



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

GLEICYANE FEITOSA GOMES TORRES

**AS CONCEPÇÕES DE LEITURA SUBJACENTES À DISCIPLINA LÍNGUA
ESPAÑHOLA – TEXTO E DISCURSO NO CURSO DE LETRAS/ESPAÑHOL DA
UAB/UFC**



2015

GLEICYANE FEITOSA GOMES TORRES

**AS CONCEPÇÕES DE LEITURA SUBJACENTES À DISCIPLINA LÍNGUA
ESPAÑHOLA – TEXTO E DISCURSO NO CURSO DE LETRAS/ESPAÑHOL DA
UAB/UFC**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA – CEARÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Gomes-Torres, Gleicyane Feitosa.

As concepções de leitura subjacentes à disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso no Curso de Letras / Espanhol da UAB/UFC [recurso eletrônico] /Gleicyane Feitosa Gomes-Torres. - 2015.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 162 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Linguagem e Interação.
Orientação: Prof.* Dra. Cleudene de Oliveira Araújo.

1. Ensino de Espanhol/LE. 2. Concepções de leitura. 3. Letramento. 4. Crenças sobre leitura. I. Título.

GLEICYANE FEITOSA GOMES TORRES

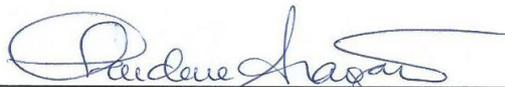
AS CONCEPÇÕES DE LEITURA SUBJACENTES À DISCIPLINA LÍNGUA
ESPAÑHOLA – TEXTO E DISCURSO NO CURSO DE LETRAS/ESPAÑHOL
DA UAB/UFC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada do Centro
de Humanidades da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

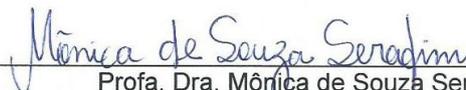
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 31 / 03 / 2015.

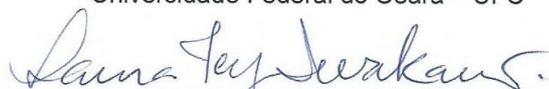
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Laura Tey Iwakami
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha mãezinha que, mesmo sem saber ler e escrever, ensinou-me a percorrer o caminho do Letramento que bibliografia nenhuma jamais conseguiria conceituar: o do amor entre mãe e filha.

Mãezinha, eu aprendi a ler o teu Amor *nas linhas, entre as linhas e por trás das linhas!*

À Gleide, minha irmã e primeira professora, que dedicou muito do seu tempo para me ensinar as tarefinhas da escola e as lições da vida.

Gleide, muito do que sou, devo a você!

AGRADECIMENTOS

A Deus,

por ter sido presença constante em meus dias, pelo amor incondicional que me dedica e pela alegria que me proporciona todas as manhãs.

Aos meus pais,

por me terem dado a vida, por me mostrarem o valor da família e por me terem ensinado a falar com Deus.

Ao meu esposo, minha bênção e fortaleza,

por ter vivido este sonho comigo, incentivando-me, guiando-me. Por me ter ajudado a não ter medo e a acreditar. E como prometido no altar, por ter estado comigo em todos os momentos. Eu nunca mais estarei só, porque eu tenho você.

Aos meus irmãos,

pelas palavras de apoio e carinho e por torcerem pelas minhas conquistas acadêmicas.

Aos meus amigos do Renascer Vozes,

por sempre serem a acolhida perfeita, o porto seguro. Vocês fazem parte de minhas melhores lembranças. Eu os amo.

À Adriana,

pelo carinho e amizade que me dedicou nos anos de graduação e de mestrado. Eu não poderia passar por essa vida sem ter conhecido você, minha amiga.

À Cleudene Aragão, minha orientadora,

por me ter ajudado a traçar os rumos desta pesquisa, orientando-me com seus imensuráveis conhecimentos e incentivando-me com sua consistente sabedoria. A sua leveza, amizade e fé têm o dom de equilibrar qualquer situação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES,

pelo apoio financeiro;

A todos que me dedicaram os melhores sentimentos,

Agradeço.

Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!

Mário Quintana

RESUMO

Esta dissertação estuda as concepções de leitura subjacentes à disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso no Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC. Primeiramente, foram analisados o Projeto Político-Pedagógico do curso e o programa da referida disciplina, a fim de descobrirmos que concepções foram expressas nesses documentos; em seguida, foi aplicado um questionário ao grupo de participantes que compõe o contexto da disciplina, a professora conteudista, autora do material didático utilizado nas aulas, e quatro tutoras, para se desvendar as concepções de leitura dessas profissionais e, por fim, foram analisadas as atividades do material didático utilizado nas aulas, com o propósito de conhecer as concepções de leitura que as embasavam. Nosso referencial teórico contempla as orientações dos documentos oficiais sobre o ensino de leitura no Brasil, tais como LDB (1996), PCNEF (1998), PCNEM (2000), PCNEM (2002) e OCEM (2006); o conceito de letramento, a partir dos estudos de Soares (2004, 2006), Cassany & Castellà (2010) e Tavares (2009); as concepções *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* de leitura, que orientaram a análise e a descrição dos dados, ancorados em Cassany (2006); a formação crítico-reflexiva do professor de LE, com base em Freire (1980), Santiago & Batista (2011) e Almeida Filho (2001); e o conceito de crenças no ensino-aprendizagem de LE, baseados em Barcelos (2004, 2006, 2007), Vieira Abrahão (2004, 2006), Gil & Vieira-Abrahão (2008) e Almeida Filho (1993). Os resultados demonstraram que (a) as concepções de leitura *nas linhas - linguística*, *entre as linhas - psicolinguística* e *por trás das linhas - sociocultural* subjazem o ensino de leitura em E/LE no contexto da disciplina em foco, com predominância das concepções *linguística* e *psicolinguística*; (b) as participantes da pesquisa, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico do curso, têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos, embora as particularidades de cada concepção de leitura nem sempre estivessem claras para elas.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol/LE; Concepções de leitura; Letramento; Crenças sobre leitura.

ABSTRACT

This dissertation studies the conceptions of reading underlying the discipline Spanish Language - Text and Speech in Literature Course / Spanish UAB / UFC. First, the Pedagogical Political Project and the program of the course were analyzed in order to find out which concepts were expressed in these documents. Then, a survey was conducted to the participants who form the context of the discipline: the teacher, who was also the author of the study material used in the classes, and four tutors. This survey was conducted in order to unveil the conceptions of reading of these professionals. The study materials activities were analyzed in order to recognize the base of the conceptions of reading. Our theoretical framework is conducted by official documents about the education of reading in Brazil, such as LDB (1996), PCNEF (1998), PCNEM (2000), PCNEM (2002) and OCEM (2006); the concept of literacy, based on studies of Soares (2004, 2006), Cassany & Castellà (2010) and Tavares (2009); the linguistic, psycholinguistic and sociocultural conceptions of reading which guided the analysis and descriptions of the data, based on Cassany (2006); the critical reflexive formation of foreign language teacher, based on Freire (1980), Santiago & Batista (2011) and Almeida Filho (2001); and the concept of beliefs in the education learning of foreign language, based on Barcelos (2004, 2006, 2007), Vieira Abrahão (2004, 2006), Gil & Vieira-Abrahão (2008) and Almeida Filho (1993). The results showed that: (a) the conceptions of reading *in the linguistic lines, between the psycholinguistic lines and behind the sociocultural lines* underlie the education of reading in the context of Spanish as a Second Language, specially the linguistic and psycholinguistic conceptions; (b) the participants of the survey, according to the Pedagogical Political Project of the course, have the purpose to contribute to the development of literacy of Spanish as a Second Language of the graduation students, though the features of each conception of reading were not always clear for them.

Key words: Teaching Spanish as a Second Language; Conceptions of reading; Literacy; Beliefs about reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Concepções de leitura presentes nos PCNEF/LE (1998)	30
Quadro 2 –	Concepções de leitura presentes nos PCNEM (2000, p. 24)	33
Quadro 3 –	Diferenças entre <i>leitura crítica</i> e <i>letramento crítico</i> conforme CERVETTI, G.; PARDALES, M. J; DAMICO, J. S. (2001)	38
Quadro 4 –	Concepções de leitura com base em Cassany (2006)	55
Quadro 5 –	Resumo das participantes da pesquisa	69
Quadro 6 –	Resumo do Protocolo de análise do questionário sobre concepções de leitura.....	72
Quadro 7 –	Características a serem desenvolvidas nos graduandos do curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC conforme o PPP	78
Quadro 8 –	Disciplinas que precedem a disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso.....	80
Quadro 9 –	Ementa e objetivo da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso	81
Quadro 10 –	Descrição do Conteúdo da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso e do Referencial Teórico Básico	82
Quadro 11 –	Resposta da participante PC sobre o papel da leitura nas aulas de E/LE	83
Quadro 12 –	Respostas das participantes T1, T2, T3 e T4 sobre o papel da leitura nas aulas de E/LE.....	85
Quadro 13 –	Análise quantitativa das respostas das participantes da pesquisa sobre o papel da leitura nas aulas de E/LE, com base em Cassany (2006)	86
Quadro 14 –	Resposta da participante PC sobre a importância de se reconhecer as concepções de leitura para o ensino de leitura em LE.....	87
Quadro 15 –	Resposta das participantes T1, T2, T3 e T4 sobre a importância de se reconhecer as concepções de leitura para o ensino de leitura em LE.....	89
Quadro 16 –	Análise quantitativa das crenças das participantes da pesquisa sobre as concepções de leitura no ensino de leitura em LE.....	91
Quadro 17 –	Resposta da participante PC sobre a concepção de leitura em que se ancora a disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso	92

Quadro 18 –	Resposta das participantes T1, T2, T3 e T4 sobre a concepção de leitura em que se ancora a disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso.....	93
Quadro 19 –	Análise quantitativa das respostas das participantes da pesquisa sobre a concepção de leitura em que se ancora a disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso	93
Quadro 20 –	Resposta da participante PC sobre como as noções de texto e de discurso se relacionam com a leitura em E/LE.....	94
Quadro 21 –	Respostas das participantes T1, T2, T3 e T4 sobre como as noções de texto e de discurso se relacionam com a leitura em E/LE.....	95
Quadro 22 –	Análise quantitativa das respostas das participantes da pesquisa sobre como as noções de texto e de discurso se relacionam com a leitura em E/LE.....	98
Quadro 23 –	Resposta da participante PC sobre sua concepção de letramento em E/LE ...	98
Quadro 24 –	Respostas dos participantes da pesquisa T1, T2, T3 e T4 sobre sua concepção de letramento em E/LE	99
Quadro 25 –	Análise quantitativa das respostas das participantes da pesquisa sobre o conceito de letramento em E/LE	102
Quadro 26 –	Resposta da participante PC sobre a contribuição do material didático da disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos.....	103
Quadro 27 –	Respostas das participantes da pesquisa T1, T2, T3 e T4 sobre a contribuição do material didático da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos	104
Quadro 28 –	Análise quantitativa das respostas das participantes da pesquisa sobre a contribuição do material didático da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPLEER	Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo
H/A	Quantidade de horas nas aulas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua estrangeira
LE/TD	Língua Espanhola / Texto e Discurso
LM	Língua Materna
LOES	Lei Orgânica de Ensino Secundário
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCEM/LE	Orientações Curriculares para o Ensino Médio / Espanhol Língua Estrangeira
PCNEF/LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM/LE+	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio
POSLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RAE	<i>Real Academia Española</i>
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
2.1	O ENSINO DE E/LE E O ENSINO DE LEITURA EM LE NO BRASIL À LUZ DE DOCUMENTOS OFICIAIS	22
2.1.1	Breve relato sobre o ensino de ELE no Brasil.....	23
2.1.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996).....	25
2.1.3	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental – PCNEF/LE (1998)	26
2.1.4	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (2000).....	31
2.1.5	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio – PCNEM/LE + (2002)	34
2.1.6	Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006)	37
2.2	LETRAMENTO: LER POR TRÁS DAS LINHAS	40
2.2.1	Letramento e Alfabetização: conceitos distintos.....	41
2.2.2	Três facetas do letramento: leitura linguística, leitura psicolinguística e leitura sociocultural	47
2.3	A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LE.....	56
2.3.1	A criticidade no ensino de LE	56
2.3.2	Crenças de professores de LE	61
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	67
3.1	TIPO DA PESQUISA.....	67
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	67
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	70
3.4	<i>CORPUS</i>	71
3.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	71
3.5.1	Protocolo de análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC	72
3.5.2	Protocolo de análise do Programa da disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso	72
3.5.3	Questionário aplicado às participantes da pesquisa.....	73

3.5.4	Protocolo de análise do material didático utilizado na disciplina	73
3.6	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	74
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
4.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PROVENIENTES DE DOCUMENTOS QUE REGEM A DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO	77
4.1.1	As concepções de leitura presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC.....	77
4.1.2	Análise do Programa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso.....	80
4.2	AS CONCEPÇÕES DE LEITURA DO PROFESSOR CONTEUDISTA E DOS TUTORES DE E/LE NO CONTEXTO DA EAD	83
4.2.1	O papel da leitura nas aulas de Espanhol como língua estrangeira.....	84
4.2.2	A importância das concepções de leitura para o ensino de LE.....	87
4.2.3	A concepção de leitura que embasa a disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso	92
4.2.4	Relação entre as noções de texto e de discurso e a leitura em Espanhol – Língua Estrangeira	94
4.2.5	O conceito de letramento em E/LE na visão da professora conteudista e das tutoras.....	99
4.2.6	A visão das participantes da pesquisa sobre o material didático	103
4.3	AS CONCEPÇÕES DE LEITURA PRESENTES NO MATERIAL DIDÁTICO DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO.....	107
4.3.1	As concepções de leitura presentes na atividade de consolidação dos conteúdos da Aula I	108
4.3.2	As concepções de leitura presentes na atividade de consolidação dos conteúdos da Aula II.....	109
4.3.3	As Concepções de leitura presentes na atividade de consolidação dos conteúdos da Aula III	110
4.3.4	As concepções de leitura presentes na atividade de consolidação dos conteúdos da Aula IV.....	114

4.3.5	As concepções de leitura presentes na atividade de consolidação dos conteúdos da Aula V	118
4.3.5.1	Atividade sobre a sequência narrativa	119
4.3.5.2	Atividade sobre a sequência descritiva	121
4.3.5.3	Atividade sobre a sequência argumentativa.....	121
4.3.5.4	Atividade sobre a sequência explicativa	122
4.3.5.5	Atividade sobre a sequência dialogal.....	123
5	CONCLUSÃO	124
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICES	137
	APÊNDICE A - PROTOCOLO DE ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DA UAB/UFC	138
	APÊNDICE B - PROTOCOLO DE ANÁLISE DO PROGRAMA DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO.....	139
	APÊNDICE C - PROTOCOLO DE ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO.....	140
	APÊNDICE D – PROTOCOLO DE ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	141
	ANEXOS	142
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA CONTEUDISTA DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO	143
	ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS TUTORAS DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO.....	146
	ANEXO C - PROGRAMA DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO	149
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	152
	ANEXO E – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA I.....	154
	ANEXO F – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA II.....	155

ANEXO G – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA III.....	156
ANEXO H – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA IV.....	157
ANEXO I – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA V – SEQUÊNCIA NARRATIVA	158
ANEXO J – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA V – SEQUÊNCIA DESCRITIVA	159
ANEXO K – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA V – SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA.....	160
ANEXO L – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA V – SEQUÊNCIA EXPLICATIVA	161
ANEXO M – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA V – SEQUÊNCIA DIALOGAL	162

1 INTRODUÇÃO

A leitura é o meio através do qual o indivíduo se torna capaz de agir na sociedade e interpretar as ideologias que influenciam o agir comunitário. É por meio do ato de ler, então, que se avalia o que nos é proposto pelos detentores da palavra, os letrados. Contudo, para a realização de uma leitura significativa, entendida como um ato por meio do qual o leitor aciona conhecimentos múltiplos em busca dos inúmeros significados contidos nos textos, é necessário que se compreenda que a construção de sentido tem grande relação com o contexto em que se insere o leitor. Sendo assim, é fundamental que se proporcione a esse leitor uma inserção no universo dos mais variados contextos, a fim de que possa estabelecer as conexões necessárias que embasarão a referida construção – a leitura significativa é o objeto do letramento.

Letramento é um fenômeno sociocultural que possibilita ao leitor uma inserção na cultura de dada sociedade, por possibilitar a compreensão de suas ideologias, de seus discursos, de seus modos de pensar e agir, habitualmente disseminados nos textos. Sendo assim, o letramento dos alunos deve ser um objetivo a ser alcançado pelos professores de língua estrangeira (LE). Acreditamos que um trabalho com leitura que vise ao aperfeiçoamento da habilidade leitora não contribui apenas para esse fim, já que o leitor, quando decide refletir sobre o que lê, passa a participar efetivamente da comunidade linguística da língua em estudo, por isso a importância de se refletir sobre um ensino de leitura em LE que objetive o desenvolvimento do letramento – assunto de que tratamos nesta pesquisa.

A necessidade de professores comprometidos com o desenvolvimento do letramento de seus alunos em LE é evidente, pois, ao se tornarem letrados, esses estudantes adquirem a capacidade de refletir sobre a língua em estudo. Essa reflexão contribui sobremaneira para o aprimoramento, inclusive, da habilidade escrita, uma vez que o código linguístico deverá ser estudado em diversos contextos e não mediante frases isoladas, cujos sentidos são restritos. Acreditamos que a leitura, em sua perspectiva sociocultural, em que texto e contexto são fatores indissociáveis, contribui sobremaneira para o desenvolvimento do letramento em LE.

Ao refletirmos sobre o papel que deve ter a leitura na sala de aula de LE e a importância de uma postura docente comprometida com o desenvolvimento do letramento dos alunos, sentimos a necessidade de verificar como as concepções *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* de leitura que, no nosso ponto de vista, são três facetas indissociáveis para o desenvolvimento do letramento, são trabalhadas no Curso de Letras/Espanhol da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Na modalidade de ensino a distância, o professor conteudista, os tutores e o material didático são a tríade que sustenta o processo de ensino/aprendizagem, por isso consideramos que isso deveria ser o foco desta pesquisa, já que as concepções de leitura desses profissionais e as contidas no material didático podem interferir diretamente nas concepções de leitura dos futuros professores de E/LE.

O Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC oferta, para os alunos do 8º Semestre, a disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso, que tem um caráter obrigatório. De acordo com a ementa, o aluno estudará os processos e as estratégias de textualização na construção dos sentidos do discurso e do texto em LE. A disciplina trabalharia com práticas de leitura, nas quais texto e discurso seriam concebidos como indissociáveis, uma vez que é nas e pelas práticas sociais que eles se constroem. Com isso, pressupomos que seu objetivo seria desenvolver, nos graduandos, o letramento em E/LE, o que determinou que a escolhêssemos como objeto de estudo desta pesquisa.

O interesse por leitura em LE tem instigado diversas pesquisas na área de Linguística Aplicada, dentre as quais, podemos citar as que foram realizadas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo (GPLEER), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujos trabalhos surgiram a partir da investigação da atuação da literatura como objeto de estudo, recurso para o ensino e como formadora de leitores na formação de professor de língua estrangeira na UECE.

Entre as pesquisas realizadas pelo GPLEER, estão as investigações sobre os fatores que influenciam o letramento, como o uso de gêneros textuais literários em sala de aula e as crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE, que perpassam o cotidiano tanto dos formadores de professores de LE quanto dos professores em formação. Aragão (2006) analisou o papel da literatura na formação de professores de E/LE, como recurso para o

ensino e como formadora de leitores; Silva (2011) investigou a utilização da literatura em aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza, relacionando crenças e prática docente de egressos dessa universidade. Ainda sobre crenças a respeito do uso do texto literário em sala de aula de E/LE, há Saboia (2012), cujos participantes da pesquisa foram os professores formadores e em formação do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Em uma pesquisa mais recente, Damasceno (2013) investigou como os professores de Inglês do Curso de Letras - Português/Inglês da UFC estão sendo formados para trabalhar a leitura crítica em LE mediante a perspectiva sociocultural de leitura.

Levando em consideração a relevância de se reconhecer as concepções de leitura para melhor entendermos como proporcionar o desenvolvimento do letramento em E/LE, esta pesquisa se justifica por ter o propósito de ampliar os estudos sobre o ato de ler como uma prática social ideologicamente situada, o que contribui efetivamente para a formação de um cidadão consciente. Nesse sentido, procuramos investigar as concepções de leitura que subjazem o Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC, que, desde 2008, vem sendo ofertado em diversos municípios do Estado do Ceará. Como sua implementação ainda é recente, não temos notícias de pesquisas, na área de Linguística Aplicada, que levem em conta as crenças sobre leitura de professores conteudistas e de tutores, bem como as concepções de leitura que norteiam as propostas pedagógicas para o ensino de E/LE no referido curso, o que motivou esta pesquisa.

Considerando que o ensino de leitura que visa ao desenvolvimento do letramento em E/LE faz surgir questionamentos a respeito da natureza político-social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, que os textos são fonte inesgotável de construção de sentido, que se manifestam mediante discursos socialmente produzidos, configurando-se valiosos recursos para o desenvolvimento do letramento em E/LE e que a leitura, além de fornecer subsídios linguísticos para o conhecimento da estrutura linguística, contribui para estimular questionamentos, avaliações dos discursos e reflexão sobre suas realizações, buscamos compreender como acontece o trabalho com leitura no Curso de Letras Espanhol da UAB/UFC, no contexto específico da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso. Os seguintes questionamentos orientaram essa investigação: (1) em que medida o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC e o Programa da disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso contemplam a preparação de futuros

professores de Espanhol para o desenvolvimento do letramento em E/LE?; (2) qual a visão da professora conteudista e das tutoras da referida disciplina sobre concepções de leitura e sobre o letramento em E/LE? e (3) em que medida o material didático da disciplina contempla a preparação dos futuros professores de espanhol para o trabalho com leitura que vise ao desenvolvimento de letramento em E/LE de seus alunos?

O objetivo geral que norteou a busca pelas respostas desses questionamentos consistiu em conhecer as concepções de leitura que subjazem o ensino de E/LE no Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC, no contexto específico da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso. De forma mais restrita, buscamos: (1) averiguar as concepções de leitura presentes no PPP e no Programa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, objetivando descobrir se eles têm o propósito de desenvolver o letramento em E/LE e de que modo o fazem; (2) conhecer as concepções de leitura da professora conteudista e das tutoras da referida disciplina, a fim de descobrir se elas se alinham com o propósito do letramento em E/LE e (3) analisar as concepções de leitura que subjazem o material didático utilizado na referida disciplina, para saber se ele tem o propósito de desenvolver o letramento em E/LE e em que medida isso é feito.

Assim, esta dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo II, dividido em três partes, apresentamos os pressupostos teóricos que nortearam a interpretação dos dados. Na primeira, traçamos um panorama sobre o ensino de E/LE e o ensino de leitura em LE no Brasil à luz de documentos oficiais porque acreditamos que as práticas de ensino dos futuros professores de Espanhol devem estar embasadas em documentos oficiais que traçam as diretrizes para o ensino-aprendizagem de LE no Brasil. Nossos estudos sobre o ensino de leitura no país foram embasados na LDB (1996), nos PCNEF (1998), nos PCNEM (2000), PCNEM (2002) e nas OCEM (2006).

Na segunda parte do capítulo, com base em Soares (2004, 2006), Cassany & Castellà (2010) e Tavares (2009), refletimos sobre o conceito de letramento, sobre suas particularidades e sobre a diferença conceitual entre esse termo e alfabetização. Ancorados em Leffa (2009), Coracine (2005), Sánchez Miguel (2012), Rojo (2004) e, sobretudo, nos postulados de Cassany (2006), discutimos também as características das concepções de leitura, *lingüística*, *psicolinguística* e *sociocultural*, que têm influenciado as práticas de leitura em sala de aula.

Na terceira parte, discutimos sobre a importância da formação crítico-reflexiva do professor de LE, baseados nos estudos de Freire (1980), Santiago & Batista (2011) e Almeida Filho (2001). Por fim, ancorados em Barcelos (2004, 2006, 2007), Vieira Abrahão (2004, 2006), Silva & Lima (2014), Gil & Vieira-Abrahão (2008) e Almeida Filho (1993), refletimos sobre a importância de se (re) conhecer as crenças que subjazem o ensino-aprendizagem de LE.

No capítulo III, apresentamos os procedimentos metodológicos em que se baseou a pesquisa. Nesse sentido, apresentamos informações sobre o tipo da pesquisa, o contexto, os participantes, o *corpus*, os instrumentos e os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

No capítulo IV, apresentamos a análise e a interpretação dos dados provenientes do PPP do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC, do Programa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, dos questionários aplicados à professora conteudista e às tutoras da disciplina e do material didático utilizado nas aulas.

Por último, tecemos considerações finais sobre a pesquisa realizada, em consonância com o aporte teórico que a embasou e com a análise dos dados. Esperamos que as discussões sobre as concepções de leituras que subjazem o ensino E/LE na graduação a distância aqui empreendidas possam contribuir para uma reflexão crítica sobre o perfil de professores de E/LE que se deseja para a Educação de nosso país: um profissional comprometido com a formação crítica de seus alunos, a qual se desenvolve a partir de um ensino de leitura que tenha como propósito o desenvolvimento do letramento.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As reflexões propostas para a fundamentação teórica seguem três direcionamentos que coadunam em uma proposta de ensino de leitura em LE, no EM, que vise ao desenvolvimento do letramento dos estudantes: (a) a leitura em E/LE à luz de documentos oficiais que regem o ensino de LE no Brasil, na Educação Básica; (b) os estudos sobre letramento, que implicam no re (conhecimento) de concepções e (c) as crenças de leitura em LE que subjazem o ensino-aprendizagem de LE no país e a formação crítico-reflexiva de professores de LE. Esses vieses embasarão a análise e interpretação dos dados desta pesquisa.

Escolhemos essas três vertentes por acreditarmos que os docentes que estão formando os futuros professores de LE devem embasar suas práticas de ensino em documentos oficiais que orientem as práticas de ensino-aprendizagem no Brasil, uma vez que o objetivo primeiro das licenciaturas em Letras do país é formar docentes de Língua e Literatura, materna e estrangeira, para atuar na educação de nível Fundamental II e Médio. Propor uma discussão sobre a importância do desenvolvimento do letramento dos estudantes corresponde ao comprometimento desta pesquisa com a mudança social, que os estudantes podem promover através dos inumeráveis conhecimentos construídos com o exercício contínuo da criticidade, exercitada durante o processo de leitura.

Finalmente, promover reflexão sobre a formação crítico-reflexiva do professor de LE é uma maneira de revermos nossas práticas de ensino, de (re) pensarmos as condições necessárias para uma conduta didático-metodológica que interfira positivamente no currículo. Como professores, devemos estar constantemente em um processo avaliativo de nós mesmos, porque os nossos posicionamentos em sala de aula podem refratar ou refletir o conhecimento, daí a importância de (re) conhecermos as crenças e as ideologias que levamos para a sala de aula.

2.1 O ENSINO DE ELE E O ENSINO DE LEITURA EM LE NO BRASIL À LUZ DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, refletiremos sobre as orientações que a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental - PCNEF (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - PCNEM (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - PCNEM (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) dispõem sobre o ensino de leitura em LE no Brasil. Primeiramente, é importante contextualizarmos historicamente fatos que anteciparam a promulgação desses documentos, como o início do ensino de E/LE no país. Deter-nos-emos, especificamente, ao início do ensino de língua espanhola porque esse idioma rege as discussões deste trabalho.

2.1.1 Breve relato sobre o ensino de ELE no Brasil

O Colégio Público Pedro II, fundado em dois de dezembro de 1837, no Estado do Rio de Janeiro, foi a primeira instituição educacional a oferecer o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Somente em 1919, o espanhol foi introduzido no currículo do colégio, mas como disciplina optativa. Em 1942, foi promulgada a Lei Orgânica de Ensino Secundário (LOES). A partir dessa lei, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: Ginásio (primeiro ciclo), que correspondia a quatro anos de ensino regular, e Colegial (segundo ciclo), que correspondia a três. No Ginásio, a oferta de latim, francês e inglês era obrigatória; no Colegial, a obrigatoriedade era de francês, inglês e espanhol, e havia também oferta de latim e grego.

O número de horas destinadas ao ensino do espanhol sempre foi escasso. À época, 35 horas do currículo eram destinadas ao ensino de idiomas, para o espanhol, apenas duas. Quanto a suas características, durante vinte anos posteriores à LOES, o ensino pautava-se em ler e traduzir. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) data de 20 de dezembro de 1961. Essa lei orientava que cada Estado brasileiro tinha autonomia para incluir, no currículo, línguas estrangeiras, extinguindo, assim, a obrigatoriedade de seu ensino. A segunda LDB data de 11 de agosto de 1971 e é considerada uma continuação da anterior, já que a não obrigatoriedade desse ensino permaneceu.

A orientação da não obrigatoriedade do ensino de idiomas contribuiu para a generalização do ensino de inglês, relegando os demais idiomas ao estatuto de línguas secundárias. Com isso, o espanhol foi praticamente extinto do contexto educacional brasileiro. Sua tentativa de consolidação nesse contexto iniciou-se quando da criação das primeiras Associações Estaduais de Professores de Espanhol nos anos 80, entre as quais, a do Rio de Janeiro, em 1981, Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro (APEERJ), e a de São Paulo (APEESP), de 1983. A do Rio de Janeiro conseguiu que o ensino do idioma se tornasse obrigatório nas escolas públicas do Estado, no 1º e no 2º graus, além disso, que o espanhol tivesse destaque como opção de língua estrangeira no vestibular.

A obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira retorna com a mais recente LDB, a de 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro. A lei orienta que a efetivação de seu ensino deve ter início a partir da quinta série do Ensino Fundamental. Já para o Ensino Médio, estabelece a inclusão de uma língua estrangeira, de caráter obrigatório, e de outra, de caráter optativo conforme as possibilidades da instituição onde for ofertada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN/LE), de 1998, orientam que a escolha entre o idioma que deve ter caráter obrigatório e o que deve ter caráter optativo deve considerar fatores históricos e relevantes nas relações internacionais, cujos argumentos mais convincentes recaem sobre o inglês e o espanhol; fatores que tenham relação com as comunidades locais, fazendo referência às línguas indígenas e a de sinais; fatores tradicionais.

A efetiva consolidação do ensino do espanhol no cenário educativo brasileiro acontece com a Lei Federal 11.161, promulgada em 7 de julho de 2005, denominada “Lei do Espanhol”. A Lei dispõe que a escola deve, obrigatoriamente, oferecer o ensino do espanhol como língua estrangeira, mas que a matrícula é facultativa e que a oferta da disciplina, na rede pública de ensino, deve ser feita no horário regular de aula. Além disso, a Lei estabelece que os sistemas públicos de ensino devem implantar Centros de Ensino de Língua Estrangeira e ofertar o ensino de espanhol. Já na rede privada, o ensino do idioma poderá acontecer tanto em horários convencionais como em cursos e Centro de Estudos de Língua Materna. A Lei estabeleceu também que as normas necessárias para sua execução devem ser emitidas pelos Conselhos Estaduais de Educação e pelo Distrito Federal, que o fazem de acordo com as características de cada unidade federativa, e que a União tem o dever de estimular e apoiar a sua execução.

2.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996)

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. A Lei não especifica o que cada disciplina deve tratar em seu currículo, mas é possível refletirmos sobre o papel que deve ter o ensino de leitura em LE a partir do que se propõe nos parágrafos X e XI do Art. 3º, correspondente aos princípios que devem nortear o ensino, e no parágrafo III do Art. 35º, que corresponde aos fins a que se destina o Ensino Médio.

O artigo 3º determina que o ensino deve ser ministrado baseado em alguns princípios, dentre os quais, destacamos: X – valorização da *experiência extraescolar*; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as *práticas sociais*.

Há, nos dois princípios, dois fundamentos bastante claros: a importância dos conhecimentos que os alunos trazem para sala de aula, entendidos como “experiência extraescolar”, a “educação escolar” e o “trabalho” associados a “práticas sociais”. Com isso, a Lei já antecipa que o ensino, em geral, não pode estar dissociado do conhecimento de mundo dos alunos, o qual se constrói a partir do seu agir em sociedade. Com o ensino de leitura em língua estrangeira não deve ser diferente, ele deve assegurar que alunos consigam atribuir significados às estruturas linguísticas, textuais, discursivas e pragmáticas que lhes são apresentadas para que conheçam a língua de forma efetiva, fazendo relações com seus conhecimentos prévios, os quais podem ter sido gerados em um contexto *extraescolar*, por isso a importância de se valorizar as experiências que os alunos trazem para a sala de aula.

É fundamental que o falante conheça a língua de forma efetiva. Segundo Mendoza (2002), o falante só conhece efetivamente uma língua quando tem a capacidade de utilizá-la com propriedade e com adequação pragmática. Sendo assim, conhecer as situações socioculturais e comunicativas de dada sociedade resulta em um aperfeiçoamento das capacidades comunicativas em língua estrangeira, o que pode ser proporcionado a partir de uma *leitura significativa* em sala de aula, aqui entendida a partir da *concepção sociocultural de leitura*, conforme Cassany (2006). A proposta do ensino de leitura em uma perspectiva sociocultural, portanto, consegue estabelecer estreita relação entre o ato de ler dos estudantes e suas *práticas sociais*, em concordância com o Parágrafo XI.

O Art. 35º assegura as finalidades do Ensino Médio, destacamos a contemplada no Parágrafo III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a *formação ética* e o desenvolvimento da *autonomia intelectual* e do *pensamento crítico*.

É imprescindível, durante o processo de leitura de textos em língua estrangeira, conhecer e compartilhar as normas de comportamento social da cultura em que a língua funciona como veículo de comunicação, conforme Gargallo (1999). Sendo assim, podemos afirmar que a leitura de diversos textos veiculados em um país pode ser um riquíssimo material didático, uma vez que sua autenticidade interliga fatores linguísticos, sociolinguísticos e culturais, conhecimentos precípuos para o aperfeiçoamento dos alunos no que concerne ao estudo do idioma e ao seu aprimoramento como pessoas humanas, o que assegura, inclusive, sua *formação ética*.

Quanto ao desenvolvimento do *pensamento crítico* dos alunos, de acordo com Cosson (2006), cabe ao professor buscar estratégias que o instiguem. Tratar o ensino de leitura em LE como uma possibilidade de intervenção social pode contribuir para o exercício desse *pensamento crítico*. A partir da leitura, os estudantes podem inferir conhecimentos múltiplos, desvendar ideologias, compreender o que está implícito, transformando-se em sujeitos que atuam criticamente na sociedade. Para tanto, é importante que se conceba a leitura como um ato em que o indivíduo se reconhece como sujeito capaz de mudar a sua realidade e a que está a sua volta, estabelecendo, assim, o desenvolvimento de sua *autonomia intelectual* e o seu *pensamento crítico*.

2.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental – PCNEF/LE (1998)

Os PCNEF/LE (1998) são diretrizes estabelecidas para as séries finais do ensino fundamental (5ª e 6ª séries – 3º ciclo, 7ª e 8ª séries – 4º ciclo). O documento apresenta dez objetivos a serem alcançados pelos estudantes nesta etapa educacional, dos quais destacamos dois que, a nosso ver, tem estreita relação com o ensino de leitura em LE:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p.7)

Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p.8)

O trabalho com leitura em LE parece-nos indispensável para lograr êxito nos objetivos acima. De acordo com Kleiman (1999, p. 91), “a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade”. Esse saber acumulado tanto pela sociedade em que se insere o estudante como pela sociedade da língua estrangeira em estudo é representado pelos mais variados textos que a circundam.

A leitura de textos literários, por exemplo, pode colaborar com a formação da personalidade do aluno, fornecer subsídios para sua atuação em sociedade, para o desenvolvimento de sua sensibilidade estética, para o enriquecimento de sua capacidade crítica e para o aumento de sua capacidade criadora, enfim, para a sua autonomia. Conforme afirma Solé (1998, p. 72):

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 1998, p. 72).

