não há a noção pré- estabelecida de certo ou errado, em termos de ordenação de leitura.

Tudo depende da opção feita pelo navegador. Surge um grande texto, formado por diversas partes que se conectam continuamente de forma dinâmica e virtualmente instantânea (somente dependendo do acesso a um determinado *link*). Outra diferença trazida por essa forma de estruturar os textos é a agilidade proporcionada pelo meio eletrônico. (ROJAS, 2001)

Ao navegar entre os textos, o caráter *não linear* se sobressai. Mas, embora ele seja muito recorrente na leitura virtual, não se pode afirmar que é exclusivo desse suporte, nem obrigatório. Ao ler na tela o leitor pode optar por um percurso envolvendo a linearidade, da mesma forma que pode, não linearmente, saltar capítulos em um livro impresso, selecionar apenas algumas notícias ou informações num jornal e assim por diante. Isso demonstra que “*o leitor pode assumir postura diferente ao ler um texto em papel ou na tela do computador*” (VIEIRA, 2007: 245).

Ainda que se faça esse tipo de alteração, ou seja, realizar uma leitura não linear em um livro impresso, há um ponto de partida e de chegada fixados pelo autor do livro, portanto a limitação existe, diferentemente da tela, que possibilita uma ordem aberta, simultânea e, em geral, decidida pelo leitor. Com o hipertexto digital, temos uma rede multidimensional onde um texto se conecta a outro, gerando um passeio por múltiplos textos. Surge uma conexão entre as diferentes produções textuais, que propicia o fim das rígidas fronteiras entre eles. Ainda assim, é importante destacar que mesmo essa liberdade sofre alguma coerção em função dos *links* disponibilizados pelos autores das páginas *web* visitadas.

²³ Rede interconectada de dados e informações, pois há textos que são gerados dentro de outros textos. (RIBEIRO, 2005).

O hipertexto seja eletrônico ou impresso se define, então, por apresentar a não linearidade. Assim, a novidade está apenas no acesso veloz com que os nós²⁴ são acessados no universo digital. Destacamos, também, que no ambiente eletrônico a combinação com os sistemas de vídeo, som e música que o hipertexto eletrônico incorpora, o faz ser diferente do impresso (CHARTIER, 1998).

Devido à abertura do percurso de leitura, o leitor ao navegar pode perder-se desviando sua atenção do que buscava inicialmente. Isso porque a quantidade de informações é enorme e sua fragmentação é inevitável. O estabelecimento de objetivos ao iniciar o processo leitor na tela, ganha, assim, mais relevância, a fim de minimizar o risco de perda do propósito inicial da leitura.

Como a *Internet* é um imenso banco de dados, o aprendiz ao avançar pelos hipertextos, não tem inicialmente uma idéia das fronteiras do texto que está lendo. Este pode ser longo, breve ou virtualmente infinito, devido às possibilidades de enlace com sucessivos *links*. Nesse sentido, o aproveitamento dos mecanismos de busca para especificar as informações que são realmente relevantes para os objetivos traçados podem facilitar o processo leitor. Logo, saber como funcionam os sistemas de navegação contribui para o desenvolvimento do leitor mais proficiente (MILLÁN, 1998).

Em função dessas características de fragmentação, não linearidade e hipertextualidade, quem lê na tela precisa ter a noção de que essa prática envolve avaliação, seleção durante todo o processo. O indivíduo se faz co-autor do material lido, pois efetivamente determina que percurso de leitura será realizado. A decisão de qual caminho percorrer para aprender, traz mais autonomia ao ler, e estar preparado para a auto-aprendizagem, ajuda na formação leitora. Mas ao mesmo tempo em que se ganha uma certa liberdade na descoberta de saberes, há o aumento da responsabilidade diante do material avaliado (VIEIRA, 2007).

A noção de autor coletivo se enquadra nessa situação, tanto pela participação do leitor como um tipo de co-autor, como porque na maioria das ocasiões a página da rede é desenvolvida por vários profissionais tais como: projetistas, programadores e escritores. Temos assim, uma constante interatividade. E, além desse contexto, a troca se faz presente nas intervenções que o leitor pode realizar ao participar de *chats*, por exemplo, e outros gêneros colaborativos e interativos.

²⁴ O nó é um espaço inicial que funciona como uma espécie de âncora de informações, possibilitando a complementação dos novos conhecimentos que podem ser acessados ao decidir clicá-lo.

A ferramenta informática nos possibilita acesso a todo tipo de fonte: dicionários, museus, artigos, livros, numa acessibilidade praticamente ilimitada. Isso leva a uma postura ativa do usuário navegador. O ideal é relacionar as diversas fontes a partir de análises objetivas e cautelosas do que foi encontrado, cuidando de observar aspectos de autoria, idoneidade de fontes, adequação de conteúdos. Isso porque o caráter democrático da *Internet* comporta materiais de qualquer indivíduo sem grandes controles.

No que se refere aos materiais didáticos na rede, de um modo mais geral, não se deve desconsiderar quando se faz um planejamento e se procede à sua transposição para as aulas, os seguintes aspectos (ROJAS, 2001. ROMERO, 2001):

- a) A estruturação hipertextual da escrita que possibilita muitas fragmentações e sequências não lineares.
- b) A possibilidade de ausência do material escolhido na modalidade *on-line* devido à possíveis faltas de energia, quando o acesso é comprometido.
- c) O caráter volátil da rede, uma vez que a página *web* pode estar disponível em um dia e indisponível no outro. Ter um planejamento flexível e bem estruturado é indispensável. Se a atividade não está disponível na *Internet* naquele momento, o professor deve ter uma outra para substituí-la.
- d) A autoria dos textos, pois a rede é um espaço de intervenção pública e ainda com pouca fiscalização. Não é recomendável acreditar nas informações apresentadas, sem realizar anteriormente um estudo comparativo e consciente para saber se o dito, não passa de meros equívocos.
- e) A percepção do mundo multisemiótico que se dá fortemente neste suporte através da junção de textos verbais, cores, músicas, imagens, gráficos, entre outros. Observá-lo na totalidade pode contribuir na construção de sentido.
- f) A postura ética diante do que foi selecionado, expondo a verdadeira origem do material, datando a sua retirada do *site*;
- g) A portabilidade limitada. Ao trabalhar com um *notebook*, por exemplo, devemos considerar a possibilidade de problemas técnicos e de insegurança ao manejá-lo.

A literatura científica ainda não oferece definições completas sobre o que é preciso para ler na grande rede. Os estudos ainda são recentes, entretanto, alguns autores defendem que há aspectos positivos na leitura feita no suporte virtual (MARCUSCHI & XAVIER, 2004). Outros autores declaram que diante do alcance global ao ser usuário *a fartura de textos*

na web pode levar a um estreitamento do raciocínio e do pensamento devido à própria velocidade das ferramentas de navegação (VIEIRA, 2007: 247).

É válido destacar que fazer uma análise detalhada dos benefícios ou malefícios da leitura através deste suporte, em se tratando de finalidades educativas, é iminente, e confirma a relevância dos estudos realizados na área.

Com base nas reflexões apresentadas, entendemos que a maneira de manusear o texto no computador, nos obriga a buscar novos conhecimentos e novas estratégias de leitura e de escrita. Outra questão, diz respeito à navegação é acesso a tipos²⁵ e gêneros textuais variados simultaneamente.

Os tipos e os gêneros textuais se apresentam da seguinte maneira na visão de Marcuschi (2002: 5):

A expressão tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Eles são definidos a partir de seus traços linguísticos mais predominantes e os critérios avaliativos são mais internos.

A expressão gênero textual é propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio- comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas 6, os gêneros são inúmeros. Os critérios de avaliação são mais externos.

Bronckart (1999: 137) define os gêneros como “*elaborações de diferentes espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis, são formas infinitas.*” Eles surgem a partir de uma necessidade de comunicação e estão permeados por determinadas características, pois se inserem em um contexto sócio-histórico que os influencia.

Portanto, não se recomenda atribuir a eles uma classificação estável e definitiva. Os gêneros textuais se tornam ilimitados porque a cada necessidade comunicativa, a tendência é que surjam novos gêneros para dar continuidade à necessidade de expressão.

Marcuschi (2004: 15) “*assegura que os gêneros textuais também são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.*” No entanto, ele ressalta que estes elementos se caracterizam mais pelas funções comunicativas que por suas características peculiares sejam linguísticas ou estruturais.

²⁵ Tipos textuais: formas específicas que se apresentam através de moldes finitos. (BRONCKART, 1999: 138)

Assim, apresentam variadas formas e definições diferentes entre os estudiosos desse assunto. Muitos gêneros surgem, mas também podem desaparecer. Essa possibilidade se explica ao avaliar razões históricas.

Com a invenção da escrita alfabética, o aumento da quantidade de gêneros típicos dessa modalidade foi enorme. Depois da cultura impressa, há um acréscimo considerável. Atualmente, outros gêneros surgem influenciados pela cultura eletrônica. Portanto, os gêneros textuais situam-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem (MARCUSCHI, 2004).

Partindo do pressuposto que a comunicação se dá através de textos, a temos manifesta sempre através de algum gênero. Essa visão é defendida por Bakhtin (1997), pois para o autor a noção de língua envolve uma atividade social, histórica e cognitiva. Não estamos defendendo que a forma seja desprezível, já que em várias situações ela será determinante para a definição de certo gênero. Em outras ocasiões, a função que o gênero exerce será importante para defini-lo.

Estudos também realizados por MARCUSCHI (2004) demonstram que há uma tendência nas escolas: privilegiar o trabalho com alguns gêneros, incentivando sua leitura, e descartando outros. Ao optar seguir por esse caminho, o professor precisa lembrar que os PCN's recomendam o trabalho com a maior pluralidade de gêneros possível.

O profissional ao desconsiderar essa indicação, provavelmente, prejudicará o conhecimento textual dos alunos, já que realiza um contato limitado com a multiplicidade de gêneros que circulam socialmente, vários dos quais somente são apresentados a partir da vida escolar. Cabe, também, destacar que a chegada das inovações tecnológicas traz uma série de situações de comunicações nunca vivenciadas, o que gera novos gêneros, passíveis de serem discutidos no âmbito educacional.

O estudo e a classificação dos gêneros digitais, contudo, constituem ainda polêmica:

Apesar de muitos trabalhos desenvolvidos a esse respeito particularmente, a questão dos gêneros digitais continua pouco esclarecida. A CMC (comunicação mediada por computador) abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que afloram nesse contexto (MARCUSCHI, 2005: 16).

Ainda temos muito a conhecer sobre essa temática, mas não é possível ignorar que o suporte no qual o texto se encontra contribui para a formação de novos gêneros de escrita. Com a virtualidade não seria diferente.

Segundo Marcuschi (2002), embora possa ser uma classificação ainda provisória, inicial, eles poderiam estar agrupados numa categoria de gêneros emergentes, também

denominados gêneros digitais²⁶. Esse grupo mediado pela tecnologia digital, se divide, segundo o autor em:

- a) aulas virtuais;
- b) blogs;
- c) chats;
- d) emails;
- e) entrevistas (forma de diálogo com pergunta e resposta);
- f) fórum eletrônico;
- g) lista de discussão;
- h) vídeo-conferência interativa.

Ainda não há clareza quanto às propriedades constituintes de cada um deles, para caracterizá-los como um gênero novo. Porém, percebemos que estes elementos no ambiente virtual possibilitam uma alta interatividade, além da crescente inserção dos elementos visuais e sonoros no corpo do texto.

A discussão sobre os gêneros textuais ou digitais é extensa e se encontra ainda em fase inicial. Por isso, optamos por somente abordá-la de modo mais geral. O que, por agora, é prudente admitir é que, avaliando os digitais, percebe-se que “*os dispositivos informáticos possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias*” (MARCUSCHI & XAVIER, 2004: 6). Sendo assim, merecem atenção do sistema educativo de forma geral e nas discussões sobre ensino-aprendizagem de LE de modo específico.

A partir dos comentários referentes aos gêneros, nos parece adequado discutir detalhes sobre a *homepage*, gênero que também faz parte da polêmica mencionada. Há conflitos entre os autores sobre sua classificação. Por essa razão e porque nosso estudo se baseia na análise de materiais retirados de páginas de *Internet*, a comentamos.

²⁶ O autor ressalta que não vai tratar como gênero a *homepage* (*portal, sítio, página*), já que não ela passa de um ambiente específico para localizar uma série de informações, operando como um suporte e caracterizando-se cada vez mais como um **serviço eletrônico**. Uma *homepage* não passa de um catálogo ou uma vitrine pessoal ou institucional.

Ele também comenta que desconhece levantamentos exatos de quantos gêneros poderiam ser identificados na mídia virtual e ignora se já há uma designação consagrada para os mesmos. Sobre a definição de critérios esclarecedores para agrupá-los, Marcuschi assegura que eles ainda não estão plenamente estabelecidos. Entre os gêneros mais conhecidos e que vêm sendo estudados o autor situa pelo menos estes (com designações que refletem somente uma tentativa dele).

Apresentamos um pequeno panorama referente ao assunto, pois a observação das *homepages* nos auxiliou na categorização do *corpus* de análise.

2.3 O gênero *homepage*

Considerando a *homepage*, percebemos que sua classificação, ainda, não é motivo de consenso. Iniciamos o estudo a partir da definição de Marcuschi (2004). Segundo o autor (op.cit.: 12) não se pode tratá-la como gênero, pois “*não passa de um ambiente específico para localizar uma série de informações, operando como um suporte e caracterizando-se cada vez mais como um serviço²⁷ eletrônico*”. A *homepage* funcionaria como um catálogo, uma vitrine pessoal ou institucional.

Seguindo nessa perspectiva, o autor explica que suporte textual se relaciona ao portador do texto que o fixa, tornando-o acessível para fins comunicativos. No entanto, não se trata de um transporte ou veículo estático. Há um *locus* no qual o texto se apresenta. E, como a *homepage* agrupa os diferentes textos, oferecendo espaço para eles, é considerada dessa maneira. Portanto, é suporte e não gênero (MARCUSCHI, 2004: 13).

O mesmo autor (op. cit.) menciona que quando se avalia uma *homepage* mais detalhadamente, percebe-se o oferecimento de um serviço ou de suporte para outros suportes, já que dentro dela podem estar revistas, jornais, livros e outros.

A partir de outra perspectiva, Bezerra (2007: 1) a considera como “*um gênero introdutório, visto que introduz o usuário no site, funcionando como porta de entrada para a navegação sobre diversas informações. Tenho um gênero que introduz ou apresenta outros.*” Embora utilize outros gêneros em sua constituição, a *homepage* já possui características próprias.

O autor também ressalta que:

Ela permite associação com raízes antigas de gêneros da modalidade oral ou impressa, já que tem como antecedente o exórdio (apresentação oral de uma fala) e a primeira página de um jornal. Pode-se encontrar na primeira folha do jornal manchetes atrativas, quadros, índices, fotografias e valores relacionados à localização dos elementos. Há palavras-chave para guiar o leitor tanto na página de abertura do jornal, quanto na *homepage* (BEZERRA, 2007: 3)

Outros itens podem facilitar a compreensão da denominação atribuída por Bezerra (2007: 6-10) à *homepage* :

²⁷ Entendido pelo autor como um aparato específico que permite a realização ou a veiculação de um gênero em algum suporte.

- a) os gêneros introdutórios têm como objetivo proporcionar uma leitura prévia, almejando orientar a informação que se segue. Seu propósito comunicativo é introduzir uma obra.
- b) é a página inicial de um *site*, que surge com a *web*, sendo porta de entrada oficial dele. Portanto, fora da rede perde a sua especificidade.
- c) introduz o usuário no conteúdo geral do *site* que a partir dos *links*, acessa mais especificamente as informações de seu interesse.
- d) apresenta em sua estrutura dinamicidade e padronização.

Uns autores seguem a postura de Marcuschi. Outros concordam com Bezerra que a conceitua como gênero desde que seja o introdutório. Para esse estudo, nos apoiamos na segunda definição porque as explicações nos parecem mais esclarecedoras nesse momento.

Dando continuidade ao trabalho seguimos com o desenvolvimento mais detalhado da pesquisa desenvolvida.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso da pesquisa, evidenciando os passos metodológicos que viabilizaram a discussão do problema em estudo. Ele está dividido em quatro partes.

Na primeira, “Caracterização do estudo”, temos um comentário sobre o tipo de investigação proposta. Na segunda, denominada “Corpus inicial”, apresentamos a maneira pela qual se deu a busca dos documentos que analisaríamos, uma descrição de caráter mais geral e amplo do que foi selecionado, agrupando-os para facilitar o recorte.

A terceira parte trata dos critérios para a delimitação do *corpus* definitivo, da justificativa do porquê optamos por tal recorte. Finalmente, na quarta, tratamos dos critérios com os quais trabalhamos na análise.

3.1 Caracterização do estudo

O presente estudo é de natureza documental e caráter descritivo. Seu foco volta-se para examinar materiais didáticos de E/LE (nossos documentos) e descrevê-los a partir de um tratamento analítico, buscando uma reavaliação baseada em uma interpretação nova ou complementar ao que já existe (LAKATOS, 1991).

Estudos de Lankshear e Knobel (2007: 274) esclarecem que a análise de um conteúdo, se baseia no que está no texto do documento. “*A análise de conteúdos, geralmente, é utilizada para avaliar os materiais impressos convencionais. No entanto, ela também pode ser aplicada para analisar sites da Internet*”.

Já encontramos pesquisas realizadas sobre materiais didáticos retirados de livros com enfoque na questão leitora. No entanto, percebemos a necessidade de observar os materiais oferecidos pela *Internet*, almejando refletir sobre as implicações que o suporte poderá trazer para o ambiente educacional e para a leitura mediada pelas novas tecnologias. Logo, buscamos reavaliá-los de maneira crítica, considerando os estudos mais recentes no que concerne às inovações trazidas pelo ambiente virtual na formação do leitor.

A pesquisa documental desenvolvida, aqui, baseou-se num recorte de materiais didáticos retirados da *Internet*. Adotamos o enfoque qualitativo de análise, por tratar-se de uma investigação compreensiva do que foi observado, com base na descrição dos dados coletados. Temos apenas, o propósito de observar os documentos do *corpus*, a fim de

compreender melhor a abordagem de leitura adotada por eles. Não almejamos generalizar as amostras expostas e nem queremos determinar que a realidade seja apenas uma.

Nosso *corpus* e os objetivos da pesquisa têm como foco determinar a realidade a partir da seleção dos materiais didáticos de espanhol veiculados na *Internet*. Portanto, nossas conclusões se apoiam somente nos materiais apresentados nesse estudo especificamente.

3.2 Corpus inicial

O desejo de iniciar uma pesquisa dedicada à compreensão leitora surgiu a partir de reflexões sobre os problemas encontrados na leitura em LM. Ao observar o ambiente da sala de aula, durante o estágio na Licenciatura em língua estrangeira, foi possível constatar, também, a existência de dificuldades quanto à formação do leitor em LE, fato que já foi mencionado em trabalhos científicos.

Através das discussões na universidade, das conversas e reflexões sobre as pesquisas realizadas por Vergnano-Junger desde o início de sua atuação acadêmica, começamos a nos preocupar com situação comentada anteriormente, pois muito do que sabemos é obtido através do que lemos. Se não conseguimos processar as informações de maneira satisfatória, é possível que tenhamos a compreensão comprometida e conseqüentemente, limitações na aquisição e processamento de conhecimentos em geral.

Se a aquisição de novos conhecimentos se faz através da leitura em LM, assim também o é na língua estrangeira. Portanto, entendemos que o ensino desta deve possibilitar, ao menos, capacitar o aluno para ler com proficiência em LE.