Entendemos com isso que a leitura, sobretudo a de textos literários, é um precioso recurso para o desenvolvimento intelectual dos alunos, transformando-os em cidadãos críticos, uma vez que, na literatura, pode-se refletir sobre os comportamentos sociais e culturais de um povo. A leitura desses textos propicia aos alunos além de conhecimento linguístico do idioma, o reconhecimento dos propósitos comunicativos dos textos que leem, a compreensão e a fruição do conteúdo a ponto de manifestar-se criticamente sobre eles. Nesse sentido, a leitura pode ser concebida como elemento formativo do aprendiz, uma vez que, através dela, ele poderá observar desde os aspectos mais estruturais da língua aos socioculturais e pragmáticos, fazendo com que perceba um tipo de discriminação e se posicione contra ele; permitindo, assim, que questione a realidade de forma crítica.

As orientações didáticas para o ensino de leitura em LE propostas para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental regem que é função do professor escolher o texto a ser utilizado na aula de/com leitura e é também do profissional o papel de estabelecer o propósito

da leitura, mas que isso pode ser acordado com os alunos. Segundo as orientações, o propósito é que defina o nível de compreensão textual a ser alcançado. Contudo, ao falar de nível de compreensão, o texto sugere apenas dois tipos: a geral, que corresponde à compreensão da ideia central do texto; e a específica, correspondente à busca de informações específicas. Orienta-se que o ensino de leitura em LE deve acontecer em três fases: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura.

A palavra-chave da fase Pré-leitura é “hipóteses”. Espera-se, nessa fase, que o aluno antecipe o que será lido a partir de hipóteses levantadas quando da relação de elementos paratextuais (título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte) com o seu conhecimento de mundo. O aluno será instigado a deduzir o possível assunto do texto por meio de sua organização textual. Por exemplo, se o estudante, em dado momento de sua vida, deparou-se com uma receita, observou que em sua estrutura há uma listagem de ingredientes; posteriormente, ao se deparar com outro texto em cuja organização existe uma listagem similar, possivelmente, o aluno inferirá que também se trata de uma receita.

Outra atividade de Pré-leitura está relacionada com a identificação do autor do texto, de seus possíveis leitores e de onde e quando foi publicado, que, segundo as orientações, é um modo de conceber a leitura como uma prática interacional. A fase Pré-leitura corresponde a uma estratégia de leitura, e o seu ensino, conforme Solé (1998, p.73), possibilita que o leitor (a) compreenda o que está implícito e explícito no texto, (b) acione os conhecimentos prévios que facilitarão a busca pelos significados, (c) concentre-se nos objetivos que pretende alcançar com a leitura, (d) averigue se o seu conhecimento prévio é compatível com as ideias contidas no texto, (e) comprove, mediante reflexão pessoal, se a compreensão está ocorrendo de forma satisfatória, finalmente, (f) crie hipóteses, interpretações, previsões e conclusões sobre a leitura.

Na segunda fase, a da Leitura, a compreensão parece ser o resultado da soma entre conhecimento de mundo e organização textual. As estratégias de leitura utilizadas para a leitura de texto em língua materna e os itens léxico-gramaticais semelhantes aos dessa língua deverão embasar a compreensão superficial do texto em língua estrangeira. A compreensão mais profunda dependerá da familiarização com elementos sistêmicos que diferem da língua materna. Sugere-se, também, que é importante para a compreensão textual que o aluno adivinhe o significado de palavras desconhecidas a partir de pistas contextuais à medida que

entenda ser desnecessário conhecer todo o léxico da língua estrangeira em estudo para que se possa ler no idioma. Por fim, salienta-se a relevância das estratégias de integração entre informações, do uso de estratégias inferenciais e o estabelecimento dos elos coesivos bem como a distinção entre informações principais e secundárias.

Finalmente, na fase de Pós-leitura, o professor instiga o aluno a refletir criticamente sobre o posicionamento do autor do texto, reestabelecendo, assim, o elo que deve ter sido criado quando da fase de Leitura. O documento ressalta que para o desenvolvimento da habilidade leitora é necessário que os estudantes tenham acesso aos mais variados gêneros discursivos e se envolvam na coleta desses gêneros, a fim de que se assegure o interesse dos alunos pela leitura e a conexão entre a leitura de LE em sala de aula e a sua prática fora do contexto escolar, afinal:

Em cada contexto sociocultural, ler e escrever adotaram práticas próprias, em forma de gêneros discursivos que cumprem umas determinadas funções, com uns papéis determinados de leitor e autor, com uns usos linguísticos prefixados e uma retórica também pré-estabelecida. Cabe afirmar que “ler é um verbo transitivo” e que não existe uma atividade neutra ou abstrata de ler, mas múltiplas, variadas e dinâmicas formas concretas de leitura de cada gênero, em cada disciplina do saber e em cada comunidade humana. Assim, aprender a ler requer não apenas desenvolver os mencionados processos cognitivos, mas também adquirir os conhecimentos socioculturais particulares de cada prática concreta da leitura/escrita: como autor e leitor utilizam cada tipo de texto, como se apoderam dos usos pré-estabelecidos pela tradição, como negociam o significado segundo as convenções linguísticas e as formas de pensamento de cada disciplina específica, etc. (CASSANY, 2000, p.1-2, tradução nossa)¹

Ademais, o documento salienta que os livros didáticos, no que corresponde à conexão entre leitura em LE dentro e fora da escola, geralmente, não cumprem com esse objetivo porque, no geral, os textos que são utilizados para o ensino de leitura não são autênticos, ou seja, não foram produzidos pela/para comunidade linguística da língua estrangeira estudada, foram elaborados e/ou selecionados, no mais das vezes, para cumprir um único objetivo: o ensino das estruturas linguísticas do idioma, que não é o fim dos PCNEF/LE

¹ En cada contexto sociocultural, leer y escribir ha adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida. Cabe afirmar que “leer es un verbo transitivo” y que no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Así, aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica, etcétera. (CASSANY, 2000, p.1-2)

(1998), mas um dos conhecimentos linguísticos que, juntamente com outros, possibilita o desenvolvimento de um efetivo ato de ler:

A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social. (BRASIL, 1998, p. 93)

Os PCNEF (1998) apresentam alguns exemplos de tarefas de compreensão leitora². A partir dessas propostas, depreendemos as concepções de leitura, com base em Cassany (2006), incorporadas nessas tarefas:

CONCEPÇÃO LINGUÍSTICA	CONCEPÇÃO PSICOLINGUÍSTICA	CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL
<p><i>Exemplo 4</i> Meta: localizar e levantar informações em um texto. Fase: leitura. Atividade: encontrar nomes de pessoas ou de lugares, datas. Comentário: o exemplo 4 indica que leitores têm propósitos específicos, ou seja, nem sempre é necessário ler o texto todo, dependendo do objetivo da leitura.</p>	<p><i>Exemplo 1</i> Meta: distinguir as ideias principais dos detalhes com base na organização textual. Fase: leitura. Atividade: identificar as ideias centrais em cada parágrafo de uma história de modo a produzir um resumo. Comentário: o exemplo 1 chama a atenção para como a organização textual reflete a organização da informação no texto, o que possibilita distinguir as ideias centrais de ideias secundárias.</p>	<p><i>Exemplo 2</i> Meta: formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, usando-se o conhecimento prévio, de mundo dos alunos. Fase: pré-leitura. Atividade: responder perguntas, participar de discussão sobre determinado assunto, que será posteriormente encontrado em um texto. Comentário: o exemplo 2 indica que a construção do significado depende da contribuição dos leitores, ao mesmo tempo que mostra que a leitura é um ato social.</p> <p><i>Exemplo 3</i> Meta: desenvolver atitude crítica. Fase: pós-leitura. Atividade: identificar alguns sinais de preconceitos na maneira como pessoas ou lugares são tratados no texto. Comentário: o exemplo 3 desenvolve a consciência no leitor de que as pessoas quando usam a linguagem</p>

² Os exemplos de tarefas de compreensão leitora apresentados nos PCNEF/LE (1998) foram relacionados com as concepções de leitura propostas por Cassany (2006) e sistematizados pela pesquisadora no quadro teórico.

		fazem escolhas que refletem suas visões de mundo, preconceitos etc.
--	--	---

Quadro 1: Concepções de leitura presentes nos PCNEF/LE (1998).

2.1.4 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000)

Os PCNEM (2000) traçam o perfil que deve ter a área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” no Ensino Médio. As línguas estrangeiras modernas são parte integrante dessa área. O documento, que está embasado na LDB (1996) e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/ Câmara de Educação Básica Nº15/98, objetiva construir um ambiente escolar comprometido com uma formação global com a qual o aluno possa estar preparado para o agir social da contemporaneidade. Sobre o ensino de línguas estrangeiras, o documento afirma que:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos,

ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. (BRASIL, 2000, p. 26)

De acordo com os PCNEM (2000), o ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino médio tem se pautado no domínio do sistema formal da língua em estudo, cuja finalidade é proporcionar ao aluno acesso às quatro habilidades (entender – escutar, falar, ler e escrever), supondo que com elas conseguirá usar o idioma em situações reais de uso. O que acontece, entretanto, é a supervalorização do ensino da gramática normativa, como consequência, a aprendizagem do idioma torna-se comprometida, pois o aluno é impossibilitado de se inserir em contextos reais de uso. Além disso, professores e alunos desmotivam-se porque, conforme nos diz o documento:

O estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar, pois tornar-se difícil relacionar tal tipo de aprendizagem com outras disciplinas do currículo, ou mesmo estabelecer sua função num mundo globalizado. (BRASIL, 2000, p. 28)

O documento orienta que o conhecimento do sistema linguístico do idioma faz parte da competência comunicativa, que deve ter o aluno, mas que esse conhecimento não se deve sobrepôr aos demais conhecimentos linguísticos que, igualmente, compreendem a referida competência. Competência Comunicativa é uma expressão proposta por Hymes (1995) no contexto de aquisição de língua materna e da etnografia da fala. Conforme Gargallo (1999), nos anos 70, esse conceito foi adaptado para o ensino de língua estrangeira. A partir de 1983, o conceito proposto por Canale (1995) passou a ser habitualmente usado entre estudiosos da área.

Canale (1995, p. 68) afirma que a Competência Comunicativa engloba quatro áreas de conhecimento e habilidades que relacionam outras áreas de conhecimento e habilidades: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. A competência gramatical corresponde ao código linguístico e engloba aspectos de natureza fonológica, morfológica, semântica e sintática. A competência sociolinguística está relacionada com os fenômenos extralinguísticos que influenciam as produções dos enunciados. Fatores como a situação dos participantes, os propósitos, as convenções de interação devem ser consideradas quando dessas produções.

A competência discursiva diz respeito ao conhecimento dos mais variados gêneros discursivos que circundam o contexto letrado. Essa competência estabelece estreita relação com a competência linguística porque reconhecer formas linguísticas é etapa fundamental pela qual deve passar o estudante durante o exercício da compreensão textual, mas não é a única etapa:

No basta saber decodificar as palavras ou poder fazer as inferências necessárias. Deve-se conhecer a estrutura de cada gênero textual em cada disciplina, como o utilizam o autor e os leitores, que funções desenvolve, como se apresenta o autor na prosa, quais conhecimentos se deve saber e quais se deve pressupor, como se citam as referências bibliográficas, etc. (CASSANY, 2006, p.38, tradução nossa)³

O meio social produz, conforme a necessidade de comunicação, modelos textuais específicos para objetivos específicos, os chamados gêneros: “partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim, como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2002, p.22). Sendo assim, já não se pode mais pensar em um ensino de leitura em língua estrangeira pautado apenas em frases isoladas de seu contexto.

Por fim, a Competência Estratégica corresponde às técnicas utilizadas pelo aluno para sanar deficiências nas demais competências, por exemplo, adivinhar o sentido quando não consegue entender algo, perceber como deve se comportar em um contexto social mesmo que nunca tenha participado dele antes ou usar perífrases quando não lembra determinada palavra.

O grande objetivo do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio, para os PCNEM (2000), é oferecer aos estudantes subsídios que lhes proporcionem um bom domínio não somente da competência gramatical, mas das competências sociolinguística, discursiva e estratégica, enfim, almeja-se que os alunos tenham bom domínio da competência comunicativa. Para tanto, o documento apresenta as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas nas línguas estrangeiras modernas. Destacamos duas seções: *Investigação e*

³ No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor e los lectores, que funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc.” (CASSANY, 2006, p.38)

compreensão e Contextualização sócio-cultural por terem estreita relação com a leitura em LE:

<i>Investigação e compreensão</i>	Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/ contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
<i>Contextualização sócio-cultural</i>	Saber distinguir as variantes linguísticas.
	Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Quadro 2: Concepções de leitura presentes nos PCNEM (2000, p. 24).

Na seção *Investigação e compreensão* podemos observar que a interpretação dos textos deve estar associada a contextos sociais e culturais. Os leitores são instigados a observar as estruturas linguísticas não para descrevê-las, mas objetivando desvendar os recursos linguísticos que “escondem” os significados que estão entre as linhas. Na seção *Contextualização sócio-cultural*, os leitores devem tentar imaginar-se como produtores do texto, imergir-se em sua cultura, em suas ideologias, em busca de uma efetiva compreensão e interpretação textual. Com essas orientações, o documento deixa clara a importância de uma leitura significativa para a formação dos estudantes do EM.

2.1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio – PCNEM/LE + (2002)

Os PCNEM/LE + (2002) correspondem a orientações educacionais complementares específicas à área de linguagens, códigos e suas tecnologias no EM. O documento orienta que, no Ensino Médio, devem ser trabalhadas as seguintes Competências e habilidades “*utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual*”, “*ler e interpretar*”, “*colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos*”. Quando o documento cita a utilização da linguagem no nível *interativo*, faz menção a

situações em que o falante pode partilhar o mesmo idioma com outros falantes, apoiado nas regras e convenções da língua meta. Já os níveis dois e três, *gramatical* e *textual*, estão relacionados às práticas de leitura e escrita. No gramatical, o estudante passa a conhecer as regras estruturais de determinado sistema linguístico. Com esse conhecimento, é capaz de produzir e decodificar sentenças; na *textual*, o aluno já consegue esquematizar as sentenças para a construção de textos, de modo semelhante, sua compreensão textual fica mais apurada porque agora, ao ler, tenta compreender o todo e não apenas o significado de frases soltas, isoladas de seu contexto.

Ler e interpretar, segundo os PCNEM/LE + (2002), deve ser a competência primordial no ensino de LE no EM. De acordo com o documento, essa competência é desenvolvida pelo estudante quando ele consegue dominar técnicas de leitura, como *skimming*, *scanning*, *prediction*. As chamadas técnicas de leitura *skimming*, *scanning* são amplamente conhecidas como *estratégias* de leitura. *Skimming* significa deslizar sobre, passar levemente sobre algo. Uma boa tradução para a língua portuguesa seria a expressão “passar os olhos”, ou seja, captar informações principais como assunto, gênero discursivo e informações gerais.

Scanning significa olhar de perto, examinar cuidadosamente. Com essa técnica o leitor objetiva localizar informações pelas quais esteja interessado. Desse modo, algumas vezes, se essas informações aparecerem antes do final do texto, provavelmente, o leitor não concluirá a leitura. Como podemos observar, as estratégias de leitura são escolhas cognitivas e metacognitivas que o leitor faz, a fim de estabelecer uma compreensão textual.

Para Girotto & Souza (2010), o leitor poderá chegar ao nível de compreensão textual quando conseguir compreender além da decodificação das estruturas linguísticas, as estratégias que utilizou para dar sentido ao que leu. As estratégias de leitura contribuem para o desenvolvimento da competência leitora, pois permitem simplificar e orientar o processo de construção do significado, da compreensão e interpretação dos textos (MENDOZA, 2004).

Finalmente, a técnica chamada técnica *Prediction* corresponde à fase de Pré-leitura. Nessa fase, instiga-se que o estudante exerça seu conhecimento prévio para formular hipóteses sobre o assunto de que tratará o texto. As marcas paratextuais como título, datas, elementos tipográficos apresentam-se como pistas que podem desvendar o texto que ainda não foi lido.

Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos significa ser, conforme os PCNEM/LE + (2002), um leitor ativo que interage por meio de textos orais e escritos. O documento ressalta que essa é a competência mais complexa e difícil de ser desenvolvida no EM. A competência diz respeito à

Formação do leitor, intérprete e produtor de textos, nessa ordem, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele – aprendizado que se dá com o domínio de múltiplas competências e habilidades, mobilizadas ao longo do processo iniciado no ensino fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio. (BRASIL, 2002, p. 97)

O documento orienta, na seção que corresponde à seleção de conteúdos em Língua Estrangeira Moderna, que o Ensino de LE, nos três anos do Ensino Médio, deve acontecer a partir de três esferas: a) a estrutura linguística; b) a aquisição de repertório vocabular e c) a leitura e a interpretação de textos. Conforme os PCNEM/LE + (2002, p. 103):

O último item é o mais importante e se utilizará dos dois primeiros para efetivar-se de modo eficaz. O trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio.

Como podemos constatar, não se deve mais tratar o ensino de leitura em LE como atividades cujo fim é o simples reconhecimento das estruturas linguísticas, mas sim, como um meio a partir do qual o aluno pode inferir conhecimentos múltiplos a partir de seu repertório sociocultural. Quando pensamos em um ensino de leitura em que a gramática é um suporte para a compreensão e não o fim do processo de ler, ampliamos o intertexto leitor que construirão nossos alunos, conforme Mendoza (1998, p. 49, tradução nossa):

Através da leitura, os textos apresentam um constante, amplo e variado *input* linguístico e pragmático que favorece o conhecimento dos recursos para confirmar a construção de significados, ou seja, a assimilação de aspectos nocio-funcionais da língua. Desta maneira, a leitura proporciona o reconhecimento dos usos e dos valores (denotativos e conotativos) que configuram a expressividade. Some-se a isso o fato de que a diversidade de conhecimentos adquiridos nas leituras constitui a base da ampliação do intertexto que o próprio aluno construirá.⁴

⁴ A través de la lectura, los textos aportan un constante, amplio y variado *input* lingüístico y pragmático que favorece el conocimiento de los recursos para confirmar la construcción de significados, o sea, la asimiliación de aspectos nocio-funcionales de la lengua. De esta manera, la lectura habitúa en el reconocimiento de los usos y de los valores (denotativos y connotativos) que configuran la expresividad. Y, además, la diversidad de aportaciones obtenidas constituyen la base de la ampliación del intertexto que se construirá el propio alumno.

É importante entendermos, portanto, que o ato de decodificar não representa o ato de ler se tomarmos como concepção de leitura um processo em que o indivíduo se reconhece enquanto leitor crítico, capaz de mudar a sua realidade e a que está a sua volta. Ler, então, está além de decodificar. Conforme os PCNEM/LE + (2002), o professor de LE do EM deve estar ciente de que o ensino de leitura não deve se pautar apenas no ensino de gramática normativa porque esse não é o objetivo final do ensino de leitura em LE nessa etapa de ensino. Dominar a estrutura linguística deve ser entendido como um “suporte estratégico para a leitura e interpretação de textos” (PCNEM/LE + 2002, p. 104).

2.1.6 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 – (OCEM 2006) foram elaboradas, a partir de discussões a respeito de práticas pedagógicas no Ensino Médio, por equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, por professores e alunos da rede pública de ensino e representantes da comunidade acadêmica. A Educação no Brasil tem vislumbrado a escola como um ambiente onde os jovens devem desenvolver uma aprendizagem autônoma. Daí a importância de ensinar os alunos a conceberem as aulas como um *input* para os mais diversos conhecimentos, não como o conhecimento em si, fechado e imutável. Com essa percepção, acredita-se que o aluno se prepara para os fenômenos reais da vida, que são complexos e mutáveis. Nesse sentido, o principal objetivo das OCEM (2006) é contribuir para uma discussão entre professor e escola sobre as práticas docentes que estimulem um ensino que vise à autonomia dos estudantes.

Na seção *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*, a subseção *Leitura como letramento* suscita discussão sobre o desenvolvimento da leitura em conformidade com as teorias sobre letramento, cujo conceito “se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (OCEM 2006, p. 109). Conforme o documento, quando a linguagem é considerada de maneira abstrata, isto é, desvinculada de seus contextos socioculturais, pode gerar danos de natureza humana e pedagógica. Conforme as OCEM (2006), a concepção de Letramento como uma *prática sociocultural* deve embasar o ensino de leitura em LE, no EM.

Nesse sentido, as OCEM (2006) sugerem que o conhecimento não deve ser apreendido de maneira compartimentada. Com isso, instiga-se uma reflexão sobre a problemática de um ensino de leitura fragmentada, que pode acontecer com o uso de textos não autênticos. Escolher textos nos quais aparecem apenas os tempos verbais que já foram estudados, por exemplo, denotaria certa artificialidade. Segundo o documento, se esse procedimento metodológico for prioritário ou único não contribuirá para a formação de leitores independentes e críticos, uma vez que resultará apenas em um raciocínio linear e pouco criativo dos estudantes.

As OCEM (2006) trazem uma reflexão sobre a relação entre **leitura, leitura crítica e letramento crítico** a partir da análise de duas atividades de leitura, em que uma promove a leitura crítica (A); a outra, o letramento crítico (B). O documento embasa sua reflexão sobre as diferenças entre **leitura crítica e letramento crítico** nos seguintes postulados:

Diferenças entre <i>leitura crítica e letramento crítico</i>		
Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento (epistemologia)	O conhecimento é adquirido através da experiência sensorial no mundo ou através do pensamento racional. Separação entre fatos, inferências e julgamentos.	O que conta como conhecimento não é natural ou neutro; o conhecimento é sempre com base nas regras discursivas de uma determinada comunidade, e é, portanto, ideológica.
Realidade (ontologia)	A realidade pode ser conhecida e pode, portanto, servir como uma referência para a interpretação.	A realidade não pode ser conhecida de forma definitiva, e não pode ser capturada pela linguagem; decisões sobre a verdade, portanto, não podem ser baseadas em uma teoria da correspondência com a realidade, mas em vez disso devem ser feitas a partir de contextos localizados.

Autoria	Detectar as intenções do autor é a base para os níveis mais elevados de interpretação textual.	Os significados textuais são sempre múltiplos, impugnados, cultural e historicamente situados, e construídos dentro das relações diferenciais de poder.
Objetivos instrucionais	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação.	Desenvolvimento de consciência crítica.

Quadro 3: Diferenças entre *leitura crítica* e *letramento crítico* conforme CERVETTI, G.; PARDALES, M. J; DAMICO, J. S. (2001).

O documento relata que ambas as atividades conseguiram imprimir uma *leitura crítica*, mas apenas uma avançou rumo ao *letramento crítico*. A atividade A tinha as seguintes características: os enunciados das questões orientavam os alunos a perceberem a forma e a função dos gêneros discursivos. Além disso, os estudantes eram instigados a questionar os posicionamentos discursivos do autor do texto. Contudo, o modo como se apresentavam as questões ainda parecia sugerir que todos os significados do texto estariam exclusivamente nele, os leitores teriam apenas de procurá-los, refletir sobre as escolhas do autor para descobrir os sentidos do texto. As respostas estavam nas linhas e entre elas.

Já a atividade B instigava os alunos a buscarem o conhecimento a partir do que eles haviam lido; o saber não estava apenas nas linhas ou entre elas, mas, sobretudo, por trás delas, ou seja, estabelecia-se que o texto contemplava significados múltiplos e que não encerrava em si a verdade absoluta dos fatos. Para conhecer esses significados, seria preciso acionar os conhecimentos prévios, relacionados com os que se apresentavam nos textos e refletir criticamente sobre essa relação, levando em consideração o contexto social e histórico e as relações de poder. Se o estudante fosse exposto a esse modo de tratar a leitura, certamente, estaria inserido em um processo de *letramento crítico*. Conforme as OCEM (2006):

(...) as questões que buscam desenvolver o *letramento crítico* levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos. Ou seja, continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos lingüístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O *letramento crítico* representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos (BRASIL, 2006, p. 116).

Cassany (2005) afirma que o conceito de letramento crítico está imbricado no que se entende por ideologia. Para o autor, ler criticamente significa ser crítico durante o ato de leitura, ou seja, perceber a ideologia presente nos textos. Ideologia entendida como qualquer aspecto dos posicionamentos que toma o texto, se é de esquerda ou direita, se é machista, racista, ecológico, tecnológico, por exemplo.

As OCEM (2006) indicam que o desenvolvimento da compreensão leitora, que deve levar à efetiva reflexão sobre o texto, está além da decodificação dos signos linguísticos, pois o propósito que se almeja alcançar com o processo leitor é de uma compreensão profunda, em que o leitor interage com o texto, com o seu autor e com o contexto de produção. Assim, o leitor crítico entende que os significados do texto não podem ser encontrados apenas nele, mas na relação que se estabelece entre eles e os seus próprios conhecimentos.

Como podemos observar, as OCEM (2006) sinalizam que o trabalho com a leitura em LE deve estar em consonância com as teorias sobre letramento. Não se deve, obviamente, rechaçar o ensino da gramática normativa ou relegá-lo para um patamar inferior na área do ensino de leitura em LE, até porque o reconhecimento das estruturas linguísticas contribui diretamente para a construção das relações de sentido dos textos. Trata-se apenas de posicionar-se de forma coerente com o que se tem discutido sobre educação na contemporaneidade: os alunos devem ser preparados, na escola, para refletir sobre a sociedade, questionar os fatos, interferir neles, mudá-los. A leitura em LE pode contribuir com esse estado de ser. Nesse sentido, a escola deve estar comprometida com o desenvolvimento do letramento de seus alunos.

2.2 LETRAMENTO: LER POR TRÁS DAS LINHAS

Nesta seção, refletiremos sobre o conceito de letramento e sobre o uso do termo no Brasil. Apresentaremos as particularidades do termo, que o diferencia substancialmente do termo Alfabetização. Para tanto, analisaremos outros termos que estão no mesmo campo semântico dos referidos, já que tem sido comum o uso indiscriminado de um e de outro com prejuízo conceitual. Discutiremos também as características de concepções de leitura que têm influenciado as práticas de leitura em sala de aula, as quais, se entendidas como

indissociáveis, garantem a inserção dos estudantes no processo de letramento em LE. Para a análise e interpretação dos dados desta pesquisa, usaremos a nomenclatura de Cassany (2006) para concepções de leituras, são elas: *linguística, psicolinguística e sociocultural*.

2.2.1 Letramento e Alfabetização: conceitos distintos

Letramento é um termo que vem sendo amplamente utilizado como um processo leitor associado a práticas sociais. Significa dizer que texto e leitor se complementam, a fim de desvendar os mais complexos, variados e ideológicos significados contidos nos textos presentes no cotidiano da sociedade. Entender esses significados requer interação entre as pessoas e suas ideologias, pois embora uma atividade de leitura e escrita possa ser feita de forma individual, sempre estará situada em um contexto social, por isso *letramento* deve ser entendido como uma prática social (Barton, 1998).

Em meados dos anos 80, no Brasil, o uso do termo *letramento* aparece em estudos das áreas de Educação e Ciências Linguísticas. Embora estudiosos tenham tentado definir o termo, sua concepção ainda suscita reflexões dado a heterogeneidade das práticas de leitura e escrita da sociedade e seu impacto na forma de compreender os modos de ler. Soares (2006) afirma que está na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato, de 1986, o primeiro uso do termo, e que, em 1988, Leda Verdianini Tfouni, na obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, diferencia *alfabetização* e *letramento*:

Talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: “Os significados do **letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”. (SOARES, 2006, p.15)

A relação e as diferenças entre *letramento* e *Alfabetização*, a nosso ver, são dois fatores que têm influenciado o modo de conceituar *letramento*. Recorreremos aos trabalhos de Soares (2006) e de Cassany & Castellà (2010) para fazermos um percurso pelo campo semântico desses dois conceitos em duas línguas latinas, a espanhola e a portuguesa. *Literacidad*, em espanhol, e *letramento*, em português, são versões da palavra inglesa *literacy*, que vem do latim *littera* (letra). Com o acréscimo do sufixo *-cy*, que indica a qualidade ou condição de ser, *literacy* é entendido como:

O estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. (SOARES, 2006. p. 17)

De acordo com a autora, o ponto de vista individual está relacionado à aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever quando o indivíduo passa a se envolver nas práticas letradas da sociedade. Esse fenômeno lhe traz consequências, pois como nos diz Soares (2006, p. 18) “altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos”. De modo igual, esse processo interfere no social, já que não se pode conceber o indivíduo dissociado da sociedade, assim que, à medida que se apropria da tecnologia do ler e do escrever, envolvendo-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, o indivíduo muda seu “estado” ou “condição”.

De acordo com Soares (2006, p. 18), “*Letramento* é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Assim, *letramento* pode ser entendido como um processo de mutação na forma de entender a leitura como um fenômeno transformador do individual e do social do qual (de) codificar é um dos pilares indispensáveis.

Cassany & Castellà (2010) e Soares (2006) entendem que fazer referência ao conceito de *letramento* tanto em língua espanhola como em língua portuguesa ainda parece ser uma dificuldade para muitos investigadores por causa de outros termos que estão no mesmo campo semântico, ou seja, termos que também dão conta do ato de ler e escrever, embora em perspectivas diferentes da orientação sociocultural de leitura, a qual está associada ao *letramento*. Entre os termos, destacamos *alfabetización / alfabetização*, *analfabeto*, *alfabetismo*, *letrado* e *iletrado*.

Cassany & Castellà (2010) salientam as características dos termos acima, ressaltando que em encontros internacionais, eles têm sido usados de modo aleatório. *Alfabetización* faz referência à aquisição da tecnologia da escrita. Uma pessoa ou comunidade que não adquire essa tecnologia seria considerada *analfabeta*. Além disso, essa palavra denota depreciação, uma vez que também significa, conforme o *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE), uma pessoa ignorante, sem cultura, ou insipiente em alguma disciplina.

Em português, *alfabetização* é a ação de *alfabetizar*, ou seja, ensinar a ler (e a escrever). Assim, *alfabetizado* é aquele que “apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2006, p. 19). O termo *analfabeto* corresponde ao indivíduo que não sabe ler nem escrever. Assim como no dicionário da RAE, no dicionário Aurélio, da Língua Portuguesa, o termo também alude pejorativamente ao indivíduo que o é quando diz que se trata de alguém absolutamente ou muito ignorante. Soares (2006, p.20) amplia ainda mais o conceito quando diz que:

O analfabeto é todo aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse estado de “analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente **analfabetismo**.

Alfabetismo, em espanhol, tem as mesmas conotações de *alfabetización* e ainda é um termo desconhecido por muitos (CASSANY & CASTELLÀ, 2010). Em Português, uma das acepções de *Alfabetismo* é o estado ou qualidade de alfabetizado, mas assim como no espanhol, esse também não é um termo corrente. Já o termo *analfabetismo* é bastante familiar; como vimos, denota o estado ou condição de *analfabeto*. Na busca por uma palavra que tivesse acepção alinhada com a que tem *literacy*, no inglês, optou-se por traduzir a palavra para o português, a qual se conhece atualmente por *letramento* (Soares, 2006).

O termo *letrado*, em espanhol, tem duas acepções: é letrado quem consegue ler e escrever, ou seja, o termo aparece como sinônimo de alfabetizado; é letrado quem domina as práticas de leitura e de escrita da sociedade em que se insere (Cassany & Castellà, 2010). A primeira acepção está dicionarizada. Seu antônimo é *iletrado* cujo significado é *analfabeto*. A segunda acepção de *letrado*, embora não esteja dicionarizada, está alinhada com os pressupostos do *letramento*, que se alinha à orientação de leitura em uma perspectiva sociocultural⁵.

⁵ Na perspectiva sociocultural de leitura proposta por Cassany (2006), ler não é só um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais, mas uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, hábitos e práticas comunicativas especiais.

Em português, *letrado*, conforme o dicionário *Aurélio*, é o indivíduo versado em letras; erudito. Segundo Soares (2006), pode ser o indivíduo que não sabe ler nem escrever, mas que se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita: “se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (...)” (p. 24). Contudo, ainda parece existir no Brasil a crença de que um indivíduo que sabe (de) codificar estruturas linguísticas, atentando somente para a produção adequada de ritmo e prosódia, é letrado, o que demonstra que os conceitos de alfabetizado e letrado ainda não estão suficientemente claros para muitas pessoas.

Façamos, então, uma reflexão sobre o conceito de *alfabetização*, já que esse termo tem uma relação importante como conceito de *letramento*. Segundo Calsamiglia y Tusón (2007), o texto constitui-se por estruturas que se combinam para formar uma unidade comunicativa, intencional e completa. Para as autoras, é possível tratá-lo sob dois pontos de vista: o local e o global. Para o local, consideram-se as estruturas linguísticas que o constituem e suas relações que formam as sequências. Para o global, além da estrutura, leva-se em conta também seu conteúdo geral e suas características pragmáticas, isto é, além de referir-se à decodificação, concerne também à compreensão e à interpretação dos textos. Com isso, os textos passam a serem concebidos como acontecimentos comunicativos situados socio-historicamente.

Se compreendermos que os indivíduos, ao estarem inseridos em dada sociedade, associam-se aos fatores históricos, ideológicos e culturais que a constituem, já não se pode mais conceber o ato de ler dissociado dessas características. A *alfabetização*, nesse sentido, não é a finalidade do *letramento*, mas uma fase constituinte do processo que é *letrar-se*, o qual se estabelece quando o ensino de leitura pauta-se em uma perspectiva sociocultural, conforme Cassany & Castellà (2010, p. 354, tradução nossa):

Além de usar signos e por em jogo processos cognitivos, ao ler, fazemos coisas na sociedade, interagimos com nossa família, colegas, concidadãos, exercemos nossos direitos democráticos, nossas obrigações trabalhistas, nossa atividade diária em um entorno letrado.⁶

⁶ Además de usar signos y poner en juego procesos cognitivos, al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestra familia, colegas y conciudadanos, ejercemos nuestros derechos democráticos, nuestras obligaciones laborales, nuestra actividad diaria en un entorno letrado. (CASSANY & CASTELLÀ, 2010, p.354)

Os indivíduos, quando se deparam com textos, tentam extrair as informações que julgam pertinentes, e para tanto, usam estratégias linguísticas e os conhecimentos próprios e compartilhados para entender tudo o que eles querem dizer. Somente decodificar não proporciona a descoberta dos mais variados sentidos dos textos, conforme Soares (2006, p.20):

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento.

O fato de querer entender o que acontece a nossa volta é reflexo do nosso agir social, é impossível viver em sociedade sem se envolver nela, sem transmitir nossas ideologias e sem ter acesso a tantas outras. Estar na sociedade é estar envolvido nas práticas letradas que constroem as regras sociais. Sendo assim, a leitura e a escrita assumem uma orientação sociocultural, e esse modo de conceber os processos de leitura e escrita que influenciam as práticas sociais, Cassany & Castellà (2010) denomina de **letramento**:

O letramento inclui, especificamente, o domínio e o uso do código alfabético, a construção receptiva e produtiva dos textos, o conhecimento e o uso das funções e os propósitos dos diferentes gêneros discursivos de cada âmbito social, as funções que adquirem o leitor e o autor, os valores associados a essas funções (identidade, estatuto, posição social), e o conhecimento que se constrói nos textos e que circula na comunidade, a representação do mundo que transmitem. (p.354, tradução nossa)⁷

Desse modo, já não se pode mais conceber a leitura como um resultado da decodificação, apenas. Tavares (2009), ao definir letramento, afirma que o termo pode ser compreendido em duas dimensões: a pessoal e a social. A dimensão pessoal:

Vê o letramento como um atributo do indivíduo, envolvendo um conjunto de habilidades que vai desde a habilidade de decodificar (transformar sinais gráficos em sons) até de decifrar (transformar sinais gráficos em ideias, gerando reflexões, analogias, questionamentos, generalizações). (TAVARES, 2009, p.140)

Já a dimensão social, conforme Tavares (2009), vê o indivíduo como um ser que, a partir de suas práticas de leitura, consegue refletir sobre a cultura de sua comunidade; consciente, ele questiona ideologias, torna-se politizado e, conseqüentemente, transforma a

⁷ En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), y el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (CASSANY & CASTELLÀ, 2010, p.354)

sociedade. Letramento, nesse sentido, é uma prática social e, por meio dela, o indivíduo tem acesso aos mais variados conhecimentos. Assim, a obtenção de um eficiente desenvolvimento do ato de ler tem se tornado um dos grandes desafios do ensino porque se estabelece que os aprendizes devem ser capazes de ler e escrever adequadamente para participar efetivamente da sociedade em que se inserem, conforme reitera Versiani Et. Al. (2012, p. 20):

Ensinar a ler, portanto, não é apenas habilitar alguém a lidar com o código verbal escrito, decodificando letras, mas é, sobretudo, ensinar a ser – estimulando a capacidade de reflexão e valorizando a história de cada um, no processo de tornar-se sujeito, porque todos são capazes de ler e todos têm, na sua história pessoal, informações e experiências que sempre afetarão suas leituras, seus modos de ler e interpretar o mundo, os gestos e as palavras (ditas ou escritas).

De acordo com Kleiman (1995, p. 19), “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Desse modo, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o *letramento* focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p.20). Soares (2004, p. 91 - 92) afirma que letramento é o resultado do exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica as seguintes habilidades:

Capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para emergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, interlocutor...

Ler é prática social ideologicamente situada que contribui efetivamente para a formação de um cidadão consciente. Ler de forma significativa é o objeto do *letramento*, e a *alfabetização* é uma das fases que compõem o processo de *letramento*. Nesse processo, código linguístico, processos cognitivos, formas de pensamento, representações sociais e ideologias se relacionam para promover uma leitura sociocultural, a que desvenda os mais variados significados que estão *por trás das linhas* dos textos verbais que estão a nossa volta.

2.2.2 Três facetas do letramento: leitura linguística, leitura psicolinguística e leitura sociocultural

Muitas pesquisas na Área de Linguística e Linguística Aplicada têm tentado definir conceitos de leitura. Leffa (1999) apresenta três perspectivas de trabalho com a leitura: (a) a leitura na perspectiva do texto; (b) a leitura na perspectiva do leitor e (c) a leitura na perspectiva da comunidade discursiva.

Em (a), concebe-se que os significados do texto estão, exclusivamente, nele próprio. O leitor não interage com ele na busca de significados, pois eles estão acabados, prontos para serem extraídos. Estamos falando sobre o modelo *bottom-up* de leitura, em que ler acontece em um *processo ascendente* – flui do texto para o leitor:

Produto e processo são os mesmos. O que caracteriza a leitura é a linearidade, representada por um movimento uniforme dos olhos, consumindo o texto da esquerda para a direita e de cima para baixo (em línguas como o português e o inglês), sem recuos e sem saltos para frente. A capacidade de reconhecer as letras e as palavras é considerada essencial, enfatizando-se assim o processamento de baixo nível. Ler é basicamente decodificar, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se supostamente sem problemas ao conteúdo. (LEFFA, 1999, p.7)

Se os significados estavam apenas no texto e eram, portanto, imutáveis, os leitores de mesmo nível de competência leitora abstrairiam, necessariamente, os mesmos significados. Leffa (1999) afirma que surgiram críticas à leitura na perspectiva do texto por três aspectos fundamentais: i) a ênfase que se dava ao processo linear da leitura: “Na prática pode-se argumentar que há diferentes tipos de leitura para atender a diferentes objetivos, apenas eventualmente implicando extração linear de significados” (p. 8); ii) a crença de que o sistema fonológico da língua intermediava o acesso aos significados: “ Os erros de grafia, embora não interfiram de modo algum na pronúncia das palavras, interferem na compreensão, causando pelos menos um pequeno ruído na comunicação” (p. 9), isto é, se para entenderem o que leem, os leitores precisassem pronunciar as palavras, não deveria existir a diferença; iii) a valorização de habilidades consideradas de baixo nível, como o reconhecimento de letras e palavras:

Não é o conhecimento do vocabulário que melhora a compreensão, mas outra ou outras variáveis associadas ao vocabulário. Essas variáveis associadas podem ser, por exemplo, a capacidade de identificar o contexto, acionar o conhecimento de

mundo relevante, estabelecer conexões com diferentes partes do texto. (LEFFA, 1999, p. 10)

Em (b), a compreensão textual é estabelecida pelo modelo de leitura *Top-down* – flui do leitor para o texto, isto é, ler acontece em um processo descendente. Os conhecimentos de mundo do leitor, que antecedem seu encontro com o texto, influenciam a construção de sentido do texto. Assim, o leitor passa a exercer papel de destaque no processo de leitura:

O uso dessas diferentes fontes de conhecimento (lingüístico, textual e enciclopédico) envolve um processamento que não é de extração, mas de atribuição de sentido. Esse processamento do texto não é feito de modo linear, da esquerda para a direita, mas através de amostragem, com a participação ativa do leitor que elabora e testa hipóteses sobre as amostras obtidas, confirmando-as ou rejeitando-as. (LEFFA, 1999, p.12)

As críticas sobre o processo de leitura na perspectiva do leitor recaem sobre a abordagem psicolinguística da compreensão. Conforme Leffa (1999), a partir dessa abordagem, era o leitor detentor único dos sentidos dos textos, ele tinha o poder de defini-los, uma vez que, nessa abordagem, não se concebia a extração de significado, mas a atribuição dele pelo leitor. Sendo assim, não havia significado certo ou errado, mas o atribuído pelo leitor. Embora a abordagem da leitura nessa perspectiva seja um avanço, já que questiona o texto como detentor único de significados, desfavorece as questões socioculturais, que influenciam diretamente a construção dos sentidos do texto:

A construção do significado é uma questão de foro íntimo, imune a qualquer injunção externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar. A compreensão não é ditada por um juiz, autoridade ou academia, mas pela relação que se estabelece entre o texto lido e a experiência vivida por cada leitor. Na medida em que privilegiava o processo sobre o produto, a perspectiva do leitor representa uma evolução sobre a abordagem anterior com ênfase no texto. Na medida, porém, em que ignora os aspectos da injunção social da leitura, consegue ver apenas parte do próprio processo que tenta descrever. (LEFFA, 1999, p.15-16)

Já em (c), o ato de ler acontece em um processo *interativo/transacional*. Leffa (1999) afirma que ser interativo é uma circunstância natural do ato de ler. Ninguém escreve um texto para que não seja lido, e mesmo que não fosse essa a intenção, até mesmo o próprio autor interage consigo mesmo quando lê o seu próprio texto. Além disso, não é apenas a voz do autor que se apresenta ali, mas as inúmeras vozes da *comunidade discursiva*⁸, que

⁸ Leffa (1999) retoma a noção de *Comunidade Discursiva*, de Swales (1990, p. 24 – 27): Uma comunidade discursiva possui um conjunto de objetivos públicos comuns amplamente aceitos. (...); possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros (...); utiliza mecanismos de participação primordialmente para prover informação e *feedback*. (...) Uma comunidade discursiva utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros para a realização comunicativa de seus objetivos. (...) Além de possuir gêneros, uma comunidade discursiva adquiriu

dialogam com o texto, com o autor e com o leitor quando da compreensão e interpretação dos seus sentidos:

Seria uma redundância falar de uma abordagem interacional como se fosse possível uma abordagem não-interacional. Na teoria da leitura, entretanto, criou-se essa redundância. Por seu caráter universal, no entanto, a perspectiva interativa ou interacional (usando-se aqui os dois termos como sinônimos) acabou perpassando todas as linhas teóricas da leitura, mas com ênfase maior nas abordagens psicolinguística e social. (LEFFA, 1999, p. 16)

Leffa (1999) estabelece dois paradigmas para descrever o processo *interativo/transacional* de leitura, o *psicolinguístico* e o *social*. Para o paradigma *psicolinguístico*, o autor afirma que é preciso mencionar duas abordagens, a *transacional* e a *teoria da compensação*.

A *abordagem transacional* é “uma revisão das teorias que focalizam a perspectiva do leitor, considerando o contexto em que ele atua e as mudanças que sua atuação produz” (p.16). Entende-se a leitura como um processo onde autor e leitor transacionam para construir os significados, porque, nessa perspectiva, não é apenas o autor do texto quem o constrói, mas também o leitor, ao lê-lo.

Já a abordagem da *teoria da compensação* propõe que durante a atividade de leitura, vários tipos de conhecimentos interagem para estabelecer a compreensão, tais como lexical, semântico, textual, etc. Se a ausência de determinado conhecimento afeta a compreensão, outro conhecimento é acionado para sanar a deficiência. Vejamos, se o leitor desconhece o significado de dada palavra, o problema poderia ser resolvido caso conhecesse o tópico, por exemplo, configurando, assim, a *compensação*.

Conforme Leffa (1999), a partir do *paradigma social*, a leitura apresenta-se como uma atividade de relações sociais, em que “Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (p. 17). Significa dizer que os textos são ideologicamente situados, intrinsecamente relacionados com as convenções da sociedade, que são as responsáveis pelas relações entre os membros da *comunidade discursiva* ou *comunidade dos consumidores de textos*, conforme o autor. Sendo assim, no ato de ler se entrelaçam texto, autor, leitor e a *comunidade discursiva*. O autor salienta que o trabalho com

alguns léxicos específicos. (...) Uma comunidade discursiva possui uma base de membros com um grau adequado de conteúdo relevante e perícia discursiva.

leitura nas perspectivas do *texto*, do *leitor* e da *comunidade discursiva* devem ser indissociáveis.

Os conceitos clássicos de leitura são, como nos diz Coracini (2005): (a) Leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido; (b) Leitura enquanto interação: construção do sentido. A autora salienta que a leitura enquanto decodificação é uma perspectiva do estruturalismo, já que esse paradigma:

vê a língua e, como decorrência, o texto como uma estrutura, um todo passível de ser desmembrado em unidades menores, que uma vez observadas e estudadas em seu funcionamento, podem ser recompostas de modo a reconstruir o objeto (texto, organismo animado e inanimado). (CORACINI, 2005, p. 20)

A leitura enquanto interação considera a existência e atuação dos sujeitos que estão envolvidos no ato de ler. Sendo assim, deve-se considerar que um texto não é um todo aleatório, alguém o escreveu com alguma finalidade, pensando no possível leitor. Nesse texto, haveria as marcas de seu autor, seus conhecimentos, suas ideologias, suas expectativas, que seriam pistas que o leitor buscaria para dar sentido ao texto que lê. Desse modo, autor e leitor estariam estabelecendo uma interação para uma construção de sentido.

Para Coracini (2005), os conceitos descritos acima são os estabelecidos na perspectiva da modernidade. Para a autora, na perspectiva da (pós-) modernidade, a leitura é conceituada enquanto processo discursivo. Nesse sentido, estaria a leitura impregnada da subjetividade do leitor, de sua interação com os outros sujeitos, de suas ideologias, de seu 'Eu' enquanto produto de uma construção social, ou seja, dos discursos múltiplos que definem os comportamentos de dada sociedade. A leitura enquanto processo discursivo seria:

(...) (per)seguir os fios dos sonhos, a trama de nossos prazeres, a elaboração de nossos pensamentos, o caminho tortuoso de nossos desejos; ler é, em primeira e última instância, interpretar. Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si mesma. (CORACINI, 2005, p. 25)

Mendoza (2002) salienta que a concepção mais atual de leitura está associada às novas tendências dos estudos literários, que veem o aluno-leitor como participante direto da construção dos significados contidos no texto. Nessa perspectiva, estabelece-se uma comunicação entre texto e leitor, mediante a qual são intercambiados os conhecimentos manifestados pelo primeiro e os conhecimentos prévios do segundo. O resultado desse processo é a compreensão e a interpretação do texto:

(...) a leitura é concebida como outro ato de comunicação que se desenvolve através de um processo de interação entre o texto e o leitor, no qual conteúdos, ideias, valores, opiniões são transferidos, permutados e estimulados por meio de respostas cognitivas e juízos de valores. No processo da recepção leitora, intervém o receptor, desenvolvendo uma rica e complexa atividade cognitiva que tem por objeto compreender e interpretar o texto. (MENDOZA, 2002, p. 104)⁹

Para Sánchez Miguel (2012), o ato de ler está relacionado a três modos de compreensão textual: a *superficial* (extrair significados), a *profunda* (interpretar significados) e a *crítica* (refletir sobre os significados). Assim, quando o leitor consegue acionar os significados das palavras que compõem a tessitura textual, alcança uma compreensão superficial. Quando aciona conhecimentos que não estão no texto, mas contribuem para seu entendimento, faz jus à compreensão profunda. Por fim, quando reflete sobre o que diz o texto e o que pensa sobre as ideias contidas nele, quando consegue encontrar contradições nele, por exemplo, significa que alcançou a compreensão crítica.

Cassany (2006) ressalta que aprender a ler pressupõe não apenas desenvolver os processos cognitivos, mas adquirir os conhecimentos socioculturais dos discursos que emergem da sociedade, que estão incorporados nos mais variados gêneros discursivos:

Além de fazer hipóteses e inferências, de decodificar as palavras, deve-se conhecer como um autor e seus leitores utilizam cada gênero, como se apoderam dos usos pré-estabelecidos pela tradição, como negociam o significado de acordo com as convenções estabelecidas, que tipo de vocábulos e lógicas de pensamento conduz cada disciplina, etc. (CASSANY, 2006, p. 24, tradução nossa)¹⁰

Rojo (2004) salienta que as diferentes práticas de leitura exigem capacidades de várias ordens: (a) *capacidade de decodificação*; (b) *capacidade de compreensão*; (c) *capacidade de interação*¹¹. Quando o leitor tem a capacidade de decodificar, ele consegue compreender as particularidades que diferenciam a escrita de outras formas gráficas (outros sistemas de representação); domina as convenções gráficas, conhece o alfabeto e compreende sua natureza; domina as relações entre grafemas e fonemas; sabe decodificar palavras e textos

⁹ (...) la lectura se concibe como otro acto de comunicación que se desarrolla mediante un proceso de interacción entre el texto y el lector, en el que se transfieren e intercambian contenidos, ideas, valoraciones, opiniones y se reacciona a través de respuestas cognitivas y de juicios valorativos. En el proceso de la recepción lectora interviene el receptor desarrollando una rica y compleja actividad cognitiva que tiene por objeto comprender e interpretar el texto. (MENDOZA, 2002, p. 104)

¹⁰ Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.

¹¹ As características das concepções de leitura elencadas por Rojo (2004) são resultado de uma pesquisa que ela desenvolveu na área de língua materna. Entendemos, no entanto, que essas características podem ser compreendidas no âmbito do ensino de LE, sem prejuízo conceitual.

escritos bem como ler, reconhecendo as palavras de forma global; amplia o campo de visão de palavras para frações maiores de texto, o que desenvolve fluência e rapidez na leitura. Segundo a autora, é durante o processo de alfabetização que essas capacidades de decodificação são ensinadas e aprendidas.

A autora apresenta as características da *capacidade de compreensão*, sistematizando-as nos seguintes aspectos:

a) Ativação de conhecimentos de mundo: o leitor aciona conhecimentos prévios à leitura ou durante o seu desenvolvimento para contrapô-los aos utilizados pelo autor;

b) Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: o leitor levanta hipóteses sobre o assunto a ser tratado no texto a partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se estabelece (suporte do texto, sua disposição na página; seu título, fotos, legendas e ilustrações, etc);

c) Checagem de hipóteses: o leitor analisa, durante a leitura, se suas hipóteses se confirmam ou não, buscando outras se as primeiras tiverem sido equivocadas;

d) Localização e/ou cópia de informações: o leitor busca e localiza informação relevante constantemente;

e) Comparação de informações: o leitor, durante a leitura, compara informações de várias ordens, tanto do texto como de outros textos e de seu conhecimento de mundo, a fim de construir os sentidos do texto que está lendo;

f) Generalização: o leitor sintetiza informações, isto é, faz conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema quando da análise de informações pertinentes;

g) Produção de inferências locais: o leitor, quando se depara com uma deficiência na compreensão, exerce estratégias inferenciais para saná-la;

h) Produção de inferências globais: o leitor tenta compreender o que está entre as linhas do texto, o que está implícito. Para tanto, usa as pistas deixadas pelo autor e o conjunto de sentidos já construídos e os seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.

Como podemos observar, a *capacidade de compreensão*, que caracteriza a concepção psicolinguística de leitura não inclui as relações sociais que, através das ideologias que as compõem, influenciam os mais diversos textos. Daí a importância de refletirmos sobre uma capacidade que leve em conta a relação indissociável entre texto, leitor e sociedade.

Sobre a *capacidade de interação*, Rojo (2004) afirma que o leitor que a tem consegue interpretar o texto discursivamente porque não se subordina a ele, mas interage com ele, isto é, procura saber, por exemplo, quem é seu autor e a posição social que ocupa, suas ideologias, a situação em que escreve, a finalidade com que escreve, etc. O leitor que tem a capacidade de interação sabe controlar o processo de leitura, definindo finalidades e metas; percebe relações de intertextualidade, de interdiscursividade. Consegue perceber que outras linguagens, como imagens, diagramas, gráfico, entre outras, são elementos que, assim como a linguagem verbal escrita, também podem atribuir sentidos aos textos. Elabora apreciações estéticas, afetivas e apreciações relacionadas a valores éticos e políticos.

A partir das teorias sobre processo do ato de ler, Cassany (2006) estabelece três concepções de leitura: (a) *Concepção linguística*; (b) *Concepção psicolinguística*; (c) *Concepção sociocultural*. De acordo com o autor, a concepção linguística pressupõe que a leitura acontece no nível da palavra, ou seja, ler seria decodificar:

Ler é recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-lo com o das palavras anteriores e posteriores. O conteúdo do texto surge da soma do significado de todos os vocábulos e orações. Assim o significado é único, estável, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura. (CASSANY, 2006, p. 25, tradução nossa)¹²

A concepção psicolinguística estabelece que na leitura os significados das palavras não são únicos, não são objetivos, tampouco estáveis. Muitas vezes, por terem o poder de adquirir novos significados, as palavras, em um contexto imediato, poderiam produzir interpretações equivocadas e prejudicar a compreensão global do texto caso o leitor menos atento realizasse apenas uma leitura linguística. Ler, de acordo com a concepção psicolinguística:

não só exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender:

¹² Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. (CASSANY, 2006, p. 25)

acessar conhecimentos prévios, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificar ou reformular, etc. O significado é como um edifício que se deve construir; o texto e o conhecimento prévio são os tijolos, e os processos cognitivos, as ferramentas de alvenaria. (CASSANY, 2006, p. 32-33, tradução nossa)¹³

Já a concepção sociocultural dá conta de três postulados que estão intrinsecamente ligados ao ato de ler: (a) significado das palavras e conhecimento prévio do autor têm origem social, (b) o discurso não surge do nada, (c) discurso, autor e leitor não são elementos isolados. Sendo assim, nessa perspectiva:

(...) ler não é só um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, hábitos e práticas comunicativas especiais. Aprender a ler requer conhecer estas particularidades, próprias de cada comunidade. (CASSANY, 2006, p.38, tradução nossa)¹⁴

Esta pesquisa baseia-se nos postulados de Cassany (2006) sobre as concepções de leitura, as quais estão em consonância com os conceitos expostos até aqui. Sendo assim, o ato de ler será analisado em três perspectivas: a *leitura nas linhas*, a *leitura entre as linhas* e a *leitura por trás das linhas*, que correspondem, respectivamente, à *concepção linguística*, à *concepção psicolinguística* e à *concepção sociocultural*. Nesta pesquisa, a *concepção sociocultural* assume um lugar de destaque, já que se evidencia que só é possível desenvolver letramento em LE a partir de uma perspectiva sociocultural de leitura. As três concepções, contudo, são concebidas, nesta pesquisa, como os três facetas do *letramento* em LE, sem se pressupor que existe entre elas hierarquia, mas complementariedade, isto é, a concepção sociocultural precisa das contribuições da concepção linguística e da concepção psicolinguística para alcançar o seu objetivo. Para a análise e interpretação dos dados, categorizamos informações sobre as três concepções no seguinte quadro teórico:

Concepções de leitura			
Caracterização	CONCEPÇÃO LINGÜÍSTICA	CONCEPÇÃO PSICOLINGÜÍSTICA	CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL

¹³ Leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería. (CASSANY, 2006, p. 32-33)

¹⁴ (...) leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, hábitos y prácticas comunicativas especiales. Aprender a ler requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. (CASSANY, 2006, p.38)

<p>OS SENTIDOS</p>	<p>Os sentidos estão <i>nas linhas</i></p> <p>Ler é recuperar o valor semântico de cada palavra, relacionando com o das palavras anteriores e posteriores.</p> <p>O conteúdo dos textos é o resultado da soma do significado de todos os vocábulos e orações.</p> <p>Os significados são únicos, estáveis e objetivos.</p> <p>O significado está no texto.</p>	<p>Os sentidos estão <i>entre as linhas</i></p> <p>Ler é desvendar os sentidos dos textos que, às vezes, não provêm do valor semântico das palavras, são procedentes do conhecimento de mundo do leitor.</p> <p>Os significados são múltiplos, instáveis e subjetivos.</p> <p>O significado está na mente do leitor.</p>	<p>Os sentidos estão <i>por trás das linhas</i></p> <p>Ler é perceber que os significados das palavras e o conhecimento prévio do leitor têm origem social.</p> <p>Ler é desvendar os discursos que estão por trás dos textos.</p>
<p>O PAPEL DO LEITOR</p>	<p>Diferentes leitores leem de forma igual, já que os significados do texto dependem das acepções que o dicionário atribui às palavras.</p> <p>Há apenas uma interpretação correta.</p>	<p>Diferentes leitores leem de forma diversa, uma vez que seus conhecimentos prévios são variados. Cada um pode atribuir significados aos textos.</p> <p>Não se considera uma interpretação mais correta que outra.</p>	<p>Leitor, autor e discurso são elementos que se relacionam no processo de leitura porque são indissociáveis. Os textos se constroem nessa relação, para e com ela.</p>
<p>A APRENDIZAGEM COM LEITURA</p>	<p>Aprender a ler é aprender as unidades léxicas do idioma e as regras de combinação nos níveis da oração e do discurso.</p>	<p>Aprender a ler é desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender: acionar conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificá-las e reformulá-las.</p>	<p>Aprender a ler é reconhecer a história, a tradição, os hábitos e as práticas comunicativas especiais em cada comunidade particular.</p> <p>Aprender a ler é conhecer a estrutura de cada gênero textual (âmbito temático, sequências textuais, funções, etc.).</p>

Quadro 4: Concepções de leitura com base em Cassany (2006)¹⁵.

2.3 A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LE

Nesta seção, discutiremos a importância de uma formação crítico-reflexiva para os professores de LE à luz dos pressupostos teóricos de grandes nomes da Educação, como Freire (1980), Santiago & Batista (2011), Almeida Filho (2001), entre outros. Refletiremos sobre a importância de ser um professor crítico-reflexivo para instigar nos alunos essa mesma competência. Para tanto, apresentaremos o conceito de criticidade apresentado por Cassany (2010), o qual se alinha aos objetivos desta pesquisa. Por fim, discutiremos a importância de se (re) conhecer as crenças sobre o ensino de LE, que tem sido objeto de pesquisa de muitos estudos na área de LA.

2.3.1 A criticidade no ensino de LE

O ensino de línguas da atualidade orienta-se pela formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de atuar na sociedade. Assim, não se pode mais conceber o ensino de LE pautado na conduta de transferência de conhecimentos, método passivo de ensino tão criticado por Paulo Freire e outros estudiosos da educação. Os professores de LE devem saber que formar-se de forma crítico-reflexiva está relacionado diretamente com desenvolvimento de uma atitude de revisão, discussão e reformulação de pontos de vista, em situações variadas, sejam elas de cunho social, cultural, ideológico, histórico, as quais são influenciadoras dos mais variados contextos de sala de aula.

Desde muitos anos, há uma preocupação com a formação de professores. Uma preocupação advinda da busca por uma eficiente propagação de conhecimento por aqueles que se definem como tal, de maneira realmente eficaz e capacitada. Professores acreditam que seu papel fundamental é ensinar/mediar/facilitar, termos que hoje entram em discussão no que concerne ao papel daquele que propaga o conhecimento em sala de aula. Hoje, ainda

¹⁵ Este quadro sobre as concepções de leitura com base em Cassany (2006) foi elaborado pela pesquisadora e serviu de base para os procedimentos para a categorização dos dados.

parece perdurar esse modelo, de professor que ensina/media/facilita, nas esferas sociais e culturais da comunidade escolar.

É válido ressaltar que, para levantar questionamentos sobre formação de professores, faz-se necessário embasar qualquer proposição em três pressupostos essenciais, segundo Gimenez (2005, p. 184), a formação: “é um processo de aprendizagem que leva em conta o aprendiz-professor e seus conhecimentos”, “tem sido um processo orientado para tomada de decisões” e “é um projeto político para transformações sociais”. Cientes disso, parece ser mais oportuno pensar práticas didáticas coerentes para a atuação docente em sala de aula.

Por muito tempo, parece perdurar a crença de o professor deveria ter conhecimento em determinada área e deveria transmiti-lo a seus alunos, desconsiderando, então, aspectos essenciais, como preparo “didático-pedagógico” (SAVIANI, 2008). Isso tem mudado muito, e uma das principais discussões a respeito da formação de professores é justamente possibilitar uma formação inicial e continuada, contextualizada, problematizadora e transformadora.

O que se busca, hoje, com o ensino de línguas ou de qualquer outra disciplina, é que os alunos sejam mais autônomos e engajados, e que o professor crítico-reflexivo assuma o papel de ‘educador, formador de cidadania, humanizador e formador da consciência crítica da linguagem na nova língua’, ‘facilitador da aprendizagem, negociador das atividades, conselheiro ou orientador (respondendo as perguntas do aluno e monitorando seu desempenho) e co-comunicador’ (MENEZES, 2008).

Vivemos ainda uma prática de formação em que o currículo segue dissociando a teoria da prática, impossibilitando a real prática docente porque nos incapacita de resolver problemas que até então não haviam sido expostos como algo possível quando estando no contexto. E isso precisa ser repensado, pois uma prática eficiente está relacionada a um contexto de problematização da realidade, conhecimento de nossa inserção, além, sobretudo, de dialogar e confrontar nossa prática com a teoria estudada.

Freire (1992) aponta que a prática é de fundamental importância tendo em vista a interação social que se estabelece neste contexto, ou seja, “a prática educativa é uma prática social”. Não se pode desvincular teoria da prática, tampouco estabelecer que uma prática é a

aplicação da teoria. De acordo com Gimenez (2005, p.193), “a abordagem reflexiva pode criar um fluxo entre conhecimentos científicos e conhecimentos práticos”. Assim, a relação entre teoria e prática reflete na forma como se pode trabalhar nos contextos múltiplos, adaptando-se a eles, pois, segundo Gil (2005, p.175), através da “reflexão pode haver modificações leves nas práticas dos professores”.

De acordo com Freire (1980, p.37), é na prática, diante de problemas que se apresentam, que o indivíduo “se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação [...]”. Desse modo, integrar diferentes tipos de conhecimentos em sala de aula mediante atividades que incitem reflexão faz com que o aluno adquira também diferentes competências e seja capaz de reconhecer as distintas modalidades de discursos e ideologias, ou seja, contribui para que se transforme em um sujeito crítico.

O estudante, atualmente, deve desempenhar um papel muito presente e fortemente ativo, diferente do que se percebia décadas atrás, em que todo processo de ensino era visto como imposição. Hoje, procura-se dar voz aos alunos porque, mais do que nunca, eles precisam dela para se impor no meio onde vivem, para propor estratégias de mudanças e para praticá-las. Os professores de LE devem incentivá-los a manifestar sua fala, sua discussão e seu posicionamento através do trabalho com a leitura.

Já não se pode mais conceber as antigas metodologias adotadas em sala de aula, em que alunos eram meros receptores do saber. Agora, o que se espera é uma metodologia que entenda os estudantes como indivíduos transformadores de uma sociedade desigual e opressora. Já dizia Paulo Freire, só com o poder adquirido através das práticas de leitura, o homem pode transformar a realidade injusta que os rodeia. De acordo com Santiago & Batista Neto (2011, p.12),

a formação de professores numa perspectiva histórico-crítica requer a criação e a organização de situações problematizadoras da realidade, levando em consideração os dados de objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias. Ela não se limita a aprendizagens de conteúdos disciplinares, embora não os exclua, ela não cessa na aquisição de metodologias do ensinar e do aprender, embora não as desconsidere, ela não se restringe ao domínio de um saber fazer pedagógico, embora não o descarte.

Dessa forma, é de fundamental importância buscar meios que contribuam para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, uma vez que o anseio dos professores é fazer

com que se tornem sujeitos questionadores das ideologias a que estão expostos. Ser crítico, portanto, exige que o indivíduo seja capaz de tomar decisões coerentes com seus princípios, seus conhecimentos e suas ideologias, estabelecendo-se como fator fundamental para as transformações sociais.

Segundo Mateus (2010, p.31), “sem a sistematização do pensamento crítico, os professores não serão capazes de agir sobre sua prática pedagógica”, ou seja, se não está claro para o professor o modo como ele deve atuar em sala de aula, se como agente emancipador, autônomo, ou como apoderador do saber, será pouco útil a necessidade de formação crítico-reflexiva de professores de LE, porque não se terá consistência nos conceitos, representações e inclusive conhecimentos no momento de sua formação, já que os professores são impregnados pelo papel de referência do aluno.

Quando os professores não tem clareza de seu papel em sala de aula pouco poderão fazer pelos seus alunos para o desenvolvimento da criticidade, daí a importância de (re) conhecer suas crenças, uma vez que elas interferem diretamente na metodologia que aplicam em sala de aula. Por outro lado, quando os professores decidem refletir criticamente sobre suas ações, proporciona também aos alunos o exercício da criticidade porque o seu comportamento em sala de aula pode refletir diretamente no modo como os estudantes aprendem.

A criticidade, no ensino de leitura em LE, associa-se à prática de leitura que desenvolve o letramento em LE, processo que promove a participação efetiva dos estudantes na sociedade, como cidadãos críticos, formadores de opinião e construtores de discursos. O conceito de criticidade que adotamos nesta pesquisa está embasado em Cassany (2010):

Baseia-se na configuração social do sentido do texto. O significado é construído em contextos sociais, políticos e culturais, que provocam, nos leitores, interpretações historicamente e localmente determinadas. O leitor deve ser capaz de interpretar esses contextos e interagir com eles para entender o texto de maneira completa. Compreender implica, em uma perspectiva social, posicionar-se¹⁶. (CASSANY, 2010, p. 362)

¹⁶ Se basa en la conformación social del sentido del texto. El significado se construye en contextos sociales, políticos y culturales, que provocan en los receptores unas interpretaciones determinadas históricamente y localmente. El lector debe saber interpretar estos contextos y situarse respecto a ellos para entender el texto de manera completa. Comprender implica, en una perspectiva social, posicionarse. (p. 362)

De acordo com o autor, a criticidade deve ser compreendida a partir de duas orientações: a *sociocultural* e a *sociopolítica*. A perspectiva crítica de orientação *sociocultural* tem um caráter analítico, isto é, é leitor crítico aquele que compreende o mundo e sua complexidade, a diversidade que lhe é inerente e os interesses que o circundam. Nessa perspectiva, ler é entender que as interpretações são relativas.

Já a perspectiva crítica de orientação *sociopolítica* tem um caráter de transformação social, ou seja, o leitor crítico consegue perceber que tanto o autor dos textos como os seus leitores estão situados em sistemas sociopolíticos. Todo texto é produto de ideologias. O leitor crítico, nessa perspectiva, ao ler, compromete-se a questionar o sistema e agir para transformá-lo. Conforme Cassany (2010), ambas as orientações não são, necessariamente, dissociáveis.

Foucault (*apud* CASSANY, 2010) afirma que o discurso do professor, ou de qualquer pessoa, constrói a identidade, os conceitos e a cultura de uma comunidade e é um instrumento fundamental para exercer o poder. É preciso, a partir dessa perspectiva, desmistificar algumas crenças que se instauram no ensino de leitura em LE nas escolas, para que se consiga trabalhar a leitura de modo eficaz, a fim de que o aluno se aproxime mais do mundo da língua que está aprendendo e entenda as particularidades de outra cultura, o que contribui para que compreenda a sua própria de maneira mais crítica.

O desenvolvimento do letramento dos alunos deve ser, portanto, o caminho escolhido por professores de LE para uma efetiva realização do processo de ensino-aprendizagem da língua a ser estudada. Ao se envolver nas práticas de letramento, o aluno passa a observar o mundo, a sociedade, a realidade da LE mais próximo da realidade da sua própria língua, além de ser capaz de relacionar suas ideologias e sua cultura, às da língua meta, porque passa a refletir sobre essas realidades. Isso só pode ser feito, segundo Almeida Filho (2001), a partir do desenvolvimento de atividades que integrem os diversos saberes e princípios da língua materna e da língua estrangeira, com a interação entre professor/aluno/materiais.

O trabalho com leitura que visa ao desenvolvimento do letramento é uma forma de conscientizar o aluno/leitor, transformando-o em aprendiz construtor de seu discurso, de sua identidade a partir das relações sociais, expositor de posicionamentos, conhecedor de ideologias e transformador da sociedade em que está inserido (CASSANY, 2006). Sabemos,

porém, que um trabalho de leitura com as mencionadas características não é tão simples como parece, o professor tem que apresentar recursos e estratégias que motivem os alunos a participarem eficientemente desse processo de letramento. Tarefa árdua, principalmente, para um sistema educacional que ainda sofre com grandes deficiências, além das crenças equivocadas sobre o ensino e funcionalidade do ensino de leitura em LE.

2.3.2 Crenças de professores de LE

Investigar concepções de leitura durante o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira requer que levemos em conta a atuação do sujeitos agentes envolvidos no contexto de sala de aula, já que são eles que também (re) produzem as crenças que subjazem a aprendizagem de um idioma. É importante entendermos que sendo o falante um ser social, sua aprendizagem estará condicionada tanto por fatores linguísticos como por fatores não linguísticos, os quais estão relacionados, inclusive, com as crenças que têm sobre variados aspectos de sua aprendizagem.

Conforme afirma Barcelos (2004), a Linguística Aplicada lançou olhar para o estudo de crenças quando passou a ver a linguagem como um processo e não mais como um produto. Assim, o aprendiz passou a ter um lugar de destaque nesse processo. Os modos de ensinar línguas mudaram com o passar do tempo e, a essas mudanças, adaptaram-se às percepções da ciência sobre o aprendiz.

De acordo com a autora, na década de 50, o aprendiz era visto como reprodutor do comportamento linguístico de seu professor; na de 60, acreditava-se que ele próprio poderia descobrir as regras da língua. Na década de 70, o aprendiz passou a ser concebido como um ser social, razão que condicionava a aprendizagem do idioma. Na de 80, entendia-se que ele tinha acesso a diferentes formas de aprender; na década de 90, o aprendiz era visto como um detentor de poder político, já que a linguagem era entendida como um instrumento de poder.

Contudo, como afirma Barcelos (2004), somente em 1985, pela primeira vez, a construção “crenças sobre aprendizagem de línguas” foi usada em LA, assim como um instrumento, elaborado por Horwitz (1985), para sistematizar crenças de professores e alunos. Barcelos (2004) acrescenta, ainda, que no Brasil, somente nos anos 90, o conceito de crenças

teve destaque. Segundo a autora, isso aconteceu através dos trabalhos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

O interesse por crenças despontou na área de LA porque se percebeu que outros fatores, não apenas linguísticos, condicionavam a aprendizagem de uma LE, como as concepções que se tinha sobre ela. Isso significa dizer que as estratégias utilizadas pelos alunos durante o processo de aprendizagem, o que eles pensavam sobre a língua em estudo, aquilo em que acreditavam sobre o ensino do idioma poderiam condicionar seu aprendizado.