O aprendizado/desenvolvimento de determinadas habilidades linguísticas, neste caso a leitura, se faz no âmbito de um processo de escolarização. Como tal, envolve metodologias de ensino, ação de professores, de alunos e materiais/recursos didáticos. Deste quadro, voltamos nossa atenção para os recursos extraídos da rede.

Decidimos optar por este suporte, pois ele tem surgido constantemente como fonte para a coleta de materiais para uso didático-pedagógico, já que oferece uma variedade de textos, gêneros e atividades. A inserção das novas tecnologias no contexto escolar torna-se inevitável, pois já faz parte da vida moderna (MARCUSCHI & XAVIER, 2004).

A fim de tentar contribuir de alguma maneira para que a leitura em LE seja capaz de formar leitores com menos deficiência nessa atividade, começamos a problematizar, então, o tema através da seguinte questão: que modelo-(s) de leitura está (ao) sendo priorizado (s) nos

sites que oferecem materiais para o ensino de E/LE em suas atividades de compreensão textual?

Considerando o problema do nosso estudo, nos propusemos avaliar materiais didáticos porque eles são elementos complementares ao trabalho do professor. Desejamos observar como essa abordagem tem se dado, para observar se ela facilita o processo leitor ou não.

Ressaltamos que a adoção de determinado material pode influenciar e/ou ser influenciado na concepção que temos de algo. Por isso, é preciso estar atento ao escolhê-lo para saber os aspectos positivos ou negativos em sua utilização. Nesse sentido, é preciso uma avaliação crítica do docente no momento em que tenha contato com ele. Logo, nos importa a descrição desse material.

Inicialmente, foram selecionados, através da internet, *sites* gratuitos que ofereciam materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. As palavras-chave utilizadas nesta busca foram: *lectura*; *material didático*; *enseñanza de español lengua extranjera*.

O período de busca foi de janeiro até dezembro de 2008. Após terminada a coleta inicial, estabelecemos um quadro com comentários gerais reunindo os materiais com os seus respectivos *sites* em grupos, segundo suas características comuns mais marcantes, ou seja, em função dos seguintes traços: *sites* informativos, *sites* de divulgação editorial específica e *sites* para professores com atividades envolvendo a compreensão leitora.

Essa descrição e categorização foram relevantes para selecionar os que fossem indispensáveis à continuidade do estudo, isto é, aqueles *sites* que abordaram a compreensão leitora em suas propostas de atividades sugeridas aos professores.

Quadro 1: Categorização dos *sites*

Descrição geral	Página <i>web</i>
Grupo A	www.ga-s1.com.br
Informativos e de variedades, destinados ao público que deseja saber mais da língua espanhola num sentido mais geral. Há também em alguns deles, exercícios de reforço baseados em questões gramaticais.	www.ga-s2.com.br
	www.ga-s3.com.br
	www.ga-s4.com.br
	www.ga-s5.com.br
	www.ga-s6.com.br
	www.ga-s7.com.br
	www.ga-s8.com.br
	www.ga-s9.com.br
	www.ga-s10.com.br

<p>Grupo B</p> <p>Exclusivo para divulgação de materiais pedagógicos de cursos e oferecimento de atividades específicas para complementar o material sugerido. O acesso em algumas partes é restrito e as informações são destinadas aos que os adotam.</p>	<p>www.gb-s1.com.br www.gb-s2.com.br www.gb-s3.com.br</p>
<p>Grupo C</p> <p>Contribuem para a formação continuada do professor dando sugestões de atividades, que podem enriquecer a prática pedagógica.</p>	<p>www.gc-s1.com.br www.gc-s2.com.br www.gc-s3.com.br www.gc-s4.com.br www.gc-s5.com.br</p>

De uma maneira geral, esses *sites* apresentaram em sua *homepage* informações que nos auxiliaram no momento do recorte. Não analisamos especificamente as páginas de abertura porque apenas desejamos estabelecer descrições individuais de cada *site* apresentado.

O quadro 2, que ainda será descrito, objetiva proporcionar uma visão geral de cada *homepage*, mantendo as informações mais centrais dela. Os dados da página de abertura nos ajudaram a ter uma noção dos elementos reunidos na totalidade do *site*, pois destacavam o que seria mais específico, se explorássemos os *links*, navegando através das palavras-chave da página inicial.

Ao observar cada uma das *homepages*, tivemos condições de decidir quais deveriam ser mantidas no estudo, e quais poderiam ser descartadas, por não atenderem à necessidade do trabalho. Assim, chegamos às informações que se seguem.

Quadro 2: Conteúdos gerais apresentados na página de abertura dos *sites* selecionados.

Grupo A	Sequência dos <i>sites</i>
<p>Disponibiliza textos que falam sobre seções específicas que se apresentam divididas dentro do <i>site</i>. Além desta possibilidade, há estudos científicos sobre fenômenos atualizados e notícias mais precisas, envolvendo a comunidade latina presente nos diferentes continentes.</p>	s1
<p>Apresenta informações referentes ao Ministério da Educação Espanhola, explicando perguntas frequentes sobre: bolsas de estudo, universidades do país, sistemas educativos e cursos para professores. Além do que já foi mencionado, o leitor também pode encontrar notícias atuais gerais, oferecimento de serviços, como por exemplo, adquirir livros, ou consultar pedidos feitos <i>on-line</i>.</p>	s2
<p>Há uma variedade de informações referentes ao ambiente educativo, tais como: pesquisas com temáticas pedagógicas atualizadas, links sobre outros sites que falam sobre educação, dicionários, jogos, exposição de trabalhos enviados à equipe responsável pelo <i>site</i>, além de experiências aplicadas nesta área. As sugestões de atividades contempladas aqui são passeio ao zoológico, museus, exposições, entre tantos outros.</p>	s3
<p>Obtemos informações sobre cursos em geral, para aperfeiçoamento linguístico ou sobre aprendizado de temas específicos. Surgem também notícias do dia, ofertas de emprego, entrevistas e oferecimento de serviços.</p>	s4
<p>Oferece principalmente textos para estudo englobando as seguintes temáticas: ciências naturais e tecnologias; linguagem, arte e lazer; cultura e ciências sociais; economia e outros setores.</p>	s5

<p>Proporciona informações específicas sobre uma universidade espanhola contemplando todas as atividades desenvolvidas por ela. A cidade na qual ela se encontra também é descrita, a fim de oferecer dicas, aos que se interessam em viajar até a localidade sugerida.</p>	s6
<p>Ocorre a presença de <i>links</i> variados sobre cursos, produtos, livros, tradutores, dicionários e intercâmbios em instituições oficiais ou domiciliar.</p>	s7
<p>Há o oferecimento de serviços, poesias para leitura, informações sobre viagens e textos variados, mas não há recomendação para uso pedagógico do material textual. Embora ofereça um espaço dedicado ao professor, percebe-se ao explorá-lo, que há somente sugestões de <i>links</i> que podem interessar ao docente.</p>	s8
<p>Apresenta comentários referentes à língua, literatura, educação mediada pela tecnologia, didática e sistemas de ensino. Há oferecimento de artigos com estudos recentes sobre os temas anteriores. Também encontramos a presença de atualidades.</p>	s9
<p>Divulga notícias em geral sobre cursos, empregos e temáticas variadas. Nesse <i>site</i>, temos um espaço destinado ao reforço de conteúdos para melhora da aprendizagem. No entanto, as atividades abordam puramente a gramática, centrando-se no público infantil.</p>	s10

Grupo B	Sequência dos <i>sites</i>
Divulgação de materiais de cursos específicos e de atividades oferecidas por eles. Além dessas informações, há esclarecimentos referentes à metodologia utilizada pelo curso. O site que oferece espaço ao professor, o acesso só é permitido aos que usam o material, logo ele é restrito.	s1, s2 e s3.

Grupo C	Sequência dos <i>sites</i>
Apresenta informações para professores como utilidades, opções de lazer, artigos para leitura e atividades sugeridas.	s1
Oferecimento de informações e atividades variadas ao professor envolvendo temáticas sobre leitura, literatura, ensino, artes e outros.	s2
Disponibiliza serviços, sugere eventos relacionados ao âmbito educativo, além de oferecer notícias e atividades aos professores.	s3
Oferece notícias atualizadas sobre o ensino do idioma e sugere ao docente o uso de suas atividades.	s4
Divulgação de eventos, artigos, pesquisas e sugere atividades ao professor.	s5

A *homepage* de cada um dos *sites* se encontra disponível para consulta. (A listagem nominal dos que estão presentes neste trabalho está nos anexos A, B e C).

3.3 Delimitação do *corpus* e justificativa do recorte

Terminada essa etapa inicial de catalogação dos *sites*, percebemos que alguns não se adequavam ao que desejávamos porque não contemplavam em suas atividades a abordagem da leitura. Os grupos A e B foram descartados, pois esses eram respectivamente para: notícias gerais, algumas atividades de gramática da língua e para divulgação editorial específica.

Embora *site* do grupo A apresentasse exercícios, ele não abordava a leitura, e sim a gramática, logo não nos auxiliaria, já que nosso foco era a compreensão leitora proposta pelos *sites*.

Considerando a informação anterior, acrescentamos que o fato de os *sites* oferecerem ou não materiais para professores de língua estrangeira, também influenciou na realização do nosso recorte.

Os *sites* de C seriam úteis à observação necessária que nos propomos realizar, para trazer respostas ao problema que buscávamos solucionar. Portanto, passamos a descrição mais detalhada desse grupo.

Aproveitamos o estudo de Bezerra (2007) sobre a *homepage* como gênero introdutório, destacando da proposta dele, aspectos sugeridos para comentá-la num sentido mais amplo. Os selecionados foram: o propósito comunicativo e as estratégias retóricas que podem ser observados nas páginas de abertura dos *sites*.

O autor destaca que o primeiro aspecto é usado para introduzir ou apresentar o *site* (natureza mais informativa sobre o conteúdo dele); apresentar notícias locais ou não (natureza parcialmente jornalística) e consolidar a imagem do proprietário e de seus colaboradores (anúncios através de logotipos e propagandas variadas).

O segundo aspecto refere-se à combinação de recursos verbais, auditivos e visuais, enriquecendo a apresentação dos conteúdos na *homepage* do *site*. Avaliamos este aspecto para saber se há o aproveitamento do mundo multisemiótico que a tecnologia proporciona de maneira mais enfática. Incluímos esses dois itens nas observações gerais dos *sites* do grupo C, em função do recorte estabelecido.

Nesse momento, estabelecemos os pontos específicos analisados nos exercícios retirados dos *sites*.

3.4 Critérios contemplados na análise

Após o levantamento realizado foi possível definir o guia de análise, estabelecendo quais aspectos seriam privilegiados de maneira mais específica depois de avaliar os *sites*, e os respectivos exercícios coletados neles.

Sobre as atividades selecionadas, desejamos discutir a maneira pela qual se aborda a leitura no *site* para que se possa entender o(s) modelo(s) de leitura presente(s) ali e as prováveis consequências para o leitor na adoção do mesmo.

Objetivamos comentar os gêneros textuais trabalhados a fim de saber se há diversidade deles nos exercícios propostos. Consideramos que o texto enquanto materialidade apresenta informações verbais e não verbais, portanto, somente observamos de um modo geral, se o texto imagístico tem sido tratado e não nos aprofundamos na temática porque foge do propósito do trabalho.

É importante avaliar as orientações dadas ao professor e a possibilidade de participação do docente para que saibamos se há um espaço para críticas, ou dúvidas referentes aos exercícios oferecidos, uma vez que, o público alvo principal é o profissional.

Além disso, queremos avaliar o oferecimento da dupla possibilidade para um trabalho *on-line/off-line* com a finalidade de comparar o que se perde/ganha nesta leitura no suporte digital e fora dele.

Portanto, temos como foco:

- a) o modelo de leitura adotado pelo *site*, observado a partir dos exercícios.
- b) o trabalho com os gêneros.
- c) as orientações dadas ao professor.
- d) as instruções a respeito da transposição didática *on-line/off-line* do material.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Panorama geral das *homepages*

Em função do estudo em questão, selecionamos somente os do grupo C, pois ele se adéqua ao que buscamos: avaliar as atividades de compreensão leitora nos materiais oferecidos ao professor de língua estrangeira. Entre as justificativas pelas quais as páginas foram selecionadas para o estudo está a possibilidade de uso gratuito dos materiais didáticos oferecidos. Outro critério foi baseado na elaboração dos *sites*, pois, de alguma maneira, têm o intuito de ajudar aos professores de língua estrangeira. E por último, embora não menos importante, está o fato de trabalharem a compreensão leitora em suas atividades.

No caso específico de s2²⁸, apesar de sua diferença com relação aos outros, ele foi selecionado pelos seguintes motivos:

- a) foi criado em 1991 pelo governo de seu país de origem, desejando promover a difusão e o ensino do idioma no mundo.
- b) Embora não seja específico para o educador, pois oferece acesso a estudantes e professores, optamos selecioná-lo pela referência que ele representa na comunidade latina em geral.

Propomos comentar, primeiramente, a apresentação da *homepage* (entendida aqui como a página inicial, ou seja, um gênero introdutório) de cada *site* para expor os conteúdos e outros elementos que se destacaram em nossa observação. Lembramos que a retomada de aspectos do estudo de Bezerra (2007) faz parte desta descrição, como já havíamos mencionado anteriormente no item 3.3.

Sobre seu propósito comunicativo, o que foi mais geral nos *sites* que estão aqui é informar sobre o conteúdo presente na página, ainda que outros objetivos possam ser identificados.

No que se refere às estratégias retóricas há o predomínio de recursos verbais e visuais em todos os *sites*. No entanto, o s2 utiliza também recursos sonoros, o que o diferencia dos demais.

Apresentamos no quadro 3 a estruturação dos *links* para que possamos avaliar se a sua organização oferece a visualização dos temas principais da *homepage* e/ou uma pequena antecipação do conteúdo informativo, como guia do leitor, oferecendo-lhe o assunto a ser aprofundado, através de um pequeno resumo. Também comentamos os conteúdos gerais das páginas de abertura. Os tópicos que apresentaram alguma diferença entre os *sites* foram:

²⁸ Cada *site* será identificado pela letra *s*, seguida de um número, de 1 a 5.

Quadro 3: Síntese dos aspectos diferenciados na *homepage* dos *sites* do grupo C

Sites	Apresentação dos conteúdos gerais	Estruturação
S1	Informações sobre: artigos, exercícios, sugestões de lazer e recomendação para participar de blog com temática específica.	Os <i>links</i> gerais da <i>homepage</i> se apresentam na parte superior e inferior dela. Essa organização ajuda a visualizar os principais tópicos do <i>site</i> .
S2	Informações sobre: artigos, exercícios, sugestões de lazer e recomendação para participar de blog com temática específica. Obs.: O mesmo de S1.	Os <i>links</i> gerais da <i>homepage</i> se apresentam na parte superior dela. Essa organização ajuda a visualizar os principais tópicos do <i>site</i> . Além deles, encontramos <i>links</i> mais específicos com pequenas descrições sobre o que será tratado antecipadamente.
S3	Há setores específicos para uso do professor, além de notícias gerais e educativas. Também encontramos enquetes, disponibilidade de serviços como buscadores e dicionários.	Na organização desse site, encontramos <i>links</i> mais específicos com pequenas descrições sobre o que será tratado Há oferecimento de resumo antecipado.
S4	Disponibiliza seções para o professor com sugestões de atividades para as aulas de língua estrangeira. É possível obter informações sobre: cursos de atualização profissional, textos com temáticas mais recentes e informações referentes ao universo do idioma.	Os <i>links</i> gerais da <i>homepage</i> se apresentam na parte superior dela. Essa organização ajuda a visualizar os principais tópicos do <i>site</i> . Além deles, encontramos <i>links</i> mais específicos com pequenas descrições sobre o que será tratado antecipadamente
S5	Informações sobre: congressos, cursos, instituições, notícias, novidades, oportunidades de trabalho, livros e propostas de atividades aplicáveis em sala de aula.	Os <i>links</i> gerais da <i>homepage</i> se apresentam na parte superior dela. Essa organização ajuda a visualizar os principais tópicos do <i>site</i> .

Ao observar as informações contidas no quadro 3, podemos concluir que, quanto aos conteúdos, que s1 e s2 são similares, com materiais tanto de lazer quanto de trabalho; s4 e s5 se aproximam no que se refere à oferta de informações de caráter profissional; s3 e s4 oferecem espaços específicos para o professor. Ainda podemos acrescentar que s3 contempla a interação por meio de enquetes e facilita as atividades de busca referencial por meio do acesso a dicionários e buscadores.

No que se refere à estrutura, a maioria dos *sites* optou por uma organização que disponibiliza os *links* na parte superior da página. Isso ajuda na localização e visualização do que a página oferece. Merece destaque a presença de *links* mais específicos, acompanhados de descrições e resumos, antecipando os conteúdos aos quais remetem, em s2 e s4.

4.2 Análise das atividades de compreensão leitora

Para complementar o que descrevemos no quadro 3, prosseguimos especificamente para a avaliação dos exercícios. A partir dos materiais selecionados, destacamos as seções de atividades de compreensão leitora contidas nos *sites* para descrever os critérios já definidos anteriormente.

4.2.1 Modelo (s) de leitura

No s1, as propostas de atividades para trabalhar a compreensão leitora se dividem em: atividades para alunos iniciantes, ou seja, os que têm um conhecimento básico da língua, e para alunos mais avançados²⁹. O professor deve decidir, então, com base em seus objetivos e no conhecimento que tem da sua turma, se o aprendiz tem condições de realizá-las ou não.

Apresentamos uma atividade de compreensão leitora para iniciantes:

²⁹ Não se especifica sobre tempo de conhecimento da língua, ou se tais atividades poderiam ser aplicadas aos alunos com conhecimento equivalente ao nível médio do idioma, por exemplo.

El pajarito



EL PAJARITO

Un pajarito estaba encerrado en su jaula de oro.

Llegó el otoño y vio a los niños jugar a tirarse hojas.

Llegó el invierno y los niños jugaron con la nieve.

Llegó la primavera y los niños jugaron con las flores.

Llegó el verano y el pajarito se escapó para jugar con el mar. Valiente (7 años)

Instrucciones: Pula uno de los botones con las letras a, b y c. La letra acertada se pone de color rojo (con Internet Explorer).

PRUEBA OBJETIVA DE COMPRENSIÓN

¿Cómo estaba el pajarito en su jaula?

- a) Alegre.
- b) Con ganas de escapar.
- c) Muy feliz.

a b c

¿Cuándo jugaban los niños a tirarse hojas?

- a) En otoño.
- b) En invierno.
- c) En primavera.

a b c

En invierno, los niños jugaban:

- a) A tirarse hojas.
- b) Con las flores.
- c) Con la nieve.

a b c

Los niños jugaban con las flores en:

- a) Primavera.
- b) Verano.
- c) Otoño.

a b c

El pajarito se escapó para jugar con el mar:

- a) En primavera.
- b) En verano.
- c) En otoño.

a b c

Através das perguntas utilizadas para a compreensão leitora do texto, percebemos que ler na perspectiva do *site 1* é, apenas, retirar do texto a informação explícita, que de alguma maneira, já é introduzida na própria pergunta. . Uma exceção poderia ser atribuída à pergunta 1, na qual o leitor teria que inferir pelo contexto geral do poema o estado de ânimo do pássaro. Ainda assim, como a questão apresenta duas opções muito próximas (*alegre/ muy feliz*) a opção destoante acaba levando à uma escolha, mesmo que não baseada no entendimento. Compreender o texto, pelo que parecem indicar as perguntas, é associar palavras isoladas dentro dele.

Seguindo nessa perspectiva, a reflexão se torna desnecessária porque um simples passar de olhos pelo texto, já conduz à resposta. Há perguntas óbvias de acordo com a sequência textual e as associações pedidas pertencem a um nível bem inicial de leitura em língua estrangeira. Esse modelo decodificador leva o aluno a procurar mecanicamente a resposta no texto, sem ao menos preocupar-se com a busca de outros significados, pois se prioriza o significado literal das palavras. O aprendiz apenas recebe o que o texto propõe, logo se posiciona passivamente diante das informações apresentadas. Portanto, não há uma visão de conjunto do material textual, nem uma interação ou construção de sentidos. O mesmo modelo que acaba de ser descrito para o s1, se observa no *site 4*.

O s4, apresenta poucas atividades de compreensão textual. Elas são para serem realizadas *on-line*, e somente destinadas ao nível intermediário. Não há nenhuma explicação auxiliar para definir que aluno poderia enquadrar-se nesse nível. Também percebemos que textos são apresentados para um trabalho com a gramática ou vocabulário. Essa informação já é mencionada antes que a atividade seja iniciada. Para ratificar o comentário, citamos o texto “*La isla de los sentimientos*”.

Uma proposta do s4:

Una copa entre amigos
 Intriga policiaca donde cualquiera puede ser el asesino. Texto por cortesía de la Consejería de Educación y Ciencia del MECD en Reino Unido e Irlanda





La isla de los sentimientos
 Bonita historia anónima, de un nivel intermedio, que trata sobre los sentimientos y cualidades de los hombres. Posee dos actividades en línea para trabajar vocabulario.

Creada por un profesor de español

Está visitando la sección: [Lecturas/Una copa entre amigos](#)

Una copa entre amigos

**UNA COPA ENTRE AMIGOS**

Aparentemente, no había nada extraño en aquel suceso. Al empresario Gálvez (sospechoso de traficar con dinero negro) lo había asesinado alguien con quien momentos antes compartía una botella de buen brandy. El suceso ocurrió en el enorme salón de la casa del empresario. Este había estado bebiendo con algún conocido (las dos copas vacías estaban todavía sobre la mesa), y el invitado puso fin a la reunión disparando a quemarropa tres proyectiles que no acabaron inmediatamente con la vida de su anfitrión. El asesino subió a la planta de arriba para hacerse con unos papeles de la caja fuerte. Mientras tanto, el empresario hizo un último esfuerzo y se arrastró hasta el teléfono con la previsible intención de alamar a alguien. Pero se quedó ahí, echado sobre la mesa, junto a las copas semivacias, con el auricular transmitiendo para nadie su último suspiro. El inspector me dijo que el asesino era un experto. Se había encargado de limpiar todo vestigio de su paso, incluyendo las huellas digitales que debieron quedar impresas cuando cogió la copa de brandy. La posición en la que ambos habían estado sentados (frente a frente en una mesa baja) se determinó por los dos ceniceros, cada uno con un tipo distinto de ceniza, que estaban junto al teléfono. El empresario, fumador habitual de cigarrillos, había estado sentado en el sofá. El asesino, consumidor de unos puros de gran tamaño, había

bebido acomodado en un taburete pequeño. Algo no encajaba. Seguí al inspector mientras inspeccionaba minuciosamente el resto del salón. Todo parecía en orden, y lo ocurrido se dibujaba en cada objeto de la estancia. El asesino había entrado sin oposición en la casa, se había sentado en el taburete y luego se había bebido una buena copa de brandy. Cuando ambos estuvieron en la puerta despidiéndose, sólo había tenido que sacar su arma y efectuar los disparos a bocajarro. Subió a la planta de arriba, cogió los papeles y bajó nuevamente al salón para borrar toda huella detectable de su presencia. Espantaba la frialdad del crimen. Algo seguía sin encajar. Pero, ¿qué? Mentalmente, reconstruí la escena. Mientras el asesino subía a la planta alta, el empresario se arrastró por todo el salón, intentó marcar un número de teléfono para ponerse en contacto con alguien que le socorriese, pero murió sin conseguirlo. Y ahí radicaba mi problema. El empresario se quedó echado sobre la mesa, agarrado al teléfono desesperadamente, como remarcando ese detalle aparentemente desprovisto de importancia significativa. Era como si... como si hubiera querido que creyéramos que lo último que había intentado hacer era llamar por teléfono... Entonces caí en la cuenta. El empresario nos había dejado prácticamente resuelto el enigma de cómo averiguar la identidad de su asesino.

*Actividades: [1](#) | [2](#) | [3](#) | [4](#)*

Texto tomado de <http://www.sgcj.mec.es/uk/Pub/Susp/copa.html> perteniente a la Consejería de Educación y Ciencia del MECED en Reino Unido e Irlanda

UNA COPA ENTRE AMIGOS

Responde a estas cuatro sencillas preguntas de comprensión del texto

1.- ¿Qué ocurre en la historia?

- a un robo b Un accidente c Un asesinato

2.- ¿Cuántos personajes hay en la historia?

- a 4 personajes b 5 personajes c 10 personajes

3.- ¿Qué es "matar a quemarropa"?

- a Matar a alguien

- b Pegar un tiro a alguien de frente

- c Pegar un tiro a alguien de muy cerca

4.- ¿Le dió tiempo al Señor Gálvez de llamar a alguien?

- a Sí b No

5.- ¿Conocía el Señor Gálvez a su asesino?

- a Sí b No

6.- ¿Qué significa "Hacerse con (algo)"?

- a Acoderarse de algo b Buscar algo b Abandonar algo

Resultado

Após a marcar as opções apresentadas nos exercícios, os resultados se dão de 3 maneiras: “6 puntos! Perfecto!,” “5 puntos! casi perfeto!” e “ menos puntos! Vuelva a leerlo”. As informações do s4 terminam aqui, não há mais nenhuma orientação referente ao exercício de compreensão leitora oferecido.

O s2 foi avaliado no final devido ao tamanho de suas propostas e também por apresentar estruturação diferente dos outros *sites*. Logo, o destacamos considerando somente as suas partes constituintes.

No s3 a parte dedicada à leitura se chama “*rincón de lectura*”. Nela encontramos atividades para a educação “*infantil, primaria y secundaria.*” Como a última etapa citada equivale ao segundo segmento do Ensino Fundamental e a lei brasileira estabelece o oferecimento obrigatório de uma língua estrangeira a partir desse nível, seguimos com as atividades para esse grupo.

Observamos, também, as indicações para o “*bachirellato*” que seria equivalente ao Ensino Médio brasileiro. O *site* sugere a compra de alguns livros, disponibilizando resumo e perguntas sobre os materiais recomendados. Por ter somente uma parte da atividade gratuita, ou seja, resumos e perguntas não avaliamos essas propostas, pois só podem ser feitas se há a compra do que foi indicado pelo *site* 3.

Vejamos a primeira sugestão para ser usada na educação secundária:



• Gloria Fuertes. *La oca loca* (!)

FERNANDO CARRATALÁ TERUEL. Doctor en Filología Hispánica y Castellano de Instituto.

Cómo se dibuja un paisaje

Un paisaje que tenga de todo se dibuja de este modo:
Unas montañas,
un pino,

arriba el sol,
 abajo un camino,
 una vaca,
 un campesino,
 unas flores,
 un molino,
 la gallina y un conejo,
 y cerca un lago como un espejo.
 Ahora tú pon los colores,
 la montaña de marrón,
 el astro sol amarillo,
 colorado el campesino,
 el pino verde,
 el lago azul
 -porque es espejo del cielo como tú-
 la vaca de color vaca,
 de color gris el conejo,
 las flores..
 como tú quieras las flores,
 de tu caja de pinturas
 ¡Usa todos los colores!



Gloria Fuentes. La ore Joca. Editorial Escuela Española

Propuesta de actividades de comprensión lectora

1. ¿En qué época del año podría situarse este paisaje?, ¿por qué?
2. ¿Qué otros elementos podrían añadirse -sin 'desentonar'- en dicho paisaje?
3. Describir, en el momento actual, el "paisaje urbano" del lugar en que se vive.
4. ¿Por qué se compara el lago con un espejo? ¿Qué sucede en el agua de un lago -o de un estanque- si se arroja una piedra? ¿Qué juegos se pueden hacer con un espejo?
5. ¿Por qué se atribuye el color colorado al campesino? ¿Qué precauciones hay que tomar cuando se expone el cuerpo al sol?
6. Expresión dinámica. Dramatizar algunos de los trabajos agrícolas que realiza un campesino.
7. ¿Por qué un niño puede ser "espejo del cielo"?
8. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian una vaca, una gallina y un conejo?
9. Expresión plástica. Pintar una flor de diferente clase con cada una de las pinturas de que se disponga.
10. Hipótesis fantástica. ¿Qué pasaría si las gallinas crecieran hasta alcanzar el tamaño de las vacas?

[[Imprimir](#)] [[Volver](#)]

Nas perguntas apresentadas sobre o texto “*Cómo se dibuja un paisaje*”, identificamos que ler na visão do *site* 3 é um processo interativo, global, integral e produtivo que exige diferentes conhecimentos, ou seja, o linguístico, o de mundo e o textual para que a compreensão seja estabelecida, o que foi descrito no item 2.1. Portanto, temos em vários momentos, o processamento das informações tanto do leitor para o texto, quanto do texto para o leitor, ambos estão envolvidos no processo de significação.

Por essas características, esse modelo de leitura é denominado sócio-interacional porque viabiliza a troca entre autor/texto/leitor. O sentido não está somente no texto, mas se constrói a partir dele, possibilitando que o indivíduo confirme ou descarte as possíveis hipóteses construídas no momento que o lê.

No entanto, cabe destacar que, por vezes, o exercício parece priorizar as experiências do leitor e utilizar o texto como ponto de partida para uma reflexão do aluno sobre o mundo. Efetivamente, há aspectos solicitados que não estão presentes no poema, nem podem ser inferidos a partir dele, como, por exemplo, a questão 3. Nesses casos, observa-se uma tendência mais descendente e o uso do texto como pretexto para a fala ou a escrita. A fim de prosseguir com as observações, destacamos algumas perguntas para comentar.

Ao avaliar as questões “*¿En qué época del año podría situarse este paisaje?; ¿por qué?*”, “*¿Por qué se atribuye el color colorado al campesino?*”, e “*¿Qué otros elementos podrían añadirse -sin “desentonar”- en dicho paisaje?*”, percebemos que o leitor precisa realizar associações com o seu conhecimento de mundo, por exemplo, sobre as estações do ano, cuidados com a saúde e sobre que outros elementos se encaixariam nesse contexto citado para esta paisagem (a partir do léxico mental que possui, o aprendiz escolhe elementos que poderiam unir-se aos que já foram apresentados). Para essa última pergunta, também facilita a percepção de que o texto se constrói em grande parte através de substantivos. E para ter essa noção o leitor ativa o conhecimento que tem sobre a organização gramatical do sistema linguístico.

Como consideramos o texto enquanto material verbal e não verbal, destacamos que o *s3* se faz uma leitura imagística embora superficial. O *site* ao pedir elementos que se encaixem na paisagem proposta de alguma maneira pressupõe que o leitor precisa observar a imagem apresentada para saber o que é adequado sugerir ou não para a questão 2 presente no exercício de compreensão leitora.

A pergunta “*¿En qué se parecen y en qué se diferencian una vaca, una gallina y un conejo?*” ativa conhecimentos simultâneos. Por exemplo, se considero como semelhança que eles se tratam de substantivos concretos e como diferença o gênero deles, se evidencia o uso

do conhecimento linguístico. Se a associação realizada destaca que a galinha produz ovo e a vaca leite, além de ser um conhecimento de mundo, é também, uma informação partilhada pelos leitores em geral. Como conhecimento de mundo também poderia ser abordado nos que foram sugeridos, o animal que tem pata e o que apresenta pena, por exemplo. Essas informações, contudo, não têm qualquer apoio no texto verbal em si, nem no desenho que o acompanha.

Para desenvolver a questão 3 “ *Describir, en el momento actual, el “paisaje urbano” del lugar en que se vive*” lembramos que além do conhecimento de mundo ativado através da memória do indivíduo, ressaltamos que é exigido o conhecimento textual do aluno, pois ele deve saber como se elabora uma descrição. Ainda assim, essa questão, como comentamos anteriormente, apresenta uma configuração descendente, não interativa.

As questões sobre “ *Expresión dinámica (Dramatizar algunos de los trabajos agrícolas que realiza un campesino)*” e “ *Expresión plástica (Pintar una flor de diferente clase con cada una de las pinturas de que se disponga)*” possibilitam a abertura para um trabalho com diferentes linguagens a partir do material textual trabalhando, por exemplo, na primeira questão sugerida a modalidade oralidade da língua. Assim como a questão 3, situam-se dentro de um paradigma mais descendente.

A questão “ *¿Por qué un niño puede ser espejo del cielo?*” faz com que o leitor possa participar, atribuindo um sentido pessoal construído por ele, já que há abertura para significados que contemplem a pluralidade textual a partir do que foi lido. Com “ *¿Qué pasaría si las gallinas crecieran hasta alcanzar el tamaño de las vacas?*” temos a extensão dessa mesma possibilidade.

No site 5 temos atividades aplicáveis ao nível básico, intermediário ou avançado. Apresentamos as propostas de compreensão leitora por nível para observar se há modificações nas abordagens de leitura do s5.

A primeira sugestão avaliada é a do nível básico:

¿CÓMO CONTAMOS LA HISTORIA?

LA LUCHA DE LAS ABUELAS DE PLAZA DE MAYO.

LOS DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA




Prof. Guadalupe Tavella
Prof. Virginia Montero

En esta unidad vamos a trabajar sobre un período de la historia de la República Argentina.

01) -¿Has escuchado hablar alguna vez de este país?

Cuéntanos:

- ¿Cuál es su capital?
- ¿Cuál es su idioma oficial?
- ¿Cuáles son los colores de su bandera?
- ¿Cuál es el deporte más popular?
- ¿Dónde está la Casa de Gobierno?
- ¿Qué producto exportan principalmente?
- ¿Cuál es la música más popular en la ciudad capital?
-

A map of South America with the outline of Argentina highlighted in a darker shade. A small compass rose is located in the upper right corner of the map area.

Grupo C s5

Antes de iniciar o trabalho com o texto, o *site 5* realiza a etapa da pré-leitura através das questões iniciais, permitindo que os esquemas armazenados na memória do leitor sobre a temática sejam acessados naquele momento, preparando-o para a próxima etapa: a leitura do texto em si. As hipóteses pré-textuais sugeridas trazem facilidade para quem lê porque geram expectativas quanto ao que será apresentado.



03)-Para poder conocer un poco más sobre este periodo de la historia argentina vamos a trabajar con un vocabulario específico. Une con flechas estas palabras con sus definiciones.

A) Dictadura	1▶ Sucesión de actos de violencia ejecutados para provocar terror. En este caso particular, el Estado produce violencia y provoca terror a los ciudadanos.
B) Terrorismo de Estado	2▶ Derechos que tiene todo ser humano sin distinción social, económica, política, jurídica e ideológica.
C) Derechos Humanos	3▶ Falta de castigo.
D) Apropiarse	4▶ Personas detenidas ilegalmente por el Estado que oculta su destino y niega su detención.
E) Impunidad	5▶ Régimen político que se impone en un país por la fuerza.
F) Desaparecidos	6▶ Acciones realizadas por el Estado para limitar, detener o castigar, con violencia, actuaciones políticas o sociales.
G) Represión	7▶ Convertirse en dueño de algo. A veces, de forma ilegal.
H) Exilio	8▶ Aquello que está fuera de la ley.
I) Clandestino/a	9▶ Separación de una persona de la tierra en que vive. Expatriación, generalmente por motivos políticos.

Grupo C s5

Destacamos que o s5 oferece antes do trabalho com o texto, um grupo de palavras que podem auxiliar na construção de significados. Essa estratégia oferecida pelo *site* 5 também faz parte da etapa de pré-leitura, portanto há uma preocupação em preparar o leitor, oferecendo-lhe uma aproximação ao contexto textual. Nesse momento, há acréscimo de informações que enriquecem o esquema do leitor, pois ele entra em contato com novos dados, se estes forem desconhecidos no momento que se lê.

Dentro dessa sequência existem atividades variadas para gramática, léxico, porém só enfocamos nas de compreensão do texto.

Nível básico- atividade de leitura



04) -Con la información que ya tienes, mira estas fotos.



¿En qué año piensas que fueron tomadas? ¿Qué crees que reclaman estas personas?

¿A qué imágenes que refieren los carteles? ¿Qué plaza se nombra en los carteles? ¿Dónde están?

Grupo C s5



05) -¿Has escuchado hablar de las *Abuelas y Madres de Plaza de Mayo*?

En el siguiente texto las vas a conocer:

El 24 de marzo de 1976 hubo un Golpe de Estado en la República Argentina. Las Fuerzas Armadas tomaron el control del gobierno. Había inflación y crisis económica. Una Junta de Comandantes, que estaba compuesta por Jorge Rafael Videla, Eduardo Emilio Masera y Orlando Agosti, asumió el control del país. Para esta Junta, "controlar el país" significaba disolver los partidos políticos, anular la libertad de prensa y expresión, suspender el funcionamiento de la Corte Suprema de Justicia y suprimir todos los derechos políticos. Desde ese momento, el régimen militar desarrolló una política terrorista. Cuando se cumplió el primer año de dictadura ya había más de quince mil desaparecidos, diez mil presos, cuatro mil muertos y miles de exiliados. La "desaparición" afectó a personas de todas las edades y condiciones sociales. Entre ellas había centenares de chicos secuestrados con sus padres o nacidos en los centros clandestinos de detención. Los niños robados como "botín de guerra" fueron inscriptos como hijos propios por los miembros de las fuerzas de represión, dejados en cualquier lugar, vendidos o abandonados en institutos. De esta manera, comenzó la historia de las *Madres de Plaza de Mayo* y de las *Abuelas de Plaza de Mayo*, mujeres que buscaban a sus hijos y nietos desaparecidos y que no recibían respuesta del

gobierno militar. En la actualidad, *Abuelas de Plaza de Mayo* es una organización no gubernamental (ONG) que tiene como objetivos la búsqueda de los "niños" que fueron secuestrados y su encuentro con la familia biológica.



10) -Observa estos titulares de diarios argentinos de la época. Contesta las preguntas:



De acuerdo con la definición de dictadura y el texto sobre la situación en Argentina que has leído:

- ¿Por qué crees que el periodismo usó este tipo de estructuras?
- ¿Recuerdas cómo se llama este tipo de estructuras?

Grupo c s5

As perguntas referente ao exercício 4 seguem com a temática já iniciada sobre a Argentina, no entanto, elas são predominantemente centradas no leitor ainda que o s5 use imagens (fotografias). Ressaltamos que as duas últimas “¿Qué Plaza se nombra en los carteles?” e “¿Dónde están?” o leitor só precisa copiar a informação que já está explícita na foto. Portanto, temos outra vez a abordagem decodificadora que foi comentada sobre o s1, na qual compreender é extrair o que está escrito no texto.

Passamos para outras perguntas. A primeira questão do exercício 10 retoma o texto “Abuelas y madres de Plaza de Mayo”. Nela há a indicação de um modelo descendente de leitura que se centraliza nos conhecimentos e nas hipóteses do leitor porque é ele quem atribui significado e sua opinião é a mais importante. Nessa abordagem, o processamento da informação se dá somente do leitor para o texto, sendo assim a interação entre autor/texto/leitor torna-se dispensável, pois o texto não tem muita relevância.

A segunda pergunta da questão 10 se apóia no texto para um trabalho gramatical (o uso da voz passiva) e o texto em si é pouco abordado. Seguimos olhando o exercício 11 e o leitor continua sendo o foco, impossibilitando a interação entre os elementos envolvidos no processo leitor, isto é, como já dissemos autor/texto/leitor.



11) - Estos son otros posibles titulares ¿Qué titular es más impactante para un lector? ¿Por qué?