Do mesmo modo, ocorria com os professores, as crenças que tinham sobre o ensino de uma LE poderiam intervir nas abordagens e métodos que escolhiam, bem como as crenças dos alunos sobre sua atuação em sala de aula, por exemplo. Sendo assim, as crenças seriam influenciadoras de comportamentos (VIEIRA ABRAHÃO, 2004). Pajares (1992), nos estudos de crenças de professores, teve papel de destaque. Conforme o autor, uma problemática das pesquisas na área é a ausência de uma definição precisa do termo, na qual se embasariam as investigações. Para nossa pesquisa, usaremos a definição proposta por Barcelos (2006), segundo a qual as crenças são:

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Sobre a caracterização das crenças, Barcelos & Kalaja (2003) afirmam que elas se caracterizam dos seguintes modos: (a) dinâmicas (entendidas a partir de uma perspectiva sociocultural, ou seja, mudam de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade); (b) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente (surgem da interação e das experiências e são capazes de modificar o indivíduo); (c) experienciais (são construídas e reconstruídas mediante as experiências), (d) mediadas (são concebidas como instrumentos para solucionar problemas e regular a aprendizagem), (e) paradoxais e contraditórias (à medida que são individuais, são também sociais); (f) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa (ainda que se reconheça que exercem influência nos comportamentos, nem sempre condicionam o agir dos indivíduos); (g) não tão facilmente distintas do conhecimento (crenças, conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem são indissociáveis).

Já os estudos sobre crenças caracterizam-se em três abordagens (Barcelos, 2001): a *abordagem normativa*, a *abordagem metacognitiva* e a *abordagem contextual*. Os estudos de *abordagem normativa* são feitos através de questionário fechado, de estilo *likert scale*, em que o participante apenas completa as afirmações contidas nele, isso significa entender as crenças como pré-concebidas, embora seja o sujeito inserido em um contexto, sua relação com ele não interessa para o estudo, sendo os dados tratados que forma quantitativa.

Os estudos de *abordagem metacognitiva* são realizados por meio de entrevistas e questionários semi-estruturados e auto-relatos. Nessa abordagem, o contexto também não é levado em consideração, embora se reconheça sua relação com as crenças. Assim, interessa para análise o que o falante diz sobre determinado assunto, significa dizer que as crenças são inferidas de manifestações verbais dos participantes e não de suas ações.

Na *abordagem contextual*, as crenças são vistas como dinâmicas, culturais e emergentes, conforme Vieira-Abrahão (2006). Ou seja, nessa abordagem, elas são inferidas a partir do contexto dos participantes. Essas inferências são feitas através de observações, diários, entrevistas, portfólios, estudos de caso e autobiografia. Como constatado, o contexto, nessa abordagem, é extremamente importante.

Barcelos (2007) cita algumas crenças de estudantes de Letras e de professores em atuação: (a) que para se aprender inglês, é necessário ir ao exterior, que só se aprende inglês em cursinhos, não em escolas públicas ou no curso de Letras, (b) que quando aprendemos uma língua estrangeira, devemos interagir, através dela, com um nativo. Já os professores também criam que (a) não se logra êxito na aprendizagem de um idioma na escola pública; outra crença é que (b) como os alunos não têm interesse e não têm muita habilidade na aprendizagem de uma LE, deve-se ensinar-lhes conteúdos considerados básicos e fáceis.

Silva & Lima (2014) relatam algumas crenças sobre o ensino de E/LE, que são disseminadas na mídia e têm sido objeto de discussões em eventos científicos e na literatura de Espanhol/LE: (a) o Espanhol é uma língua fácil, portanto não precisa ser estudada, já que é bem parecida com o Português por causa de sua origem; (b) o Espanhol é o Português mal falado; (c) a variedade da língua espanhola europeia tem mais prestígio que as demais, por isso seu ensino deve ser priorizado.

Embora tenhamos citado exemplos de crenças no ensino de duas línguas estrangeiras apenas, o Inglês e o Espanhol, é certo que no ensino de qualquer outro idioma há crenças que subjazem a ele, uma vez que os agentes que estão envolvidos em seu contexto estão situados sócio-historicamente, e como tal, atuam na (re) construção dessas concepções. Desse modo, sendo o professor um agente formador de opinião, os formadores dos professores de LE devem estar atentos para que tenham acesso a uma reflexão crítica sobre seu agir docente:

(...) precisamos criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA, e crenças sobre ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). (BARCELOS, 2004, p. 145)

Com esse convite, a autora já incita a uma reflexão sobre o papel dos estudiosos da linguagem. Para que os futuros professores possam questionar as crenças, é necessário que lhes seja possibilitada uma reflexão crítica sobre elas já na graduação, a fim de que, no momento do agir docente, teoria e prática não sejam tão discrepantes (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008).

Agir a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, conforme corrobora Almeida Filho (1993, p. 15), significa uma “busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes”. Desse modo, o estudo sobre crenças tem se tornado cada vez mais fundamental para os estudiosos da linguagem, conforme reitera Barcelos (2004):

Professores devem estar a par dos diferentes tipos de crenças e das várias maneiras de acessar as suas e a de seus alunos, bem como de sugestões de como trabalhar com as crenças em sala de aula. Assim como estratégias, estilo e aprendizagem, as crenças sobre aprendizagem fazem parte desse arcabouço teórico que deve ser incluído na formação profissional de línguas. (BARCELOS, 2004, p. 145)

Silva (2011) contribuiu com o estudo sobre crenças ao investigar as crenças (sobre o uso do texto literário como instrumento para o ensino-aprendizagem de E/LE, no ensino médio de escolas públicas de sua cidade) de egressos do curso de Letras-Espanhol da UECE, e como elas influenciam a prática docente deles. Rodrigues (2011) e Sabóia (2012) também investigaram crenças sobre o uso da literatura como agente facilitador para o ensino-aprendizagem. Essas pesquisas contribuem sobremaneira para uma reflexão sobre a

importância da literatura no ensino de LE, pois, atualmente, o uso de textos literários em sala de aula ainda é uma dificuldade para muitos docentes de LE.

A leitura dessas investigações proporciona aos leitores reflexão crítica sobre serem os textos literários precípuos recursos para o desenvolvimento intelectual dos alunos, uma vez que, na literatura, podemos encontrar discursos através dos quais se atesta a funcionalidade da língua, já que estão condicionados a comportamentos sociais e culturais de um povo. Além disso, a leitura desses textos é eficaz para o desenvolvimento do letramento em E/LE, já que eles propiciam que os alunos consigam não apenas decodificar a estrutura linguística do idioma ou conhecer os propósitos comunicativos dos textos que leem, mas compreender e desfrutar um texto a ponto de manifestar-se criticamente sobre ele.

Damasceno (2013) tratou de descobrir o que pensavam os docentes de disciplinas do curso de Letras/Inglês da UFC sobre o ensino da habilidade de leitura e se acreditavam que os discentes, futuros professores, eram preparados para trabalhar com a leitura crítica em LE, em uma perspectiva sociocultural; e o que pensavam, sobre isso, esses discentes. Furtado (2011) investigou as práticas letradas com as quais, os professores em formação da UAB, tiveram contato e se isso contribuiu para o desenvolvimento dos letramentos digital e crítico. Ambas as pesquisas investigaram o impacto das concepções de leitura em sala de aula, o que também contribui para repensarmos as crenças sobre o trabalho que desenvolvemos para o ensino de leitura.

Esta pesquisa também pretende contribuir para o estudo de crenças no ensino de línguas, no Brasil, uma vez que nos propomos a analisar as concepções de leitura dos formadores de professores de E/LE no contexto de EaD e como elas influenciaram o desenvolvimento do letramento em E/LE. Isso porque é necessário que os formadores de professores de LE tenham acesso a mecanismos que viabilizem uma reflexão crítica sobre suas concepções de leitura. Há de se considerar, também, que os materiais didáticos, nos quais, provavelmente, contém as concepções de leitura de seus autores, a que os futuros professores têm acesso durante sua formação, também são agentes influenciadores de concepções, por isso a importância de investigarmos se uma concepção de leitura se sobrepõe a outra e de que forma isso influencia o desenvolvimento de atividades que visem ao letramento em E/LE no contexto da EaD.

Acreditamos que a necessidade de compreender o ato de ler como uma responsabilidade social, no contexto da graduação, parece ser absoluta, já que estão sendo formados os futuros professores, que mediante suas concepções de leitura, influenciarão o processo leitor de muitas pessoas. Se formados dentro de um paradigma crítico-reflexivo, os professores de amanhã serão capazes de questionar o seu próprio agir docente, não serão reprodutores de modelos de aula pré-estabelecidos, mas atores, de fato, capazes de adaptá-los ou substituí-los, se for o caso, porque conhecem o seu contexto de ensino e sabem o que deve ou não ser feito para atingir o desenvolvimento da aprendizagem em LE.

O professor que alcança esse propósito cria, para seus alunos, um espaço precípuo ao crescimento enquanto aprendizes de uma LE, pois, conhecedor de suas peculiaridades, o professor pensará estratégias que facilitem não apenas o aprendizado dos estudantes, mas a criticidade deles a partir de observações de seu entorno intelectual, a sala de aula. Com isso, os aprendizes se transformam e, por isso, transformam os contextos outros nos quais se inserirem.

Por fim, levando em consideração a relevância de se reconhecer as concepções de leitura para melhor entendermos como proporcionar o desenvolvimento do letramento em E/LE, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para o avanço dos estudos de crenças no ensino de LE e para os estudos sobre o letramento em LE a partir de uma perspectiva sociocultural de leitura, a qual concebe o ato de ler como uma prática social ideologicamente situada.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Terminada a apreciação dos pressupostos teóricos abordados no capítulo I, trataremos de apresentar a pesquisa em seu viés metodológico, que nos ajudou a perceber as concepções de leitura que embasam o contexto da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso. Para tanto, abordaremos o tipo da pesquisa, o contexto, os participantes, o corpus, o instrumento e os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

3.1 TIPO DA PESQUISA

No que diz respeito à natureza desta pesquisa, ela configura-se como Aplicada, uma vez que, segundo Rajagopalan (2003), a problemática faz surgir questionamentos relativos à natureza político-social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva, pois, ao estudar o fenômeno, as concepções de leitura que subjazem o ensino de leitura em E/LE no contexto da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, pretende conhecer a sua natureza, composição, processos que o constituem ou nele se realizam (RUDIO, 2013, p. 71), sem no intuito de modificá-lo. A pesquisa também se constitui de análise documental.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos utilizados para a abordagem do problema e à análise dos dados, esta pesquisa é de cunho quali-quantitativo, embora predominantemente qualitativo. A pesquisa classifica-se em qualitativa porque a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas em seu processo; e em quantitativa porque alguns dados levantados foram traduzidos em números, conforme Silva (2005).

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto geral desta pesquisa é a Educação a Distância (EaD) na Universidade Federal do Ceará (UFC). A EaD, na UFC, foi possibilitada a partir de uma parceria entre essa

universidade e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁷. Por meio dessa parceria, tem-se buscado democratizar o saber, potencializando o acesso à educação de qualidade. A UFC é respaldada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para oferecer cursos de graduação na modalidade semipresencial. Com isso, desde 2006, através do Instituto UFC Virtual¹⁸, a UFC participa do sistema UAB, oferecendo, para diversos municípios do Estado do Ceará, cursos de graduação na referida modalidade. As atividades presenciais acontecem em regiões onde não há ou há pouca oferta de formação de nível superior.

O contexto específico é o Curso de Licenciatura Plena em Letras Semipresencial (Língua Espanhola), sob o código 113. Nesta pesquisa, denominá-lo-emos de Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC. O curso tem a duração de oito semestres, integralizando 3.128 horas, o que está de acordo com as diretrizes curriculares para a formação de professores de ensino médio. O profissional formado neste curso estará habilitado para ministrar aulas de Língua Espanhola e de suas literaturas. Quanto à oferta do curso, ele funciona em dez municípios do Estado do Ceará, denominados Polos da UAB¹⁹: Ipueiras, Itapipoca, Jaguaribe, Meruoca, Missão Velha, Orós, Quiterianópolis, Quixadá, Quixeramobim e Tauá. Sobre as aulas, elas podem ser acompanhadas através do SOLAR²⁰.

A equipe acadêmica que compõe o Curso Letras/Espanhol da UAB/UFC é formada por quatro grupos de profissionais: *equipe gestora*, *professores especialistas*, *tutores a distância* e *tutores presenciais*²¹. A equipe gestora é responsável por garantir o completo funcionamento do curso. O grupo de *professores especialistas* é composto por *professores pesquisadores/conteudistas*, que são os responsáveis pela elaboração do material didático e pela definição das orientações conteudistas e pedagógicas da disciplina, e por *professores formadores/coordenadores de disciplina*, que têm a responsabilidade de acompanhar diretamente a execução da disciplina, além disso, esses professores também são responsáveis pela orientação da equipe de tutores.

¹⁷A Universidade Aberta do Brasil é um programa do Ministério da Educação (MEC) que visa a democratizar o acesso de muitos brasileiros à formação de nível superior pública e de qualidade. Esse programa foi criado por meio do decreto Nº 5.800 de 8 de junho de 2006.

¹⁸ O Instituto UFC Virtual é um Órgão da Universidade Federal do Ceará que promove ações relacionadas à Educação a Distância, como cursos de Extensão, Graduação e Pós-Graduação. Além disso, promove intercâmbios internacionais e desenvolve ferramentas de apoio à aprendizagem a distância.

¹⁹ Polos da UAB são espaços físicos municipais conveniados à UFC Virtual para dar suporte aos cursos de graduação a distância, isso porque, de acordo com o Decreto Nº 5.622, de 19/12/2005, 20% das atividades do curso devem acontecer de forma presencial.

²⁰ O SOLAR é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que dá suporte às atividades de UAB/UFC.

²¹ Segundo o Projeto político-pedagógico do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC, esse é o modelo de EaD proposto pela UFC para a oferta do referido curso.

Quanto à equipe de tutores a distância, ela deve ser formada, preferencialmente, por alunos dos programas de pós-graduação da UFC (mestrado e doutorado) ou por professores com qualificação comprovada por diploma de graduação ou de pós-graduação; os tutores a distância acompanham a aprendizagem dos alunos no ambiente Solar, explicando-lhes o conteúdo e sanando suas dúvidas, além disso, corrigem as atividades propostas no material didático do curso, ministram aulas nos encontros presenciais e, muitas vezes, elaboram e corrigem as provas. Sobre o grupo de tutores presenciais, eles devem ter formação superior adequada ao curso e sua responsabilidade é acompanhar e orientar os graduandos em todas as atividades de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que a equipe acadêmica deve ser capacitada através do Curso de Ensino a Distância, ministrado pela UFC, com carga horária é de 120 h/a.

No contexto específico do Curso Letras/Espanhol da UAB/UFC, nosso olhar direciona-se à disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso, que é ofertada para os alunos do oitavo semestre, é de caráter obrigatório e tem carga horária de 64 h/a. O requisito para que o aluno se matricule nessa disciplina é ter concluído a disciplina Língua Espanhola V - B²²: compreensão e produção escrita. Subtendemos que as disciplinas que antecedem a de Língua Espanhola - Texto e Discurso, isto é, as disciplinas Língua Espanhola I, II, III, IV e V- B, têm o propósito de desenvolver o letramento em E/LE dos graduandos, uma vez que, conforme as suas ementas, ao cursá-las, os estudantes estudarão as situações prático-discursivas da língua espanhola, levando em consideração os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes do idioma. Além disso, observamos que (a) os estudos das situações prático-discursivas de língua espanhola ocorrem em níveis - *inicial* (I, II); *intermediário* (III, IV) e *intermediário avançado* (V) e que (b) a ementa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso mantém estreita relação com as ementas das disciplinas mencionadas, uma vez que se propõe a promover um estudo dos processos e estratégias de textualização na construção do sentido do discurso e do texto em língua espanhola, o que nos faz supor que o nível *avançado* seja o que lhe é correspondente. Nesse sentido, acreditamos que essa disciplina representa um espaço propenso à observação de concepções de leitura que subjazem o ensino de E/LE na UAB/UFC, motivo pelo qual foi escolhida como contexto desta pesquisa.

²² A e B são códigos utilizados nas disciplinas de Língua Espanhola para identificar a que habilidades elas correspondem: compreensão e produção oral - A; compreensão e produção escrita – B. V corresponde ao nível do Espanhol em que deve estar o graduando, no caso é o nível *intermediário avançado*. As demais disciplinas relacionadas à compreensão e produção escrita são de níveis *inicial* – I, II e *intermediário* – III, IV.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O grupo de participantes da pesquisa é composto por dois grupos de profissionais que compõem o Curso Letras/Espanhol da UAB/UFC: A - *professores especialistas* e B - *tutores a distância*. Do grupo A, participará a *professora pesquisadora/conteudista*, que foi a responsável pela elaboração do Programa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso e pela elaboração do material didático utilizado nas aulas. Doravante, referir-nos-emos à profissional por *professora conteudista* - PC. Do grupo B, participaram quatro *tutoras presenciais* da disciplina mencionada, doravante, T1, T2, T3 e T4, totalizando cinco participantes.

As participantes da pesquisa atuaram na disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso no primeiro semestre de 2014. A disciplina foi ofertada para os polos de Jaguaribe, Meruoca, Missão Velha, Orós, Quiterianópolis e Quixeramobim, o que nos proporcionaria seis participantes do grupo B, já que cada polo teria um tutor para essa disciplina. Nossa intenção era trabalhar com o número total de tutores, como previsto no Projeto de Qualificação desta pesquisa, mas isso não foi possível porque uma tutora ficou responsável por ministrar a disciplina em dois Polos, e um tutor não pode participar da pesquisa por motivos particulares. Consideramos, contudo, que isso não deve ser problemático, uma vez que o número de participantes desse grupo é bastante significativo, corresponde a 80% do universo total dos tutores da disciplina selecionada. O quadro abaixo apresenta o resumo dos participantes desta pesquisa.

Grupos	Participantes da Pesquisa	Total de Participantes por Grupo	Total de Participantes
Grupo A Professores Especialistas	A professora conteudista da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso	1 PC	5 PC, T1, T2, T3, T4
Grupo B Tutores a Distância	4 tutoras da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso	4 T1, T2, T3, T4	

Quadro 5: Resumo das participantes da pesquisa.

3.4 CORPUS

O *Corpus* desta pesquisa é constituído por (a) Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC, (b) Programa da disciplina Língua Espanhola: Texto e Discurso, (c) Material didático utilizado nas aulas. Além disso, dados sobre as concepções de leitura foram extraídos de um instrumento de pesquisa elaborado para esse fim: (d) Questionário sobre as concepções de leitura da professora conteudista e das tutoras de E/LE no contexto da EAD.

Decidimos analisar o Projeto Político Pedagógico por se tratar de um documento que traça as diretrizes do Curso de Letras Espanhol da UAB/UFC. Nesse sentido, consideramos que poderíamos encontrar dados que desvelassem perspectivas de trabalho com leitura em E/LE no curso.

Por acreditarmos ser possível encontrar as concepções de leitura reveladas pela professora conteudista no Programa da disciplina e no material didático produzido por ela, decidimos incluir esses materiais no *corpus* desta pesquisa.

Por fim, por acreditarmos que o questionário é um instrumento útil para o recolhimento de informações que nos permitam analisar e interpretar dados sobre as concepções de leituras no contexto da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, decidimos incluí-lo no *Corpus*.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A seguir, apresentaremos os instrumentos utilizados na análise e descrição dos dados.

3.5.1 Protocolo de análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC²³

Como esta pesquisa se propõe a conhecer perspectivas de ensino de leitura em E/LE na graduação a distância, consideramos ser necessária uma análise do Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC, já que esse documento traça as diretrizes para o ensino do idioma e deve embasar os Programas das disciplinas do curso. Nesse sentido, elaboramos um instrumento para a análise dos dados provenientes desse documento, atendo-nos às seções referentes a: (a) o objetivo que o curso quer alcançar no que concerne à aprendizagem do graduando; (b) o perfil do egresso no que diz respeito à sua prática docente futura.

3.5.2 Protocolo de análise do Programa da disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso²⁴

O Programa de uma disciplina do Curso de Letras da UAB/UFC é um documento elaborado pelo professor conteudista que é livre para escolher o conteúdo programático, desde que esteja em consonância com as diretrizes traçadas pelo PPP. Nesse sentido, acreditamos que as crenças desse profissional tomam forma nesse gênero, podendo ser analisadas e interpretadas. Com o objetivo de descobrirmos as concepções de leitura da professora conteudista sobre a aprendizagem de E/LE através de textos, elaboramos um instrumento para analisarmos o Programa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, atentando-nos, especificamente, para as seguintes partes do Programa ‘Pré-requisitos’; ‘Justificativa para a criação/regulamentação desta disciplina’; ‘Objetivo(s) da disciplina’; ‘Ementa’; ‘Descrição do Conteúdo’ e ‘Bibliografia’.

²³ APÊNDICE A – p. 138.

²⁴ APÊNDICE B – p.139.

3.5.3 Questionário aplicado às participantes da pesquisa²⁵

Como a pesquisa é predominantemente qualitativa, entendemos que ela deveria possibilitar às participantes meios que facilitassem sobremaneira a manifestação de suas concepções. Por isso, elaboramos um questionário sobre concepções de leitura, que visou à busca por informações referentes a dados pessoais, à formação acadêmica e profissional e, sobretudo, às concepções de leitura das participantes da pesquisa. O questionário contemplou dezoito questões, que foram agrupadas em três partes, cada uma, com seis questões. A primeira parte objetivou coletar dados pessoais das participantes, a segunda, tinha o objetivo de coletar dados sobre sua formação acadêmica e profissional. Por fim, a terceira parte, objetivou conhecer as concepções de leitura das participantes da pesquisa. Todas as questões foram do tipo aberta porque desejávamos que as participantes pudessem construir as respostas com suas próprias palavras, o que nos garantiria respostas mais originais e fiéis às suas opiniões. O quadro, a seguir, resume o modo como o instrumento foi organizado.

Questionário sobre concepções de leitura		
Parte I	Parte II	Parte III
Dados pessoais	Formação acadêmica e atuação profissional	Leitura em Espanhol – língua estrangeira

Quadro 6: Resumo do Protocolo de análise do questionário sobre concepções de leitura.

3.5.4 Protocolo de análise do material didático utilizado na disciplina²⁶

O fator que nos impulsionou a nos debruçar sobre o material didático utilizado na disciplina Língua Espanhola – texto e discurso foi o fato de ser o material didático não apenas um portador de concepções, mas, inclusive, um difusor delas, já que, na EAD, é ele que está mais próximo do contexto do estudante, por ser fundamental na dinâmica da modalidade semipresencial e, por isso, ser o acesso a ele, ilimitado²⁷. Além disso, parece haver, no meio educacional, a crença de que não há equívocos didáticos, conceituais ou metodológicos em materiais didáticos, motivo por que muitos discentes pensam serem suas abordagens metodológicas as mais acertadas. Nesse sentido, consideramos ser importante elaborarmos um instrumento para a análise desse material.

²⁵ ANEXOS A e B – p. 143 -146.

²⁶ APÊNDICE C – p. 140.

²⁷ Todos os alunos da EaD têm acesso ao material didático das disciplinas do seu curso de graduação através do SOLAR. Além disso, aos polos, são enviados cópias desse material, que ficam disponíveis em suas bibliotecas.

O protocolo de análise orientou-nos no sentido de descobrirmos se as questões propostas nas atividades de consolidação dos conteúdos trabalharam com gêneros ou com frases descontextualizadas e de que forma se processou esse trabalho. Ao observar isso, pretendíamos descobrir se e em que medida as concepções de leitura da professora conteudista, desveladas no Programa da disciplina e no questionário respondido por ela, foram incorporadas nesse material.

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A primeira etapa da pesquisa consistiu da análise do PPP do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC. Procedida à leitura do documento, concluímos que as subseções ‘Perfil do Egresso’ e ‘Objetivos’ davam conta do propósito da pesquisa: identificar as concepções de leitura que norteiam as propostas pedagógicas para o ensino de E/LE no curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC. Assim, os dados descritos e analisados no Capítulo IV foram coletados dessas duas subseções do documento.

Na segunda etapa, coletamos dados do Programa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso. Atentamos, especificamente para as seguintes unidades retóricas do gênero: ‘Pré-requisitos’; ‘Justificativa para a criação/regulamentação desta disciplina’; ‘Objetivo(s) da disciplina’; ‘Ementa’; ‘Descrição do Conteúdo’ e ‘Bibliografia’. Decidimos focalizar essas unidades porque ‘Pré-requisitos’ corresponde à parte institucional do gênero Programa da Disciplina, no qual se apresenta a disciplina que supostamente capacita o graduando a se matricular na disciplina foco desta pesquisa, isto é, ao analisarmos a ementa da disciplina que é pré-requisito e das que a precedem, podemos pressupor os conhecimentos de E/LE do graduando antes de se matricular em Língua Espanhola – Texto e Discurso. Sendo assim, as demais unidades retóricas, mencionadas acima, deveriam partir desse pressuposto, daí a importância de descrevermos e analisarmos, primeiramente, a unidade ‘Pré-requisitos’, para entendermos o ponto de partida das concepções de leitura que seriam apresentadas, pela professora conteudista, nas demais unidades. Além disso, ‘Justificativa para a criação/regulamentação desta disciplina’; ‘Objetivo(s) da disciplina’; ‘Ementa’; ‘Descrição do Conteúdo’ e ‘Bibliografia’ correspondem às unidades retóricas genuinamente autorais. Como o objetivo, nesta etapa, era coletar dados sobre as concepções de leitura da professora conteudista, selecionar essas unidades retóricas foi uma forma de garantir que os dados

correspondessem exclusivamente ao modo de pensar dela, já que, conforme o PPP, é de responsabilidade do professor conteudista a elaboração do programa da disciplina da qual é responsável.

Na terceira etapa da pesquisa, foi analisado o material didático utilizado na disciplina em foco. Esse material é composto por cinco unidades, denominadas, aulas. Na primeira aula, o objetivo é fazer com que o aluno conheça as noções de texto e de discurso; na segunda, espera-se que se consiga analisar como acontece a relação entre texto, contexto e situação. Na terceira, a proposta é que se verifiquem as estratégias de leitura que estimulam a compreensão global dos textos; na quarta, o estudante estudará a leitura a partir de gêneros textuais e de suas tipologias, por fim, na última, promove-se uma reflexão sobre os modos de organização dos discursos.

No final de cada uma das unidades, o graduando tem de resolver uma atividade que corresponde à consolidação dos conteúdos²⁸. A unidade V, no entanto, apresenta cinco atividades de consolidação, o que totaliza nove atividades. Por terem o desígnio de repassar os conteúdos, garantindo que eles fossem consolidados, essas atividades foram escolhidas, analisadas e interpretadas, a fim de verificarmos se as concepções de leitura da professora conteudista (analisadas e interpretadas na etapa antecedente) foram incorporadas no material que ela produziu e se essas concepções se alinhavam com o propósito de desenvolver o letramento em E/LE do graduando, uma vez que contexto e situação parecem ser, para a disciplina, condicionantes de uma compreensão global, conforme sugerem os objetivos das unidades.

Terminada a análise dos dados coletados do PPP do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC e do Programa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso e do material didático da disciplina, partimos para a quarta e última fase da pesquisa. Nesta etapa, os dados foram coletados a partir de um questionário, sobre concepções de leitura, respondido pelas tutoras e pela professora conteudista. O intuito dessa estratégia metodológica foi verificar as concepções de leitura das tutoras e da professora conteudista bem como se e como os

²⁸ Essas atividades têm sempre as mesmas características: aparecem no final de cada unidade com o objetivo de consolidar o conteúdo trabalhado na aula. Contudo, nem sempre elas apresentam o título “Atividade de Consolidação”, essa nomenclatura foi escolhida pela pesquisadora como forma de sistematizar os princípios que as norteiam.

conceitos de leitura expressos por PC correspondem aos encontrados no Programa da disciplina e no material didático produzido por ela.

A análise e a interpretação dos dados obtidos nas etapas I, II, III e IV consistiram em uma reflexão crítica sobre o modo como a leitura em E/LE vem sendo estudada no Curso de Letras Espanhol da UAB/UFC, a partir do documento norteador do curso (PPP) e, especificamente, do Programa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, do material didático utilizado nas aulas e do questionário sobre concepções de leitura. Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para (re) pensarmos sobre um agir docente comprometido com ensino-aprendizagem eficiente de E/LE, que se realiza através do desenvolvimento do letramento dos graduandos, futuros professores de Espanhol. No nosso ponto de vista, o trabalho com a leitura significativa dos textos, que se estabelece a partir de uma perspectiva sociocultural, contribui diretamente para o logro desse objetivo.

A etapa seguinte consiste na descrição da análise dos dados provenientes do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras /Espanhol da UAB/UFC, do Programa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, do material didático utilizado nas aulas e dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa, a professora conteudista e as tutoras da referida disciplina. Ressaltamos que a análise e a interpretação dos dados foram embasadas nos pressupostos teóricos sobre letramento e concepções de leitura, apresentados no capítulo II, especificamente no quadro sobre as concepções de leitura, com base em Cassany (2006), apresentado na seção 2.2.2.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Considerando-se a discussão teórica empreendida no capítulo II os aspectos metodológicos apresentados no capítulo 3, passemos à análise e descrição dos dados, provenientes do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC, do Programa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, dos questionários aplicados à professora conteudista e aos tutores da disciplina e das atividades de leitura presentes no material didático utilizado na referida disciplina.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PROVENIENTES DE DOCUMENTOS QUE REGEM A DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO.

Nesta seção, procedemos à análise de dados provenientes de: (1) Projeto Político-Pedagógico (especificamente das subseções, ‘Perfil do Egresso’ e ‘Objetivos’²⁹); e de (2) Programa da disciplina (exclusivamente das partes ‘Pré-requisitos’; ‘Justificativa para a criação/regulamentação desta disciplina’; ‘Objetivo(s) da disciplina’; ‘Ementa’; ‘Descrição do Conteúdo’ e ‘Bibliografia’³⁰). Com isso, objetivamos conhecer as concepções de leitura que subjazem as propostas pedagógicas para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, no curso de Licenciatura em Letras/Espanhol da UAB/UFC, e as expressas pela professora conteudista no Programa da disciplina em foco.

4.1.1 As concepções de leitura presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC

A primeira diretriz que encontramos no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC - PPP é que o aluno deve ser autônomo, motivação de concepções pedagógicas que instigam a reflexão sobre a importância de garantir que o aluno

²⁹ Decidimos destacar dados dessas duas subseções porque eles são representativos do perfil institucional do curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC, que é contribuir para a formação crítico-reflexiva do futuro professor de Espanhol, promovendo uma aprendizagem da qual ele é sujeito. Nesse sentido, se nos ativermos, especificamente, ao ensino de leitura, entenderemos que ele acontece em uma perspectiva sociocultural.

³⁰ As demais partes do Programa, ‘Unidade Acadêmica que oferta a Disciplina’; ‘Departamento que oferta a disciplina’; ‘Curso(s) de graduação que oferece(m) a disciplina’; ‘Nome da disciplina’; ‘Código da disciplina’; ‘Turno da disciplina’; ‘Regime da disciplina e ‘Carga horária’, contém informações estritamente estruturais, as quais foram contempladas na seção 2.1.

se transforme em sujeito de sua aprendizagem. Conforme Pacheco (1996), os currículos devem valorizar a individualidade dos sujeitos e de sua cognição, respeitando suas diferenças individuais, a fim de lhes proporcionar um desenvolvimento global e contínuo. Assim, o PPP sugere que as expectativas particulares dos alunos devem ser consideradas, a fim de lhes garantir mais autonomia na aprendizagem.

Contudo, é importante que não se confunda individualidade com individualismo no contexto de aprendizagem na modalidade de ensino a distância. Concebe-se que nessa modalidade de ensino, a interação com os colegas é fundamental para o processo de aprender. Por isso, o curso foi planejado na perspectiva de um ensino construtivista sócio-interacionista, no qual o aluno é entendido como um sujeito que “busca ativamente compreender o mundo que o cerca a partir de suas próprias concepções” e “como membro de uma sociedade que tem conhecimentos e valores construídos historicamente” (PPP, 2007, p. 40). Nesse sentido, pressupomos que, com respeito ao ensino de leitura, os textos não deverão ser os detentores únicos dos significados, uma vez que o aluno é instigado a participar da construção desses significados.

Segundo o PPP, desenvolver nos alunos habilidades comunicativas é um dos grandes desafios do ensino de língua estrangeira na modalidade a distância, uma vez que o contato com os falantes nativos e as oportunidades reais de interação são extremamente limitadas. Entretanto, o documento ressalta que esse é um problema que pode ser resolvido pelas possibilidades de aprendizagem que a Rede Mundial de Computadores pode apresentar. Sobre o trabalho com a leitura, o documento afirma que:

É possível, por exemplo, ler jornais e revistas antes que eles cheguem às bancas e esse acesso a material autêntico abre novas perspectivas para o professor de línguas estrangeiras que não fica mais dependente de importação de material. Os textos publicados na Rede Mundial de Computadores constituem um imenso *corpus* e tem sido usado por professores e estudantes como se fosse um dicionário de concordância ou de uso da língua. (PPP, 2007, p. 13-14)

Nesse sentido, o documento orienta que as novas tecnologias, tão importantes para o ensino e, em especial, para o ensino em um curso na modalidade a distância, têm cumprido o papel de proporcionar a professores e alunos acesso a amplo arcabouço teórico e

prático. Além disso, a possibilidade de se trabalhar com textos autênticos³¹ reforça o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Se um dos objetivos do ensino de uma LE é fazer com que o aluno conheça as normas, os valores, os modos de agir e de pensar da comunidade da língua em estudo, para que consiga relacionar-se com ela, então, é importante que o professor trabalhe com textos autênticos, conforme Widdowson (1996).

Sobre o perfil do egresso, o futuro professor de Espanhol, formado pela UAB/UFC, o documento afirma que esse profissional deve sair preparado para exercer de forma plena a sua cidadania e atuar de forma crítico-reflexiva no magistério, de modo que os seus futuros alunos possam desenvolver (a) competência linguística em espanhol de excelência, referente aos diferentes discursos; (b) apurado senso ético e estético e (c) conhecimento profundo das diferentes variedades linguísticas e respeito a elas e às distintas manifestações literárias em língua espanhola.

Nesse sentido, o Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC busca desenvolver nos graduandos algumas características. Destacamos em um quadro, aquelas que, a nosso ver, resumem o que o ensino de leitura em E/LE deve proporcionar:

Características a serem desenvolvidas nos graduandos do curso de Letras/Espanhol da UAB conforme o PPP do curso
I - Capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento da língua espanhola em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos;
II - Domínio ativo e crítico de um repertório representativo das literaturas associadas à língua espanhola, bem como das condições sob as quais a língua se torna literária;
III - Capacidade de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e de suas relações com outros tipos de discurso.

Quadro 7: Características a serem desenvolvidas nos graduandos do curso de Letras/Espanhol da UAB conforme o PPP.

Se relacionarmos as concepções de leitura com o exposto no quadro acima, poderíamos afirmar que, com base no item I, o curso pretende trabalhar o ensino de leitura a partir das três concepções de leitura, já que se pretende que o graduando consiga *analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento da língua espanhola em seus aspectos*

³¹ De acordo com Lee (1995) *apud* Mishan (2005), texto autêntico é aquele que não foi escrito para fins de ensino, mas com um propósito comunicativo da vida real, onde o escritor tem uma certa mensagem a passar para o leitor.

fonológicos, morfossintáticos, semânticos (concepção linguística) e *discursivo-pragmáticos* (concepção psicolinguística e *concepção* sociocultural).

O item II fala de *Domínio ativo e crítico* que assegura ao graduando reconhecer as características que identificam a literariedade³² de um texto em língua espanhola. De acordo com Aragão (2006), há críticos que consideram que convenções sociais são mais responsáveis por atribuir caráter de literário a um texto do que as características linguísticas ou estéticas que ele apresenta. Com isso, atribui-se, ao reconhecimento das ideologias da sociedade, papel relevante nos estudos de literatura, depreendendo-se que não se pode ser *ativo e crítico* sem relacionar saber teórico e saber prático, promovido em/por relações sociais.