Un OVNI fue visto en la Cordillera por turistas / Turistas vieron un OVNI en la Cordillera.

Grupo C s5

Em síntese, a proposta de leitura se aproximou de uma perspectiva interativa ao propor uma pré-leitura. Mas, ao apresentar as questões sobre o texto acaba centrando-se ou em aspectos gramaticais, ou nas experiências do leitor, colocando o texto e sua compreensão em segundo plano.

Mudamos o nível para avaliar a atividade de leitura contida nele.

Nível intermediário- atividade de leitura

● El Equipo Crónica



Integrantes del movimiento Estampa Popular, caracterizado por el realismo y la crítica social, Juan Antonio Toledo, Rafael Solbes y Manolo Valdés decidieron formar el Equipo Crónica y trabajar conjuntamente. En 1965 participaron en el XVI *Salón de la Jeune*

Peinture de París bajo el nombre de Equipo Crónica.

Como indica el comisario de la exposición: *Desde un punto de vista formal, tomaron sus recursos plásticos de los medios de masas y*

participaron de la gran corriente internacional que fue el Pop Art. Pero no se limitaron a constituir una especie de sucursal española del pop, sino que afirmaron su personalidad a través de una manera de hacer que los distinguió del resto.

Las obras de El Equipo Crónica siempre tienen un carácter crítico, de reportaje o crónica de la realidad social y política. En su obra los objetos no son siempre están dentro de un contexto social, cultural o histórico, y tienen un significado o valor representativo.

Además de los recursos habituales del Pop Art como la utilización de imágenes tomadas de los medios de comunicación o de otros formatos visuales de la cultura de masas (cartel, cine, fotografía, cómic) utilizaron la historia de la pintura y las Vanguardias del siglo XX para elaborar sus obras.

Bebiendo de las fuentes de sus raíces y de sus apropiaciones, el Equipo Crónica conecta referentes contrarios, lo popular y lo culto, lo

real y la ficción, los une en unas composiciones donde siempre aparecen el humor y la ambigüedad.

A. Lee el texto de información sobre El Equipo Crónica y responde a las siguientes preguntas

- ¿Cómo nació este grupo artístico?

- ¿Qué temas suelen aparecer en sus obras?

- ¿Qué influencias artísticas tiene este grupo?

- ¿Qué tipo de recursos visuales utilizan en sus cuadros?

B. Las obras del Equipo Crónica tienen siempre una función de crítica social y política. Comentad entre todos las siguientes preguntas:

- ¿Estás de acuerdo con esta idea?
- ¿Cuál crees que era la situación social de aquella época en España? ¿Y en resto del mundo?
- ¿Conoces otros pintores que utilicen su arte para expresar una crítica social o política?



C. En parejas, anotad las ideas que os transmite el siguiente cuadro.

Nível avançado- atividade de leitura

Niveles: Avanzado

TEMA: "EL ESOTERISMO"

TEXTO A

¿Quiénes fueron las brujas?

La tradición las hace hermosas, la religión las convirtió en víctimas aunque, en realidad, eran mujeres de campo, que sanaban cuerpos y almas.

Capaces de volar sobre una escoba, realizar conjuros y dadas a los placeres de la carne, así las contempla la tradición. La religión las convirtió en víctimas con una caza que las convertiría en uno de los episodios más negros de la historia de Occidente.

Se sabe que la mayoría de las llamadas brujas vivían en el campo, eran mujeres mayores, de escasos recursos, que desempeñaban los oficios de sanadoras, curanderas o comadronas. Antes de la reforma y de la aparición del Tribunal de la Inquisición, no se suponía que tuvieran trato con el diablo sino que se las llamaba para que, con sus filtros y ensalmos, curasen los cuerpos de los enfermos o las almas de los enamorados.

En ellas persistía la tradición pagana, las invocaciones en altares no oficiales. Viudas o solteras la mayoría, fueron víctimas de una misoginia feroz porque los hombres las veían poderosas y amenazantes, y su impulso sexual resultaba sospechoso.

Clara Obligado, Revista MH (Meal), 22-1-2000.



TEXTO B

La forma más corriente de la magia brujeril comportaba el uso de yerbas, drogas y otras sustancias que tenían, o se suponía que tenían, propiedades que curaban o mataban o influían en el deseo o la capacidad sexual. El aspecto inocente de esta magia era la simple práctica de "la medicina campesina". Entre las brujas había mujeres que poseían un amplio conocimiento de yerbas y drogas transmitido de generación en generación. Algunas de estas eran medicinalmente beneficiosas, pero en la brujería se las hacía más eficaces mediante palabras y hechizos mágicos. La fe en la magia, por parte de quien la utilizaba, contribuía al proceso curativo. A este respecto, la bruja fue muy pronto una réplica paralela del médico brujo de los pueblos actuales. Muchas brujas eran al mismo tiempo comadronas.

Según cronistas de la época, las brujas empleaban su magia medicinal casi exclusivamente con fines malignos, ya que sus pociones eran venenos, afrodisiacos o producían alguna otra clase de mal. Pero debe recordarse que todos los textos de este período fueron escritos por los enemigos de las brujas, los cuales consideraban tan venenosos los "bebedizos de bruja", que Shakespeare los describió así:

Escama de dragón, diente de lobo,
Humores de momia, fauces y entrañas
De voraz tiburón de agua salada,
Raíz de cicuta arrancada en la noche,
Hígado de blasfemo judío,
Hiel de macho cabrío y esquejes de tejo
Plantado bajo el eclipse de luna,

Hiel de macho cabrío y esquejes de tejo
Plantado bajo el eclipse de luna,
Nariz de turco y labio de tártaro,
Dedo de recién nacido estrangulado
A la charca arrojado por una ramera.

Historia de la Brujería, Frank Donovan. Colección Clásicos Juveniles.

TEXTO C

Estuvimos contemplando el abate y yo el castillo y el magnífico parque próximo.

- Si quiere usted, entraremos -me dijo él-; conozco al actual propietario.
- No, gracias. Se me puede hacer tarde, y quiero volver al pueblo para la noche.
- ¿Vuelve usted ahora?
- ¿Por Vera o por Echalar?
- Voy por Vera.
- Iremos juntos hasta el crucero.

Volvimos los dos a Urruña, nos despedimos de nuestro anfitrión, Dasconaquerre, y, a caballo, emprendimos el camino de retorno.

Hablamos el abate de Sara y yo de una porción de cosas, y, entre ellas, de la fama de brujería que goza una buena parte de Navarra, sobre todo los alrededores de Zugarramurdi.

- Sí, en toda esta comarca ha habido brujas -me dijo Qualde d' Harismendy- , y lo más curioso es que muchos centros de brujería estaban en las iglesias. La iglesia de Urdax, la de San Juan de Luz, la capilla del espíritu Santo, del monte Larrum, y otros establecimientos religiosos, eran focos de brujería.

Y ¿qué era esta brujería? - pregunté yo.

- Pues no lo sé. He leído varios procesos, entre ellos los de Logroño, que trae Llorente en la Historia crítica de la Inquisición, y el de San Juan de Luz,

que está contado con detalles en el libro de Pierre de Langre titulado Cuadro de la Inconstancia de los malos ángeles y demonios, y no he podido formar una idea clara del asunto. Había, indudablemente, en esta brujería reminiscencias de cultos antiguos, mezclados con prácticas de sortilegios traídos de Beam. Lo que hace más confusos los procesos es, sin duda, que los jueces españoles y franceses no sabían vascuence ni los procesados francés ni español.

- Entonces es muy difícil que se entendieran.

- ¡Figúrese usted unos jueces severos y supersticiosos, capaces de dar crédito a los mayores disparates, y uno procesados llenos de susto y sobresalto, dispuestos a afirmar cualquier cosa si los perdonaban!

- Sí, se explica que el asunto quedara enmarañado.

- Por cierto, tengo una pequeña historia de brujería en que aparece una señorita de Uturbi, de ese castillo que hemos visto en nuestro paseo.

Pío Baroja. La dama de Uturbi. Alianza Cien.

Actividad de José Antonio Ávila Romero

Grupo C s5

ACTIVIDAD 1

Tras la atenta lectura de los textos precedentes, da ahora tu opinión respondiendo a las siguientes cuestiones:

- 1.1.- ¿Estás de acuerdo con la información aportada en los textos sobre las brujas?
- 1.2.- ¿Has oído hablar alguna vez acerca de leyendas o cuentos que traten de temas esotéricos?
¿En qué contexto?
- 1.3.- ¿Sabes cuál fue el papel de la **Inquisición*** respecto a las manifestaciones esotéricas?
¿Crees que actualmente existe algún tipo de "inquisición" en relación con este tema?
- 1.4.- ¿Por qué razón se ha representado siempre la magia en la persona de la mujer?
- 1.5.- ¿Se podría hablar de brujas en el siglo XXI? ¿Qué aspecto podrían tener y de qué forma vivirían?

Grupo C s5

Mesmo em outros níveis (intermediário e avançado) as abordagens de leitura seguem ora decodificadora (ou ascendente porque está centrada somente no texto), ora descendente (baseada somente na opinião do leitor).

Como agravante está o fato de que nem a proposta de pré-leitura foi mantida nestes níveis. As questões ou podem ser respondidas apenas retirando-se a informação diretamente dos textos ou abandonando-os e passando a considerar apenas as vivências dos alunos leitores. Também merece menção o fato de que este último tipo de proposta acaba valorizando a produção escrita ou oral, em especial em grupos, dos alunos.

4.2.2 O trabalho com os gêneros

Ao observar a oferta de trabalho com os gêneros, constatamos que o s1 apenas trabalha com alguns deles. Ainda que haja uma alternância, mesmo que limitada, o modelo de leitura segue a mesma tendência comentada no item anterior. Ou seja, ele requer apenas a memorização de palavras soltas, descontextualizadas. Conseguimos perceber esse tipo de exigência em todos os exercícios referentes à compreensão leitora. Destacamos outra atividade que não fosse com o gênero poesia, embora se mantenha no gênero literário, para comparar com a proposta anterior.

Caperucita Roja



CAPERUCITA ROJA

-¡Caperucita! -le dice mamá- tu abuela está enferma; esta cesta de comidos le tendrías que llevar; cuidado, hija, el bosque es peligroso y te debes apresurar.

Como todavía es muy niña y le encantan las flores y los animalitos, un ramito preparó hasta que atardeció.

El lobo, que era muy pillo, se interesa por la niña y, haciendo cara de bueno, le pregunta a dónde va.

-Voy a ver a mi abuelita que está enfermita en la cama.

-Hazme caso, bonita, sigue por esta vereda que es como hacer una carrera.

El lobo, que conoce el bosque, le indica el camino largo, para llegar él primero por el sendero más corto. Si le mirás a los ojos, lo verás malo y tramposo.

Aquella bestia come y no espera y llama donde la abuela.

-¿Quién es?, ¿quién anda ahí afuera?

-Soy yo, Caperucita.

-Entra, entra, hijita.

El fiero animal duda un momento, sólo lleva un pensamiento: comerse a la abuela primero y esperar a la niña en la cama disfrazado de viejecita.

Y llega Caperucita, más alegre que unas pecoudas, al portal de su abuelita.

-Entra, hijita, la puerta está abierta.

La pobre se acerca a la cama, donde ve a la abuela muy rara.

-¡Vaya ojos y qué orejas!, ¡y estos dientes y tus orejas!

-Basta, voy a comerla también.

-No es normal que tarde tanto -cuenta su madre asustada a un leñador mientras tanto-

Corren y pronto ven al lobo durmiendo con su pesada barriga.

Echan mano de su hacha y con delicado cuidado abren al lobo la panza, salvando a la niña y a la abuela.

Cuento clásico

Instrucciones: Pulsa uno de los botones con las letras a, b y c. La letra acertada se pone de color rojo (con Internet Explorer).

PRUEBA DE COMPRENSIÓN INTERACTIVA

¿A quién tenía que llevar Caperucita su cesta?

a) A su madre.
b) Al lobo.
c) A su abuela.

a b c

¿Con quién se encontró?

a) Con el lobo.
b) Con la abuela.
c) Con su madre.

a b c

¿Quién se comió a la abuelita?

a) Un tigre.
b) El lobo.
c) Un león.

a b c

¿Quién salvó a todos?

a) La abuela.
b) Caperucita.
c) Un leñador.

a b c

Grupo C s1

Embora trabalhe com outro gênero, um conto, a abordagem de leitura continua centrada somente no texto. Cabe ressaltar, além do mais, que não há qualquer proposta que favoreça o desenvolvimento de um conhecimento genérico.

É o que também ocorre na atividade do nível avançado que destacamos a seguir.

La lectura



LA LECTURA

La lectura es la práctica más importante para el estudio. En las asignaturas de letras, la lectura ocupa el 90 % del tiempo dedicado al estudio personal. Mediante la lectura se adquiere la mayor parte de los conocimientos y por tanto influye mucho en la formación intelectual.

Mediante la lectura se reconocen las palabras, se capta el pensamiento del autor y se contrasta con el propio pensamiento de forma crítica. De alguna forma se establece un diálogo con el autor. Laín Entralgo definió la lectura como "silencioso coloquio del lector con el autor".

Se pueden distinguir tres clases de lecturas: una de distracción, poco profunda, en la que interesa el argumento pero no el fijar los conocimientos; otra lectura es la informativa, con la que se pretende tener una visión general del tema, e incluso de un libro entero; y por fin, la lectura de estudio o formativa, que es la más lenta y profunda y pretende comprender un tema determinado.

Los dos factores de la lectura son la velocidad y la comprensión. La velocidad es el número de palabras que se leen en un minuto y suele ser de 200 a 250 en un estudiante normal. La comprensión se puede medir mediante una prueba objetiva aplicada inmediatamente después de hacer la lectura. Se suele medir de 0 a 10, y suele ser de 6 a 7 en una lectura normal. Es necesario que se evite siempre la lectura mecánica, es decir, sin comprensión y se ponga esfuerzo por leer todo lo deprisa que se pueda y asimilando el mayor número de conocimientos posibles. Con esto se aumenta la concentración y mejora la velocidad de lectura sin bajar la comprensión.

Si se quiere conseguir una gran velocidad de lectura, doblando o triplicando la velocidad actual sin bajar la comprensión, se debería hacer un curso de lectura rápida, que mediante un entrenamiento específico se puede conseguir una gran velocidad, como la alcanzada por el presidente Kennedy que llegaba a las 1200 palabras por minuto.

Antes de empezar a estudiar una lección es conveniente hacer una exploración, es decir, observar por encima, viendo de qué tratan las distintas preguntas, los dibujos, los esquemas, las fotografías, etc. De esta forma se tiene una idea general del tema. El segundo paso sería hacerse preguntas de lo que se sabe en relación al tema y tratar de responderlas. Así se enlazan los conocimientos anteriores con los nuevos.

Arturo Ramo García

Instrucciones: Pulsa uno de los botones con las letras a, b y c. La letra acertada se pone de color rojo (con Internet Explorer).

PRUEBA DE COMPRENSIÓN INTERACTIVA

1 - La lectura ocupa el 90 % del tiempo en:

- a) El estudio personal.
- b) En asignaturas de ciencias.
- c) En asignaturas de letras.

a b c

2 - La visión general del tema se consigue con:

- a) La lectura informativa.
- b) La lectura de distracción.
- c) La lectura de estudio.

a b c

Grupo C s1

Mudando do nível básico para o avançado, o gênero se modifica novamente, no entanto, a tendência decodificadora não sofre alteração, ela segue predominante na maneira pela qual o *site* aborda a compreensão textual. A forma de abordagem do *site* segue

priorizando a passividade do sujeito leitor porque não se estabelece uma possibilidade de troca, de construção ou reconstrução de sentidos, há somente uma decifração inicial que também pode ser entendida como o copiar da informação. Portanto, o sentido já está no texto, e o leitor somente o identifica e retira.

Segue-se aqui a mesma abordagem de leitura já descrita sobre o s1 mesmo com a alteração do gênero. O fato de serem oferecidos exemplos de gêneros distintos tampouco motiva uma discussão sobre suas características ou inserção/ finalidade social.

Esse *site* também não realiza um trabalho de leitura de imagens, embora haja ilustrações junto aos textos verbais, porque elas não são mencionadas em nenhum momento nas questões.

Passamos a observar as atividades do s3:

+ Úrsula Wolfel. *Veintiocho historias de risa*

FERNANDO CARRATALÁ TERUEL. Doctor en Filología Hispánica y Catedrático de Lengua.

La historia de la cuerda

Una vez unos niños estaban jugando detrás de una casa a la pelota. En esto un hombre abrió la ventana y se puso a reñirles. Los niños no tenían que gritar tan alto. Entonces ellos se fueron a la calle a correr con sus patines. El hombre volvió a abrir la ventana y les regañó. Los niños no tenían que tocar timbres ni bocinas. Entonces ellos se fueron al parque a jugar con una cuerda. Justamente entonces, el hombre iba a ir a pasearse al parque. Volvió otra vez a regañarles. Los niños no debían obstruir el paso con la cuerda. Pero los niños no oyeron al hombre, estaban pendientes de la cuerda. Entonces el hombre fue a quitarles la cuerda a los niños. Intentó cogerla, pero la cuerda ya estaba en el aire. Le quitó de un golpe el sombrero de la cabeza, luego le dio en las piernas y el hombre tuvo que saltar. Esto le puso terriblemente furioso. Se puso a regañar a voces, dando vueltas. Y entonces, la cuerda se le fue enrollando en las piernas, y alrededor de su barriga y de sus brazos. Los niños y las otras personas que estaban en el parque no hacían más que reírse y reírse. ¡El hombre parecía un paquete furioso!

Úrsula Wolfel. *Veintiocho historias de risa*. Obra publicada inicialmente por Editorial *Alfaro*

1. ¿Por qué regañó el hombre a los niños que jugaban a la pelota detrás de una casa? ¿Y por qué volvió a regañarles cuando comían con sus patinetes en la calle? ¿Y por qué les regañó de nuevo mientras jugaban en el parque con una cuerda?
2. ¿Qué precauciones hay que tomar, cuando se juega en grupo al aire libre, para no molestar a los transeúntes?
3. ¿Qué le sucedió al hombre cuando intentó quitarles a los niños la cuerda con la que estaban jugando?
4. ¿Qué producía risa a los niños y a cuántas personas se encontraban en aquel parque?
5. Hipótesis fantástica. A través de la risa, las personas demuestran alegría. ¿Qué pasaría si los animales pudiesen también reírse?
6. La persona furiosa está iritada, y puede llegar a ser violenta. ¿Por qué el hombre parecía un "paquete furioso"?
7. ¿En qué juegos al aire libre se practica de una cuerda? Relatar las incidencias de un juego en el que intervenga una cuerda.
8. Expresión dinámica. Emplear una cuerda para diferentes usos que excluyan el juego.
9. Expresión plástica. Emplear trozos de cuerda para la construcción de un objeto que resulte decorativo.
10. Leer varias veces la última frase del cuento con diferente entonación: enunciativa ("El hombre parecía un paquete furioso"), interrogativa ("¿Parecía el hombre un paquete furioso?") y exclamativa -acentuando diferentes sentimientos- ("¡El hombre parecía un paquete furioso!").

• Gianni Rodari. *Cuentos por teléfono*

FERNANDO CARRATALA TERUEL. Doctor en Filología Hispánica y Catedrático de Instituto.

El Sol y la nube

El Sol viajaba por el cielo, alegre y glorioso, en su carro de fuego, despidiendo sus rayos en todas direcciones, con gran rabia de una nube de tempestuoso humor, que murmuraba:

- Despilfarrador, manirroto, derrocha, derrocha tus rayos, ya verás lo que te queda.

En las viñas, cada racimo de uva que maduraba en los sarmientos robaba un rayo por minuto, incluso dos; y no había brizna de hierba, araña, flor o gota de agua que no tomase su parte.



- Deja, deja que todos te roben; verás de qué manera te lo agradecerán, cuando ya no te quede nada que puedan robarte.

El Sol proseguía alegremente su viaje, regalando rayos a millones, a billones, sin contarlos.

Él en su ocaso contó los rayos que le quedaban, y, mira por dónde, no le faltaba siquiera uno. La nube, sorprendida, se deshizo en granzo. El Sol se zambulló alegremente en el

mar.

Gianni Rodari. *Cuentos por teléfono*. Editorial Juventud

Propuesta de actividades de comprensión lectora

1. Explicar el sentido de la frase "El Sol viajaba alegremente por el cielo".
2. Localizar en el cuento una palabra de significado parecido a *despilfarrador* y a *manirroto*. ¿Cuándo se dice de una persona que es *ahorradora* -o *ahorrativa*-?
3. Subrayar aquellas frases del cuento en que se muestran la acción y el efecto del Sol sobre los seres de la Naturaleza.
4. ¿Qué productos se obtienen del fruto de la vid?
5. Expresión dinámica. Continuar el diálogo que podrían mantener el Sol y la nube que protagonizan el cuento, y dramatizarlo.
6. ¿Qué es el granzo? ¿En qué se diferencia de la nieve? ¿Por qué es perjudicial el granzo?
7. ¿Qué sucede cuando el Sol se oculta en el horizonte? ¿Por qué en verano los días son "más largos" que en invierno?
8. ¿Qué beneficios proporcionan el Sol y las nubes a los seres vivos?
9. Expresión plástica. Dibujar "En su ocaso, el Sol se zambulló alegremente en el mar, mientras la nube se deshacía en granzo".
10. Hipótesis fantástica. ¿Qué pasaría si el Sol dejara de brillar en el firmamento?

• **Camilo José Cela. Viaje a la Alcarria**

FERNANDO CARRATALÁ TERUEL, Doctor en Filología Hispánica y Catedrático de Instituto.

Tarazona es un pueblo de adobe, un pueblo de color gris claro, ceniciento; un pueblo que parece cubierto de polvo, un polvo finísimo, delirado, como el de los libros que llevan varios años durmiendo en la estantería, sin que nadie los toque, sin que nadie los moleste. El viajero recuerda a Tarazona deshabitado. No se ve un alma. Bajo el calor de las cuatro de la tarde, sólo un niño juega, desgranadamente, con unos huesos de albarcoque. Un carro de mulas -la larga lanza sobre el suelo- se tuesta en medio de una plazuela. Unas gallinas pican en unos montones de estiércol. Sobre la fachada de una casa, unas camisas muy lavadas, unas camisas tiesas, rígidas, que parecen de cartón, brillan como la nieve.

El viajero habla con la tabernera.

- ¿Hay agua en el pueblo, señora?

- Eí, señor, mucha agua. Y muy buena. Aquí tenemos la misma agua que en la capital. Y toda la que queramos.

El viajero sale de nuevo al camino; como es el primer día, lleva las piernas algo torpes y cansadas. La tabernera se asoma a la puerta, a despedirlo.

- Adiós, que tenga usted suerte. ¿Va usted a Zaragoza?

- Adiós, señora, muchas gracias. No, le aseguro que no voy a Zaragoza.

El viajero piensa en la despedida de los hombres que van de camino, que es un poco la despedida a las gemas a las que no se volverá a ver jamás. El adiós, que tenga usted suerte, que dice la campesina, o la tabernera, o la lavandera, o la amigra, o la pastora, es una despedida para siempre, una despedida para toda la

vida, una despedida llena, sin sin saberlo, de dolor, un adiós, que tenga usted suerte, en el que se ponen el alma y los cinco sentidos.

Camilo José Cela. *Viaje a la Alcarria*. Ediciones Destino

Propuesta de actividades de comprensión lectora

1. ¿A qué es debido el color grisáceo de Tarazona? ¿Por qué Tarazona es un pueblo que parece cubierto de polvo? ¿Y por qué parece deshabitado?
2. Explicar qué sentido tiene la comparación del polvo que envuelve a Tarazona con el que cubre "los libros que llevan varios años durmiendo en la estantería, sin que nadie los toque, sin que nadie los moleste".
3. Expresión dinámica. Practicar algún juego en el que se requieran huesos de albarcoque.
4. ¿A qué es debido que el carro de mulas que hay en medio de la plazuela se esté tostando, como si estuviera en un horno? ¿Para qué se utilizan hoy los carros de mulas?
5. Expresión plástica. Dibujar: "Unas gallinas pican en unos montones de estiércol".
6. ¿Por qué las camisas tiesas, muy lavadas, están tan rígidas "que parecen de cartón"? ¿Y por qué "brillan como la nieve"? ¿Cómo se logra hoy que la ropa blanca -de tejido de algodón- esté suave y no amarillee a fuerza de lavarla?
7. La tabernera presume ante el viajero de la calidad y cantidad del agua de Tarazona. ¿A qué puede ser debido? ¿En qué se diferencian una taberna y un bar?

8. Taracena es un pueblo agrícola-y, también, ganadero. ¿Cómo se refleja, en el texto, este carácter agropecuario? Describir un pueblo agrícola actual que se haya visitado recientemente.

9. ¿Cómo manifiestan las gentes de Taracena su talento afable y cordial?

10. Hipótesis fantástica. ¿Que pasaría si las viviendas de las grandes ciudades estuvieran construidas con adobe?

Grupo C s3

No s3 variamos as atividades, misturando os autores que as propõem para verificar se o modelo de leitura se alteraria. Ao diversificá-los, concluímos que a equipe em alguns momentos se aproxima mais da tendência sócio-interacional, pois as questões englobam texto/leitor/autor como o faz o autor da primeira proposta avaliada (a poesia).

Sobre os gêneros contemplados, identificamos que eles também se modificam. Entretanto, há preferência para alguns gêneros, por exemplo, poesias, contos, romances (ou parte dele). Isso significa que gêneros literários são os que prevalecem nos exercícios do *site* 3. Mas, mesmo com a variação e uma proposta mais próxima à uma perspectiva sócio-interacional, não se observam atividades que abordem as características constitutivas dos gêneros.

Retomando a leitura imagística, o s3 a comenta de maneira superficial essa observação já foi feita anteriormente na análise da poesia “*Como se dibuja un paisaje*” de Gloria Fuertes, apresentada no item 5.2.1.

Para observar a questão dos gêneros no s4 destacamos essa atividade:

La Isla de los Sentimientos

Cuentan que una vez se reunieron en un lugar de la tierra todos los sentimientos y cualidades de los hombres. Cuando el aburrimiento había bostezado por tercera vez la locura, como siempre tan loca, propuso:
Vamos a jugar al escondite.

La intriga levantó la ceja intrigada y la curiosidad, sin poder contenerse preguntó: ¿Al escondite? ¿Cómo es eso? Es un juego -replicó la locura- en que yo me tapo la cara y comienzo a contar desde uno hasta un millón, mientras ustedes se esconden... y cuando yo haya terminado de contar, al primero de ustedes que encontre, ocupará mi lugar para continuar el juego.

El entusiasmo bailó contagiado por la euforia.

La alegría dio tantos saltos que terminó por zombar a la duda e incluso a la apatía, a la que nunca le interesaba nada. Pero no todos quisieron participar. La Verdad prefirió no esconderse: ¿para qué... si al final siempre la hallaban? Y la soberbia opinó que era un juego muy tonto (en el fondo, lo que le molestaba era que la locura no hubiese sido de ella) La cobardía prefirió no atreverse.

Urr, cos, tres... comenzó a contar la locura. La primera en esconderse fue la pereza que como siempre se dejó caer tras la primera piedra del camino. La Fe subió al cielo y la envidia se escondió tras las sombras del triunfo, que con su propio esfuerzo había logrado subir a la copa del árbol más alto.

La generosidad casi no alcanzaba a esconderse, pues cada año que hallaba la pared maravillosa para alguno de sus amigos, que si un lago cristalino... ¡ideal para la belleza!... que si la hendidura de un árbol... ¡perfecto para la intimidad!

... que si el vuelo de la mariposa... ¡jaja mejor para la voluptuosidad!!... que si una ráfaga de viento... ¡magnífico para la libertad!... Finalmente terminó por contentarse en un rayito de sol. El egotismo, en cambio, encontró un sitio muy bueno desde el principio... ventilado, cómodo... pero sólo para él.

La mentira se escondió en el fondo de los sótanos -mentira-, en realidad se escondió detrás del amor y la pasión y el deseo en el centro de las volcanes. El olvido... se me olvidó dónde se escondió, pero eso no es lo importante.

Cuando la locura cantaba 999 999... el amor aún no había encontrado el sitio para esconderse, pues todo se encontraba ya ocupado. Hasta que diseñó un rosal y emboscado, decidió esconderse entre sus flores... ¡¡¡¡¡Un millón de flores!! Corrió la locura y comenzó a buscar.

La primera en aparecer fue la pereza, a tan sólo tres pasos de una piedra. Después se escuchó a la fe discutiendo con Dios en el cielo, sobre Dogmas... Y la pasión y el deseo los escucharon en el vitral de las volcanes. En un descuido... encontró a la envidia y, claro... de ahí pudo deducir dónde estaba el triunfo. Al egotismo no tuvo ni que buscarlo, pues él solito salió disparado de su escondite, que había resultado ser un nido de avispas.

De tanto caminar, sintió sed y al acercarse al lago, descubrió a la belleza. Con la Duda resultó más fácil todavía, pues la encontró sentada sobre una roca sin decidir aún de qué lado esconderse.

Así fue encontrando a todos: al talento, entre la hiena fresca, a la angustia, en una oscura cueva, a la mentira, detrás del amor -mentira... allí estaba en el fondo del océano- y hasta encontró al olvido, al que ya se le había olvidado que estaban jugando al escondite.

Pero sólo el amor no aparecía por ningún sitio. La locura buscó detrás de cada árbol, bajo cada hueco del Planeta, en la cima de las montañas, y... cuando estaba por darse por vencida... diseñó un rosal con sus rosas. Tomó una y comenzó a mover las ramas, cuando de pronto... se escuchó un doloroso grito. Las espinas habían herido en los ojos al amor. La locura no sabía qué hacer para disculparse... ¡¡oró, rogó, imploró, pidió perdón y hasta prometió sacarle la zarzillo.

Desde entonces... EL AMOR ES CIEGO Y LA LOCURA SIEMPRE LO ACOMPAÑA...

Grupo C s4

No s4, ainda dentro da linha do gênero literário, é oferecida (uma alegoria)³⁰, porém o texto serve de apoio para atividades complementares e não de compreensão leitora, o que já havia sido observado. Não se faz um trabalho específico de leitura a partir de textos que contêm imagens.

Finalizando essa parte com o s5 temos:

³⁰ Texto que realiza exposição de sentimentos de modo figurado e personificado. (Amora, 1999: 27).

Nível básico- atividade de leitura



13 - a) Lee la historia del reencuentro entre Mariana y su hermano.

Mariana Pérez tiene 23 años, estudia Ciencias Políticas, trabaja activamente con Abuelas de Plaza de Mayo y hasta hace unos meses tenía un hermano desaparecido. En abril del año pasado recibió personalmente una denuncia telefónica que hablaba sobre un chico que podía ser el niño que su mamá había tenido mientras estaba detenida. Mariana no respetó el modo de actuar tradicional de Abuelas y decidió ir a buscarlo: "Actué sin pensar porque sentía que era él" afirma.

1	<p>-¿Cuándo supiste que tu hermano estaba cerca?</p> <p>-En <u>abril</u> llegaron las primeras denuncias sobre él a Abuelas. <u>En todos estos años de búsqueda</u> no habíamos recibido nada. Hubo una primera denuncia con muchos datos y a los pocos días llegó la segunda. Esta denuncia informaba sobre un chico que había nacido en noviembre de 1978, varón, hijo de una detenida que era estudiante de Medicina y estaba secuestrada en una dependencia de la Fuerza Aérea.</p> <p>La persona que hizo la segunda denuncia era alguien que evidentemente conocía mucho a la familia porque tenía datos muy precisos sobre el pasado y sobre la situación actual. Esa persona decía que mi hermano sospechaba que era adoptado y que tenía muchas dudas.</p>	5	<p>-¿Cómo fue la primera charla?</p> <p>-Le dije que era hija de desaparecidos y que estaba buscando a mi hermano.</p> <p>Le dije muy brutaemente que en Abuelas habíamos recibido denuncias que hablaban de él y que, si tenía dudas sobre su identidad y quería saber más, yo lo iba a esperar en Abuelas. Esa misma tarde él vino y se sacó sangre para el banco de datos genéticos de Abuelas en Estados Unidos. Un mes después tuvimos los resultados. Hasta que no los vi, no estuve tranquila.</p>
2	<p>-¿Cuándo atendiste el llamado, ¿ya sabías de la primera denuncia?</p> <p>-La estaba leyendo cuando atendí. La primera denuncia había sido hecha por una persona que sabía que este bebé había sido robado a una detenida. Esta denuncia decía que mi hermano trabajaba en un bar. Entonces, decidí ir a verlo. No tenía la intención de hablar con él, solamente quería verlo. Sin embargo, llevaba en mi mochila un libro de Abuelas con fotos de mi familia.</p>	6	<p>-Y durante ese mes, mientras esperaban los resultados ¿siguieron en contacto?</p> <p>-Sí. Desde el momento en que nos conocimos, conectamos. Parece tonto decirlo así, pero nos caímos bien, queríamos ser hermanos. Yo me sentía muy responsable porque no había actuado correctamente, no había respetado el modo que tiene Abuelas de realizar los encuentros. También tenía mucho miedo: ¿y si él no era mi hermano? Para mí, pensar en tenerlo y volverlo a perder era demasiado.</p> <p>En ese momento, con esas sensaciones, me di cuenta de lo que significaba tener un hermano desaparecido. Entendí la pérdida, el vacío, la ausencia.</p>
3	<p>-¿Cómo supiste quién era?</p> <p>-Le pregunté a una persona que estaba ahí. La descripción física que tenía en la denuncia no coincidía para nada con él. La denuncia hablaba de un chico de dos metros, rubio, tipo alemán. Y mi hermano no es así, es muy alto, pero tiene cabello castaño.</p>	7	<p>Cuando él fue a Abuelas para hacer el análisis de sangre, yo lo miré y lo encontré parecido a mí, pero más a mi papá. Fue una sensación rara, porque yo no tengo recuerdos de mi papá, lo conozco por fotos. Yo tenía quince meses cuando los militares lo secuestraron.</p>
4	<p>-¿Y lo viste?</p> <p>-Sí, cuando lo vi, no pensé en nada, ni siquiera me pregunté si era parecido a mis padres o a mí. Lo vi y me acerqué a hablarle. Bueno, en realidad él no podía hablar porque estaba en horario de trabajo así que me senté en una mesita y le escribí una carta contándole mi historia. Le dejé la carta y el libro de Abuelas, y conversamos un poquito. Cuando me fui, él me prometió que iba a hacerse los análisis.</p>	7	<p>-¿Qué pasó cuando recibieron el resultado de los análisis?</p> <p>-El viernes 2 de junio a medianoche me llamó mi abuela Rosa, que estaba en Estados Unidos y tenía los resultados. Sí, él era mi hermano. Entonces llamé a mi otra abuela para avisarle. Apenas terminé de hablar con mi abuela, me llamó mi hermano. Él quería saber si teníamos noticias del resultado del examen. Yo no sé qué sentí cuando supe el resultado. Lloré.</p>

 b) - Marcar la opción correcta:

1. Mariana hasta hace unos meses tenía un hermano desaparecido.

- a. Mariana encontró a su hermano.
- b. Mariana tenía un hermano, pero ya no lo tiene porque desapareció.
- c. Mariana hacía meses que no veía a su hermano.

2. La denuncia hablaba sobre un chico que podía ser el niño que su mamá había tenido mientras estaba detenida.

- a. La familia denunció que le habían robado el niño a la mamá de Mariana.
- b. Posiblemente, la denuncia hablaba del hermano de Mariana.
- c. Mientras estaba detenida la mamá de Mariana hizo una denuncia.

3. La persona que hizo la segunda denuncia telefónica:

- a. (...) tenía mucha información y, por eso, Mariana dedujo que era una persona relacionada con la familia.
- b. (...) era una persona amiga de la familia de Mariana.
- c. (...) era la misma persona que había hecho la primera denuncia.

4. Cuando Mariana fue al bar donde trabajaba su hermano:

- a. (...) apenas lo vio, lo reconoció.
- b. (...) tuvo que preguntar por él porque la descripción de la denuncia era incorrecta.
- c. (...) vio a un chico rubio, tipo alemán, y supo que era su hermano.

5. En el bar:

- a. Mariana y su hermano tuvieron una larga charla y Mariana le explicó toda la situación.
- b. Mariana escribió una carta explicándole la situación y, cuando se la dio, le contó brevemente quién era ella y por qué quería hablar con él.
- c. Mariana solamente le dejó a su hermano una carta que explicaba la situación. Pero no pudo hablar con él porque estaba trabajando.

6. El hermano de Mariana:

- a. (...) un mes después del primer encuentro con Mariana fue a *Abuelas* para hacer los análisis de sangre.
- b. (...) como tenía dudas fue a *Abuelas* después de un mes
- c. (...) el mismo día del encuentro con Mariana fue por la tarde a *Abuelas* para hacerse los análisis de sangre.

7. Mariana, al ver a su hermano, sintió que se parecía a su papá:

- a. porque Mariana conocía bien a su papá y su hermano hacía los mismos gestos que él.
- b. y esa sensación fue extraña porque en realidad Mariana no recordaba a su padre, sólo lo había visto en fotos.
- c. porque era igual a una foto que había visto de su papá.

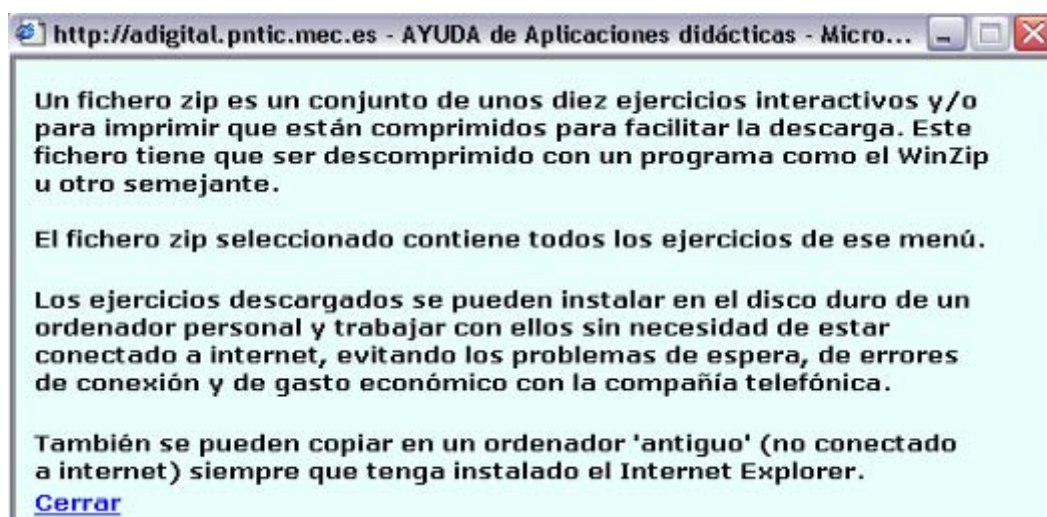
8. Cuando supieron los resultados de los análisis:

- a. Mariana llamó a su hermano para contarle.
- b. (...) su abuela, que estaba en Estados Unidos, llamó a Mariana y Mariana llamó a su otra abuela.
- c. El hermano de Mariana recibió una llamada de Estados Unidos con la noticia.