O terceiro item parece fundir os dois primeiros, se considerarmos que *processos linguísticos* fazem referência à *estrutura e funcionamento da língua espanhola em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos*, e *processos literários* referem-se a reconhecer características que atestam a literariedade de um texto. Além disso, há um postulado determinante neste item, *processos linguísticos e literários* compreendem os *gêneros e registros linguísticos*. Quando falamos de gênero e registros linguísticos estamos falando de convenções sociais. Considerando que não se pode conceber o *social* sem *história*, sem *política* e sem *cultura*, só se pode compreender como se desenvolvem os *processos linguísticos e literários* se levarmos em conta esses fatores. Percebe-se, com isso, uma consistente relação entre o cultural e os mais variados discursos.

4.1.2 Análise do Programa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso

A disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso é oferecida no oitavo semestre e tem caráter obrigatório. Para cursá-la, o graduando tem de ter sido aprovado na disciplina Língua Espanhola IV B – compreensão e produção escrita. Para que melhor possamos visualizar que conhecimentos o programa pressupõe ter o estudante que a cursará, apresentaremos, em um quadro, a ementa da disciplina que lhe é pré-requisito e as ementas das disciplinas que a antecedem, conforme o PPP (p.29 -30):

³² Conforme Aragão (2006, p. 46), literariedade (*literariness*), foi a palavra empregada pelos formalistas russos para designar características estruturais ou de funcionamento que fazem, de um texto, uma obra literária.

Ementas das disciplinas que precedem a disciplina Língua Espanhola – texto e discurso	
Língua Espanhola I B – compreensão e produção escrita	Língua Espanhola II B – compreensão e produção escrita
Introdução às situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ler e escrever, sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.	Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ler e escrever, sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.
Língua Espanhola III B – compreensão e produção escrita	Língua Espanhola IV B – compreensão e produção escrita
Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ler e escrever, sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.	Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário-avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ler e escrever, através dos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua e introdução aos princípios de investigação de diferentes gêneros textuais.

Quadro 8: Disciplinas que precedem a disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso. Fonte: PPP, p. 29.

Como podemos observar, nas ementas das disciplinas que antecedem a de Língua Espanhola – Texto e Discurso, há as seguintes palavras-chaves correspondentes: *situações prático-discursivas de LE*; *estruturas léxico-gramaticais*; *habilidade de ler e escrever* e *aspectos socioculturais e interculturais*. O objetivo de todas as ementas parece ser comum: desenvolver o letramento em ELE, uma vez que o conhecimento das estruturas léxico-gramaticais, no *estudo das situações prático-discursivas de LE*, é entendido como recurso para o desenvolvimento de habilidades comunicativas de fala e escrita. Isso se percebe quando as ementas deixam claro que para se lograr esse desenvolvimento, é necessário estar atento aos *aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua*, o que se alinha com o ensino de leitura e escrita em uma perspectiva sociocultural, pressuposto do letramento em E/LE.

Entendemos, com isso, que o letramento em E/LE foi pensado para se desenvolver gradativamente, basta observarmos que cada ementa traz a noção de níveis: *inicial*, para as disciplinas IB e IIB; *intermediário*, para a disciplina IIIB; e *intermediário-avançado*, para a disciplina IVB. Esta última, que é pré-requisito para a disciplina foco desta pesquisa, apresenta um passo mais adiantado rumo ao letramento, a *introdução aos princípios de investigação de diferentes gêneros textuais*. Por fim, supomos que é na disciplina, Língua

Espanhola: texto e discurso, que esse avanço será firmado, como podemos constatar a partir de sua Ementa de seu Objetivo:

Ementa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso
Estudo dos processos e estratégias de textualização na construção do sentido do discurso e do texto em língua espanhola.
Objetivo da Língua Espanhola – Texto e Discurso
Apresentar noções gerais a respeito das propriedades textuais tendo em vista as concepções de texto e discurso, tipo e gênero, bem como seus contextos de produção.

Quadro 9: Ementa e objetivo da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso.³³

Na parte da Justificativa, a professora conteudista - PC afirma que a importância da referida disciplina para o currículo do curso deve-se à necessidade de se proporcionar, aos indivíduos, meios que possibilitem uma efetiva atuação na sociedade. Como a comunicação acontece por meio dos mais variados gêneros que circulam no cotidiano das pessoas, PC nos diz que é necessário conhecer os processos e as estratégias de textualização que dão, aos textos, sentidos, visando a fornecer subsídios para uma adequada produção, compreensão e análise de textos e discursos em língua espanhola. Nesse sentido, para a professora, a disciplina possibilita que o aluno reflita criticamente sobre os diferentes aspectos que orientam o trabalho com o texto e com o discurso em sala de aula. No quadro abaixo, apresentamos o conteúdo programático e o referencial teórico que as embasou, os quais, a nosso ver, confirmam o propósito da disciplina de trabalhar a leitura em uma perspectiva sociocultural, a qual visa ao desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos.

Descrição do Conteúdo da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso e do Referencial Teórico Básico		
Unidades	Assuntos das Aulas	Referencial Teórico Básico
I	Importância dos textos da vida cotidiana. Concepções de texto e discurso. Estratégias de desenvolvimento das competências discursiva e textual.	ARRIAZA, Manuel Cerezo. <i>Texto, contexto y situación</i> . Barcelona: Octaedro, 1997. CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo (1999): <i>Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso</i> , Barcelona, Ariel.2004
II	Reflexão sobre a relação entre texto e contexto de produção e recepção.	NIETO, Luis González. <i>Teoría lingüística y enseñanza de la lengua</i> . Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.
III	Reconhecimento das propriedades que configuram a estrutura e a organização textual. A construção do sentido do texto.	REYES, Graciela. <i>Manual de</i>
IV	Reconhecimento dos diferentes	

³³ A Ementa e o Objetivo da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso estão apresentados no Programa da disciplina, ANEXO C - p. 149.

	gêneros textuais. Concepção de gênero e tipo textual.	<i>redacción: cómo escribir bien en español</i> . Madrid: Arco/ Libros, 1999. VAN DIJK, Teun. <i>La ciencia del texto</i> . Barcelona: Paidós, 1992.
V	Reconhecimento dos diferentes modos de organização do discurso. Análise e produção textual.	

Quadro 10: Descrição do Conteúdo da disciplina Língua Espanhola – texto e discurso e do Referencial Teórico Básico.

4.2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA DO PROFESSOR CONTEUDISTA E DOS TUTORES DE E/LE NO CONTEXTO DA EAD

Com o objetivo de conhecer as crenças sobre as concepções de leitura dos docentes da disciplina Língua Espanhola – texto e discurso, isto é, da professora conteudista e dos tutores dessa disciplina, foi aplicado um questionário específico. Como eles são os formadores de futuros professores de Espanhol e como os documentos oficiais que regem o ensino de língua no Brasil têm vislumbrado um ensino de leitura em LE que promova o desenvolvimento do letramento dos estudantes da Educação Básica, uma vez que a Educação no Brasil se compromete com o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com a mudança social, pareceu-nos oportuno investigar as concepções de leitura a que os futuros professores têm tido acesso durante sua formação.

Conforme apresentamos no capítulo de Metodologia, o grupo de participantes com que lida esta pesquisa é composto por: a) a professora conteudista, doravante PC³⁴ – que tem a responsabilidade de preparar o material didático a ser utilizado no curso e b) quatro tutoras, doravante T1³⁵, T2³⁶, T3³⁷ e T4³⁸, respectivamente – que têm a responsabilidade de

³⁴ A participante **PC** é formada em Letras (Português, Espanhol e respectivas literaturas), é doutora em Linguística e atua como docente na Universidade Federal do Ceará, nesse curso, há quatro anos. Na UAB/UFC, é professora conteudista do curso de Letras/Espanhol há seis anos. Nesse curso, a disciplina “Língua Espanhola-Texto e Discurso” foi a única em que trabalhou com leitura, desde então.

³⁵ A participante **T1** é graduada em Letras (Português, Espanhol e respectivas literaturas). É especialista em tradução e atua como docente na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Na UAB/UFC, é tutora presencial no curso de Letras/Espanhol há dois anos. As disciplinas, relacionadas com leitura, das quais foi tutora, foram “Compreensão e produção de textos acadêmicos” e “Língua Espanhola: Texto e Discurso”.

³⁶ A participante **T2** formou-se em Letras (Português, Espanhol e respectivas literaturas) e está concluindo o curso de especialização no ensino do Espanhol. É professora do idioma em um curso que prepara para o ENEM e é também professora de espanhol em uma escola estadual de ensino médio. **T2** participa do Projeto de Pesquisa “O Resgate da tradução no ensino de ELE”. No curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC, atua como tutora presencial há cinco anos. Nesse curso, trabalhou com leitura apenas na disciplina “Língua Espanhola: Texto e Discurso”.

³⁷ A participante **T3** é licenciada em Letras (Português, Espanhol e respectivas literaturas) e atua como tutora da graduação em Letras/Espanhol da UAB/UFC há 1 ano e meio. Nesse curso, foi na disciplina “Língua Espanhola: Texto e Discurso” em que trabalhou com leitura.

ministrar as aulas presenciais e a distância, via plataforma solar, pela internet. Os sujeitos da pesquisa atuaram, na referida disciplina, no primeiro semestre de 2014. Antes, porém, de procedermos à análise quali-quantitativa, atentemos para um ponto em comum no perfil das participantes desta pesquisa: todas afirmaram que a disciplina em foco, contexto específico desta pesquisa, foi a disciplina em que trabalharam com leitura. Podemos depreender dessa informação que, para as participantes, assim como para a pesquisadora, entre todas as disciplinas do Curso de Letras Espanhol da UAB/UFC, a disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso apresenta-se adequada para se trabalhar com o ensino de leitura em LE, já que seu objetivo principal, conforme sua ementa, é estudar os processos e estratégias de textualização na construção do sentido do discurso e do texto em língua espanhola, o que se coaduna com a escolha dessa disciplina como contexto específico desta pesquisa.

4.2.1 O papel da leitura nas aulas de Espanhol como língua estrangeira

A primeira questão tentou depreender das participantes suas opiniões sobre o papel da leitura nas aulas de Espanhol como língua estrangeira. Seu objetivo era saber as crenças das participantes sobre quais concepções de leitura têm embasado esse ensino.

a) o papel da leitura nas aulas de LE para a professora conteudista - PC

No quadro abaixo, apresentamos a opinião de PC sobre o papel da leitura nas aulas de LE. Vejamos:

PC
<i>A leitura ocupa papel essencial na formação do aluno, uma vez que permite-lhe desenvolver seu potencial na aquisição de novos conhecimentos. O domínio dessa habilidade requer que o aprendiz seja capaz de compreender os sentidos do texto, de interpretá-lo e de fazer aplicação prática e significativa na sua vida.</i>
<i>Nas aulas de língua estrangeira, a leitura deve dispor de tempo e de material adequados para o seu desenvolvimento. Vale destacar que a leitura deve ser trabalhada em sala de aula de forma integrada às demais habilidades comunicativas.</i>

Quadro11: Resposta da participante PC sobre o papel da leitura nas aulas de E/LE.

³⁸ A participante **T4** é formada em Letras (Português, Espanhol e respectivas literaturas) e, atualmente, faz mestrado em Linguística. Além disso, participa do Projeto de Pesquisa: “O tutorial como reelaboração do manual técnico”. A participante é tutora do curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC há 4 anos. As disciplinas desse curso, relacionadas com leitura, das quais foi tutora foram “Língua espanhola - Texto e Discurso” e “Compreensão e produção de textos acadêmicos”.

Quando questionada sobre que papel deve cumprir a leitura nas aulas de Espanhol como língua estrangeira, a professora conteudista - PC imprimiu à leitura papel indispensável, afirmando que ela pode proporcionar aos estudantes vários conhecimentos. PC salientou também que ler é compreender e interpretar os sentidos do texto, de modo a usá-lo de forma prática. Ao relacionar texto, leitor, conhecimentos adquiridos através da leitura e incorporados na prática, ela já deu pista de que acredita que se deve trabalhar com a perspectiva sociocultural de leitura, inclusive quando disse que a leitura deve ser estudada em consonância com as demais habilidades. De fato, as habilidades comunicativas são elementos que interagem com os outros sistemas de conhecimentos e habilidades, conforme Canale (1995). Assim, trabalhar a leitura em consonância com elas só contribui para uma aprendizagem significativa de uma LE.

PC também falou da importância de tempo e material adequados para o ensino de leitura em LE “*Nas aulas de língua estrangeira, a leitura deve dispor de tempo e de material adequados para o seu desenvolvimento*”. A questão do tempo é bastante desafiadora para os professores de LE do Brasil, uma vez que, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, eles dispõem, geralmente de, apenas, 50 minutos de aulas semanais para desenvolver nos alunos competências e habilidades linguísticas no idioma estrangeiro. Além disso, há de se considerar que nem sempre a escola disponibilizará o material didático, o que significa que os profissionais deverão estar aptos a desenvolvê-los para alcançar o objetivo desejado. E se a instituição disponibiliza material, nem sempre será adequado para todas as turmas porque cada uma delas tem suas particularidades, ou seja, o professor deve assumir o compromisso de refletir criticamente, e cotidianamente, a relação entre teoria e prática, a fim de desenvolver um eficiente trabalho de ensino-aprendizagem de LE.

b) o papel da leitura nas aulas de LE para os tutores – T1, T2, T3, T4

Antes de procedermos à análise, vejamos o que T1, T2, T3, T4 afirmaram sobre o papel da leitura nas aulas de LE:

T1	T2
<p><i>É importante que os alunos leiam o material disponibilizado para as aulas antes da aula para que venham já com alguns conceitos sobre o tema, mas como nem sempre isso acontece é importante reservar um tempo para que os alunos leiam silenciosamente o conteúdo da aula para que não apenas repitam as opiniões do professor, mas de fato tenham condições de debater o assunto.</i></p>	<p><i>A prática da leitura me parece fundamental, pois colabora com a autonomia do aluno na língua em que estuda. O aluno que possui uma boa leitura deve apresentar uma boa pronuncia e ser capaz de interpretar um texto na língua meta com perfeição. O trabalho com a leitura põe o aluno como protagonista. É preciso deixar claro para os alunos, desde o início, os objetivos da leitura, deve-se gerar uma atividade, uma reflexão, uma discussão, etc.</i></p>
T3	T4
<p><i>Além de proporcionar uma maior familiaridade com a língua que está sendo aprendida, vejo a leitura como uma fonte de conhecimento cultural, gramatical.</i></p>	<p><i>A leitura deve possuir destaque, visando propiciar ao aluno a capacidade de decodificar e compreender o que está escrito e também deve ser vista como elemento que contribui para o bom desenvolvimento da escrita.</i></p>

Quadro 12: Respostas das participantes T1, T2, T3 e T4 sobre o papel da leitura nas aulas de E/LE.

Ao se questionar qual o papel que a leitura deve cumprir nas aulas de Espanhol como língua estrangeira, a participante T1 fez referência, especificamente, à leitura da aula que está no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA. Sua preocupação é que os alunos “*não apenas repitam as opiniões do professor, mas de fato tenham condições de debater o assunto*”. Com isso, T1 sugere uma postura de leitor construtor de significados, desmistificando a crença de que o professor é detentor único do saber e sim participe do processo de ler, membro da comunidade discursiva na qual a leitura do material didático se insere. Além disso, quando se fala no “*assunto*”, entendemos que se trata do conteúdo da aula. Isto é, os alunos foram construindo os significados à medida que procediam à leitura dos conteúdos. Nesse sentido, consideramos que a leitura de que trata T1 é entendida nas perspectivas linguística e psicolinguística, já que o debate parece ser inspirado nos conhecimentos que foram construídos quando da leitura do assunto tratado na aula.

Em relação à participante T2, chamam-nos atenção a seguinte afirmação “*O aluno que possui uma boa leitura, deve apresentar uma boa pronuncia e ser capaz de interpretar um texto na língua meta com perfeição*”. As palavras-chaves dessa afirmação são: “*boa pronúncia*” e “*capacidade de interpretar*”. Podemos depreender que quando T2 sugere que o ensino de leitura em LE proporciona aos alunos uma *boa pronúncia* e que, para tanto, eles devem conhecer a estrutura da língua, a participante faz referência à concepção linguística. Já

quando fala sobre a capacidade de interpretar, confirmando que ler não é só decodificar, sugere que os sentidos dos textos podem surgir da relação que o leitor estabelece com os próprios textos. Nesse sentido, podemos pensar que a participante alude também à concepção psicolinguística.

No que concerne à resposta da participante T3, elencamos as seguintes palavras-chaves: *conhecimento cultural* e *conhecimento gramatical*. A participante deixa subentendido que o papel da leitura é fornecer subsídios linguísticos, que promovam o (re)conhecimento da estrutura da língua, o que se alinha à concepção linguística de leitura, mas ao falar de conhecimento cultural, não deixa claro em que perspectiva embasa a noção de cultura, por isso não temos elementos suficientes para afirmar que se trata de uma perspectiva sociocultural de leitura.

Em relação à resposta de T4, destacamos a seguinte afirmação sobre o que a leitura propicia: “*capacidade de decodificar e compreender o que está escrito*”. Parece-nos que a concepção linguística é a que sobressai. Isso se ratifica na afirmação de que a leitura “*deve ser vista como elemento que contribui para o bom desenvolvimento da escrita*”.

Desse modo, podemos resumir as respostas das participantes da seguinte maneira: 4/5 conferiram características da concepção linguística ao ensino de leitura nas aulas de E/LE; 2/5 outorgaram a esse ensino características da concepção psicolinguística e 1/5 conferiram a ele características da concepção sociocultural de leitura, conforme o quadro a seguir.

Concepções	PC	T1	T2	T3	T4
Linguística		X	X	X	X
Psicolinguística		X	X		
Sociocultural	X				

Quadro 13: Análise quantitativa das respostas das participantes da pesquisa sobre o papel da leitura nas aulas de E/LE, com base nas concepções de leitura propostas por Cassany (2006).

4.2.2 A importância das concepções de leitura para o ensino de LE

Nossa segunda questão procurou saber das participantes se, dentre as concepções linguística, psicolinguística e sociocultural, elas consideravam uma mais importante que outra e, além disso, justificassem suas respostas. O objetivo dessa questão era depreender as crenças das professoras, participantes desta pesquisa, sobre a importância ou não de se reconhecer as

características das concepções de leitura para um ensino eficiente de leitura em língua estrangeira.

a) Crenças da professora conteudista sobre as concepções de leitura

Quando perguntada se, em sua opinião, há uma concepção de leitura mais importante que outra, a participante PC afirmou que não. Para responder ao questionamento, a PC divide a sua resposta em duas partes. Na primeira, a participante imprime sua opinião particular, na segunda, apresenta o referencial teórico que sustenta seu posicionamento, os postulados de Cassany (2006). PC afirma que cada concepção tem seu papel durante o processo da leitura e que não se trata de uma concepção ser mais importante que outra, mas de se pensar qual pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. A PC salienta que é a concepção sociocultural a que fornece mais subsídios para a construção dos sentidos do texto. O quadro abaixo apresenta a resposta da professora conteudista.

PC
<p><i>Não. Não se trata de uma concepção ser mais ou menos importante e sim de qual é mais produtora para se pensar o processo de ensino e aprendizagem. Cada uma tem um enfoque diferente para a construção do sentido na leitura. Nesse sentido, pode-se dizer que a concepção sócio-cultural apresenta elementos mais abrangentes que a linguística e a psicolinguística.</i></p> <p><i>O autor Daniel Cassany apresenta no seu livro “Tras las lineas” uma abordagem das concepções mencionadas. Para esse autor, na concepção linguística ler é recuperar o valor semântico de cada palavra em um texto. Considera-se o significado como único, estável, objetivo e independente do leitor e das condições de leitura. Na concepção psicolinguística, ler não somente exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma, também requer desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender. Já na concepção sociocultural, há ainda um maior avanço em relação às concepções anteriores, uma vez que sem discutir que o significado se constrói na mente do leitor ou que as palavras são uma parte importante do discurso, essa concepção salienta que tanto o significado como o conhecimento prévio do aluno tem origem social e que o discurso é situado, ou seja, reflete seus pontos de vista e sua visão de mundo. Discurso, autor e leitor não são elementos isolados.</i></p>

Quadro 14: Resposta da participante PC sobre a importância de se reconhecer as concepções de leitura para o ensino de leitura em LE.

Podemos depreender da resposta de PC que a concepção de leitura que deve embasar o seu ensino vai depender dos propósitos que se deseja alcançar em determinadas circunstâncias. Subtende-se que, para PC, se o objetivo de determinada aula é, por exemplo, fazer com que o aluno consiga decodificar um texto, de forma rápida e correta, teremos um

ensino embasado na concepção linguística. Se, no entanto, o objetivo é fazer com que o aluno consiga interagir com o texto em busca de significados, esse objetivo estará ancorado à concepção psicolinguística. Mas, se o propósito é que o aluno utilize as características das concepções linguística e psicolinguística e dos conhecimentos e ideologias da sociedade (que sustentam os textos, para desvendar os seus sentidos), esse propósito estará alinhado a uma leitura na perspectiva sociocultural.

Acreditamos que as concepções de leitura devem estar claras para o professor, para que ele consiga decidir, de forma segura, os momentos adequados para se trabalhar cada uma delas. Desse modo, o texto não seria apenas o pretexto para o ensino de gramática e não mais se acreditaria que se estaria ensinando a ler quando se ensina apenas as estruturas das línguas porque, cientes das características de cada concepção, os professores de LE saberiam que as perspectivas linguística e psicolinguística de leitura são processos distintos, mas interdependentes, que compõem o processo da leitura significativa, que se orienta pela perspectiva sociocultural de leitura.

b) crença das tutoras sobre as sobre as concepções de leitura

Analisada a resposta de PC sobre as concepções de leitura, vejamos o que têm a dizer sobre isso as participantes T1, T2, T3 e T4:

T1	T2
<p><i>Não. As três concepções são importantes e é o domínio das três que nos possibilita interpretar com maior consciência os textos lidos.</i></p>	<p><i>Não. Não concordo que exista uma concepção de leitura mais importante que outra, a meu ver, elas são complementares, pois cada uma se preocupa com pontos específicos e diferentes. A opção por uma ou outra concepção de leitura vai depender dos objetivos da atividade, por isso afirmei anteriormente, a necessidade de se pré-estabelecer esses objetivos de forma clara ao trabalhar com leitura. Particularmente, gosto mais do trabalho com a leitura sociocultural, mas creio que seu uso também depende do nível de língua de meus alunos.</i></p>
T3	T4

<p><i>Não. Acho que todas estão relacionadas no processo de aprendizagem por meio da técnica da leitura.</i></p>	<p><i>Não. Penso que o melhor seria, ao invés de sobrepor uma concepção a outra, juntá-las. Trabalhar com elas de forma a que cada uma complementasse a outra, visto que nenhuma delas é completa, “perfeita”. Às vezes desprezamos uma concepção existente por uma nova, apenas por ser novidade, sem julgar que a existente tem seus pontos positivos, da mesma forma que a “nova” tem seus pontos fracos.</i></p>
--	--

Quadro 15: Resposta das participantes T1, T2, T3 e T4 sobre a importância de se reconhecer as concepções de leitura para o ensino de leitura em LE.

Ao indagarmos se, para T1, uma concepção de leitura é mais importante que outra, a participante respondeu que não. T1 justificou a resposta, afirmando que interpretar de forma consciente resulta do domínio das três concepções de leitura. A palavra-chave de sua resposta é “consciência”. Infere-se que interpretação consciente a que T1 alude não é a que se estabelece somente quando o leitor extrai do texto os seus significados – concepção linguística, tampouco quando é o resultado dos significados atribuídos apenas pelo leitor – concepção psicolinguística. Como a participante deixa claro que somente o domínio das três concepções contribui para a interpretação consciente, pressupomos que ela acredita que essa interpretação só pode se estabelecer a partir do resultado da inter-relação entre os sentidos do texto, do leitor e da comunidade discursiva – perspectiva sociocultural, isto é, da relação entre as três concepções de leitura.

Quanto à resposta de T2, a participante também não concorda que uma concepção é mais importante que outra, pois elas são complementares. Assim como PC, T2 afirma que as concepções de leitura estão relacionadas com os objetivos que se pretende alcançar com o ensino de leitura. A participante ressalta, entretanto, que prefere trabalhar com a concepção sociocultural e deixa clara sua crença sobre o ensino de leitura a partir dessa perspectiva. Para ela, esse tipo de ensino depende do nível linguístico dos alunos “*gosto mais do trabalho com a leitura sociocultural, mas creio que seu uso também depende do nível de língua de meus alunos*”.

A crença depreendida da resposta de T2 tem influenciado sobremaneira o ensino de leitura em LE. Muitos professores não acreditam que seja possível promover uma reflexão crítica dos alunos, a partir de textos, se eles não tiverem domínio linguístico suficiente. Cassany (2006) afirma que isso é possível porque uma simples palavra pode adquirir vários

significados, uma vez que eles são outorgados pelas comunidades discursivas. Assim, conforme o autor, a palavra *gracias*, por exemplo, se escrita em um cesto de lixo de um restaurante, indica que se deve colocar o lixo ali; mas se a palavra aparece na tela digital de uma máquina de fazer café, após o usuário servir-se, indica que ele já pode retirar o copo, pois ele já foi preenchido suficientemente. Assim, trabalhar a leitura em uma perspectiva sociocultural está relacionado mais com as crenças do professor do que com o nível linguístico dos alunos.

No que diz respeito à resposta de T3, a participante também não acredita que haja uma relação hierárquica entre as concepções de leitura. Para ela, as concepções se relacionam no processo de aprendizagem durante o ato de ler. Com a afirmação, depreende-se que sua crença sobre o ensino de leitura em LE é que, como as três se relacionam no processo leitor, é oportuno que, nas aulas de LE, a leitura seja abordada nas perspectivas linguística, psicolinguística e sociocultural.

No que se refere à resposta de T4, a participante desconsidera que uma concepção de leitura se sobreponha à outra porque, para ela, as concepções são incompletas. Para T4, o ideal é que o professor trabalhe com a leitura a partir de uma perspectiva de complementação das concepções *“Penso que o melhor seria, ao invés de sobrepor uma concepção a outra, juntá-las. Trabalhar com elas de forma a que cada uma complementasse a outra, visto que nenhuma delas é completa”*.

Infere-se da resposta de T4 ser importante reconhecer as características específicas de cada uma das concepções para o ensino de leitura em LE. Depreende-se disso a crença da participante de que o aluno só desenvolve uma leitura significativa quando o professor consegue trabalhar com a leitura nas perspectivas linguística, psicolinguística e sociocultural, uma vez que em uma ou em duas apenas não se poderia integralizar múltiplos significados. Sendo assim, acredita-se que trabalhar a leitura sem relacionar as três concepções de leitura é restringir os significados dos textos.

A participante justifica seu posicionamento ao dizer que *“Às vezes desprezamos uma concepção existente por uma nova, apenas por ser novidade, sem julgar que a existente tem seus pontos positivos, da mesma forma que a “nova” tem seus pontos fracos”*. Provavelmente, falar em *pontos fracos* da *concepção nova* – acreditamos que se refira à sociocultural – é uma tentativa de ratificar que até mesmo essa concepção, que se preocupa

em desenvolver no aluno uma atitude crítico-reflexiva, proporcionando assim o seu letramento, não se sustenta sem os conhecimentos que o aluno adquire quando de uma leitura nas perspectivas linguística e psicolinguística. O quadro a seguir apresenta as respostas das tutoras.

Crenças sobre as concepções de leitura	PC	T1	T2	T3	T4
Não há hierarquia entre as concepções porque elas são interdependentes.	x	x	x	x	x
A interpretação consciente dos significados é o resultado da relação entre as três concepções de leitura		x			
Trabalhar a leitura em uma perspectiva sociocultural depende do nível linguístico dos alunos			x		
A leitura em uma perspectiva sociocultural fornece mais subsídios para a construção dos sentidos do texto do que em outras perspectivas.	x				
A concepção que deve embasar o ensino de leitura depende dos objetivos que se deseja alcançar.	x		x		

Quadro 16: Análise quantitativa das crenças das participantes da pesquisa sobre as concepções de leitura no ensino de leitura em LE.

Resumimos as respostas dos participantes da seguinte forma: todas as participantes afirmaram não existir uma hierarquia entre as concepções porque elas são interdependentes; 1/5 delas disse que a interpretação consciente dos significados é o resultado da relação entre as três concepções de leitura; 1/5 assegurou que trabalhar a leitura em uma perspectiva sociocultural depende do nível linguístico dos alunos; 1/5 mencionou que a leitura em uma perspectiva sociocultural fornece mais subsídios para a construção dos sentidos do texto do que em outras perspectivas e 2/5 afirmaram que a concepção que deve embasar o ensino de leitura depende dos objetivos que se deseja alcançar.

4.2.3 A concepção de leitura que embasa a disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso.

Em nossa terceira questão, procurou-se saber das participantes da pesquisa qual concepção de leitura dá suporte à disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso. Conforme o Programa da referida disciplina³⁹, ela oferecerá, aos graduandos, subsídios para uma adequada produção, compreensão e análise de textos e discursos na Língua Espanhola. Quando falamos em discurso, em uma relação com o texto, falamos sobre as práticas sociais

³⁹ ANEXO C - p. 149.

que condicionam a construção dos sentidos desse texto. Nesse sentido, acreditamos que as participantes responderiam ser, a concepção sociocultural, a base da disciplina.

a) A concepção de leitura que embasa a disciplina “Língua Espanhola – Texto e Discurso” segundo a Professora Conteudista

Quando questionada sobre a concepção de leitura que, em sua opinião, embasa a disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, a professora conteudista afirmou tratar-se da concepção sociocultural, uma vez que não se deve tratar autor, leitor e discurso de forma isolada, mas em constante interação. PC sustenta sua afirmação, refletindo que a escola tem o dever de proporcionar “o contato do aluno com os diferentes discursos que circulam na sociedade”, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997). O quadro a seguir apresenta a resposta de PC.

PC
<i>Conforme dito na questão anterior, discurso, autor e leitor devem ser vistos em interação. Consideramos que uma concepção sócio-cultural de leitura possa nos trazer suportes teóricos relevantes para o trabalho didático em sala de aula, uma vez que as práticas de leitura e de escrita não se dão no vazio, mas em situações e esferas particulares da vida em sociedade. Cabe à escola, promover o contato do aluno com os diferentes discursos que circulam na sociedade.</i>

Quadro 17: Resposta da participante PC sobre a concepção de leitura em que se ancora a disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso.

b) A concepção de leitura que embasa a disciplina “Língua Espanhola – texto e discurso” segundo as tutoras

Quando indagada sobre a concepção de leitura que dá suporte à disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, T1 respondeu que é a concepção linguística. Para T2, podem ser as concepções linguística e psicolinguística, contudo, a participante ressaltou não ter certeza se é apenas uma das que citou. Já para T3, as três concepções embasam a referida disciplina, com prevalência da linguística. Já T4 considerou que é a sociocultural que dá suporte à disciplina, conforme se pode observar no quadro abaixo.

T1	T2
<i>Linguística</i>	<i>No meu entendimento, essa noção está entre as concepções linguística e psicolinguística, mas teria que reler o assunto para afirmar exatamente qual dessas concepções e se somente uma delas está sendo abordada.</i>

T3	T4
<i>Enxergo um pouco das três concepções mais importantes, porém, talvez, prevaleça a linguística.</i>	<i>Concepção sociocultural.</i>

Quadro 18: Resposta das participantes T1, T2, T3 e T4 sobre a concepção de leitura em que se ancora a disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso.

Diante do exposto, as respostas das participantes se resumem do seguinte modo: 3/5 delas afirmaram que a concepção de leitura que embasa a disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso é a linguística; 2/5 disseram ser a psicolinguística e 3/5 afirmaram ser a sociocultural. O quadro abaixo apresenta as respostas de forma quantitativa.

Concepção de leitura que embasa a disciplina “Língua Espanhola - Texto e Discurso”	PC	T1	T2	T3	T4
Linguística		x	x	x	
Psicolinguística			x	x	
Sociocultural	x			x	x

Quadro 19: Análise quantitativa das respostas das participantes da pesquisa sobre a concepção de leitura em que se ancora a disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso.

Como podemos observar, parece não estar claro para todas as participantes em que perspectiva a leitura é trabalhada na disciplina, o que demonstra que as características de cada concepção ainda não foram incorporadas de forma completa por todas. Essa é uma questão que não deve ser ignorada porque o reconhecimento desses conceitos só contribui para um ensino comprometido com o letramento em E/LE dos graduandos e, conseqüentemente, dos seus futuros alunos porque se pressupõe que as crenças a que os futuros professores têm acesso durante a formação podem ser refletidas quando de sua atuação em sala de aula.

4.2.4 Relação entre as noções de texto e de discurso e a leitura em Espanhol – Língua Estrangeira

A quarta questão buscou compreender de que modo as noções de texto e de discurso se relacionam à leitura em E/LE na visão das participantes da pesquisa. O objetivo dessa questão era saber se, em consonância com os propósitos teórico-metodológicos da disciplina, as participantes também entendiam serem texto e discurso indissociáveis.

a) O modo como a professora conteudista relaciona as noções de texto e de discurso à leitura em E/LE

Perguntada sobre o modo como as noções de texto e de discurso estão relacionadas à leitura em E/LE, a professora conteudista embasou sua resposta nos preceitos de Cassany sobre ambas as noções. Segundo a participante, texto “*significa qualquer manifestação verbal e completa que se produza em uma comunicação*”; e discurso é “*uma prática social (...), uma forma de ação entre as pessoas que se articula a partir de um uso linguístico contextualizado*”. Para ela, as noções de texto e de discurso se relacionam com a leitura em E/LE à medida que promovem uma leitura significativa. O quadro abaixo apresenta a opinião de PC.

PC
<p><i>Inicialmente vale refletir sobre as noções de texto e discurso. De acordo com o autor já citado Daniel Cassany, texto significa qualquer manifestação verbal e completa que se produza em uma comunicação. Pode ser oral ou escrito, para ler ou escutar, dizer ou escrever, grandes ou curtos, de literatura ou não. Em um sentido amplo, podemos considerar como textos: um telegrama, uma conversa telefônica, um filme, um romance, uma foto, um quadro de pintura, um poema, uma canção, etc.</i></p> <p><i>Já quando nos referimos ao discurso, estamos falando de uma prática social, isto é, de uma forma de ação entre as pessoas que se articula a partir de um uso linguístico contextualizado. Em suma, o termo designa o uso da língua nas diversas atividades comunicativas. Convém destacar que texto e discurso são noções bastante próximas e autores como Coutinho (2004) considera que a tendência atual é a de não fazer distinção rígida entre essas noções.</i></p> <p><i>As práticas leitoras (leitura) em sala de aula de ELE devem sempre acontecer de forma significativa para o aluno. Isso requer que os textos utilizados pelo professor sejam explorados tanto no que se refere à organização do seu conteúdo, à construção de sentidos, à estrutura composicional, quanto no que diz respeito as suas condições de produção e circulação. Daí, vale ressaltar, a importância de se dedicar tempo para o trabalho com a leitura em sala de aula, já que é fundamental que o aluno adquira o domínio dos textos que circulam na sociedade, a fim de tornar-se um cidadão consciente, crítico e capaz de se fazer ouvir nos diferentes âmbitos da vida social.</i></p>

Quadro 20: Resposta da participante PC sobre como as noções de texto e de discurso se relacionam com a leitura em E/LE.

Leitura significativa para esta pesquisa consiste em um processo no qual o texto, o leitor, a comunidade discursiva e suas ideologias interagem para desvendar os mais variados sentidos contidos nos textos. Para PC, o ensino de leitura deve ser significativo, e, para o seu processo em sala de aula, o professor deve estimular uma análise dos textos em suas interfaces estruturais e pragmáticas. PC sinaliza também que o ensino de leitura, que não dissocia texto e discurso, é uma forma de assegurar o desenvolvimento do senso crítico do

aluno. Como podemos ver, para a participante, a leitura significativa, produto de uma perspectiva sociocultural, deve ter papel de destaque nas aulas de LE, uma vez que os educadores devem estar comprometidos em formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de mudar a realidade que os rodeia.

b) O modo como as tutoras relacionam as noções de texto e de discurso à leitura em E/LE

Acreditamos que as noções de texto e de discurso nas aulas de leitura em LE podem ser melhor trabalhadas a partir do trabalho com gêneros. Com isso, os estudantes têm contato com uma leitura significativa, com as variedades da Língua Espanhola, com a formalidade e a modalidade discursivas e com os modos distintos em que podem ser estruturados seus discursos, o que contribui para que o aluno se torne sujeito de sua aprendizagem. A seguir, apresentaremos em um quadro as respostas das tutoras sobre a relação entre texto, discurso e a leitura em E/LE.