No s5 na atividade para o nível básico se altera o gênero, uma entrevista. O modelo de leitura decodificador aparece novamente, mas nesta proposta ele predomina. O leitor deixa de ser o centro e o texto ocupa essa função, pois as perguntas que estavam centradas no leitor passam a focalizar as informações explícitas contidas no texto.

4.2.3 Orientações dadas ao professor

Analizamos, também, se há orientações ao professor nos *sites* e em seus exercícios. Uma observação encontrada nesse sentido foi, por exemplo:



No s1 não há nenhuma preocupação em orientar ao professor quanto ao uso de TICs. Identificamos o uso de uma linguagem mais técnica que pode não ser compreendida pelo educador. Se surgem dúvidas, elas não podem ser esclarecidas, já que não existe um espaço reservado para essa finalidade.

■ **Comprensión lectora**
Fernando Camatalá Teruel

Y cada maestro -que es quien mejor conoce a sus alumnos- se encargará de completar las actividades dadas con otras que sirvan para fomentar sistemáticamente determinadas actitudes básicas. Porque, en consonancia con el propósito de contribuir a un aprendizaje equilibrado en el que todos los aspectos sean tratados con la atención debida. Hay que contemplar la realización de esas otras actividades que fomentan actitudes básicas, tanto individuales como sociales, acordes con la edad de los niños; actividades que, trascendiendo las paredes del aula, deberán proyectarse hacia ámbitos tan variados como la familia, las relaciones sociales, el contacto con la Naturaleza y su respeto y conservación, etc.; única forma de educar la sensibilidad de los escolares y contribuir a su formación integral.

Grupo C s3


No s3 temos a primeira recomendação que sugere ao professor um trabalho complementar para enriquecer a proposta de trabalho com o texto.

Há uma segunda recomendação na seção denominada “*colabora con nosotros*”/“*servicios para profesores*”. Nessa parte é possível encontrar um convite para que o professor envie seus trabalhos ou proponha ao *site* sugestões de atividades.

Observa-se na parte “*gracias profe*” uma oportunidade para que qualquer professor tire dúvidas sobre algum aspecto que deseje, porém não é um espaço específico para possíveis dúvidas das atividades de leitura oferecidas pelo *site*. Por exemplo, se o educador tem dúvidas sobre o uso do imperativo, ele expõe a sua dificuldade e qualquer professor que deseje ajudá-lo pode fazê-lo, respondendo o questionamento.

Buscamos o que estava sendo abordado no *chat* e percebemos que havia uma temática da semana ou algum tópico da gramática que era debatido pelos participantes. Não é um *chat* usado diretamente para resolver as dúvidas sobre os exercícios de compreensão leitora propostos pelo s3.

Colabora con nosotros



Seguro que tienes muchas cosas interesantes que escribir: pequeñas investigaciones, experiencias didácticas, reflexiones sobre temas educativos. ¿Por qué no las das a conocer al resto del profesorado?

Te ofrecemos las revistas digitales de Profes.net, el lugar ideal para publicar tus trabajos. Tus ideas llegarán a profesoras y profesores de todo el mundo y les servirán para hacer mejor su trabajo docente. Ayudarás así a generar conocimiento colectivo entre el profesorado.

Además recibirás un certificado de publicación digital que enriquecerá tu currículum. En el certificado se hará constar la fecha de publicación y el ISSN de la revista digital.

Normas de publicación:

- ✉ En los trabajos debe aparecer el nombre del autor y, preferentemente, su cargo y lugar de trabajo. Si lo desea, puede incorporar su dirección de correo electrónico, para que otros profesores puedan enviar sus sugerencias.
- ✉ Conviene que los trabajos sean breves, preferentemente de dos páginas DIN-A4 escritas a doble espacio. Si un trabajo es muy largo, es conveniente separarlo en varias comunicaciones breves para que la lectura en la pantalla sea más ágil.
- ✉ Los trabajos deben estar escritos en Word, con texto puro, sin "objetos" insertados (dibujos, tablas, ecuaciones). Pueden ir acompañados de algunas figuras o gráficos, en archivos aparte.
- ✉ Los trabajos serán revisados por otros profesores especialistas, que podrán sugerir mejoras al autor.

En caso de que un trabajo tenga una excesiva complejidad para su publicación en html, Profes.net se reserva la publicación del mismo en un formato diferente, como PDF de Acrobat o DOC de Microsoft Word.

EL DEBATE DE LA SEMANA

¿"Caravase o a mantener el orden?"

Otras Foros

LA TERTULIA DEL DÍA

· Chat

¿QUE ALGUIEN ME AYUDE!

· GRACIAS PROFE!

· PERLAS CULTIVADAS

· MENSAJES ENTRE PROFES

· DE SEGUNDA MANO

· POSTALES PARA ENVIAR

Servicios para Profesores:

· ASESOR LEGAL

· ASESOR INFORMÁTICO

· METABUSCADOR

· OFERTAS DE TRABAJO

· VALES PARA PROFESORES

· COLABORA CON NOSOTROS

· DICCIONARIO EN LINEA

LIBROS VIVOS .NET



Nuevo!

AGENDA EDUCATIVA DIGITAL 09 10

Grupo C s3

No s4 não existe nenhuma informação específica para tirar dúvidas sobre os exercícios de leitura propostos. Somente se sugere um *e-mail* para dúvidas referentes a todo material contido no *site*.

Já no s5 encontramos:

Durante la unidad didáctica se distinguen iconos que señalan actividades para hacer

de forma individual



y aquellas destinadas al trabajo grupal



FAMILIARIZACIÓN

- 01) - Se realiza una "lluvia de ideas" (consigna n.º. 1) para diagnosticar la información que tiene el grupo de estudiantes sobre la República Argentina. En caso que el profesor quiera contribuir con otros datos relativos a este país puede remitirse a <http://www.argentina.gov.ar>.

O s5 oferece as recomendações para as atividades do nível básico. Elas direcionam o professor para iniciar uma pré-leitura a fim de diagnosticar quais conhecimentos os alunos têm sobre o tema que vai ser debatido no texto. Ressaltamos que o s5 também inclui comentários sobre tempo, procedimentos e objetivos almejados ao abordar esta temática “*Las madres y abuelas de la Plaza de Mayo*” .

01) - Se hace una primera lectura individual del texto de la consigna nº. 13. La lectura tiene la intención de traer al presente el período histórico que se trabajó en la etapa "Desarrollo y producción 1". En este caso, el tipo textual que se va a leer es una entrevista. Esta entrevista permitirá revisar los contenidos correspondientes a los usos del pasado en español. El objetivo

07) - En la consigna siguiente (nº. 10) el profesor pasa a trabajar con todo el grupo de estudiantes. Solicita que observen dos titulares de diarios de la época. El objetivo es retomar el contenido gramatical de la "voz pasiva" para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su funcionamiento en el marco de las notas periodísticas. Una vez desarrollada la reflexión sobre las funciones de la voz pasiva a partir de las consignas nº. 10 y nº. 11, propone que los estudiantes escriban en forma grupal cuatro titulares de noticias.

PARA EXPLOTAR LA REFLEXION SOBRE LOS USOS DE LA VOZ PASIVA: Se propone que un representante de cada grupo lea los titulares que han escrito. El resto de los grupos deben analizar qué uso se hace de la voz pasiva en estos casos particulares. En el pizarrón se organizan los titulares en USO 1 y USO 2. Como tarea tendrán que pasar los titulares registrados en el pizarrón a VOZ ACTIVA.

También encontramos explicações sobre a alteração do gênero textual que na proposta segue falando da mesma temática, mas através de uma entrevista. Há, também, lembretes sobre os tópicos de gramática que podem ser revisados ao trabalhar o texto.



20) -Y ahora, la tarea final:

En esta unidad has conocido el origen y la historia de una de las organizaciones de Derechos Humanos más importante de América Latina. Con el grupo que has trabajado, elige un país de ese continente y una organización que también actúe en el campo de los Derechos Humanos.

Actividades:

- 1) Presenta el país que has elegido.
- 2) Cuenta la historia que dio origen a la organización seleccionada.
- 3) Explica cómo trabaja actualmente, cuáles son sus objetivos y resultados.
- 4) Diseña un cartel publicitario y un aviso radial para promover sus campañas.

Grupo C s5

No final da sequência de atividades para o nível básico o s5 sugere a socialização do que foi estudado, uma vez que, busca a participação conjunta dos alunos que podem compartilhar com os colegas a tarefa terminada.

Mudamos o nível no s5 para avaliar as observações.

La pintura del Equipo Crónica

LA PINTURA DEL EQUIPO CRÓNICA/intermedio

Objetivos de la unidad

- Dar a conocer la obra del Equipo Crónica.
- Reflexionar sobre el papel del arte como denuncia de la realidad social.
- Dar a conocer a otros pintores españoles.
- Desarrollar la capacidad para la interpretación de imágenes plásticas.
- Desarrollar la capacidad para la argumentación.

Nivel

Niveles Intermedios/avanzados.

Duración aproximada

Cuatro horas

Procedimientos

1. El Equipo Crónica.

Para introducir este tema el profesor puede preguntar a los alumnos qué pintores españoles conocen así como comentar varias ideas en relación al arte español de los años 60 y 70. Los alumnos leerán individualmente el texto de información sobre el Equipo Crónica. Anotarán las ideas principales y subrayarán el vocabulario que no comprendan.

A. Individualmente los alumnos responderán a las preguntas de comprensión de lectura.

B. Entre toda la clase se comentarán las preguntas de opinión sobre la función social del arte.

C. En parejas, los alumnos observarán la imagen y anotarán las ideas que esta les sugiera. Después responderán a las preguntas sobre el cuadro.

Grupo C s5

Para o intermediário, encontramos as orientações que retomam de maneira semelhante a estruturação da proposta para o nível básico, pois consideram os objetivos, a duração e os procedimentos.

COMENTARIO EXPLICATIVO: ACTIVIDAD 1

Para comenzar esta primera actividad se intenta poner en contacto al alumno con una parte central del t pico que se pretende abordar. Influencia del esoterismo en la sociedad actual (la brujería). Comenzamos por ello con textos informativos que pretenden mostrar con objetividad la información necesaria para adentrarse en el centro de interés. A la par, también se va introduciendo el tratamiento del t pico en un texto literario para introducir al alumno en el  mbito de la creación.

Grupo C s5



*  Quieres saber más?

La Inquisición

Inquisición, institución judicial creada por el pontificado en la edad media, con la misión de localizar, procesar y sentenciar a las personas culpables de herejía. En la Iglesia primitiva la pena habitual por herejía era la excomunión. Con el reconocimiento del cristianismo como religión estatal en el siglo IV por los emperadores romanos, los herejes empezaron a ser considerados enemigos del Estado, sobre todo cuando habían provocado violencia y alteraciones del orden público. San Agustín aprobó con reservas la acción del Estado contra los herejes, aunque la Iglesia en general desaprobó la coacción y los castigos físicos.

Origenes

En el siglo XII, en respuesta al resurgimiento de la herejía de forma organizada, se produjo en el sur de Francia un cambio de opinión dirigida de forma destacada contra la doctrina albigense. La doctrina y práctica albigense parecían nocivas respecto al matrimonio y otras instituciones de la sociedad.

	<p>forma destacada contra la doctrina albigena. La doctrina y práctica albigena parecían nocivas respecto al matrimonio y otras instituciones de la sociedad y, tras los más débiles esfuerzos de sus predecesores, el papa Inocencio III organizó una cruzada contra esta comunidad. Promulgó una legislación punitiva contra sus componentes y envió predicadores a la zona.</p> <p>La Inquisición en si no se constituyó hasta 1231, con los estatutos <i>Excommunicamus</i> del papa Gregorio IX. Con ellos el papa redujo la responsabilidad de los obispos en materia de ortodoxia, sometió a los inquisidores bajo la jurisdicción del pontificado, y estableció severos castigos.</p>	
	<p>Aunque en sus comienzos la Inquisición dedicó más atención a los albigenes y en menor grado a los valdenses, sus actividades se ampliaron a otros grupos heterodoxos, como la Hermandad, y más tarde a los llamados brujas y adivinos.</p> <hr/> <p>Inquisición española</p> <p>Diferente también de la Inquisición medieval, la Inquisición española se fundó con aprobación papal en 1478, a propuesta del rey Fernando V y la reina Isabel I. Esta Inquisición se iba a ocupar del problema de los llamados marranos, los judíos que por coacción o por presión social se habían convertido al cristianismo; después de 1502 centró su atención en los conversos del mismo tipo del Islam, y en la década de 1520 a los sospechosos de apoyar las tesis del protestantismo. A los pocos años de la fundación de la Inquisición, el papado renunció en la práctica a su supervisión en favor de los soberanos españoles. De esta forma la Inquisición española se convirtió en un instrumento en manos del Estado más que de la Iglesia, aunque los eclesiásticos, y de forma destacada los dominicos, actuaron siempre como sus funcionarios.</p> <p>La Inquisición española estuvo dirigida por el Consejo de la Suprema Inquisición, pero sus procedimientos fueron similares a los de su réplica medieval. Con el tiempo se convirtió en un tema popular, en especial en las zonas protestantes, por su crueldad y oscurantismo, aunque sus métodos fueran parecidos a los de instituciones similares en otros países católicos</p>	
	<p>romanos y protestantes de Europa. Sin embargo, su superior organización y la consistencia del apoyo que recibía de los monarcas españoles, descollando Felipe II, hicieron que tuviera un mayor impacto en la religión, la política o la cultura que las instituciones paralelas de otros países. Esta eficacia y el apoyo político permitieron a <u>Tomás de Torquemada</u>, el primero y más notable gran inquisidor, ejecutar por miles a supuestos herejes.</p> <p>El gran inquisidor y su tribunal tenían jurisdicción sobre los tribunales locales de virreinos como México y Perú, donde estuvieron más ocupados con la hechicería que con la herejía. El emperador Carlos V introdujo la Inquisición en los Países Bajos en 1522, pero no consiguió acabar con el protestantismo. Se estableció en Sicilia en 1517, aunque no lo pudo hacer en Nápoles y Milán. Los historiadores han señalado que muchos territorios protestantes tenían instituciones tan represivas como la Inquisición española, por ejemplo el consistorio de Ginebra en tiempos del reformador francés Juan Calvino. La Inquisición quedó al fin suprimida en España en 1843, tras un primer intento, fallido, de los liberales en las Cortes de Cádiz, en 1812.</p> <p>http://www.geocities.com/CapitolHill/Lobby/2679/inquisic.htm</p>	

O nível avançado informa ao professor sobre a mudança de gênero, mas com a manutenção da temática escolhida “*Brujerías*”. O s5 também disponibiliza dentro dessas indicações outro texto para complementar a leitura textual. Estas são as dicas da atividade.

Supomos que a diferença de orientações ao professor ocorreu porque temos autores diversificados para cada nível. No entanto, os dois primeiros podem até ser aproximados e o último não, pois está diferente deles na explicação sobre a aplicação da atividade.

4.2.4 Instruções a respeito da transposição didática *on-line/off-line* do material

No s1 os exercícios também podem ser impressos e levados à sala de aula, como se comenta na nota apresentada no início do item 5.2.3. Porém, percebemos uma nomeação de “*ejercicios interactivos*”, quando usados no suporte. De acordo com o que observamos, a retirada do material do suporte ocasiona somente na perda da alteração de cor da “opção correta” que se torna vermelha ao ser selecionada na *Internet*. A partir dessa modificação deduzimos que a possibilidade de “interação” designada pelo *site* para as atividades, seja a mudança de cor que mencionamos.

As atividades dos s3 e s5, também podem ser impressas e usadas fora do computador, mas os *sites* não oferecem nenhum comentário sobre a retirada do material do suporte. Se o professor realiza a impressão, não importa a perda do movimento das figuras e nem dos sons porque essas características não são aproveitadas nas propostas. Constatamos que a única perda é a ausência das cores quando o material se reproduz através de xerox em preto e branco.

Destacamos uma sugestão dada pelo *site* 5 para ajudar ao professor na obtenção de mais informações sobre a temática desenvolvida, ou seja, sobre “*Las madres y abuelas de la Plaza de Mayo*”:

fotografías como aproximación al tema (consigna nº. 4). En caso que el profesor quiera tener más información sobre estas organizaciones, recomendamos los sitios oficiales: www.madres.org o www.abuelas.org.ar.

Grupo C s5

Se o educador estiver com a página impressa se perde a possibilidade de acesso ao hipertexto tanto por parte dele, quanto pelo aprendiz. Isso gera diminuição da carga de informações, fato que pode prejudicar a compreensão do leitor.

Em outro momento o s5 lembra ao professor que para usar uma atividade oral proposta pelo *site* fazendo uso da *Internet*, alterações são necessárias. Se o acesso à rede não for possível o material impresso colocado no gabarito do s5 deve ser usado na aula.

10) - Para realizar esta actividad en el aula, será necesario que el profesor grabe los audios disponibles en www.abuelas.org.ar/publi.htm.
 Los títulos de dichos archivos son:

- "Institucional 30 años (seco)" (Duración: 0:16),
- "Ernestina Pais" (Duración: 0:23),
- "Jóvenes que buscan a sus hermanos: Alejandro" (Duración: 0: 43).

La función de los audios es registrar palabras claves relativas al tema de la identidad. No tiene como objetivo comprobar el desempeño de los estudiantes en la comprensión auditiva, sino ofrecer el contenido léxico para las actividades siguientes.

24

Esto justifica también que pueda omitirse en caso de no contar con los recursos. En caso que esto suceda, el profesor puede brindar la lista que está en las claves de corrección.

Grupo C s5

O s4 especifica que sua atividade é para um trabalho “*en-línea*”, ou seja, *on-line* e finaliza seus comentários.

Concluimos que nos *sites* aparecem algumas indicações de que atividades e recursos podem sofrer alterações quando retirados do suporte virtual e utilizados em suporte impresso. Elas, no entanto, não parecem aprofundar-se muito no que se refere ao impacto no processo de compreensão, nem na caracterização dos gêneros digitais.

4.2.5 Análise das atividades do site 2:

No s2 existem atividades destinadas à compreensão leitora. As denominadas “*Lecturas paso a paso*” e “*Historias de debajo de la luna*”, sugerem trabalho de compreensão textual mas não as consideramos, pois elas se destinam tanto ao aprendiz quanto ao professor. Como nosso público alvo é o docente, decidimos optar pelas atividades destinadas a ele na seção “*El Quijote en el aula*”. Nesta, o principal objetivo é oferecer ao educador uma proposta para que se trabalhe a compreensão leitora dos seus alunos, a partir da leitura do texto de Cervantes.



Grupo C s2

Inicialmente, o *site* oferece uma explicação geral comentando que o projeto é destinado à professores que desejem trabalhar a interação entre língua e cultura através da leitura do texto cervantino. A estrutura proposta pelo s2 engloba trabalhar com seis unidades e cada uma delas se divide em três seções.



Grupo Cs2

A primeira seção de cada unidade é a competência docente I que serve para promover uma reflexão por parte do professor sobre a leitura do texto.

A segunda seção da unidade é a competência docente II, na qual encontramos um trabalho sobre a análise dos conteúdos, que podem ajudar o estudante a familiarizar-se com o texto.

Na terceira seção da unidade temos a competência docente III que expõe a sequência das atividades de compreensão referentes à unidade trabalhada com 5 sugestões. Essas, envolvem o trabalho com a gramática e com a compreensão textual, portanto, selecionamos somente as que abordam o segundo item.

Por se tratar de um projeto extenso que extrapola os limites do trabalho, avaliamos somente a primeira unidade por completo porque destaca uma parte do Dom Quixote propondo exercícios sobre o trecho escolhido, o que também é feito nas outras unidades, já que apresentam a mesma organização.

Dentro da unidade 1, seguimos com a observação dos pontos já comentados nos outros sites.

No hay mejor principio... TEXTO 1

Que trata de la condición y ejercicio del famoso y valiente hidalgo [1] don Quijote de la Mancha [1]

En un lugar de la Mancha [2], de cuyo nombre no quiero acordarme [3], no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor [4]. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches [5], duelos y quebrantos los sábados [6], lantejas los viernes [7], algún palomino de añadidura los domingos [8], consumían las tres partes de su hacienda [9]. El resto della concluían sayo de velarte [10], calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mismo [11], y los días de entresemana se honraba con su vellorí de lo más fino [12]. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera [13]. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años [14]. Era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro [15], gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de «Quijada», o «Quesada», que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben, aunque por conjeturas verisímiles se deja entender que se llamaba «Quijano» [16]. Pero esto importa poco a nuestro cuento: basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.

Grupo C s2

Quanto ao modelo de leitura, tomamos por base o texto “*No hay mejor principio*”, pois é ele o utilizado nas questões de compreensão leitora nas seções apresentadas para trabalhar a primeira unidade.



1. Vuelve a leer el texto, pensando en **tres preguntas** que podrías formularle al narrador del mismo: por ejemplo, ¿por qué no quiere acordarse del lugar exacto de la Mancha?, ¿por qué duda del auténtico apellido?, etcétera.

a) Trata de **hacer hipótesis** para responder a las preguntas planteadas al narrador. Por ejemplo:

Duda del auténtico apellido tal vez para explicar que la historia de don Quijote ha ido de boca en boca y existen muchas versiones. También puede ser que con esa confusión el narrador quiera poner en entredicho la vida/guía del protagonista, su estipe...

b) **Busca elementos del texto** que sirvan para apoyar las hipótesis de lectura.

c) Anota los rasgos que definen, desde tu punto de vista, al narrador de este texto. ¿Cuál es, en definitiva, **la mayor preocupación** de este narrador como tal? Justifica tu respuesta.

2. Has dibujado la voz narrativa que va a describir al personaje. Ahora bien, ¿cómo lo describe? Trabaja en parejas para:

a) Definir la **estructura temática** de la descripción (¿cómo está organizada la información?, ¿de qué habla primero el narrador?, ¿y después?

Grupo C s 2

Na terceira seção do s2, a primeira questão possibilita ao leitor a realização de formulações facilitando o seu engajamento na leitura do texto. A todo momento é preciso que se preencha ou se descarte as possíveis lacunas que possam surgir a partir do material lido, pois há a união dos conhecimentos adquiridos após a leitura do fragmento textual, com os propostos pelo leitor no momento da resolução do exercício. Há uma troca entre o que se lê e

quem realiza o ato de ler. O aprendiz deve apoiar-se no texto para apresentar a solução pedida.

Na segunda questão, o leitor necessita ativar o seu conhecimento textual, já que precisa dele para trabalhar com a estrutura do texto descritivo, ou ao menos ter uma noção sobre como ele se configura. Portanto, a abordagem textual que se processa segundo a maneira descrita se aproxima da tendência sócio-interacional.



1. Si nos paramos a pensar sobre la estructura temática de la descripción, nos damos cuenta de que, para el narrador, un personaje puede definirse por su condición social, por el lugar en el que vive, por lo que come, por cómo viste, por con quién vive, por su aspecto físico, sus aficiones y, enlazando con lo primero, por su apellido. La selección de rasgos no es casual.

a) ¿Estás de acuerdo con esta serie de criterios para caracterizar a un personaje?, ¿crees que la información aportada es relevante? ¿Por qué?

b) ¿Crees que esta serie de criterios de caracterización sigue siendo actual o está desfasada? ¿Por qué?

2. Por debajo de las palabras usadas para describir a don Quijote, subyace una muy importante que el narrador no llega nunca a pronunciar, ¿sabrías decir cuál es? Para responder a esta pregunta revisa la estructura temática de la descripción y los elementos con que el narrador rellena cada una de las partes.

3. Piensa en un rasgo que se use para describir a un personaje (*es feliz, es mentiroso, tiene demasiadas ambiciones, está siempre enamorado...*) y escribe una descripción sobre una persona en la que expresas ese rasgo sin mencionarlo nunca.

Grupo C s2

Na quarta seção do s2, temos diferentes maneiras de abordagem textual. As duas perguntas da questão 1 se centram no leitor porque a atribuição do significado parte dele,

portanto, encontramos uma abordagem descendente que prioriza a opinião de quem lê. Já nas questões 2 e 3 há uma retomada do modelo sócio-interacional porque o leitor deve considerar as informações já apresentadas no texto para desenvolver a tarefa sugerida, chegando as suas conclusões pessoais a partir da troca entre autor/texto/leitor.



1. Escribe una **descripción actualizada** de un personaje como don Quijote: ¿dónde vivía ahora?, ¿con quién?, ¿qué comería?, ¿cómo vestirla?, ¿cuál sería su apariencia física? Después, intercambia el texto con tu compañero e introduce en su texto elementos que hagan verosímil el texto para el lector. Tu objetivo como narrador de la descripción es conseguir que el lector te crea. Fíjate en cómo lo hace Miguel de Cervantes.

2. Los textos literarios son una riquísima **fuerza de información cultural**, por eso y hablando de comida...

- a) ¿Qué cosas de los hábitos alimenticios del hidalgo?
- b) ¿Crees que en España se sigue comiendo así?
- c) ¿Y en tu país?, ¿se comían las mismas cosas antes que ahora?, ¿los cambios observados han mejorado o empeorado la alimentación?, ¿por qué?
- d) Contrasta tus hábitos alimenticios con los de los españoles y busca razones para explicar las diferencias.

Grupo C s2

A quinta seção do s2, segue a mesma tendência da terceira, que já foi descrita anteriormente (cf. p. 101). Nestas perguntas da seção 5, também observamos que o conhecimento de mundo do leitor é um elemento importante para o desfecho das respostas. A vivência de cada aprendiz pode influenciar na diversidade delas, trazendo informações interessantes.

Outro aspecto observado nessa seção 5 é a sugestão de um trabalho intercultural, ou seja, a troca entre as culturas envolvidas, o que é possível a partir da questão 2. Nesse momento, se pode estabelecer um paralelo entre a cultura brasileira e a cultura do outro simbolizada, no contexto do exercício, pelos espanhóis.

En resumen, «El Quijote, crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso» es una propuesta comunicativa que trata de devolver al texto literario el importante papel que debe desempeñar en las clases de español como lengua extranjera y que, a la vez, es un homenaje a la figura más universal y significativa de las letras hispánicas: Miguel de Cervantes Saavedra y sus inmortales creaciones. Este proyecto no hubiera sido posible sin la firme convicción de que la literatura es un lugar privilegiado para el desarrollo de las competencias que confluyen en el perfil de ese hablante instrumental, mediador

Grupo C s2

Considerando o trabalho com o gênero textual, se faz a opção pelo texto literário (gênero romance) neste projeto especificamente por almejar que os alunos conheçam o maior representante da literatura do idioma e sua obra de grande destaque no mundo. Entendemos que o texto literário tem o seu valor, porém cremos que ele precisa ser trabalhado juntamente com todos os outros textos, pois um não deve ter mais prioridade em detrimento dos outros. Realizar um trabalho que envolva a multiplicidade de textos e gêneros pode beneficiar a competência leitora do aprendiz.

Sobre as orientações dadas ao professor no s2 destacamos:

Presentación

Por Marta Sanz Pastor

Este proyecto pretende ahondar en la interacción entre la lengua y la cultura, a través de la lectura del texto caravantino. Está destinado a profesores de español como lengua no nativa. La explotación didáctica se lleva a cabo a partir de materiales auténticos y no de versiones adaptadas, puesto que defendemos la especificidad de los textos literarios como muestra de lengua auténtica. El material ofrece propuestas didácticas organizadas en función de la necesidad de construir en el aula de español tres competencias básicas: la competencia cultural, la competencia discursiva y la competencia literaria. El desarrollo de estas tres competencias se realiza desde un punto de vista integrador y está condicionado transversalmente por el propósito de perfeccionar el conocimiento léxico-gramatical y de practicar una serie de microhabilidades escritas, tanto interpretativas, como creativas.

Los objetivos generales son:

- Ofrecer al profesor de español un instrumento para la construcción de las competencias literarias, culturales, discursivas y léxico-gramaticales, basado en la didactización de textos literarios, concretamente, de fragmentos de la primera parte del *Quijote*.
- Desarrollar la competencia docente del usuario del material.
- Desacralizar y democratizar el uso de textos literarios y los cursos específicos de literatura, en el contexto de programas de lenguas no nativas.

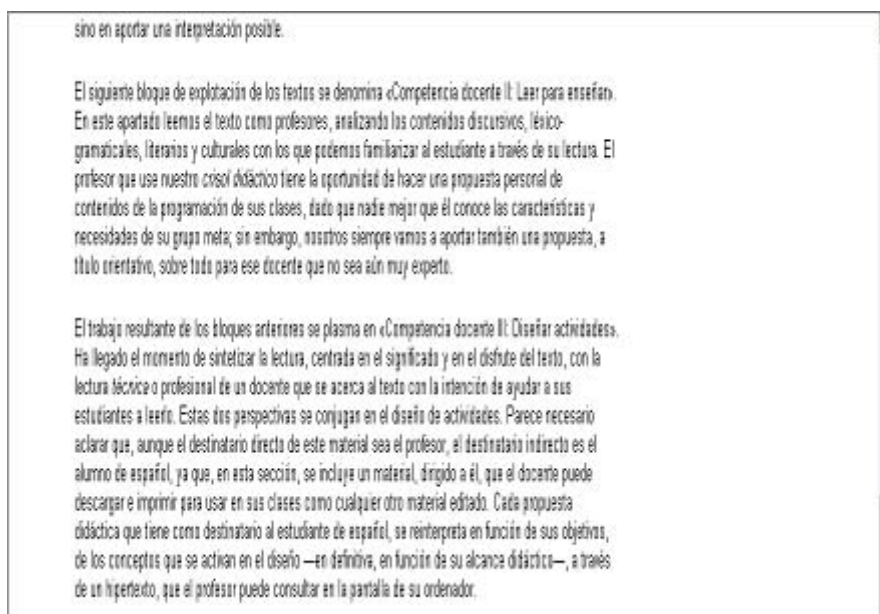
Para concretar estos tres objetivos generales, se considera necesario:

- Promover una reflexión sobre el texto, a través de preguntas clave de lectura, dirigidas a la aprehensión del significado por parte del docente.
- Promover una reflexión sobre el texto desde un punto de vista metalingüístico, metadiscursivo y metacognitivo por parte del docente.
- Sintetizar los resultados de los dos momentos anteriores en una serie de criterios válidos para el diseño didáctico.
- Promover la interacción entre los profesores y las diseñadoras del material, por medio de un [debate](#) o foro que convierta este proyecto en una obra en construcción.

Partiendo de estos fundamentos teóricos y metodológicos, nuestro *crisol* se articula a través de la siguiente estructura. En primer término, aparece el diario de Elena Gracia. El diario funciona como instrumento de contextualización; en él se plantea una situación ficticia que da lugar al desencadenamiento de la aplicación didáctica, así como a la exposición de algunos principios vertebradores de la propuesta. El diario se escribe con un tono cotidiano que busca establecer una corriente de empatía con los profesores, usuarios en potencia, del material.

A continuación, se presentan los fragmentos escogidos: se seleccionan cinco fragmentos para el desarrollo de la lectura intensiva y uno como material adecuado para el desarrollo de la lectura extensiva. En el tramo final del proyecto, se plantean unas actividades de autoevaluación, cuyo objetivo es que el alumno rellene los huecos de lectura, derivados del trabajo con fragmentos y se sienta estimulado para abordar una lectura completa de la primera parte del *Quijote*.

Justo después de los textos, aparece una serie de preguntas que hemos titulado «Competencia docente I: Construir una lectura». El primer paso, para que un profesor pueda ayudar a sus estudiantes a comprender y a disfrutar del texto caravantino, consiste en que él mismo lo lea y lo disfrute. Con esta finalidad, en nuestro *crisol didáctico* aparece una sección destinada a formular preguntas y aportar posibles respuestas dirigidas a un profesor que puede ser, al mismo tiempo, un lector desconcertado. Cada profesor puede tener una lectura válida y personal del texto; nuestro propósito en esta sección no consiste en imponer una lectura,



Grupo C s2

Há toda uma preparação para explicar ao docente de maneira mais detalhada todas as partes que compõem o projeto ressaltando: os objetivos de cada unidade trabalhada, o tempo que é preciso para aplicá-la, o público adequado para um trabalho como esse e as informações necessárias ao abordar uma obra dessa natureza. Essa estruturação facilita o desenvolvimento total da atividade, já que explicita o que é exigido do educador sobre os conhecimentos necessários ao executá-la.

Esse detalhamento pode beneficiar o ritmo do professor que tenha pouca familiaridade com o suporte e com a temática. Todas as questões se iniciam através de um diálogo que permite reflexão anterior à leitura do texto, ou seja, se faz uma pré-leitura dele. Somente posteriormente se apresenta uma solução.

Observa-se essa tendência em toda a unidade, inclusive nas partes que sugerem trabalhos a partir dos conteúdos léxicos, discursivos e culturais.



Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III

Voy a plantearme unas preguntas esenciales como lectora del texto, para entenderlo en profundidad. Te animo a que sigas mi propuesta y contestes tú también a lo que te planteo. Al final de esta parte podrás imprimir tanto tus respuestas como mi propuesta.



Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III

1. ¿Quién habla en el texto? ¿quién es el narrador del texto?, ¿por qué al final del texto se apela a distintas fuentes para avalar la veracidad del apellido?
2. ¿Por qué el narrador crea un efecto de ambigüedad? ¿por qué dice «de cuyo nombre no quiero acordarme» o duda del apellido auténtico del personaje?



Construir una lectura TEXTO 1 Competencia docente: II III

Nuestra propuesta

Habla una voz en primera persona, pero por lo que dice al final, esa voz se considera un mero transcriptor de distintas fuentes. Sin embargo, parece que el narrador no es desinteresado, ni aséptico, sino que juzga, valora y omite información: de no ser así, no podríamos entender, por ejemplo, por qué no quiere acordarse del lugar exacto de la **Mancha** en el que vivía don Quijote, o por qué no aporta datos concretos —esto es especialmente significativo, a la hora de hablar de las edades de los personajes—. Es decir, es una voz subjetiva en la narración. Al transcribir distintas fuentes, podemos inferir que el narrador quiere dar a entender al lector que la historia de don Quijote ya era conocida por mucha gente, ya era popular, antes de que él se decidiera a relatarla. Como la historia puede tener muchas versiones, es necesario insistir en que ésta es la verdadera. Aunque la verdad y la verosimilitud son cosas diferentes, parece que Cervantes, haciendo a su narrador insistir en la idea de verdad, lo que pretende conseguir es un efecto de verosimilitud que anime al lector a seguir leyendo, dado que el lector *crea* lo que lee: ese es el pacto mínimo que, como lectores, firmamos con la ficción. En el texto hay numerosos ejemplos de lo dicho (como la expresión «conjeturas verisímiles»).


Tu propuesta




Construir una lectura TEXTO 1 Competencia docente: II III


3. ¿Cómo se estructura la descripción?, ¿qué elementos selecciona el autor?



Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III




Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III

Nuestra propuesta

En primer lugar, aparece el espacio —definido e indefinido, al mismo tiempo—, en segundo lugar, se habla de la condición social del personaje y de los símbolos de su hidalguía —la lanza, el astillero, la adarga...—. Después se aborda la cuestión de la corrida, y con ella, el autor nos obliga a construir la imagen de alguien que no nace en la abundancia. Lo mismo ocurre con el vestido, que es el siguiente elemento en la descripción. De ahí pasa a enumerar las personas que viven con él: personas que se sitúan en el límite entre la familia y el servicio. A continuación, menciona la edad de don Quijote y lo describe físicamente. Después, proporciona unos pequeñísimos apuntes sobre sus hábitos y sus aficiones. Por último, introduce las asociaciones sobre su apellido.

Tu propuesta



Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III

4. Al final de la descripción, ¿cuál es la característica más importante del personaje? ¿qué imagen me queda de él a mí como lector?



Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III

The interface features a yellow background. On the left is a cartoon woman with orange hair, glasses, a green top, and a purple skirt. On the right is a large, dark red sack overflowing with gold coins, with several coins spilling out onto the surface below it. The top navigation bar contains icons for a book, notes, a red book, people, a quill, a crown, a scroll, a horse, and an open book. At the bottom, there are small icons of a person and a horse.



Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III

Nuestra propuesta

Me queda la imagen de que con Quirote es un hidalgo no excesivamente rico; tal vez, su mundo y los valores de ese mundo hayan terminado, para dejar paso a una sociedad donde el dinero es más importante. En todo caso, la pobreza del hidalgo es ya una marca posible de inadaptación.

Tu propuesta

The interface is identical to the previous one, but the central area now contains text. The woman character is on the left. The text is centered in the main area. The top and bottom navigation bars remain the same.



Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III

5. ¿La descripción física del personaje es aleatoria o responde a una intención?

The interface is identical to the previous ones, but the central area now contains a question and a large, empty text input box with a scroll bar on the right side. The woman character is on the left. The top and bottom navigation bars remain the same.



Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III




Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III

Nuestra propuesta

Parece ser que esta descripción física no es arbitraria y corresponde de un modo evidentemente no casual a las características que en la obra del doctor Huarte de San Juan, *Examen de ingenios*, (publicada en 1575) se dan al hombre de temperamento «caliente y seco», que «tiene muy pocas carnes, duras y ásperas, hechas de nervios (...) Tales hombres son ricos en inteligencia e imaginación, de carácter colérico y melancólico y son propensos a manías, notas todas ellas que efectivamente encontramos en don Quijote» (Martín de Riquer, nota 11 a *Don Quijote de la Mancha*, Planeta, Barcelona, 1980, pág. 33).

Tu propuesta



Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III

6. Si no conociera el argumento de la obra, ¿qué esperaría como lector de un arranque como este?

Quijote

Quesada



Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III

Nuestra propuesta

Esperaría una narración realista y, al mismo tiempo, llena de sentido del humor sobre las periurias económicas de este personaje o sobre su necesidad de recuperar cierto esplendor perdido. La historia de un personaje que lucha por que no haya dudas sobre su nombre.

Tu propuesta



Construir una lectura

TEXTO 1 Competencia docente: II III

Estos son mis deberes antes de empezar las clases, como habéis visto, el primer paso es leer el texto planteándome preguntas sobre su significado, el segundo consiste en leer el texto como profesora, decidir los contenidos que debo tener en cuenta y diseñar actividades para perfeccionar las competencias de mis alumnos y facilitar, así, la lectura y comprensión del texto.



Leer para enseñar

TEXTO 1 Competencia docente: I II III

1 2 3 4

Para que mis alumnos entiendan este texto debo seleccionar o diseñar actividades para:

- Perfeccionar su competencia léxico-gramatical.
- Perfeccionar su competencia discursiva
- Perfeccionar su competencia cultural y literaria

Leer para enseñar

TEXTO 1 Competencia docente: I | III

1 2 3 4

Sin embargo, como el nivel de dominio del español de mi grupo de clase es muy alto (las dificultades que van a encontrar estarán en relación directa con la lengua del siglo XVII, es decir, son dificultades similares a las de un hablante nativo...), voy a centrarme en la competencia discursiva y en la competencia literaria. Aun así, ofreceré a mis alumnos un bloque optativo de actividades centradas en aspectos léxico-gramaticales.