T1	T2
<i>Para que os alunos adquiram fluência na habilidade escrita ele precisa estar familiarizado com a estrutura dos diferentes tipos de textos (gêneros textuais) e para que tenha maior competência na produção do seu discurso também se faz necessário que conheça diferentes estratégias de persuasão.</i>	<i>Estes termos não pertencem somente ao espanhol, são noções que fazem parte do estudo de qualquer língua. A leitura em si, ou seja, a que ocorre de forma natural, independe do conhecimento e diferenciação dessas noções, porém, elas se tonaram fundamentais a quem deseja se aprofundar no estudo da leitura e da escrita, principalmente aos professores de línguas (inclusive a materna) que deverão ter em mente essas noções para o bom desenvolvimento de suas atividades.</i>
T3	T4
<i>Acredito que ajude ao aluno compreender melhor os sentidos do texto por meio da leitura.</i>	<i>Acredito que apenas com a exposição dos conceitos através de textos teóricos e também de textos de outra natureza.</i>

Quadro 21: Respostas das participantes T1, T2, T3 e T4 sobre como as noções de texto e de discurso se relacionam com a leitura em E/LE.

Questionada sobre a relação das noções de texto e de discurso nas aulas de E/LE, a participante T1 afirma que o conhecimento dos gêneros textuais e de suas estruturas é

bastante importante para o desenvolvimento das competências textual e discursiva.⁴⁰ A competência textual diz respeito ao domínio das convenções de escrita, ou seja, das regras gramaticais e da organização retórica. Já a competência discursiva faz referência à capacidade de o indivíduo desenvolver-se em uma língua, isto é, conseguir combinar estruturas gramaticais e significado em diferentes situações comunicativas. Esse indivíduo domina as habilidades e estratégias que contribuem para a construção e interpretação dos textos. Além disso, ele consegue reconhecer as particularidades dos gêneros da comunidade discursiva em que está inserido. Podemos inferir, portanto, que a competência discursiva incorpora a competência textual, o que configura a relação precípua de texto e de discurso nas aulas de E/LE.

No que concerne à resposta da participante T2, depreende-se que, para ela, no processo de leitura, conhecer ou não as noções de texto e de discurso não condiciona o ato de ler. Para a participante, o conhecimento dessas noções é necessário para aqueles que desejam aprofundar-se nos estudos de leitura e escrita, como no caso dos participantes desta pesquisa e de seus alunos, futuros professores de Espanhol. Além disso, para ela, conhecer essas noções proporciona ao profissional bom desempenho nas atividades referentes a essas duas habilidades.

Em relação à resposta de T3, a participante afirmou que a relação das noções de texto e de discurso, nas aulas de LE, ajuda o aluno a compreender melhor os sentidos do texto. Inferimos que a participante faz referência à teoria sobre as noções de texto e de discurso, apresentadas na disciplina foco desta pesquisa. Parece-nos que a participante T4 dispõe de opinião similar, já que, para ela, ambas as noções só podem ser trabalhadas se estudadas “*através de textos teóricos e também de textos de outra natureza*”. Inferimos de “textos de outra natureza” os variados gêneros que circulam na sociedade, que, na sala de aula, seriam recursos usados para explicar, na prática, a relação entre texto e discurso.

Acreditamos que trabalhar a leitura a partir de gêneros é uma forma de aproximar os alunos de modelos de linguagem acordados socialmente, já que para comunicar-se verbalmente, ele deverá utilizar um gênero. O conhecimento de gêneros é bastante importante para que se estabeleça uma relação entre leitor-texto-discurso no processo de construção dos

⁴⁰ Os conceitos de competência textual e competência discursiva foram consultados em: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

sentidos dos textos. Identificar as características, os propósitos e as funções de determinado gênero pressupõe desenvolvimento do letramento porque o aluno será capaz de relacionar a natureza linguística do texto lido, seu suporte, seu contexto e os sujeitos envolvidos na situação comunicativa.

De acordo com Marcuschi (2008), o gênero é o elo que une a configuração linguística de um enunciado – o texto – e a prática social historicamente situada – o discurso. De acordo com Bakhtin (1992), são os gêneros instrumentos que possibilitam a comunicação humana. Tal assertiva é reiterada por Schneuwly & Dolz (2004), que ampliam esse conceito, redefinindo-os como megainstrumentos que permitem aos falantes agir de forma eficaz nas mais diversas situações comunicativas. Os gêneros são determinantes de uma efetiva participação do falante na sociedade, uma vez que dão conta de seus propósitos comunicativos, conforme sustentam Marchuschi (2002), Hila (2009), Nascimento (2009), Pontes & Santos (2011).

Por fim, resumimos as respostas dos participantes do seguinte modo: 1/5 das participantes afirmou que texto e discurso são indissociáveis; 2/5 considerou as noções de texto e de discurso fundamentais para o bom desenvolvimento das atividades de leitura e escrita; 1/5 disse que a relação entre as noções de texto e discurso, no ensino de leitura em LE, só é possível se essas forem estudadas com base em textos teóricos e não teóricos; 1/5 afirmou que ‘texto’ significa qualquer manifestação verbal e completa que se produza em uma comunicação; 1/5 declarou que ‘discurso’ é uma forma de ação entre as pessoas, que se articula a partir de um uso linguístico contextualizado; 1/5 assegurou que os estudantes que têm acesso a uma leitura significativa tornam-se conscientes e críticos; 1/5 afirmou que o conhecimento dos gêneros e de suas estruturas é bastante importante para o desenvolvimento das competências textual e discursiva. Por fim, 1/5 assegurou que as noções de texto e de discurso ajudam o aluno a compreender melhor os sentidos do texto. O quadro abaixo apresenta a análise quantitativa dos dados obtidos nesta parte do questionário.

O modo como as noções de texto e de discurso se relacionam com a leitura em E/LE	PC	T1	T2	T3	T4
Texto e discurso são indissociáveis, não se pode, portanto, trabalhar o ensino de leitura em E/LE sem levar em consideração esse postulado.	x				
As noções de texto e de discurso são fundamentais para o bom desenvolvimento das atividades de leitura e escrita.	x		x		

A relação entre as noções de texto e discurso no ensino de leitura em LE só é possível se essas noções forem estudadas com base em textos teóricos e não teóricos					X
Texto significa qualquer manifestação verbal e completa que se produza em uma comunicação	X				
Discurso é uma forma de ação entre as pessoas que se articula a partir de um uso linguístico contextualizado	X				
Os estudantes que tem acesso a uma leitura significativa tornam-se conscientes e críticos	X				
O conhecimento dos gêneros e de suas estruturas é bastante importante para o desenvolvimento das competências textual e discursiva		X			
As noções de texto e de discurso ajudam o aluno a compreender melhor os sentidos do texto				X	

Quadro 22: Análise quantitativa das respostas das participantes da pesquisa sobre como as noções de texto e de discurso se relacionam com a leitura em E/LE.

4.2.5 O conceito de letramento em E/LE na visão da professora conteudista e das tutoras

Na quinta questão, às participantes da pesquisa, foi perguntado o conceito de Letramento em E/LE. Consideramos que as respostas deveriam estar alinhadas aos preceitos incorporados nos documentos oficiais, que regem o ensino de língua estrangeira no Brasil, os quais também devem embasar a disciplina foco desta pesquisa.

a) a visão da professora conteudista sobre o conceito letramento em E/LE

Quando solicitamos que a professora conteudista definisse letramento em E/LE, PC afirmou que o conceito já tem sido bastante discutido. Sobre a etimologia da palavra, cita Cassany que diz ser *literacidad* a tradução adequada da palavra na língua espanhola. Especificamente sobre o conceito, podemos depreender que, para ela, letramento é resultado de um processo no qual leitura e escrita se estabelecem em práticas sociais e por causa delas. A resposta de PC pode ser lida no quadro abaixo:

PC
<p><i>O conceito de Letramento já conta com um estado da arte bastante solidificado em pesquisas e produções diversas. Segundo Kleiman, o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização. Nessa perspectiva, o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita.</i></p> <p><i>De acordo com Daniel Cassany, em espanhol, pode-se utilizar o termo “literacidad” para fazer referência a tudo que esteja relacionado com o uso da escrita. O termo provém do inglês “literacy”. Em francês se usa “lettrisme” e em português, “letramento”.</i></p>

Quadro 23: Resposta da participante PC sobre sua concepção de letramento em E/LE.

A participante embasa sua resposta nos postulados de Kleiman sobre o conceito de letramento. De acordo com a autora, o uso do termo letramento surgiu da necessidade de diferenciar o processo de alfabetizar-se do processo de letrar-se. Letramento é deliberar estatuto de prática social à alfabetização, em contraste com a prerrogativa de proporcionar apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas individuais. É entendê-lo, portanto, como uma concepção social da escrita. Sendo assim, alfabetização é apreender o código linguístico de um idioma; e letramento é um processo no qual se assimilam as estruturas linguísticas para usá-las em práticas sociais, isto é, para materializar ideologias, anseios, discursos, etc.

b) a visão das tutoras sobre o conceito letramento em E/LE

No quadro abaixo, apresentaremos as respostas das participantes T1, T2, T3 e T4 sobre o conceito de letramento em E/LE na opinião delas. Vejamos:

T1	T2
<i>Ensino de espanhol como língua estrangeira que capacita o estudante para expressar-se nessa língua.</i>	<i>Letramento, de forma simplificada, é o uso que se faz da língua, se refere às habilidades de leitura e escrita. Alguns autores falam de múltiplos letramentos, sendo assim, alguns teriam um letramento mais superficial, com poucas habilidades, mas que lhe são úteis para se inserir socialmente, enquanto outros poderiam ter habilidades de língua mais aprofundadas. Levando essa noção ao estudo de língua estrangeira, compreendo que letrado é aquele que consegue compreender de forma superficial as situações num contexto da língua meta, como por exemplo: ler um rótulo, algumas instruções, fazer um pedido em um restaurante, etc. e a depender do estudo sobre a língua, o indivíduo vai aumentando seus conhecimentos e desenvolvendo novos letramentos.</i>
T3	T4
<i>O Letramento em ELE tem relação com práticas que o falante utiliza para construir sentido na língua, seja utilizando suas experiências ou do meio social.</i>	<i>Seria a capacidade que um indivíduo desenvolve de decodificar textos (escritos e falados e também imagéticos) e apreender seu significado, conseguindo estabelecer relação entre o que ele vê e o entorno cultural que propiciou aquele produto.</i>

Quadro24: Respostas das participantes da pesquisa T1, T2, T3 e T4 sobre sua concepção de letramento em E/LE.

Quando indagada sobre o conceito de letramento em E/LE, T1 afirmou que se tratava de um ensino da língua espanhola que capacita o aluno a se expressar nela. Já que a pergunta está relacionada ao ensino de uma língua estrangeira e que, portanto, o desenvolvimento da competência comunicativa é um de seus propósitos fundamentais, inferimos que, ao afirmar que letramento é “*Ensino de espanhol como língua estrangeira que capacita o estudante para expressar-se nessa língua*”, é a essa competência que T1 faz referência.

A competência comunicativa, conforme Canale (1995), engloba outras quatro competências: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica⁴¹. Esse postulado tem sido aceito de forma generalizada no ensino de línguas estrangeiras. A competência que destacamos para a análise desta resposta é a discursiva. Para o pesquisador, a competência discursiva relaciona-se com o fato de o indivíduo conseguir combinar formas gramaticais para elaborar gêneros. Depreende-se disso que o mesmo indivíduo consegue dialogar com os diversos gêneros que estão em seu entorno cultural através da leitura significativa, em que a estrutura linguística é alicerce da construção dos sentidos. Alicerce imprescindível, mas não o único. Sendo assim, letramento em E/LE é um conceito que tem estreita relação com a competência discursiva e que, por isso, integra o processo de letramento.

Quando perguntada sobre o conceito de letramento em E/LE, T2 afirmou que refere-se às habilidades de leitura e escrita de forma pragmática. Acrescentou que alguns autores trabalham com a ideia de multiletramentos, mas ao explicar esse conceito, introduz a ideia de níveis de letramento, já que ela menciona termos como “mais superficial” e “habilidades mais aprofundadas”. A participante afirmou que letramento “mais superficial” corresponde a ter poucas habilidades, embora escassas, úteis, as quais poderiam proporcionar inserção social, são as habilidades superficiais. Por outro lado, outras pessoas “*poderiam ter habilidades de língua mais aprofundadas*”.

Inferimos que T2 referia-se ao conceito de letramento em língua materna, já que, em um segundo momento, afirma que as noções de “superficial” e “habilidades mais aprofundadas” poderiam ser incorporadas no âmbito do ensino de línguas. Para a participante, nesse contexto, ser letrado é “*compreender de forma superficial as situações num contexto da língua meta, como por exemplo: ler um rótulo, algumas instruções, fazer um pedido em um*

⁴¹ As conceituações das competências comunicativas, propostas por Canale (1995), podem ser encontradas no capítulo correspondente à fundamentação teórica desta pesquisa.

restaurante, etc”. Os exemplos que a participante usa são característicos de leitura em uma perspectiva psicolinguística, em que, para ler, o indivíduo decodifica as unidades e as regras combinatórias do idioma e usa estratégias cognitivas para desvendar os sentidos do texto.

No que corresponde à resposta de T3, Letramento em E/LE relaciona-se às práticas sociais (nas quais se incorporam as experiências do indivíduo e o meio social em que ele se insere) utilizadas para a construção de sentido na língua. As palavras-chaves da resposta da participante são “experiência do indivíduo” e “meio social” como determinantes da construção de sentido.

Os conhecimentos e as experiências do leitor, na concepção psicolinguística de leitura, são fundamentais para a compreensão dos textos, isto é, da língua, por assim dizer. Eles são ativados durante o ato de ler e, a partir deles, os sentidos são atribuídos ao texto. Já na perspectiva sociocultural, os sentidos só podem ser desvendados de forma completa se o leitor conseguir interagir com a comunidade discursiva, que os estabelece. Nesse sentido, depreendemos que, para T3, o conceito de letramento em E/LE está intrinsecamente relacionado com a perspectiva sociocultural de leitura, em consonância à resposta de T4, em que letramento “*seria a capacidade que um indivíduo desenvolve de decodificar textos (...) e apreender seu significado, conseguindo estabelecer relação entre o que ele vê e o entorno cultural que propiciou aquele produto*”.

Dessa maneira, resumimos as respostas das participantes do seguinte modo: 1/5 afirmou que Letramento e alfabetização são conceitos distintos; 1/5 disse que o termo letramento busca recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem, os quais envolvem a escrita; 1/5 assegurou que Letramento em E/LE capacita o estudante a se expressar nessa língua; 1/5 afirmou que Letramento refere-se às habilidades de leitura e escrita de forma pragmática; 1/5 disse que Letramento em E/LE relaciona-se com a perspectiva psicolinguística de leitura e 2/5 afirmou que Letramento em E/LE relaciona-se com a perspectiva sociocultural de leitura, conforme o quadro abaixo.

O conceito de letramento em E/LE na visão da professora conteudista e dos tutores	PC	T1	T2	T3	T4
Letramento e alfabetização são conceitos distintos	x				
O termo letramento busca recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita	x				
Letramento E/LE capacita o estudante a expressar-se nessa língua		x			

Letramento refere-se às habilidades de leitura e escrita de forma pragmática.			X		
Letramento corresponde a compreender superficialmente as situações em um contexto da língua meta. Sendo assim, o conceito de letramento em E/LE relaciona-se com a perspectiva psicolinguística de leitura			X		
Letramento em E/LE relaciona-se às experiências do indivíduo e ao meio social na construção de sentido na língua. Portanto, o conceito de letramento em E/LE relaciona-se com a perspectiva sociocultural de leitura.				X	x

Quadro 25: Análise quantitativa das respostas das participantes da pesquisa sobre o conceito de letramento em E/LE.

4.2.6 A visão das participantes da pesquisa sobre o material didático

A sexta questão buscou depreender das participantes suas opiniões sobre a funcionalidade do material didático utilizado na disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso. O objetivo era descobrir se elas acreditavam que o material contribui para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos, futuros professores de espanhol.

a) A visão da Professora conteudista sobre o material didático utilizado na disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso

Perguntada sobre a funcionalidade do material didático utilizado na referida disciplina quanto ao desenvolvimento do letramento em E/LE dos futuros professores de Espanhol, a professora conteudista respondeu que sim, que o material cumpre com esse objetivo, já que promove a autonomia do aluno no trabalho com a leitura “*os alunos são instigados eles mesmos a ler, a pesquisar e a se posicionar em relação aos textos que circulam na nossa sociedade*”. A participante acrescentou ainda que como a disciplina acontece em um contexto de educação a distância, os graduandos são inseridos em letramentos outros ou multiletramentos “*Uma disciplina em EaD requer um material didático interativo, construído como um hipertexto que exige, além do domínio das habilidades de leitura e escrita*”. No quadro abaixo, apresentamos a resposta da participante.

P C
<i>Contribui na medida em que os alunos são instigados eles mesmos a ler, a pesquisar e a se posicionar em relação aos textos que circulam na nossa sociedade. Trata-se de pensar nas diferentes formas de letramentos, ou multiletramentos, com os quais precisamos lidar cotidianamente. Uma disciplina em EaD requer um material didático interativo, construído como um hipertexto que exige, além do domínio das habilidades de leitura e escrita, um letramento digital do aluno a fim de que eles possam levar a cabo as atividades que lhe são propostas.</i>

Quadro 26: Resposta da participante PC sobre a contribuição do material didático da disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos.

Depreende-se de sua resposta que o material trabalha a leitura em uma perspectiva sociocultural, já que instiga o aluno a se ver como sujeito de sua aprendizagem e a se posicionar sobre textos que circulam na sociedade. Os pontos chaves dessa conclusão são: o aluno lê de forma autônoma, e o tutor é um auxiliador, não o detentor único do saber, porque o conhecimento é um processo em construção, inacabado. Sendo assim, também não estão nos textos todos os sentidos. Desse modo, o aluno tem de se debruçar na pesquisa, a fim de conhecer outros conhecimentos que se relacionam com o que se lê, mas, bem mais que isso, ele tem de se posicionar, ou seja, refletir criticamente sobre a relação entre esses conhecimentos, os seus conhecimentos prévios e os que são apresentados no texto.

b) A visão das tutoras sobre o material didático utilizado na disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso

Na sequência, apresentaremos as respostas das participantes T1, T2, T3 e T4 sobre a funcionalidade do material didático da disciplina foco desta pesquisa.

T1	T2
<i>O material, embora resumido, traz os principais conceitos de texto e busca conscientizar o aluno da importância do domínio de diferentes recursos linguísticos para uma maior fluência da habilidade de escrever em espanhol.</i>	<i>O material disponibilizado pela disciplina apresenta noções teóricas e práticas, exige leitura do aluno, exige discussão e claro que ele amplie sua compreensão. Dessa forma, creio que o material e a disciplina em si ajudam a desenvolver um letramento crítico no aluno, a partir do momento que o aluno é convidado a refletir sobre os mais variados textos e discursos, as relações internas entre as palavras, etc.</i>
T3	T4
<i>Na medida em que promove o conhecimento dos diversos tipos textuais, onde e como devem ser utilizados. Ajuda o aluno a aprender fazendo. Além de</i>	<i>Na medida em que propicia ao estudante o contato com textos novos, conhecimentos que ele ainda não possui e que podem ajudá-lo a compreender melhor os textos que lê.</i>

<i>esclarecer diferentes tipos de conceitos que nortearam a vida do futuro docente.</i>	
---	--

Quadro 27: Respostas das participantes da pesquisa T1, T2, T3 e T4 sobre a contribuição do material didático da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos.

Ao ser questionada sobre a funcionalidade do material didático utilizado na disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos, a participante T1 afirmou que o material contribui para o desenvolvimento da habilidade escrita, já que apresenta *“os principais conceitos de texto e busca conscientizar o aluno da importância do domínio de diferentes recursos linguísticos”*. Se relacionarmos a sua resposta ao processo do ato de ler, já que escrever e ler são interfaces do letramento em E/LE, entenderemos que, *porque apresenta os principais conceitos de texto*, amplia o repertório cultural do graduando; *porque o conscientiza da importância da assimilação dos recursos linguísticos*, contribui para a compreensão de sentidos dos textos. Sendo assim, inferimos que, na opinião de T1, o material didático trabalha habilidades de compreensão, ou seja, trabalha em uma perspectiva psicolinguística.

Em relação à resposta da participante T2, o material didático promove o letramento em E/LE na medida em que faz com que o aluno seja participante ativo de seu processo de aprendizagem. T2 Justifica sua resposta ao dizer que o material auxilia no desenvolvimento do letramento crítico *“a partir do momento que o aluno é convidado a refletir sobre os mais variados textos e discursos, as relações internas entre as palavras”*. Para a participante, a criticidade é parte integrante e imprescindível no processo de letramento em E/LE, em consonância com a resposta de PC. Também para T2, o material contribui para desenvolvimento do letramento em E/LE ao instigar no graduando uma reflexão crítica sobre os textos que o circundam.

No que concerne à resposta da participante T3, o material contribui para o desenvolvimento do letramento em E/LE *“na medida em que promove o conhecimento dos diversos tipos textuais, onde e como devem ser utilizados”*. Inferimos que, quando a participante menciona *“tipos textuais”*, não está fazendo referência à composição estrutural dos gêneros textuais⁴², mas os gêneros textuais propriamente⁴³. Isso pode ser inferido a partir

⁴² A expressão tipo textual designa, conforme Marcuschi (2002, p. 22), “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Segundo o autor, os tipos textuais compreendem categorias conhecidas como: argumentação, descrição, exposição, injunção e narração. Adam (1992) usa a expressão sequência textual com o mesmo sentido,

do emprego do advérbio “onde”, que se refere à esfera de circulação e/ou funcionalidade dos textos (gêneros). Se tipos textuais, para ela, correspondessem ao conjunto de frases que formam os gêneros, o ensino de leitura, no material, embasar-se-ia em uma perspectiva de compreensão textual, apenas, conforme a perspectiva psicolinguística de leitura, o que não é o caso. Desse modo, os advérbios “onde” e “como” fazem referência à relação entre comunidade discursiva, texto e leitor, elementos indissociáveis no processo de construção dos sentidos dos textos, e ao funcionamento dos gêneros nas diversas esferas sociais de comunicação. Depreendemos, portanto, que para T3, o material didático contribui para o desenvolvimento do letramento em E/LE à medida que trabalha com gêneros textuais.

Em relação à resposta de T4, a participante entende que o material didático promove o letramento em E/LE dos graduandos “*na medida em que propicia ao estudante o contato com textos novos*”. Depreendemos que, para a participante, é relevante a relação entre teoria “*conhecimentos que ele ainda não possui*” e prática “*que podem ajudá-lo a compreender melhor os textos que lê*”, o que demonstra um posicionamento crítico-reflexivo de T4 quanto ao modo de ver o processo de aprendizagem do graduando. Sendo assim, inferimos que, em sua opinião, o material didático cumpre com o objetivo de desenvolver o letramento do graduando porque lhe dá subsídios teóricos e práticos para lidar com a leitura em E/LE.

Podemos resumir as respostas das participantes do seguinte modo: 2/5 afirmaram que o material didático utilizado na disciplina Língua Espanhola – texto e discurso instiga os alunos a ler, a pesquisar e a se posicionar criticamente sobre os textos que circulam na sociedade, isto é, alinha-se à leitura em uma perspectiva sociocultural, contribuindo, assim, para o letramento em E/LE dos graduandos; 1/5 asseverou que o material trabalha habilidades de compreensão – o que corrobora com a perspectiva psicolinguística de leitura; 1/5 afirmou que o material didático contribui para o desenvolvimento do letramento em E/LE à medida que trabalha com gêneros textuais e 1/5 acrescentou que o material didático fornece subsídios

isto é, modelo prototípico de organização dos discursos. Para ele, trata-se, no entanto, de cinco sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

⁴³ Segundo Marcuschi (2002, p.22), gêneros textuais podem ser entendidos como: “(...) uma noção 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 características”.

teóricos e práticos para lidar com a leitura em E/LE. O quadro abaixo contempla essas considerações.

A funcionalidade do material didático utilizado na disciplina “Língua Espanhola – Texto e Discurso” quanto ao desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos em Letras da UAB/UFC	PC	T1	T2	T3	T4
O material instiga os alunos a ler, a pesquisar e a se posicionar sobre os textos que circulam na nossa sociedade.	x		x		
O material trabalha habilidades de compreensão textual.		x			
O material didático contribui para o desenvolvimento do letramento em E/LE à medida que trabalha com gêneros textuais.				x	
O material didático fornece subsídios teóricos e práticos para lidar com a leitura em E/LE.					x

Quadro 28: Análise quantitativa das respostas das participantes da pesquisa sobre a contribuição do material didático da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos.

4.3 As concepções de leitura presentes no material didático da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso

Com o objetivo de conhecer as concepções de leitura que estão presentes no material didático da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, foram analisadas questões que correspondem a atividades de consolidação dos conteúdos estudados no decorrer da disciplina, que, por essa razão, aparecem sempre no final de cada aula. Essas atividades estão distribuídas nas cinco aulas que integram a disciplina: (a) aula I: Concepções de Texto e Discurso – As Competências Discursiva e Textual; (b) aula II: Texto e Contexto; (c) aula III: As Propriedades do Texto; (d) aula IV: Gêneros do Discurso e Tipologia Textual; (e) aula V: Os Modos de Organização do Discurso. Cada aula apresenta uma atividade de consolidação, com exceção da última, que aduz cinco, totalizando nove atividades a serem analisadas.

Desse modo, buscou-se saber se, para a resolução das atividades de consolidação, o graduando teria de proceder a uma leitura *nas linhas* – concepção linguística de leitura, ou seja, seria o texto detentor único dos significados; se a leitura deveria ocorrer *entre as linhas* - concepção psicolinguística de leitura, isto é, seria o leitor também responsável pela atribuição de sentido ao texto; ou se a leitura deveria se processar *por trás das linhas* - concepção sociocultural de leitura, ou seja, seria a interação entre texto, leitor e comunidade discursiva

(na qual, pela qual e através da qual se constituem os textos) que possibilitaria o desvelar dos mais variados sentidos dos textos.

4.3.1 Concepções de leitura presentes na atividade de consolidação dos conteúdos da Aula I

A atividade 1⁴⁴ de que trata essa parte da análise corresponde à aula I – *Concepciones de Texto y Discurso - La Competencia Discursiva y Textual*, cujo objetivo é proporcionar uma reflexão sobre a importância do texto no cotidiano dos sujeitos sociais e sobre as circunstâncias em que a leitura se transforma em uma atividade de fruição e instrução. Para tanto, são apresentadas as noções de texto e de discurso e o modo como os leitores podem desenvolver a competência discursiva e textual.

Os textos que antecedem a atividade são teóricos. Os conceitos de situação, contexto e finalidade são embasados em Aragonés (2004). O autor afirma que o objetivo de uma aula de LE deve ser desenvolver a competência comunicativa do aluno, a qual se logra quando o estudante tem acesso ao conhecimento das diversas tipologias textuais, de sua finalidade comunicativa, das características linguísticas e textuais, que o ajudem a compreender e produzir mensagens orais e escritas em diferentes situações comunicativas. A noção de competência comunicativa é embasada em Canale (1995).

Em resumo, os textos teóricos da aula sugerem que as competências discursiva e textual não devem ser entendidas como formas estanques, uma vez que texto e discurso são indissociáveis. Entretanto, é preciso considerar que competência discursiva incorpora a competência textual e que o contrário não se processa da mesma maneira. Assim sendo, conforme Aragonés (2004), a competência discursiva e textual seria a capacidade de compreender e construir textos, levando em consideração a comunidade discursiva na qual eles se constituem.

Tendo-se por base a leitura empreendida sobre a noção de competência discursiva e textual, a única questão da atividade propõe que o graduando analise itens, a fim de que descubra se as informações que apresentam são verdadeiras ou falsas. O modo como a

⁴⁴ ANEXO E - p. 154.

questão se apresenta, com itens compostos por excertos e paráfrases de fragmentos dos textos, parece pressupor que para cumprir com esse objetivo, é suficiente que o leitor procure, no texto, as afirmações que são apresentadas nos itens. Sendo assim, o leitor não seria instigado a buscar os significados entre as linhas ou por trás delas, mas nas próprias, isto é, o leitor não precisaria acionar conhecimento prévio para desvendar os sentidos do texto porque eles já estariam prontos, o que configuraria uma atividade de leitura em uma perspectiva linguística, apenas.

4.3.2 As Concepções de leitura presentes na atividade de consolidação dos conteúdos da Aula II

A atividade 2⁴⁵ a que essa parte da análise alude é correspondente à aula II - *Texto y Contexto*. O propósito da aula é promover uma reflexão sobre as relações existentes entre texto e contexto. Para isso, são discutidas noções de contexto e sua importância na comunicação bem como os sentidos de implícito e explícito no processo de compreensão e interpretação textual.

Os textos teóricos que precedem a questão trazem a definição de contexto discursivo e contexto comunicativo. O primeiro faz referência, em sentido restrito, às circunstâncias de espaço e tempo em que a comunicação se estabelece. Já o segundo, corresponde à noção de contexto comunicativo como o amplo sentido de contexto discursivo, ou seja, seriam incluídos na noção de contexto discursivo, elementos sociais, culturais e cognitivos, tais como o contexto espaço-temporal, contexto situacional, contexto sociocultural e contexto cognitivo⁴⁶.

Em resumo, a noção de contexto é embasada em Reyes (1999). A autora explica que o contexto é fundamental para entender os sentidos dos textos e que devem ser

⁴⁵ ANEXO F - p. 155.

⁴⁶ Conforme o dicionário de termos específicos em E/LE do Instituto Cervantes, 'contexto espaço-temporal' diz respeito ao entorno em que comunicação acontece, incluindo as coordenadas espaciais e temporais nas quais um enunciado é produzido. Esta informação é relevante para a interpretação de elementos dêiticos; 'contexto situacional' compreende tanto as circunstâncias dos interlocutores quando falam como o discurso que vão produzindo, o que constitui o contexto ao qual os emissores se referem. Assim, na produção e compreensão do discurso não só influencia o que os falantes dizem, mas também o que fazem, o que acontece enquanto falam e aquilo que contribui para que o façam; 'contexto sociocultural' corresponde a características sociais dos interlocutores que condicionam a forma e a interpretação das mensagens; 'contexto cognitivo' diz respeito ao conhecimento de mundo dos indivíduos que incidem na comunicação.

considerados dois aspectos no processo de contextualização textual: (a) a adequação do texto ao entorno comunicativo⁴⁷ e (b) a constituição de elementos implícitos e explícitos que contribuem para a interpretação dos significados⁴⁸.

Levando-se em consideração a leitura empreendida sobre a relação existente entre texto e contexto, a única questão da atividade propõe que o graduando, a partir da leitura dos pressupostos teóricos que embasam a aula II, indique, entre os itens apresentados, aquele que não está coerente com os conceitos estudados. A atividade exige apenas que o estudante volte ao texto para encontrar as respostas. Desse modo, consideramos que a questão trabalha a leitura na perspectiva linguística.

4.3.3 Concepções de leitura presentes na atividade de consolidação dos conteúdos da Aula III

A atividade⁴⁹ de que trata essa parte da análise corresponde à aula III - *Las Propiedades del Texto*. O objetivo dessa aula é proporcionar uma reflexão sobre as propriedades textuais e os requisitos que qualquer manifestação verbal tem de cumprir para ser considerada texto. A aula se compromete também a oferecer atividades de compreensão e investigação.

A noção de propriedades do texto está embasada nos pressupostos teóricos de Cassany, Luna y Sanz (1994). Para eles, são, as propriedades textuais ‘adequação’, ‘coerência’, ‘coesão’, ‘correção’, ‘apresentação’ e ‘estilística’⁵⁰, os requisitos que uma manifestação verbal tem de cumprir para ser considerada texto. Cada uma delas corresponde a

⁴⁷ O entorno comunicativo, segundo Reyes (1999), corresponde à constituição do texto (o gênero textual em que se estabelece a situação física, o propósito comunicativo, os interlocutores com suas expectativas e intenções).

⁴⁸ Os elementos explícitos são os constituídos pelo autor do texto; os implícitos, pela comunidade discursiva, e se refere ao conjunto de conhecimentos, ideias e crenças compartilhadas pelos indivíduos que a compõem, conforme Reyes (1999).

⁴⁹ ANEXO G, p. 156.

⁵⁰ Conforme Cassany, Luna y Sanz (1994), ‘adequação’ significa escolher, entre as possibilidades de uso da língua a más adequada para a situação comunicativa; ‘coerência’ faz referência ao domínio da informação; ‘coesão’ diz respeito às articulações gramaticais do texto; ‘correção’ corresponde a ausência de erros em qualquer das destrezas linguísticas; ‘apresentação’ concerne à forma como se apresentam os textos, isto é, engloba aspectos como formato, desenho, tipografia, etc, para textos escritos, e habilidades como impostação de voz, para textos orais; e ‘estilística’ faz referência à riqueza e variação linguística, à qualidade e precisão do léxico, etc.

um nível de análise linguística e extralinguística e descreve as regras que o texto deve cumprir em cada nível.

O último tópico da aula trata, especificamente, das propriedades textuais coerência e coesão, conforme Reyes (1999). Para a autora, um texto é coerente quando há, entre as suas partes, uma organização lógica e harmonia sintática, semântica e pragmática e quando possibilita que leitor faça inferências em busca da interpretação de seus significados. A organização lógica diz respeito às ‘conexões internas’ do texto; a qualidade de ser interpretável corresponde à ‘conexão externa’⁵¹.

Já a coesão é uma propriedade textual responsável pela concatenação semântica entre frases ou parte delas, realizada por meio de mecanismos linguísticos, para a produção de um texto. Ressalta-se que frases soltas não constituem textos, porque se faz necessário a estruturação de ideias e os vínculos gramaticais para formar uma unidade comunicativa que expresse um significado completo.

Tendo-se por base a leitura empreendida sobre as propriedades do texto, a atividade de consolidação propõe a resolução de seis questões. A primeira questão apresenta um quadro com elementos coesivos e solicita que o graduando escolha o mais adequado para cada uma das frases apresentadas. Para resolvê-la, o estudante tem de recuperar o valor semântico de cada elemento, relacionando com o das palavras anteriores e posteriores, o que configura uma leitura na concepção linguística.

A segunda questão também apresenta frases soltas. Agora, os elementos coesivos aparecem sublinhados. O objetivo é que o graduando identifique a palavra a que cada termo assinalado faz referência. Como ocorrido na questão anterior, o estudante também deverá observar, especificamente, a conexão interna das partes para a sua resolução. A questão corresponde a uma perspectiva linguística de leitura.

A terceira questão apresenta enunciados considerados inadequados do ponto de vista da coerência. Para resolver a questão, o graduando teria de considerar não apenas os mecanismos de coesão utilizados, mas o seu conhecimento de mundo para explicar porque as

⁵¹ Conforme explicado no material didático, a ‘conexão interna’ engloba a relação lógica entre as informações (causa, condição, comparação, etc), levando em conta o modo como as diversas partes de texto se conectam; já a ‘conexão externa’ se refere a conexão do texto com o contexto, assim que deve ser possibilitado ao leitor relacionar o que lê com suas experiências prévias, a fim de que construa dados para a sua interpretação.

frases são incoerentes. Por exemplo, no item ‘a’, a interpretação é dificultada pela ordem em que aparecem as orações “cheguei tarde ao trabalho porque tenho um bom despertador”⁵², mas é reestabelecida por causa do conhecimento prévio do leitor que infere que, geralmente, quando se tem um despertador, não se chega atrasado aos compromissos. Sendo assim, podemos compreender que a inferência dessa informação é que estabelece qual o elo coesivo mais adequado: “tenho um bom despertador, *mas* cheguei tarde ao trabalho”. Portanto, consideramos que este item explora as concepções linguística e a psicolinguística de leitura.

Quanto ao item ‘b’, poderíamos considerar o enunciado adequado do ponto de vista da sintaxe, mas, inadequado, do ponto de vista do conteúdo da informação que contradiz o conhecimento da realidade “Tenho frio, por isso te peço que abras a janela”⁵³. Ora, o mais adequado, conforme nossas experiências de mundo, é que se peça para fechar a janela quando se tem frio. Sendo assim, a frase mais adequada seria “tenho frio, por isso te peço que *não* abras a janela”. Consideramos, portanto, que a leitura, nesse item, é trabalhada em uma perspectiva linguística e psicolinguística.

O item ‘c’ “Embora tendo gostado do espetáculo, é uma lástima que não o tenhas podido ver”⁵⁴, se descontextualizado, do ponto de vista da relação entre os elementos do enunciado, pode ser considerado incoerente porque não seria possível que alguém não tenha podido ver o espetáculo embora tenha gostado dele. Entretanto, se contextualizada, a frase poderia sugerir que o sujeito do enunciado já viu o espetáculo anteriormente e, porque gostou dele, queria vê-lo novamente e, sendo assim, seria uma lástima que não tenha podido vê-lo – neste caso, a frase seria coerente. Ao se fazer essa interpretação, é preciso acionar não apenas os conhecimentos linguísticos e os mecanismos de coesão entre os elementos, mas também o conhecimento de mundo do leitor e os sentidos que se estabelecem a partir dele. Desse modo, o item, a nosso ver, explora as concepções linguística e psicolinguística de leitura.

O item ‘d’ “Tinha bastante dinheiro para comprá-lo. Contudo, não o comprei”⁵⁵, assim como o item anterior, é um clássico exemplo de ser um problema trabalhar a coerência em frases descontextualizadas. Se nos detivermos ao modo como essa frase se apresenta, sem um contexto, poderia ser considerada incoerente, porque se há o dinheiro para a aquisição do

⁵² Tradução nossa.

⁵³ Tradução nossa.

⁵⁴ Tradução nossa.

⁵⁵ Tradução nossa.

bem, o adequado seria que a frase seguinte não tivesse uma ideia contrastiva, mas causal “Como tinha bastante dinheiro para comprá-lo, comprei-o” ou conclusiva “Tinha bastante dinheiro para comprá-lo, por isso, comprei-o”.

Conforme o enunciado da questão, todas as frases apresentadas são incoerentes, mas, no nosso ponto de vista, isso não procede porque, a partir do conhecimento de mundo, podemos afirmar ser possível alguém ter dinheiro para comprar algo e decidir não o fazer por várias razões. Sendo assim, consideramos que a leitura, neste item, é trabalhada em uma perspectiva linguística e psicolinguística, já que o graduando, para observar a “incoerência” estabelecida pelo conectivo “contudo”, teria de acionar seus conhecimentos prévios sobre o dinheiro possibilitar a aquisição de bens.

A quarta questão apresenta, em dois itens, fragmentos de textos, e solicita que o leitor identifique a ideia central de cada um deles. A interpretação possível para o item a’ é: os sistemas de comunicação animal também possuem variações dialetais; para o item b’ é: o poder público força as pessoas a dar, cada vez mais, maior quantidade de nossa existência à sociedade. Para chegar à ideia central, o leitor tem de ativar os sentidos que estão nas linhas e entre as linhas, acionando conhecimento prévio, fazendo inferências, formulando hipóteses, verificando-as e reformulando-as, sendo assim, consideramos que a leitura, nos itens a e b, processa-se no nível linguístico e psicolinguístico.

A quinta questão apresenta partes desconectadas de um artigo. O objetivo da questão é que o leitor ordene as partes de modo a tornar o texto coerente e coeso. Para lograr êxito na resolução, o leitor tem de reconhecer os elos coesivos e suas funções para iniciar o processo semântico. Desse modo, o leitor é instigado a perceber a macroestrutura referencial, o número de vezes que um elemento ou ideia aparece, sua relação com o tema do artigo, bem como a função das conjunções, que estabelecem relação entre as ideias do texto, entre outros.

A leitura ocorre em um processo não linear, isso quer dizer que a compreensão não está pronta, mas que deve ser ativada pelo leitor. Nessa perspectiva, são relevantes a percepção, a memória e o raciocínio. O leitor visualiza as partes do texto, associada-as aos seus conhecimentos prévios. As relações cognitivas são acionadas para compreender as relações estabelecidas pelos elos coesivos, a fim de se desenvolver a coerência textual. Consideramos, portanto, que a questão trabalha a leitura nas perspectivas linguística e psicolinguística.

A sexta questão solicita que o graduando selecione um elemento conjuntivo para dar sentido às frases que lhe são apresentadas. Como aparecem descontextualizadas, supomos que a questão sugere a existência de um único elemento correto para cada item, inclusive porque o número de elementos corresponde ao número de itens, quatro ao todo. Para resolver a questão, basta reconhecer as funções dos elementos conjuntivos, recuperar o valor semântico de cada palavra e usá-los para relacionar as palavras que antecedem e sucedem os espaços vazios. Sendo assim, consideramos que a questão trabalha a leitura em uma perspectiva linguística.

4.3.4 Concepções de leitura presentes na atividade de consolidação dos conteúdos da Aula IV

A atividade 4⁵⁶ a que essa parte da análise se relaciona é correspondente à aula IV - *Gêneros del Discurso y Tipología Textual* cujo propósito é promover uma reflexão sobre os conceitos de gênero e tipo textual e sobre o modo como eles se organizam e circundam na sociedade. Os pressupostos teóricos que embasam a aula são os postulados de Bakhtin (1952, 1979), Swales (1990) e Adam (1999) sobre os gêneros do discurso; de Rojo (2005) sobre a diferença entre gênero textual e gênero discursivo; de Marcuschi (2002) sobre as diferenças entre tipo textual e gênero textual e de Adam (1992) e Marcuschi (2002) sobre tipos e/ou sequências textuais.

De acordo com Bakhtin (1979), gêneros discursivos correspondem a “esferas de atividade social”. Segundo o autor, essas esferas estão relacionadas com o uso da língua, daí o caráter heterogêneo da língua, uma vez que são, as esferas, multiformes. O uso da língua se processa através de enunciados, que refletem o conteúdo ideológico de cada esfera e as convenções linguísticas. Cada esfera elabora um tipo de enunciado que é relativamente estável e que se caracteriza pelo ‘conteúdo temático’, pelo ‘estilo’, e pela ‘construção composicional’⁵⁷; a esse enunciado o linguista denomina gênero discursivo.

⁵⁶ ANEXO H - p. 157.

⁵⁷ O ‘conteúdo temático’ pode ser entendido como objetos do discurso; a ‘construção composicional’ está relacionada, especificamente, à estrutura forma, conforme Bakhtin (1997), pode ser mais padronizada; já ‘o estilo’, conforme o linguista, é “indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal.” (p. 284)

Swales (1990) e Adam (1999) destacam dois aspectos dos gêneros discursivos: o histórico e o cultural, ou seja, porque a sociedade é mutável, há sempre a possibilidade do surgimento de gêneros novos para se adaptar a ela. Além disso, as características discursivas e linguísticas de um mesmo gênero podem variar de acordo com cada cultura. O texto teórico da aula salienta também que há linguistas que não fazem diferença entre gênero discursivo e gênero textual, enquanto outros o fazem.

Conforme Rojo (2005), há um pressuposto comum entre os teóricos que diferenciam gênero discursivo de gênero textual, todos baseiam-se nos estudos em Bakhtin. Os teóricos ligados à análise do discurso entendem que o gênero é o resultado da relação entre estruturas linguísticas e situações de enunciação, as quais são responsáveis pelas significações e temas relevantes no discurso, portanto gênero discursivo. Já os linguistas ligados à Linguística Textual concebem o gênero como o resultado das relações composicionais do texto, por isso, gênero textual. Contudo, segundo a autora, Marcuschi (2002) usa a terminologia gênero textual embasado no conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin, e isso pode ser compreendido se observarmos o léxico que Marcuschi utiliza ao se referir a gêneros textuais: ‘esfera’, ‘estilo’, ‘composição’, ‘atividade humana’. A hipótese se confirma quando observamos a diferenciação que Marcuschi (2002) faz entre gênero textual e tipo textual, o primeiro tem a mesma acepção proposta por Bakhtin (1979) para gênero discursivo; o segundo diz respeito a categorias de composição dos gêneros textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Adam (1992) inclui, nas categorias de composição dos gêneros, a dialogal. O autor denomina essas categorias de sequências textuais e afirma que o texto pode ser composto por várias sequências, mas que apenas uma delas é a predominante, isto é, a que tem maior manifestação no texto, já as demais, com relação a ela, são secundárias.

Considerando-se a leitura empreendida sobre gêneros do discurso e tipologia textual, a atividade de consolidação propõe que o graduando resolva três questões. A primeira questão, composta por quatro itens, solicita que o estudante busque, na internet, exemplos de (a) gênero discursivo literário, (b) gênero discursivo publicitário, (c) gênero discursivo epistolar e de (d) gênero instrutivo. Como exemplo para o literário, a questão cita o conto e a fábula; para exemplificar o publicitário, menciona a propaganda e o anúncio; como modelo do

epistolar, cita a carta, o e-mail e a petição e, para exemplificar o instrutivo, menciona a receita e o manual.

Ao analisar se o gênero discursivo escolhido é literário, o leitor deverá observar muitas características. Em linhas gerais, se é um texto curto e fictício, com poucos personagens, que poderia ser um conto; se, ao contrário, trata-se de um texto longo, com muitos personagens, o que poderia se tratar de um romance; se é baseado em fatos reais, podendo ser uma lenda; se é produzido em verso com rima ou sem rima, o que poderia configurar um poema; se tem objetivo de ensinar o leitor sobre comportamentos cotidianos, que poderia ser uma fábula. O leitor teria também de observar aspectos da linguagem literária, se é culta, se há riqueza de vocabulário, se o autor utiliza a função poética, se as palavras são usadas em sentido conotativo ou denotativo, se são utilizados recursos linguísticos para embelezar o texto, se é composto por versos ou se apresenta em prosa, etc.

De forma mais específica, o leitor poderia observar se um gênero discursivo é literário, levando em consideração as funções da literatura. Conforme nos diz Aragão (2006), a literatura tem função pedagógica e de identificação, além de ser fonte de conhecimento, pode funcionar como um recurso para propagação de cultura e para a fruição, pode assumir um papel libertador e de evasão, estimula o compromisso e favorece a aprendizagem. Como podemos observar, para solucionar esse primeiro item, ele terá de reconhecer muito mais que a estrutura do gênero escolhido (âmbito temático, sequências textuais, funções, etc.), mas as particularidades de um gênero discursivo considerado literário.

Para verificar se um gênero discursivo é publicitário, o graduando terá de observar se o texto atrai a atenção do destinatário através de recursos gráficos e linguísticos, se utiliza imagens, se é breve, já que seu objetivo é passar a mensagem de forma rápida e objetiva, se há uma frase de efeito que identifica o produto a ser vendido, além de observar as particularidades ideológicas da comunidade discursiva em que aparece. Reconhecer a sequência textual predominante também contribui para o reconhecimento deste gênero.

Ao analisar se o gênero discursivo escolhido é epistolar, o leitor deverá considerar, primeiramente, algumas características formais bem gerais, se aparece os nomes do remetente e do destinatário e se há uma saudação. Outras características específicas, podem contribuir, como observar a existência de um destinatário determinado, cujo conteúdo do texto é compreensível, principalmente para ele, por exemplo.

Por fim, para saber se o gênero discursivo escolhido é instrutivo, é preciso saber, primeiramente, que, no geral, o texto detalha as ações que devem ser estabelecidas para lograr um objetivo. A linguagem costuma ser clara e linear. No texto, podem aparecer textos não verbais para orientar o passo a passo sugerido no processo.

Levando em consideração que para resolver a questão de forma satisfatória, o graduando teria de conhecer a estrutura de cada gênero discursivo escolhido, no que diz respeito ao âmbito temático, às sequências textuais e às funções, bem como teria de observar o nível de linguagem, a situação comunicativa, a relação entre os participantes da comunidade discursiva e os objetivos da produção dos gêneros, consideramos que, nesta questão, a leitura foi trabalhada em uma perspectiva sociocultural.

A questão número dois, composta por quatro itens, propõe que o graduando aplique os conhecimentos adquiridos sobre gêneros, para responder a questão. Para tanto, solicita que ele leia um texto intitulado “*El águila y el escarabajo*” e identifique as seguintes características apresentadas nos itens: (a) de que gênero se trata; (b) a que público é dirigido; (c) as ideias, as crenças e os valores que ele pressupõe e (d) os propósitos do texto. O conhecimento linguístico não é suficiente para garantir que o graduando responda a questão de forma satisfatória, tampouco é bastante o conhecimento adquirido quando da leitura dos textos teóricos sobre a noção de gênero, uma vez que eles não se propuseram a estudar os gêneros existentes, mas a teoria sobre eles.

Sendo assim, uma resolução satisfatória da questão só pode ser realizada se o leitor conseguir relacionar os significados do gênero apresentado na questão, os conhecimentos sobre a teoria dos gêneros e os conhecimentos construídos pela, na e através da comunidade discursiva a que pertence esse gênero. Estabelecida a relação, o graduando percebe que se trata do gênero fábula, cujo público alvo é composto por crianças, mas que também pode ser dirigido a todas as pessoas; que ele apresenta, geralmente, em sua conclusão, uma mensagem de aprendizagem de vida, conhecida popularmente por “moral da história”. A fábula tratada na questão proporciona ao leitor uma reflexão sobre valores que existem na sociedade, como o desprezo de quem se julga forte, grande e esperto com relação às pessoas ditas mais fracas ou de pequena estatura.

Com isso, o leitor compreenderá que os propósitos do gênero fábula pode ser promover a reflexão crítica sobre as ideologias presentes na sociedade em que se insere,

proporcionar uma leitura de fruição ou até mesmo, no caso da fábula estudada, pode ser orientar os leitores, mostrando-lhes que o indivíduo que não deve subestimar a inteligência do outro, considerando apenas suas características físicas, pois o que parece ser insignificante, pode surpreender. Sendo assim, a leitura é trabalhada, na questão dois, em uma perspectiva sociocultural.

Finalmente, na questão número três, solicita-se que o graduando analise as afirmativas que são apresentadas em cinco itens, colocando um V, caso sejam verdadeiras, ou um F, caso sejam falsas. Além disso, o estudante terá de justificar o item que julgar falso. Os itens são compostos por excertos dos textos teóricos e por paráfrases de fragmentos, também retirados dos textos teóricos, significa dizer que, para decidir se os itens são verdadeiros ou falsos, o graduando poderá acionar os conhecimentos que foram construídos no momento em que procedeu a leitura dos textos trabalhados na aula. Além disso, poderá confirmar se suas hipóteses estão adequadas, retornando aos textos, para encontrar em que lugar se encontram os excertos e as paráfrases. Nesse sentido, entendemos que a leitura, nesta questão, é trabalhada na perspectiva linguística, quando da busca dos significados nos textos, e na perspectiva psicolinguística, quando o leitor busca os significados em sua mente.

4.3.5 Concepções de leitura presentes na atividade de consolidação dos conteúdos da Aula V

As atividades de consolidação de que trata essa parte da análise correspondem à aula V - *Los Modos de Organización del Discurso*. O objetivo da aula é proporcionar uma reflexão sobre o modo como os discursos se organizam e a maneira de analisá-los, levando em consideração as sequências textuais. A aula embasa a noção de sequências textuais nos estudos de Adam (1992).

A aula V é a última da disciplina, ela foi estruturada para repassar todo o conteúdo estudado nas aulas anteriores. Sendo assim, apresenta alguns conceitos chaves para assegurar que o graduando fortaleça a aprendizagem, como o de ‘texto’, ‘discurso’, ‘gêneros’ e ‘tipologia textual’. A temática das atividades de consolidação são as sequências textuais, totalizando, assim, cinco atividades.

4.3.5.1 Atividade sobre a sequência narrativa

O texto base da atividade⁵⁸ sobre a sequência narrativa é um fragmento de “*María de mi corazón*”, de Gabriel García Márquez. O primeiro passo da atividade de consolidação é uma atividade de pré-leitura. Solicita-se que o graduando observe que os conectivos e os marcadores discursivos estão destacados em itálico, e os verbos, em negrito. Somente em seguida, é solicitado que o estudante leia atenciosamente o texto, examinando as partes que compõem a narrativa.

Como podemos observar, antes mesmo de iniciar a leitura, o estudante é instigado a acionar o seu conhecimento linguístico. Ele percebe que todos os verbos destacados estão em um tempo passado, pista importante para descobrir que, neste texto, a sequência predominante é a narrativa. Em seguida, à medida que lê, vai relembrando a função dos elos coesivos e dos marcadores discursivos porque incorpora ao texto seu conhecimento prévio sobre o assunto. Neste momento, texto e leitor dialogam para desvendar os significados do texto.

A primeira questão afirma que o texto é um resumo de um filme, confirmando as hipóteses do aluno de que se tratava de um gênero narrativo. A questão solicita que, com dados do texto, o graduando apresente características de um resumo, a ‘situação inicial’, o ‘clímax’, o ‘desenlace’ e o ‘desfecho’. O estudante poderia dizer que, inicialmente, com uma breve descrição, a protagonista é apresentada e que a ação principal se desenvolve em um lugar, uma estrada deserta, e em um tempo, uma tarde de chuvas. Poderia afirmar que o clímax corresponde ao momento em que a personagem María, em busca de um telefone, viaja em um ônibus que conduz um grupo de loucas. As duas pessoas que sabem quem é María, o motorista e a cuidadora, partem sem dizer nada à enfermeira sobre a presença da protagonista. O desenlace se dá quando María, depois de passar por um tratamento forçado, fica louca. Por fim, a situação final corresponde ao momento em que o marido percebe que María está louca.

Conforme Cassany (2004a), em uma perspectiva de leitura sociocultural, o leitor deve identificar o gênero discursivo, o que significa reconhecer suas características gramaticais, discursivas e sociais (âmbito temático, tipo de texto, registro, estrutura, funções,

⁵⁸ ANEXO I - p. 158.

tradição sócio-histórica, etc). Assim, ele conseguirá identificar os mais variados significados do texto, além de reconhecer suas características socioculturais. Nesse sentido, consideramos que a leitura, nesta primeira questão, é trabalhada em uma perspectiva sociocultural.

A segunda questão solicita que o graduando retire do texto exemplos de marcadores temporais, conectivos, verbos no imperfeito e verbos no indefinido. Para resolver a questão, o aluno não precisaria ler o texto, porque essas formas linguísticas estão destacadas, o que configuraria uma leitura na perspectiva linguística. Contudo, é preciso considerar que as funções dessas formas já haviam sido acionadas em um momento anterior, quando da leitura do gênero, na questão antecedente. Isso quer dizer que, porque houve a leitura, não se trata apenas de identificar a estrutura linguística, uma vez que essa estrutura passou a ter sentido porque se entrelaçou no texto. Sendo assim, consideramos que esta questão trabalha a leitura nas perspectivas linguística e psicolinguística.

A terceira questão busca saber se o graduando conseguiu reconhecer em que pessoa do discurso o texto foi escrito. Para responder essa pergunta, o graduando tem de ter conhecimento sobre os tipos de narrador, que pode ser em primeira pessoa, no papel de protagonista ou de participante secundário; que pode ser em terceira pessoa, sendo onisciente, isto é, aquele que sabe tudo sobre a história, ou observador, que não tem a visão de tudo que acontece. No caso do texto em questão, a história é contada em terceira pessoa, e o narrador é onisciente, isto é, sabe tudo sobre o enredo, sobre os personagens, sobre os espaços, etc. Nesse caso, a leitura se processou em uma perspectiva psicolinguística.

A última questão tem o objetivo de saber se o graduando apreendeu as características de gênero discursivo cuja sequência predominante é a narrativa. Para tanto, solicita que ele produza um gênero com essa característica. Como a base desta questão foi, no geral, leituras de textos teóricos sobre gêneros discursivos e tipologias textuais, acreditamos que a leitura foi concebida em sua perspectiva psicolinguística, já que o graduando teria de acionar conhecimentos prévios para a resolução da questão.

4.3.5.2 Atividade sobre a sequência descritiva

A base da atividade⁵⁹ sobre a sequência descritiva são os textos não verbais. Na primeira questão, ao graduando, é solicitado que analise fotografias e as descreva minuciosamente, apresentando as impressões que elas proporcionam. Como podemos observar, a questão trabalha a leitura de textos não verbais, ou seja, aqueles que utilizam outros códigos intersemióticos, que não a palavra, para estabelecer comunicação. Podemos falar em um letramento multissemiótico, conforme Moita-Lopes & Rojo (2004). Os pesquisadores ampliam a noção de letramento para o campo da imagem e de outros signos porque, segundo eles, no uso da linguagem, outros meios semióticos estão se tornando indispensáveis, por causa do avanço da tecnologia.

Com a leitura de textos não verbais, os graduandos também conseguem desenvolver opiniões críticas sobre o tema proposto. A interpretação da imagem, assim como acontece com a interpretação dos textos verbais, pressupõe a relação com a cultura, com o social, com histórico, com a formação social dos sujeitos, demonstrando o modo como a relação entre texto não verbal e suas interpretações decorrem dos sentidos que a sociedade estabelece. Nesse sentido, consideramos que, nesta questão, a leitura foi trabalhada em uma perspectiva sociocultural.

Já a segunda questão solicita que o estudante pense em alguém que conhece, a fim de descrevê-lo, considerando suas características físicas e psicológicas. Como o conhecimento prévio, construído a partir dos textos teóricos e do conhecimento de mundo do graduando, deverá embasar a resposta, consideramos que esta questão trabalha a leitura nas perspectivas linguística e psicolinguística.

4.3.5.3 Atividade sobre a sequência argumentativa

Na atividade sobre a sequência argumentativa⁶⁰, solicita-se ao graduando que leia o artigo de opinião “*Ya era hora!*”, a fim de informar, no item ‘a’, a tese defendida pelo autor

⁵⁹ ANEXO J - p. 159.

⁶⁰ ANEXO K - p. 160.

e, no item ‘b’, os argumentos que ele utiliza para defendê-la. Como podemos observar, embora a questão tenha por base a leitura de um gênero textual, o estudante, para entender o posicionamento do autor e o modo como ele foi estruturado necessita apenas do texto e de conhecimento de mundo próprio.

Conforme Leffa (1999), ler na perspectiva psicolinguística envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, de usar estratégias para alcançar a compreensão textual. O leitor, a partir dos conhecimentos prévios, testa e verifica as hipóteses por meio das pistas linguísticas que o texto fornece. Nesse modelo de leitura, leitor e texto estão em constante relação.

Sendo assim, a relação entre as pistas do texto e o conhecimento de mundo do leitor contribui para que ele descubra que, para o autor do texto, a definição de matrimônio deve incluir pessoas do mesmo sexo e que essa opinião se sustenta com os seguintes argumentos: a) o dicionário da *Real Academia Española* (RAE) já apresenta uma nova acepção para a palavra matrimônio; b) já existe apoio de diversas organizações à causa, conforme o autor do artigo. Como podemos observar, leitor e autor são elementos que se relacionam no processo da leitura, a fim de desvendar os sentidos que estão nas linhas e entre elas. Neste sentido, consideramos que a leitura é trabalhada em uma perspectiva psicolinguística.

4.3.5.4 Atividade sobre a sequência explicativa

Na atividade sobre a sequência explicativa⁶¹, solicita-se que o estudante explique alguns sentimentos típicos dos seres humanos, dentre os quais, amor, paixão, ódio e esperança. Trata-se de uma questão de características de cunho psicolinguístico, uma vez que, para respondê-la, o aluno precisa apenas acionar conhecimento prévio, sem a necessidade de qualquer vinculação com a sociedade.

⁶¹ ANEXO L - p. 161.

4.3.5.5 Atividade sobre a sequência dialogal

A atividade sobre a sequência dialogal⁶² embasa-se, especificamente, na leitura dos textos teóricos sobre o assunto. O intuito da questão é proporcionar ao graduando uma reflexão sobre a importância de reconhecer a estrutura dos textos de sequência dialogal para o desenvolvimento da competência discursiva.

Conforme Calsamiglia & Tusón (2007), o discurso é a forma básica da comunicação humana, e o diálogo é a sua mais característica forma de expressão. Ora, o dialogismo está presente nos mais variados gêneros orais e em muitos gêneros escritos. As autoras salientam que o gênero discursivo considerado, por excelência, dialogal, a conversação espontânea, funciona como base para as relações humanas, que se estabelecem através dos diálogos, o que justifica a relevância de se reconhecer a estrutura da sequência dialogal.

Levando em consideração os aportes teóricos que embasam a atividade, acreditamos que ela trabalha a leitura em perspectiva psicolinguística, já que, para refletir sobre a importância de se reconhecer a sequência dialogal, o graduando deverá acionar os conhecimentos adquiridos, no decorrer da disciplina, sobre o assunto abordado.

⁶² ANEXO M - p. 162.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa, que está inserida no campo dos estudos de Linguística Aplicada, percorreu os seguintes propósitos: (a) averiguar as concepções de leitura presentes no PPP e no Programa da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, objetivando descobrir se eles têm o objetivo de desenvolver o letramento em E/LE e de que modo o fazem; (b) conhecer as concepções de leitura da professora conteudista e das tutoras da referida disciplina, a fim de descobrir se elas se alinham com o propósito do letramento em E/LE e (c) analisar as concepções de leitura que subjazem o material didático utilizado na referida disciplina, para saber se ele tem o propósito de desenvolver o letramento em E/LE e em que medida isso é feito.

Ao se questionar em que medida o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC e o Programa da disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso contemplam a preparação de futuros professores de Espanhol para o desenvolvimento do letramento em E/LE, a análise revelou que o curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC foi planejado na perspectiva de um ensino interativo. Isso significa que o perfil de graduando que se almeja é daquele que consegue ser autônomo no processo de aprender, isto é, o aluno é visto como o sujeito de sua aprendizagem, cujas ações e escolhas contribuem sobremaneira para a construção de seu saber, mas que esse saber só se edifica por completo, a partir da relação com conhecimentos outros, que se estabelecem na interação com os colegas.

Há de se considerar que o PPP orienta também que os alunos do referido curso devem ter algumas características, dentre as quais, ser capaz de analisar, descrever e explicar a estrutura e o funcionamento da língua espanhola; ter domínio ativo e crítico no campo da literatura; ser capaz de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários, considerando os mais variados gêneros discursivos. Além disso, o documento apresenta características que devem ser desenvolvidas pelos futuros professores de Espanhol, em seus alunos, quais sejam: contribuir para o desenvolvimento de sua competência linguística em diferentes discursos, de seu senso ético e estético e para a promoção de conhecimento consistente das variedades linguísticas e da literatura da LE que estudam.

Ao relacionarmos esse perfil de aluno à ação de ler, entendemos que, para o documento, o aluno-leitor é aquele que sabe que os textos não são detentores únicos dos significados, uma vez que ele se reconhece como participante da construção desses significados. Ademais, o documento deixa claro seu posicionamento com relação ao letramento em LE, embora não use essa nomenclatura, já que incita um ensino pautado no despertar do senso ético e crítico e nas práticas sociais de onde emergem os discursos. Sendo assim, entendemos que a concepção sociocultural de leitura é a concepção incorporada no PPP, o que contribui para o desenvolvimento do letramento dos graduandos e, conseqüentemente, para o de seus futuros alunos, uma vez que os processos de leitura a que os futuros professores tiverem acesso na graduação poderão ser refletidos quando de seu agir docente.

Quanto ao Programa da disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso, a análise revelou que ele se propõe a possibilitar ao aluno uma reflexão crítica sobre os diferentes aspectos que norteiam o trabalho com o texto e com o discurso nas aulas, no sentido de conhecer os processos e as estratégias de textualização que promovem os sentidos dos textos. Conforme nos revelaram os dados, terminada a disciplina, o graduando saberia da importância dos textos na vida cotidiana, entenderia as noções de texto e de discurso, desenvolveria as competências discursiva e textual, estaria apto a refletir sobre a relação entre texto e contexto de produção e recepção. Além disso, esse aluno conseguiria desvendar os sentidos dos textos e reconheceria os diferentes gêneros discursivos bem como o modo como se organizam. Desse modo, consideramos que a disciplina está em consonância com o PPP do Curso, isto é, também tem o propósito de desenvolver um ensino de E/LE, de modo particular, o letramento em E/LE, a partir de uma concepção de sociocultural de leitura.

Em se tratando da visão da professora conteudista e das tutoras da referida disciplina sobre o papel da leitura nas aulas de LE, características das três concepções de leitura foram destacadas nas respostas da maioria das participantes, com predominância das concepções linguística e psicolinguística.

Sobre a importância de se reconhecer as concepções de leitura para o ensino de LE, todas as participantes afirmaram não existir uma hierarquia entre as concepções e que é importante reconhecer as características das concepções de leitura para um ensino eficiente de leitura em língua estrangeira. Além disso, as participantes acreditam reconhecer as

características de cada uma das concepções, embora, a maioria delas, quando indagada sobre o papel da leitura, tenha aferido a ele mais características das concepções linguística e psicolinguística do que da concepção sociocultural.

Quanto à concepção de leitura que os participantes acreditam ser a base da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso, 3/5 delas afirmaram ser a concepção linguística; 2/5 disseram ser a psicolinguística e 3/5 afirmaram ser a sociocultural, ou seja, não está claro para todas as participantes em que perspectiva a leitura é trabalhada na disciplina, embora o Programa da disciplina e a autora do material didático lhe confirmem um caráter sociocultural. Os dados coletados do material didático demonstraram que algumas atividades de consolidação trabalharam a leitura apenas nas concepções linguística e/ou psicolinguística, o que parece elucidar a razão pela qual se gerou a dúvida sobre a concepção base da disciplina para as tutoras.

Sobre o modo como as noções de texto e de discurso se relacionam à leitura em E/LE na visão das participantes da pesquisa, os dados revelaram que as noções de texto e discurso são indissociáveis e fundamentais para o bom desenvolvimento das atividades de leitura e escrita, que texto é qualquer manifestação verbal e completa que se produza em uma comunicação, e discurso é uma forma de ação entre as pessoas, o qual se articula a partir de um uso linguístico contextualizado, que a relação entre essas noções só é possível se estudadas com base em textos teóricos e não teóricos, que os estudantes que têm acesso a uma leitura significativa tornam-se conscientes e críticos, que o conhecimento dos gêneros e de suas estruturas é importante para o desenvolvimento das competências discursiva e textual e, por fim, que as noções de texto e de discurso ajudam o estudante a compreender melhor os sentidos dos textos. Com isso, pressupomos que, para elas, o trabalho com leitura em LE deve se pautar na noção de texto e discurso como elementos indissociáveis, configurando a opinião de que a leitura deve se processar em uma perspectiva sociocultural.

Em se tratando da visão das participantes da pesquisa sobre o conceito de letramento, apenas uma participante não apresentou características da concepção sociocultural de leitura para a definição de letramento. No que concerne à visão dos participantes da pesquisa sobre o material didático, os resultados da análise nos permite afirmar que, para a maioria das participantes, o material contribui para o desenvolvimento do letramento em E/LE

dos graduandos, uma vez que o ensino de leitura parece estar embasado em uma perspectiva sociocultural.

Por fim, ao se questionar em que medida o material didático da disciplina contempla a preparação dos futuros professores de espanhol para o trabalho com leitura que vise ao desenvolvimento de letramento em ELE de seus alunos, a análise revelou que a leitura, em uma perspectiva sociocultural, nem sempre foi a base das atividades de consolidação de conteúdos, por exemplo: a atividade que objetivava proporcionar uma reflexão sobre a importância do texto e das circunstâncias em que a leitura se processa e a atividade cujo propósito era promover uma reflexão sobre as relações existentes entre texto e contexto trabalharam a leitura apenas na perspectiva linguística. Já a atividade que objetivava promover uma reflexão sobre as propriedades textuais e os requisitos que fazem, de uma comunicação verbal, texto, trabalhou a leitura nas concepções linguística e psicolinguística. A atividade cujo propósito era proporcionar uma reflexão sobre os conceitos de gênero e tipo textual e sobre o modo como eles se organizam e circundam na sociedade trabalhou a leitura em uma perspectiva sociocultural. Por fim, a atividade cujo objetivo era promover uma reflexão sobre o modo como os discursos se organizam, trabalhou a leitura nas perspectivas linguística, psicolinguística e sociocultural.

Tendo em vista os objetivos a que se propôs, esta pesquisa lidou com as concepções de leitura que subjazem o ensino de E/LE no Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC, no contexto específico da disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso. Levando em conta os resultados da análise empreendida, consideramos que o propósito das participantes, em consonância com os documentos norteadores, PPP e Programa da disciplina, era contribuir para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos. Ressaltamos, contudo, que, embora as particularidades de cada concepção de leitura nem sempre estivessem claras para elas, conforme demonstrado nas respostas dos questionários e nas atividades de consolidação, pudemos perceber o comprometimento das participantes em preparar os futuros professores de Espanhol, para refletirem, através dos textos e dos discursos, sobre a sociedade, questionando os fatos, interferindo neles e, mudando-os.

Nesse sentido, acreditamos que o nosso trabalho tenha contribuído para refletirmos sobre a importância de se reconhecer as concepções de leitura, sobre o modo como devem ser trabalhadas para se lograr o letramento em E/LE e sobre como as crenças do

professor podem influenciar o ensino-aprendizagem. Ao refletirmos sobre as nossas práticas docentes, comprometemo-nos com a nossa contínua formação crítico-reflexiva e, sobretudo, com a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Por fim, consideramos que esta pesquisa não se encerra aqui, pois temos consciência de que há aspectos que também carecem de estudos, tais como: a) de que modo os tutores adaptam uma atividade de leitura estritamente linguística e/ou psicolinguística para alinhar-se ao propósito do letramento em E/LE; b) em que medida as concepções de leitura subjacentes à disciplina Língua Espanhola - texto e discurso influenciam as atividades de leituras produzidas pelos egressos do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC. Nesse sentido, desejamos mais pesquisas sobre a importância do conhecimento das concepções de leitura e das crenças de professores dos cursos de licenciatura em Letras da UAB, a fim de ampliar as possibilidades de se desenvolver o letramento em LE, na modalidade de ensino a distância, uma vez que ainda é ínfimo o número de pesquisas que se debruçam sobre esses cursos.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI, R. **Las palabras que no se lleva el viento**: literatura e enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación, 2007.

ADAM, J. M. **Les textes**: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan, 1992.

_____. **Linguistique textuelle**. Des genres de discours aux textes. Paris, Nathan, 1999.

ALBALADEJO, M. D. G. **Como llevar la literatura al aula de ELE**: de la teoría a la práctica. Revista de Didáctica LE. N° 5, 2007. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>. Acesso em janeiro de 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **O ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, 2001.

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros e todos aprendices**: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para enseñanza y Formadora de lectores. 2006. Tese (Doctorado) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

ARAGONÉS, J. P. **Didáctica de la lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI**. Madrid: Editorial La Muralla, 2004.

BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 1979.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

_____. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas**: estado da arte. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, v.7, n.1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas – SP: Pontes: 2006, p. 15-42.

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.7, n.2, 2007.

BARCELOS, A.M.F.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In.: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 231-238, 2003.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in lone community**. London: Routledge, 1998. 320 p.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em novembro de 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em novembro de 2014.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em novembro 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em novembro 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em novembro 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.1161. Brasília, 2005**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato_2004-2006/2005/Lei_11.1161.htm Acesso em novembro de 2014.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In.: LLOVERA, M. et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995, p. 63-81.

CALSAMIGLIA, H; TUSÓN, V. **Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso**. Barcelona: Ariel, 2007.

CASSANY, D. **Explorando las necesidades actuales de comprensión – aproximaciones a la comprensión crítica**. Lectura y vida, año XXV, 2. Buenos Aires, 2004.