Leer para enseñar

TEXTO 1 Competencia docente: I | III

1 2 3 4

Todo ello, con el objetivo final de perfeccionar la habilidad lectora de un grupo meta que quiere poder llegar a leer *el Quijote* por sí mismo. Mis secuencias didácticas, a partir de fragmentos de la obra, pretenden dotarles de recursos para cumplir su ambicioso objetivo.

Leer para enseñar

TEXTO 1 Competencia docente: I | III

1 2 3 4

Por otro lado, no debo olvidar apelar a la experiencia lectora y al conocimiento previo del alumno. Asimismo, he de tener en cuenta que los textos literarios exigen un tipo de lectura que consiste en reflexionar sobre lo que un texto dice, pero también sobre lo que no dice y sugiere...

Leer para enseñar TEXTO 1 Competencia docente: I, II, III

¿Qué contenidos del texto debo tener en cuenta para perfeccionar las competencias necesarias para que mis estudiantes lo entiendan?

Contenidos léxico-gramaticales

[Empty text box for notes]

Leer para enseñar TEXTO 1 Competencia docente: I, II, III

Contenidos léxico-gramaticales

Nuestra propuesta

- Arcaísmos (contracciones)
- Flexión del adjetivo
- Uso del imperfecto en la descripción
- Imperfecto y presente en los planos de la narración
- Léxico para la descripción física
- Léxico militar
- Léxico gastronómico
- Léxico canino

Tu propuesta



Leer para enseñar TEXTO 1 Competencia docente: I III

¿Qué contenidos del texto debo tener en cuenta para perfeccionar las competencias necesarias para que mis estudiantes lo entiendan?

Contenidos discursivos

[Empty text box for user input]



Leer para enseñar TEXTO 1 Competencia docente: I III

Contenidos discursivos

Nuestra propuesta

- Macrostuctura de la descripción
- Descripción de personas
- Símbolos de descripción y narración en el relato

Tu propuesta

 Si deseas conservar esta información, imprime ahora esta página.

Grupo C s2

Temos no *site 2* um espaço reservado especificamente para a solução das possíveis dúvidas que o professor possa ter ao trabalhar com esta proposta de leitura. Existe um debate específico cuja finalidade é a que já foi descrita.

A través del **debate** creado para este proyecto, el profesor podrá comentar esta propuesta e intercambiar ideas con otros profesores que la hayan aplicado en sus clases, pues se trata de una obra en construcción.

Grupo C s2

No que concerne às instruções a respeito da transposição didática *on-line/off-line* do material observamos as seguintes informações que se seguem.

Por otra parte, es importante señalar que este crisol dialéctico, dada su condición virtual, está recorrido por extensiones hipertextuales, por ventanas, por enlaces con otros sitios de la Red, por los que el profesor tiene la oportunidad de navegar, a la búsqueda de datos de interés e informaciones complementarias. Esta característica responde a la necesidad de cubrir diferentes expectativas y se basa en la circunstancia real de que no todos los docentes tenemos los mismos conocimientos previos a la hora de abordar una tarea como la lectura del Quijote en la clase de español.



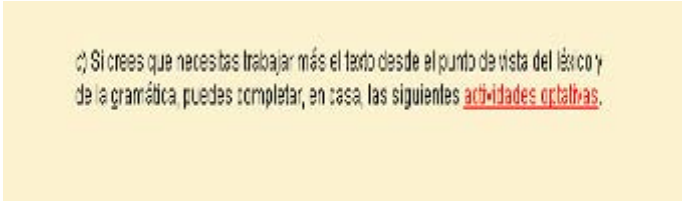
Grupo C s2

Antes que se inicie o trabalho com as questões relativas ao texto, há uma sequência de imagens que tentam retomar o ambiente de produção da obra. Entretanto, elas se perdem se há a retirada do material do suporte. Portanto, é possível que o professor não tenha condições de imprimir todas as fotos coloridas para que sejam mostradas aos alunos. Se optar pelo uso do material impresso, as cores também são perdidas.

Observamos que as imagens são apresentadas e consideradas em alguns momentos, mas somente para uma leitura, ainda, superficial.

Outras perdas acontecem com a transposição didática, tais como: a impossibilidade de ouvir os arquivos sonoros disponíveis sobre o texto que está sendo trabalhado e a indisponibilidade de consultar os hipertextos presentes nas sequências textuais. Esses

hipertextos oferecem esclarecimentos quanto ao vocabulário utilizado pelo autor da obra com notas explicativas, além de outras informações. Como exemplo citamos os mapas e a sugestão de outros *sites* sobre o assunto.



c) Si crees que necesitas trabajar más el texto desde el punto de vista del léxico y de la gramática, puedes completar, en casa, las siguientes actividades digitales.

Grupo C s2

Embora sejam exercícios interativos que abordem a gramática dentro da unidade, lembramos que a possibilidade de movimentar, selecionar e arrastar os ícones também é afetada. Quando o professor retira a atividade do suporte, o aluno não tem como usar os recursos que a tecnologia proporciona. O s2 oferece esclarecimentos ressaltando a estrutura virtual deste projeto e as alterações necessárias ao retirar o material para um trabalho *off-line*.

Enfim, ainda que saibamos que ler no ambiente virtual está na moda, é preciso refletir sobre o que tem sido feito para trabalhar a leitura nesse ambiente. As propostas de atividades apresentam o nome de compreensão textual, no entanto, encontramos, salvo algumas exceções, a seguinte idéia sugerida ao que lê: compreender é repetir o que o texto diz, ou então, é somente o que você pensa sobre o assunto. Os caminhos precisam ser outros rumo à consolidação da leitura digital e rever essa questão se faz necessário.

5 CONCLUSÃO

Após refletir sobre o material coletado nos *sites*, cremos que modificações são necessárias, e a responsabilidade é compartilhada. Com base nessa breve revisão teórica e de políticas educacionais, parece-nos que é um desafio pedagógico preparar os leitores de maneira consciente para lidar com as situações comunicativas que surgem e surgirão a partir das inovações tecnológicas.

Isso considerando que ainda é preciso vencer os obstáculos que vêm sendo perpetuados ao longo da escolarização com relação à leitura convencional em meio impresso. Por isso, possibilitar uma percepção crítica sobre ser letrado digitalmente se apresenta como uma necessidade ao considerarmos o contexto atual.

Como destacamos que a *Internet* vem surgindo como uma fonte de recursos da qual o professor pode lançar mão para alcançar seus objetivos, a pesquisa desenvolvida se voltou para o estudo de *sites* que propunham atividades de ensino-aprendizagem de E/LE. Como os PCNs ressaltam a leitura como a habilidade mínima a ser trabalhada em aulas de LE, nos centramos na compreensão leitora para analisar os referidos *sites*.

Avaliamos o que foi pertinente investigar como o processo leitor figura em tais fontes digitais, já que um material pode propagar uma ideologia prejudicial à compreensão leitora e esse fato poderia ser desconhecido pelo professor.

Assumimos que uma perspectiva sócio-interativa é a desejável para favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora. Mas entendemos que é possível encontrar outras perspectivas no âmbito do ensino. Nesse sentido, nosso estudo adotou uma orientação exploratória, a fim de descrever o que se está oferecendo nesse momento na *Internet* para o ensino de espanhol. Das análises obtidas esperamos poder contrastar as teorias aqui apresentadas e contribuir com insumos para a avaliação do potencial da *Internet* e do computador para as aulas de E/LE.

Vieira (2007) destacou em seu estudo, que o desafio das escolas e dos profissionais que usam TICs é crescente devido aos dados apresentados nas pesquisas mais recentes³¹. Estas nos informaram que: 58% dos entrevistados gostam de ler na *Internet*, 28% acessam a *web* na casa de parentes ou amigos e 40% realizam a conexão no ambiente escolar. Portanto, a escola também tem responsabilidade quanto à inclusão digital.

³¹ Esses dados fazem parte do livro *O processo leitor via Internet*. A bibliografia fornece a referência completa da obra.

A escola tem grandes desafios a serem conquistados. Cremos que não há perdas, há mudanças. No entanto, é preciso realizar um trabalho pedagógico que prepare o leitor para lidar com essa nova fase que estamos vivenciando. Proporcionar o letramento digital não é somente oferecer computadores para professores e escolas, essa ação envolve um trabalho em equipe. Nesse sentido, ressaltamos os seguintes aspectos que merecem reflexão:

a) Quando pensamos nos novos suportes de leitura, que já fazem parte do nosso cotidiano há algum tempo, nos remetemos também à questão da exclusão digital, da qual faz parte uma grande parcela da população e de estudantes brasileiros. Assim, indagamos ainda, como tornar a cultura escrita acessível a todos, seja ela impressa ou virtual. Há situações já vivenciadas de exclusão diante do material impresso, a escola também pode contribuir para que os alunos tenham acesso à virtualidade, para que essa situação não se agrave;

b) O trabalho com diferentes gêneros sejam eles eminentemente digitais ou não, também deve ser priorizado no ambiente virtual, a fim de considerar a proposta oficial dos documentos que insistem nesta perspectiva. Seguir essa orientação possibilita ao leitor, uma grande oportunidade de lidar com a língua nos diversos usos autênticos do cotidiano. Agir assim facilita o entendimento de que os gêneros podem ser lidos de maneiras diferentes.

Ribeiro (2005) sugere essa atitude, pois explica que o leitor que manipula textos e suportes diferentes eleva o seu nível de letramento, portanto, quanto mais letrado, maior é a sensação de familiaridade e menor é a rejeição ao novo.

Em outras palavras, a competência leitora é beneficiada, quando se trabalha dessa forma. Entretanto, lembramos que o aluno já tem tido problemas no letramento alfabético e se as dificuldades não forem sanadas nesse aspecto, elas podem aparecer no digital porque isso independe do suporte;

c) O entendimento de que a prática de leitura virtual envolve a hipertextualidade, ou seja, a leitura que segue vários caminhos precisa ser ensinada na escola. O leitor necessita saber como lidar com os hipertextos, tendo clareza das possíveis implicações trazidas ao processo leitor ao fazer uso deles na sua leitura pessoal.

A leitura via *Internet*, também exige do leitor noções que englobam o reconhecimento da intertextualidade, a seleção diante da quantidade e da qualidade do que é oferecido, o planejamento cuidadoso quanto ao propósito de leitura para não perder o foco inicial e a valorização do mundo semiótico tão presente nesse suporte.

Lembramos que o trabalho de leitura envolvendo o não-verbal ainda é pouco explorado no mundo virtual, salvo algumas exceções e esse fato nos chama a atenção, pois estamos inseridos em um mundo permeado por imagens.

Entendemos que essas observações devem fazer parte do repertório individual de cada leitor, embora não sejam as únicas a serem consideradas. Porém, ter apenas o suporte e o acesso à *Internet* sem saber usá-los favoravelmente no processo de ensino/aprendizagem é pouco produtivo. Isso porque a tecnologia sozinha não soluciona os problemas referentes ao âmbito educacional, nem ao processo leitor.

Os estudos sobre a leitura nesse suporte ainda são recentes, no entanto, ter disposição para refletir sobre as informações divulgadas até esse momento, já inicia uma nova tendência, frente as TICs.

Pensar sobre estas questões, preparar o aluno para lidar com a leitura na tela e buscar estratégias que possam contribuir ao desenvolvimento do letramento desse aprendiz é pertinente a todos os profissionais que lidam com a linguagem. Esta concepção também é ressaltada por Ribeiro (2005: 148):

O leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar novos leitores no processo de ensinar/aprender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais, texturas, configurações textuais num movimento de apropriação das novas tecnologias. Novas tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento.

Assim, percebemos que a leitura deve ser uma preocupação de todos os professores independente da disciplina. O educador precisa rever seu conceito de leitura para que possa beneficiar o aprendiz, pois a leitura é uma atividade processual que dá abertura para a aprendizagem em todas as áreas. Ainda que seja no ambiente virtual, a leitura interativa segue tendo a sua importância e o leitor deve ser preparado desenvolvê-la na escola, ou no mundo fora dela.

Lajolo (2001: 7) sugere:

Ninguém nasce sabendo: aprende-se à medida que se vive. No mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre, sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola.

A partir do estudo apresentado, esperamos contribuir de alguma maneira para que o profissional, inserido na era tecnológica, esteja consciente de que o aproveitamento de materiais que envolvam atividades de leitura, retirados da *Internet* requer cuidados. É importante que o professor de língua estrangeira saiba fazer escolhas que possam beneficiar o

desenvolvimento da competência leitora de seus alunos, já que sua opção pode contribuir ou comprometer o avanço da leitura.

Da mesma maneira que a avaliação requerida no trato com livros didáticos, utilizar atividades *on-line* ou retirar textos e exercícios da Internet e levá-los impressos à sala de aula demanda reflexão, avaliação e, na maioria dos casos, adaptações. Os objetivos prévios do professor, bem como as características e necessidades de seus alunos devem servir como parâmetros para escolhas e ajustes nos materiais selecionados.

Neste momento nos parece pertinente comentar que não encontramos *sites* brasileiros que oferecessem aos professores de espanhol materiais didáticos com atividades que abordem a leitura *on-line* ou *off-line* a fim de possibilitar complementações ao trabalho do docente.

No caso específico da leitura, considerando as orientações dos documentos governamentais brasileiros de orientação didático-pedagógica, é importante priorizar um enfoque sócio-interacional. Se este não for o adotado pelo *site* visitado, serão necessários ajustes que favoreçam o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades do leitor aprendiz. Nesse sentido, caberá buscar sua criticidade e autonomia, o manejo de diferentes gêneros, o domínio metacognitivo do processo leitor e o favorecimento de seu letramento digital, no caso concreto do uso das TICs.

Enfim, cabe à escola e aos educadores proporcionarem aos alunos uma percepção crítica, a fim de formar leitores de texto, de tela e para a vida.

REFERÊNCIAS

- ALFARO, Consuelo, M. A. C. L. *Elementos de Política Lingüística Colonial Hispana- O Concilio Limense*. In: José R. Bessa Freire; Maria Carlota Rosa. (Org.). *Línguas Gerais, Política lingüística e Catequese na América do Sul*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003, v. 1, p. 43-57.
- ALMEIDA FILHO, Jose Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- AMORA, Antonio. Minidicionário da língua portuguesa. São Paulo: Saraiva, 1999. Associação de leitura do Brasil. *Enquetes sobre a leitura*. Disponível em <http://www.alb.com.br>. Acesso em abril de 2009.
- BECHEL, Andrea. *A leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira*. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras-área de concentração Linguística) _ Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- BEZERRA, Benedito G. *Gêneros introdutórios mediados pela web: o caso da homepage*. In: ARAÚJO, Júlio C. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 113 – 125.
- BRASIL. LEI N 11.161 – Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília:MEC, 2005.
- . *Orientações Curriculares para o Ensino Médio- Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília. Secretaria de Educação Básica/MEC.,2006.
- . *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, e textos discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.
- _____. *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.
- CONCHA, Vitor García. *El español abre puertas en el mundo*. Disponível em <http://www.elpais.com/opinion>. Acesso em maio de 2009.
- SOUZA, D.M. Autoridade, autoria e livro didático. In:CORACINI, M.J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GODOY, Arilda. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de administração de empresas. São Paulo. N 2, p. 57-63, Março/2005.

GUIMARÃES, Mônica de Castor. VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. *Transposição didática: a passagem de textos do ambiente virtual aos livros didáticos de espanhol*. En: *Anais do 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas: Ensino de Línguas*. Rio de Janeiro: UERJ/ABH/CNPq, 2007. p.531-537.

GURGEL, M.C.; ROCHA, D. *Leitura em sala de aula: polifonia e interação*. In: CHIAVEGATTO, V. (org). *Pistas e Travessias II: bases para o estudo de gramática, da cognição e da interação*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2002. p.241-260.

HADDAD, Fernando. *Mais escolas terão internet banda larga*. Disponível em : <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: março 2009.

KLEIMAN, Angela. *Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. Leitura, ensino e pesquisa*. 2. Ed. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 6 ed. São Paulo: Pontes, 1999.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Texto e coerência*. 6 edição. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LANKSHEAR, Colin. KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica; do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.

LENCASTRE, Leonor. *Leitura: a compreensão dos textos*. Rio de Janeiro: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LERNER, Delia. *A importância de dar sentido à leitura*. Revista Nova Escola. São Paulo. N 195, p.13-15, Setembro/2006.

LODI, Lúcia. *A obrigatoriedade do Espanhol no Ensino Médio*. Disponível em : <http://www.mec.gov.br>. Acesso em março. 2009.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A C. *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____ *gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINEZ, Álvaro. *O ensino do Espanhol no sistema educativo brasileiro*. Brasília: Thesaurus, 2008.

MILLÁN, J.A. *De redes y saberes: cultura y educación em las nuevas tecnologías*. Madrid: Santillana, 1998.

MOITA LOPES, L.P. Um modelo interacional de leitura. *Oficina de lingüística Aplicada – A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras: Campinas, 1996.

NÓBREGA, Maria. *O professor como mediador*. Disponível em: <http://www.novaescola.org.br>. Acesso em junho.2008.

ORLANDI, Eni P. (org) *A leitura e os leitores*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PARAQUETT, Marcia *Formação de professores de Espanhol: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*. In: Barros. C. S. de e Costa, E. G. M.. (Org.). Prólogo. Belo Horizonte: PRPq/UFMG, 2008, v. 1, p. 9-11.

PFEIFFER, Cláudia. *A leitura e os leitores*. In: Orlandi, Eni, P.(Org). Pontes: Campinas, 2003.

PIÑEIRO, Manuel. *Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad*. *Glosas Didácticas, revista electrónica internacional*, n. 14, primavera 2005.

QUINTANILLA, Dulce. *Inclusão digital um clique para o desenvolvimento*. Disponível em <http://www.folhadirigida.com.br/educacao>. Acesso em maio 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital; aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 30. ed. Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2004.

ROMERO, Juan Francisco. *Prácticas de Comprensión lectora: estratégias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial, 2001.

ROJAS, Carmen. *Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE*. Brasília: Embajada de España. Consejería de Educación Y Ciencia, 2001.

SANTOS, Ana Cristina. *A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de espanhol como língua estrangeira*. In: DAHER, Maria del Carmen. SANT'ANNA, Vera Lúcia de A. (orgs). *Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Rio de Janeiro:UERJ/ABH/CNPq,2007.

- SANTOS, Leonor Werneck. *Leitura na escola e formação do leitor*. Anais do IV Encontro de Literatura Infanto Juvenil do Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- SCHOLZE, Lia. *Teorias e práticas de Letramento*. Brasília: UFP. Lucerna, 2004.
- SEYDICIAS, João. *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- Secretaria municipal de educação. *Mídia e educação*. Rio de Janeiro. gráfica impronta Express, 2005.
- SILVA, Ezequiel T. *A produção de leitura na escola, pesquisas e propostas*. São Paulo: Ática, 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre. Artmed, 1998.
- SUCK, Antonio Tena. *Manual de investigación documental*. México: Plaza y Valdes, 2000.
- TANCREDI, Leticia. *A inclusão digital no ambiente educativo*. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em dezembro. 2008.
- VERGNANO-JUNGER, Cristina. VERGNANO, Solange de Souza. *Leitura da palavra, leitura de imagens, leitura de mundo: a formação do formador de leitores*. Cadernos do CNLF, v. IX, fasc. 9. Rio de Janeiro: CEFEFIL, 2005.
- VERGNANO-JUNGER, Cristina. de S. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. 2002. 266 f. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- _____. *Programas de espanhol e a leitura em graduações no Rio de Janeiro: a prescrição e caminhos pedagógicos*. Cadernos do CNLF - Línguas estrangeiras, v. X, n. 5. Rio de Janeiro: CEFEFIL, 2007.
- VIEIRA, Iúta Lercher. *Leitura na Internet: mudanças no perfil leitor e desafios escolares*. ARAUJO, Julio César (org). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.