_____. Los significados de la comprensión crítica. In.: **Lectura y vida**. Barcelona, 2005.

_____. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A., 2006.

_____. **Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica:** hacia una perspectiva sociocultural de la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, año 21, nº 4, p. 6-15. (2000). Disponível em: <http://www.lecturayvida.org.ar>. Acesso em fevereiro de 2014.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep M. **Aproximación a la literacidad crítica.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul/dez, 2010.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua.** Barcelona: Editorial Graó, 1994.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences:** Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4 (9), 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em novembro 2014.

Consejo de Europa. **Marco común europeo de referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acesso em dezembro 2014.

CORACINI, M. J. R. F. **Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade.** In.: LIMA, R. C. de C. P. **Leituras:** múltiplos olhares. Campinas, SO: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

COSSON, R. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTINHO, M. A. Schematisation (discursive) et disposition (textuelle). In.: Jean-Michel ADAM; Jean-Blaise GRIZE & Magid Ali BOUACHA (eds.). **Texte et discours:** catégories pour l'analyse. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, 2004, p. 29-42.

DAMASCENO, I. D L. **Formação inicial de professores de inglês para a leitura crítica em LE na perspectiva sociocultural no curso de letras: português/inglês da UFC.** Universidade Estadual do Ceará, 2013. (Dissertação de Mestrado).

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, R. N. M. **Letramentos e práticas letradas:** impactos na formação do professor de espanhol em um polo de educação a distância no interior do Ceará. Dissertação de Mestrado (PPGL – UFC) – Fortaleza, 2011.

GARGALLO, I. **Linguística Aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera.** Madrid: Arco Libros, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008.

GIROTTO, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. IN: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In.: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F (org.) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Pontes/ALAB, 2005, p. 173-182.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In.: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F (org.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Pontes/ALAB, 2005, p. 183-201.

HILA, C. V. D. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In.: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

HORWITZ, E. K. **Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course**. Foreign Language Annals, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In.: LLOVERA, M. et al. **Competencia Comunicativa: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995, p. 27-46.

INDURSKY, F. Estudos da Linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In.: TFOUNI, L. V. (org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

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

_____. (org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

LEFFA, V. J. **Texto, Teoria e prática**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Línguas Modernas, 1991 [Relatório Técnico].

_____. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In.: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

_____. **Se mudo o mundo muda**: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópico*, Vol. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONIZIO, A. P. et alí.. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATEUS, E. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In.: BARROS, S. M; ASSIS-PETERSON, A. A. **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos, SP: Pedro e João editores, 2010, p. 27-39.

MENDOZA, A. F. **Tú, lector**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 1998.

_____. **La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras**. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes, 2000.

_____. El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras. In.: MENDOZA, A.F. (Ed.) **La seducción de la lectura en edades tempranas**. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2002. p. 101-137.

_____. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lectoliteraria. Málaga: Aljibe, 2004.

_____. La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. In.: ORTEGA, A.M.P; GUILLÉN DÍAZ, C. **Lengua para abrir el camino**. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones. 2002. p. 113-166.

MENEZES, E. S. **Literatura e ensino comunicacional de línguas na formação do professor de espanhol LE**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MISHAN, F. **Designing authenticity into language learning materials**. Great Britain: Intellect, 2005.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In.: **BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

OLMI, A. Leitura, literatura e ciências cognitivas: uma aliança difícil, mas necessária. In.: **Leitura e Cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Org. OLMÍ, A.; PERKOSKI, N. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Portugal: Porto, 1996.

PAJARES, M. F. **Teachers' beliefs and educational**: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n.3, p. 307-332, 1992.

PONTES, A. L.; SANTOS, H. L. G. Gêneros Introdutórios em Dicionários Impressos. In.: SOUZA, M, M, F. et. al. (Org) **Gêneros Textuais: Experiências e Pesquisas**. Fortaleza: EdUECE, 2011, p. 81-101.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Lingüística Crítica – linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REYES, G. **Cómo escribir bien en Español**. Madrid: Arco Libros, 1999.

REYZÁBAL, M. V; TENORIO, P. **El aprendizaje significativo de la literatura**. Madrid: La Muralla, S.A., 1992.

RODRIGUES, V. L. B. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de porto velho**: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SABOIA, A. L. **A transculturalidade a partir do uso do texto literário no ensino de E/LE**: crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM). Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SÁNCHEZ MIGUEL, E.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R.; tradução: Fátima Murad. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. **Formação de professores em Paulo Freire**: uma filosofia como jeito de ser – estar e fazer pedagógicos. *Revista e-Curriculum*, vol. 7, núm. 3, dezembro de 2011. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SANZ, M. P. **Didática de la literatura**: el contexto en el texto y el texto en el contexto. In.: Carabela 59. Coordinadora Editorial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid: Editora 2006.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SCHENEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, G. M. **O uso do texto literário nas aulas de Espanhol no Ensino Médio de escolas públicas de Fortaleza**: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. 2011. 312f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, C.; A. M.; LIMA, L. M. **As principais crenças de um grupo de formandas em Letras/ Espanhol ao se avaliarem como falantes dessa língua**. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%2020102501/As%20principais%20Ocren%E7as.pdf. Acesso em março de 2014.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração da Dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos & Estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In.: RIBEIRO, Vera Masagai. **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, I. O ensino de estratégias de compreensão leitora. In.: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, cap. 4, p.68-87, 1998.

SOUZA, L. J. C. R. S. **A inserção do texto literário nas aulas espanhol língua estrangeira**: Diretrizes para o núcleo de línguas estrangeiras da UECE. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Curso de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

SWALES, J. M. **Genre analysis; English in academic and research settings**. Cambridge: University Press, 1990.

TAVARES, V. M. C. As novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino da leitura. In.: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

TERRA, E. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. PROJETO DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA. Editora: UFC, 2007.

WIDDOWSON, H. G. **Comment:** authenticity and autonomy in ELT. *ELT Journal* (Vol.50/1). Great Britain: Oxford University Press, 1996.

VAN DIJK, TEUN e KINTSH, W. **Strategies of Discourse Comprehesion.** New York: Academic Press, 1983.

VERSIANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura.** São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor.** *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa.* São José do Rio Preto, (6), 2002. p. 59-77.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In.: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

_____. Metodologia na investigação de crenças. In.: VIEIRA-ABRAHÃO (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas.** Pontes, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PROTOCOLO DE ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DA UAB/UFC



Governo do Estado do Ceará

Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior

Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690

Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



**PROTOCOLO DE ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO
DE LETRAS/ESPANHOL DA UAB/UFC**

Este protocolo compõe um dos instrumentos para a coleta de dados da pesquisa “*AS CONCEPÇÕES DE LEITURA SUBJACENTES À DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO NO CURSO LETRAS/ESPANHOL DA UAB/UFC*”, de responsabilidade da mestranda Gleicyane Feitosa Gomes Torres.

1. Que perfil de aprendiz deve ter o graduando do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC (autônomo, dependente)?
2. Que práticas de ensino deverá ter o futuro professor de Espanhol formado pelo referido curso?
3. Qual a orientação do documento para o trabalho com leitura?

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE ANÁLISE DO PROGRAMA DA DISCIPLINA
LÍNGUA ESPANHOLA: TEXTO E DISCURSO



Governo do Estado do Ceará



Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior

Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690

Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla

**PROTOCOLO DE ANÁLISE DO PROGRAMA DA DISCIPLINA LÍNGUA
ESPANHOLA - TEXTO E DISCURSO**

Este protocolo compõe um dos instrumentos para a coleta de dados da pesquisa “*AS CONCEPÇÕES DE LEITURA SUBJACENTES À DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO NO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DA UAB/UFC*”, de responsabilidade da mestrandia Gleicyane Feitosa Gomes Torres.

1. A disciplina Língua Espanhola - texto e discurso é de caráter obrigatório ou optativo?
2. Em que semestre essa disciplina é ofertada?
3. Há disciplina(s) pré-requisitada(s) para a matrícula nessa disciplina? Se sim, qual o conteúdo da (s) ementa (s) dessa(s) disciplina(s)?
4. O que diz a ementa da disciplina Língua Espanhola- Texto e Discurso?
5. Quais os objetivos a serem alcançados?
6. Qual a justificativa da necessidade da disciplina?
7. Qual o conteúdo programático?
8. Quais as referências bibliográficas?
9. Em seus referenciais bibliográficos, há perspectivas teóricas que orientem o ensino de leitura que vise ao desenvolvimento do letramento?

APÊNDICE C - PROTOCOLO DE ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DA
DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO



Governo do Estado do Ceará

Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior

Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690

Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



**PROTOCOLO DE ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DA DISCIPLINA LÍNGUA
ESPANHOLA - TEXTO E DISCURSO**

Este protocolo compõe um dos instrumentos para a coleta de dados da pesquisa “*AS CONCEPÇÕES DE LEITURA SUBJACENTES À DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO DISCURSO NO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DA UAB/UFC*”, de responsabilidade da mestranda Gleicyane Feitosa Gomes Torres.

1. Quantos capítulos existem no material? Qual o assunto de cada um deles?
2. As atividades trabalham com textos, com fragmentos de textos, com frases soltas?
3. O uso de gêneros textuais é recorrente?
4. Em que perspectiva é tratada a leitura nas atividades propostas?

APÊNDICE D - PROTOCOLO DE ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Governo do Estado do Ceará

Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior

Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690

Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



PROTOCOLO DE ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este protocolo compõe um dos instrumentos para a coleta de dados da pesquisa “*AS CONCEPÇÕES DE LEITURA SUBJACENTES À DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO NO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DA UAB/UFC*”, de responsabilidade da mestranda Gleicyane Feitosa Gomes Torres.

O questionário deverá abordar os seguintes temas:

1. O papel deve cumprir a leitura nas aulas de Espanhol como língua estrangeira;
2. A importância de se reconhecer as características das concepções de leitura linguística, psicolinguística e sociocultural;
3. A concepção de leitura que as participantes acreditam ser o suporte da disciplina;
4. A opinião das participantes sobre de que modo essas noções de texto e de discurso estão relacionadas à leitura em E/LE;
5. A definição de Letramento em E/LE para as participantes;
6. A opinião das participantes sobre em que medida o material didático da disciplina Língua Espanhola - texto e discurso contribui para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA CONTEUDISTA DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO

Questionário sobre Concepções de Leitura



Governo do Estado do Ceará

Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior

Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690

Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Caro (a) informante,

Este questionário é parte integrante da pesquisa “*AS CONCEPÇÕES DE LEITURA SUBJACENTES À DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO NO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DA UAB/UFC*”, desenvolvida por Gleicyane Feitosa Gomes Torres e orientada por Dra. Cleudene de Oliveira Aragão. *Agradecemos a sua colaboração e garantimos o anonimato de seus dados pessoais.*

I – Dados pessoais

1. Nome (opcional): _____
2. Idade: _____
3. Sexo: () Feminino () Masculino
4. Nacionalidade: _____
5. Língua Materna: _____
6. Correio _____ Eletrônico: _____

II - Formação Acadêmica e Atuação Profissional

3. Graduação: _____
4. Titulação: _____
5. Local de trabalho: _____
6. Projeto (s) de Pesquisa: _____
7. Tempo de atuação na UAB/UFC: _____
8. Disciplinas da UAB/UFC, relacionadas com leitura, das quais foi professora:
- _____
- _____
- _____

IV – Leitura em Espanhol / Língua Estrangeira (E/LE)

7. Em sua opinião, que papel deve cumprir a leitura nas aulas de Espanhol como língua estrangeira?

8. Quando refletimos sobre o processo de ler, podemos pensar em três concepções de leitura: a linguística, a psicolinguística e a sociocultural. No seu ponto de vista, há uma concepção mais importante que outra? () Sim () Não

Justifique sua resposta.

9. De acordo com a ementa, na disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso, o aluno estudará os processos e as estratégias de textualização na construção do sentido do discurso e do texto em língua espanhola. Desse modo, que concepção de leitura dá suporte a essa disciplina?

10. A disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso propõe uma discussão sobre as noções de **texto** e de **discurso**. De que modo essas noções estão relacionadas à leitura em E/LE?

11. Defina Letramento em Espanhol / Língua Estrangeira (E/LE):

12. Em sua opinião, em que medida o material didático produzido para a disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso contribui para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos?

Muito obrigada por sua participação!

P.S.: Concepções de leitura conforme Cassany (2006):

Concepção Linguística: Ler é recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-lo com o das palavras anteriores e posteriores.

Concepção Psicolinguística: Ler não só exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender.

Concepção Sociocultural: ler não é só um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, hábitos e práticas comunicativas especiais.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS TUTORAS DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO

Questionário sobre Concepções de Leitura



Governo do Estado do Ceará

Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior

Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690

Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Caro (a) informante,

Este questionário é parte integrante da pesquisa “*AS CONCEPÇÕES DE LEITURA SUBJACENTES À DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO NO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DA UAB/UFC*”, desenvolvida por Gleicyane Feitosa Gomes Torres e orientada por Dra. Cleudene de Oliveira Aragão. *Agradecemos a sua colaboração e garantimos o anonimato de seus dados pessoais.*

I – Dados pessoais

9. Nome (opcional): _____
10. Idade: _____ 3. Sexo: () Feminino () Masculino
5. Nacionalidade: _____ 5. Língua Materna: _____
7. Correio _____ Eletrônico: _____

II - Formação Acadêmica e Atuação Profissional

11. Graduação: _____
12. Titulação: _____
13. Local de trabalho: _____
14. Projeto (s) de Pesquisa: _____
15. Tempo de atuação na UAB/UFC: _____
16. Disciplinas da UAB/UFC, relacionadas com leitura, das quais foi tutora:
- _____
- _____
- _____

IV – Leitura em Espanhol / Língua Estrangeira (E/LE)

7. Em sua opinião, que papel deve cumprir a leitura nas aulas de Espanhol como língua estrangeira?

8. Quando refletimos sobre o processo de ler, podemos pensar em três concepções de leitura: a linguística, a psicolinguística e a sociocultural. No seu ponto de vista, há uma concepção mais importante que outra? () Sim () Não

Justifique sua resposta.

9. De acordo com a ementa, na disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso, o aluno estudará os processos e as estratégias de textualização na construção do sentido do discurso e do texto em língua espanhola. Desse modo, que concepção de leitura dá suporte a essa disciplina?

10. A disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso propõe uma discussão sobre as noções de **texto** e de **discurso**. De que modo essas noções estão relacionadas à leitura em E/LE?

11. Defina Letramento em Espanhol / Língua Estrangeira (E/LE):

12. Em sua opinião, em que medida o material didático produzido para a disciplina Língua Espanhola - Texto e Discurso contribui para o desenvolvimento do letramento em E/LE dos graduandos?

Muito obrigada por sua participação!

P.S.: Concepções de leitura conforme Cassany (2006):

Concepção Linguística: Ler é recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-lo com o das palavras anteriores e posteriores.

Concepção Psicolinguística: Ler não só exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender.

Concepção Sociocultural: ler não é só um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, hábitos e práticas comunicativas especiais.

ANEXO C – PROGRAMA DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO E DISCURSO



Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Graduação
Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular
Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular

FORMULÁRIO PARA CRIAÇÃO E/OU REGULAMENTAÇÃO DE DISCIPLINA

- (X) **Regulamentação** (se a disciplina está prevista no Projeto Pedagógico)
() **Criação/Regulamentação** (se a disciplina não está prevista no Projeto Pedagógico)

1. Unidade Acadêmica que oferta a Disciplina (Faculdade, Centro, Instituto, *Campus*):
INSTITUTO UFC VIRTUAL

2. Departamento que oferta a Disciplina (quando for o caso):
NENHUM

3. Curso(s) de Graduação que oferece(m) a disciplina						
Código do Curso	Nome do Curso	Modalidade do Curso	Currículo (Ano/Semestre)	Caráter da Disciplina	Semestre de Oferta	Habilitação⁶³
113	Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas Modalidade de educação à distância	Licenciatura	2009.2	Obrigatória	8	

4. Nome da Disciplina:
LÍNGUA ESPANHOLA - TEXTO E DISCURSO

5. Código da Disciplina (preenchido pela PROGRAD):

RM0821

6. Pré-Requisitos	Não ()	Sim (X)	
		Código	Nome da Disciplina
		RM0714	Língua Espanhola V-B: Compreensão e Produção Escrita

7. Turno da Disciplina (é possível marcar mais de um item):

() Diurno () Vespertino-Noturno (X) Noturno

8. Regime da Disciplina:

() Semestral () Anual (X) Modular

9. Justificativa para a criação/regulamentação desta disciplina

(mostrar a importância da área / do conteúdo para a formação do aluno, a pertinência da disciplina na integralização curricular e outros aspectos):

Considerando que a comunicação se realiza por meio dos diferentes tipos de textos que circulam nas várias esferas da nossa vida cotidiana. Pode-se dizer que o homem é um ser discursivo, uma vez que ele cria e participa de situações comunicativas e, sendo assim, precisa saber como atuar em cada uma delas. A disciplina língua espanhola: texto e discurso propicia ao aluno de Letras o necessário conhecimento a respeito dos processos e estratégias de textualização responsáveis pela construção do sentido do texto, tendo em vista fornecer subsídios para uma adequada produção, compreensão e análise de textos e discursos nessa língua. Desse modo, possibilita ao aluno fazer uma reflexão aprofundada sobre os diferentes aspectos que norteiam o trabalho com o texto e o discurso em sala de aula. Noções teóricas e aplicações práticas.

10. Objetivo(s) da Disciplina:

Apresentar noções gerais a respeito das propriedades textuais tendo em vista as concepções de texto e discurso, tipo e gênero, bem como seus contextos de produção.

11. Ementa:

Estudo dos processos e estratégias de textualização na construção do sentido do discurso e do texto em língua espanhola.

12. Descrição do Conteúdo e Carga Horária

Unidades e Assuntos das Aulas	Nº de Horas Teóricas	Nº de Horas Práticas	Nº de Horas EaD (quando for o caso):
1. Importância dos textos da vida cotidiana. Concepções de texto e discurso. Estratégias de desenvolvimento das competências discursiva e textual.			13
2. Reflexão sobre a relação entre texto e contexto de produção e recepção.			13
3. Reconhecimento das propriedades que configuram a estrutura e a organização textual. A construção do sentido do texto.			13

4. Reconhecimento dos diferentes gêneros textuais. Concepção de gênero e tipo textual.					13
5. Reconhecimento dos diferentes modos de organização do discurso. Análise e produção textual.					12
Número de Semanas:	Número de Créditos:	Carga Horária Total: 64	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária EaD: 64

13. Bibliografia (sugere-se a inclusão de até 10 títulos):

BÁSICA:

ARRIAZA, Manuel Cerezo. *Texto, contexto y situación*. Barcelona: Octaedro, 1997.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.2004

NIETO, Luis González. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.

REYES, Graciela. *Manual de redacción: cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco/ Libros, 1999.

VAN DIJK, Teun. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1992.

COMPLEMENTAR:

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Editorial Anagrama, 2006.

_____. *Los procesos de escritura en el aula de E/LE. In: La expresión escrita en el aula E/LE. Caravela*, septiembre 99, Sociedad General Española de Librería, S.A, Madrid, 1999.

_____. *Describir el escribir – Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós Ibérica, S.A, 1987-1988.

CUENCA, Maria Josep. *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*. Madrid, Arco Libros, 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G. Villaça . *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O Texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros textuais*. Bauru, SP: EDUSC, 2002. MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

14. Avaliação de Aprendizagem:

- Frequência (75%);
- Participação nos trabalhos propostos;
- Avaliações virtuais e presenciais.

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO



Governo do Estado do Ceará

Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades



Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690

Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*AS CONCEPÇÕES DE LEITURA SUBJACENTES À DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA – TEXTO DISCURSO NO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DA UAB/UFC*”, cujo principal objetivo é investigar as concepções de leitura presentes no contexto da disciplina Língua Espanhola: texto e discurso, do curso de Letras/Espanhol da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Esta pesquisa é coordenada pela Prof^a. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Neste estudo, serão utilizados questionários e, desta forma, pedimos sua colaboração, a fim de que responda, de forma coerente, às perguntas propostas sobre o tema acima proposto. Garantimos que esta pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo na qualidade e condição de vida, dano ou transtorno aos estudos e/ou trabalho daqueles que dela participarem. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, ou seja, serão mantidas em total sigilo, assim como a identidade dos colaboradores não será revelada a outrem.

É importante salientar que a sua participação é voluntária e o Sr. (Sra.) tem total liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer perturbação.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida investigação e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados.

Portanto, todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca deste estudo no momento oportuno. O Sr. (Sra.) poderá ter acesso a maiores informações sobre essa

investigação através do telefone ou e-mail da pesquisadora: (85-8692.4558, gleicy-gomes@hotmail.com).

O Comitê de Ética da UECE, que fica no endereço: Av. Paranjana, 1700 – Campos do Itaperi – Fortaleza/CE, encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos pelo fone: (85-3101.9890). Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outra para o pesquisador, que deverá anexá-lo a seus arquivos.

Eu, _____, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, tendo sido esclarecido(a) a respeito deste objeto de estudo.

Fortaleza, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

ANEXO E – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA I

**ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN 2:**

Tras leer las informaciones presentadas sobre competencia discursiva y textual, analiza las afirmaciones propuestas y pon V para las que estén verdaderas y F para las falsas:

- Las competencias discursiva, gramatical, sociolingüística y estratégica componen la competencia comunicativa.
- La competencia discursiva y textual del hablante se refiere a su capacidad de estructurar, cohesionar y construir textos de forma coherente y adecuada.
- El acto de comunicación no tiene relación con la situación o el contexto en que se concreta.
- La capacidad de comprender o construir textos se da en función de con quién, dónde y para qué se construyen los textos.

ANEXO F – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA II

**ATIVIDADE 03**

Elige la alternativa que no esté de acuerdo con los aportes teóricos estudiados:

1. El contexto discursivo o entorno lingüístico hace referencia a las palabras que preceden y siguen a un fragmento de un enunciado verbal.
2. El contexto circunstancial se refiere a todos los elementos físicos y culturales que acompañan a la emisión y recepción del mensaje.
3. Es correcto decir que un mismo texto puede tener significados y connotaciones diferentes según la circunstancia en el que se realice.
4. Las palabras poseen solamente un significado posible a cada contexto lingüístico.

ANEXO G – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA III

3-4 ACTIVIDADES DE FLUJACIÓN:

1. Rellena los huecos con el elemento cohesivo adecuado.

Su – le – quien – allí – sus – ahora – ella

a) El martes pasado tuvimos una reunión con el director [] nos habló sobre el peligro de las drogas.

b) Pablo tenía mucho interés en investigar el tema pero [] proyecto no fue aprobado.

c) Ellas hablaron mucho con Juan. [] explicaron por qué no debía viajar aquel día.

d) Cuando miraba hacia el árbol que estaba []; [] vio un pájaro.

e) El alcohol afecta física y psíquicamente a [] víctimas.

f) Hemos aprendido muchas leyes, [] debemos practicarlas.

2. Lee las oraciones e identifica la palabra a la que se refiere el término señalado.

a) Mi amiga tenía una colección de cuadros que era muy valiosa.

b) Es un chico muy pesado, sus amigos acabarán por odiarle.

c) Los profesores realizan estudios, todos tienen interés en las investigaciones.

d) Aquel lugar es muy agradable; allí estoy muy bien.

3. Analice y explique por qué los enunciados a continuación no son adecuados:

a) He llegado tarde al trabajo porque tengo un buen despertador.

b) Tengo frío, así que te pido que abras la ventana.

c) Aunque te gustó el espectáculo es una lástima que no pudieras verlo.

d) Tenía bastante dinero para comprarlo. Sin embargo, me lo compré.

4. Lee los párrafos a continuación e identifica la idea central de cada uno:

a) Los sistemas de comunicación animal también poseen variaciones dialectales. En EE.UU., los cuervos urbanos no comprenden a los del campo, ni los residentes en Connecticut a los de California. Sin embargo, existen "cuervos trashumantes", con un sistema de comunicación propio, y que son capaces, además, de entenderse con los cuervos urbanos y rurales de los distintos Estados de Norteamérica". (JOSÉ MANUEL BLECUA: Qué es hablar.)

b) La divinidad abstracta de "lo colectivo" vuelve a ejercer su tiranía y está causando estragos en toda Europa. La prensa se cree con derecho a publicar nuestra vida privada, a juzgarla, a sentenciarla. El poder público nos fuerza a dar cada día mayor cantidad de nuestra existencia a la sociedad. No se deja al hombre un rincón de retiro, de soledad consigo. (JOSÉ ORTEGA Y GASSET: El espectador.)

(Ejercicio tomado de Morales, 1991, p. 79)

5. Te presentamos a continuación partes desordenadas de un artículo sobre la amistad. Ordena las ideas y redacta un texto en que ellas aparezcan debidamente ordenadas y conectadas. Atención a los elementos de cohesión.

a) Normalmente, se piensa que los mejores amigos son aquellos que nos ayudan en momentos de adversidad, pero no olvidemos que en nosotros conviven tanto sentimientos de orgullo y de apoyo hacia nuestros amigos, como de envidia y competencia.

b) Ampliar horizontes y descubrir el entorno social es uno de los motivos que nos lleva en un momento concreto de la infancia a buscar relaciones más allá del círculo familiar. Pero, ¿qué es la amistad? La amistad, en su concepto más idealizado, es una relación íntima no sexual que suele darse de forma permanente y profunda, y en la que el ser humano se muestra tal y como es, con sus virtudes y sus defectos.

c) Asimismo, son importantes en nuestra vital los amigos que hicimos en un momento importante o interesante de nuestra vida, por ejemplo, ambos amigos vivieron en la misma casa durante su juventud, o tuvieron juntos la experiencia de tener el primer hijo, o coincidieron en unas vacaciones inolvidables etc.

d) Sin embargo, a medida que crecemos, nuestra percepción de la amistad cambia. No es lo mismo un amigo íntimo en la adolescencia, la cual es un puente perfecto para descubrir experiencias y modelos nuevos, compartir ideas e incluso incrementar la autoestima; que en la edad adulta, donde las relaciones de amistad suelen estar más definidas y acotadas.

e) También es muy interesante la amistad que surge entre personas de distinto sexo, sin que haya una relación sexual de por medio. Ésta es una relación poco conocida y hasta desconocida por mucha gente, pero es una experiencia que nadie se debería perder, puesto que el intercambio de perspectivas es realmente enriquecedor.

(Texto adaptado del manual "Leer en español")

6. Seleccione el elemento conjuntivo que sirva para rellenar los espacios vacíos:

por eso - no obstante - a continuación - sin embargo - sino

a) La relación que sigue [] no es representativa de la extensa obra del autor.

b) Me gustaría salir de paseo, [] el clima no está bueno.

c) Todos los días lee el periódico [] está siempre bien informado.

d) He revisado su trabajo y está bien, [] faltan muchos datos.

e) No es americano, [] inglés.

ANEXO H – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA IV

3.2 ACTIVIDADES DE CONSOLIDACIÓN

Para que consolides tus conocimientos haz las actividades que te proponemos a continuación:

1. Busca ejemplos de los siguientes géneros:

- a) Géneros discursivo literario (cuento, fábula etc.):
- b) Género discursivo publicitario (propaganda, anuncio etc.):
- c) Género discursivo epistolar (carta, e-mail, solicitud etc.):
- d) Género discursivo instructivo (recetas, manuales etc.):

2. Aplicas lo que has aprendido sobre géneros e identifica en el texto “El águila y el escarabajo” los rasgos siguientes:

EL ÁGUILA Y EL ESCARABAJO

El águila y el escarabajo



Estaba una liebre siendo perseguida por un águila, y viéndose perdida pidió ayuda a un escarabajo, suplicándole que le salvara.

Le pidió el escarabajo al águila que perdonara a su amiga. Pero el águila, despreciando la insignificancia del escarabajo, devoró a la liebre en su presencia.

Desde entonces, buscando vengarse, el escarabajo observaba los lugares donde el águila ponía sus huevos, y haciéndolos rodar, los tiraba a tierra. Viéndose el águila echada del lugar a donde quiera que fuera, recurrió a Zeus pidiéndole un lugar seguro para depositar sus futuros pequeñuelos.

Le ofreció Zeus colocarlos en su regazo, pero el escarabajo, viendo la táctica escapatoria, hizo una bolita de barro, voló y la dejó caer sobre el regazo de Zeus. Se levantó entonces Zeus para sacudirse aquella suciedad, y tiró por tierra los huevos sin darse cuenta. Por eso desde entonces, las águilas no ponen huevos en la época en que salen a volar los escarabajos.

Nunca desprecies lo que parece insignificante, pues no hay ser tan débil que no pueda alcanzarte.

Tomado de:[1]

a) ¿De qué género se trata?

b) ¿A qué público está dirigido?

c) ¿Qué ideas, creencias y valores presupone?

d) ¿Cuáles son los propósitos de lo escrito?

3. Analiza las afirmativas y enseguida contesta con V o F. Justifica el ítem que juzgues como falso.

A. En la Retórica los discursos eran de tres tipos: forense o jurídicos; deliberativos o políticos y epidicticos o de ocasión.

B. Según Bajtín los factores que condicionan la existencia de un determinado género son el temas, la estructura interna y el registro.

C. Los cambios que en los géneros discursos están vinculados a los cambios históricos que sufre la propia lengua.

D. Los llamados géneros primarios están asociados a la oralidad y sus formas, mientras los secundarios son resultantes de aquellos y pueden ser literarios, periodísticos y científicos.

E. Se suele emplear el concepto de género solamente para la descripción de los textos literarios.

ANEXO I – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA V – SEQUÊNCIA NARRATIVA

2.1.2 ACTIVIDADES DE CONSOLIDACIÓN

A continuación te facilitamos fragmentos de un texto de Gabriel García Márquez presentado a título de ilustración por Calsamiglia Y Tusón (2007). Observa que los conectores y los marcadores están señalados con cursiva y los verbos con negrita. Léelos con atención y enseguida examina las partes que compone la narrativa.

"MARÍA DE MI CORAZÓN"

"María de mi Corazón"

María – la protagonista – **era** en la vida real una muchacha de unos veinticinco años, recién casada con un empleado de los servicios públicos. *Una tarde* de lluvias torrenciales, *cuando viajaba* sola por una carretera solitaria, su automóvil **se descompuso**. *Al cabo de una hora* de señas inútiles a los vehículos que pasaban, el conductor de un autobús **se compadeció** de ella. *No iba muy lejos, pero* a María le **bastaba** con encontrar un sitio donde **hubiera** un teléfono para pedirle a su marido que **viniera** a buscarla. *Nunca* se le **había ocurrido** que en aquel autobús de alquiler, ocupado por completo por un grupo de mujeres atónitas, **había empezado** para ella un drama absurdo e innerecido que le **cambió la vida para siempre**.

Al anochecer, todavía bajo la lluvia persistente, el autobús **entró** en el patio empedrado de un edificio enorme y sombrío, situado en el centro de un parque natural. La mujer responsable de las otras las **hizo** descender con órdenes un poco infantiles, *como si fueran* niñas de escuela. *Pero* todas eran mayores, demacradas y ausentes, y se **movían** con una andadura que no se **parecía** de este mundo. María **fue** la última que **descendió** sin preocuparse de la lluvia, *pues, de todos modos, estaba* empapada hasta el alma. La responsable del grupo se lo **encomendó entonces** a otras que **salieron** a recibirlo, y **se fue** en el autobús. *Hasta ese momento*, María no se **había dado** cuenta de que aquellas mujeres **eran** treinta y dos enfermas pacíficas trasladadas de alguna otra ciudad, y que en realidad **se encontraba** en un asilo de locas.

En el interior del edificio, María **se separó** del grupo y **preguntó** a una empleada dónde **había** un teléfono. Una de las enfermeras que **conducía** a las enfermas le **hizo** volver a la fila *mientras* le decía de un modo muy dulce: "por aquí, linda, por aquí **hay** un teléfono". María **siguió**, junto con las otras mujeres, por un corredor tenebroso, y al final **entró** en un dormitorio colectivo donde las enfermeras **empezaron** a repartir las camas. *También* a María le **asignaron** la suya. *Más bien* divertida con el equívoco, María le **explicó** a una enfermera que su automóvil **se había descompuesto** en la carretera y **sólo necesitaba** un teléfono *para* prevenir a su marido. La enfermera **fingió** escucharla con atención, *pero la llevó* de nuevo a su cama, tratando de calmarla con palabras dulces.

"De acuerdo, linda", le **decía**, "si te portas bien, **podrás** hablar por teléfono con quien **quieras**. Pero ahora no, mañana." Comprendiendo *de pronto* que **estaba** a punto de caer en una trampa mortal, María **escapó** corriendo del dormitorio. *Pero antes* de llegar al portón, un guardia corpulento le **dio** alcance, le **aplicó** una llave maestra, y otros dos le **ayudaron** a ponerle una camisa de fuerza. *Poco después, como no dejaba* de gritar, le **inyectaron** un somnífero. *Al día siguiente, en vista de que persistía* en su actitud

El marido de María **denunció** su desaparición *poco después de la media noche, cuando estuvo* seguro de que no se **encontraba** en casa de ningún conocido. El automóvil – abandonado y desmantelado por los ladrones – **fue recuperado** *al día siguiente*. *Al cabo de dos semanas*, la policía **declaró** cerrado el caso, y se **tuvo** por buena explicación de que María, desilusionada de su breve experiencia matrimonial, **se había fugado** con otro.

Para esa época, María no se **había adaptado aún** a la vida del sanatorio, *pero* su carácter **había sido** doblegado. *Todavía* se **negaba** a participar en los juegos al aire libre de las enfermas, *pero* nadie la **forzaba**. *Al fin y al cabo, decían* los médicos, así **empezaban** todas, y *tarde o temprano* **terminaban** por incorporarse a la vida de la comunidad. *Hacia el tercer mes* de reclusión, María **logró por fin** ganarse la confianza de una visitadora social, y ésta se **prestó** para llevarle un mensaje a su marido.

El marido de María la **visitó** *el sábado siguiente*. *En la sala de recibo*, el director del sanatorio le **explicó** en términos muy convincentes cuál **era** el estado de María y la forma en que él mismo **podía** ayudarla a recuperarse. Le **previno** sobre su obsesión dominante – el teléfono – y le **instruyó** sobre el modo de tratarla durante la visita, *para* evitar que **cayera** en una de sus frecuentes

A pesar de que él siguió al pie de la letra las instrucciones del médico, *la primera visita fue* tremenda. María **trató** de irse con él a toda costa, y **tuvieron** que recurrir *otra vez* a la camisa de fuerza para someterla. *Pero poco a poco se fue haciendo* más dócil en las visitas siguientes. *De modo que su marido siguió* visitándola *todos los sábados*, llevándole *cada vez* una libra de bombones de chocolate, *hasta que* los médicos le **dijeron** que no **era** el regalo más conveniente para María, *porque estaba* aumentando de peso. *A partir de entonces, sólo le llevó* rosas. (El País, 3 de mayo de 1981)

1. Tras leer el relato sobre "María de mi corazón", que es, a la vez, un resumen del argumento de una película, apunta con datos del texto a lo que se pide:

a. Situación inicial:

b. La complicación:

c. La resolución:

d. La situación final:

2. Teniendo en cuenta que **los conectores** son unidades lingüísticas invariables que marcan en la superficie textual las **relaciones lógicas que se dan entre oraciones o entre segmentos textuales** (ejemplos, *incluso, además, pues, entonces, en cambio, ahora bien, etc.*). Y que **los marcadores** son elementos que no ejercen función sintáctica, sino que **constituyen enlaces supraoracionales que facilitan la cohesión textual y la interpretación de los enunciados** (ejemplos: *en primer lugar, es decir, o sea, en realidad, de hecho, bueno, bien, vale, etc.*).

Destaca en el texto de Gabriel García Márquez ejemplos de:

a. Marcadores temporales:

b. Conectores:

c. Verbos en imperfecto:

d. Verbos en indefinido:

3. ¿Cuál es punto de vista adoptado por el narrador?

4. Para que te diviertas. Cuéntanos una pequeña historia imaginada por ti. Te damos algunas sugerencias.

a) Un grupo de jóvenes emprende un viaje de estudios para una tierra alejada.

b) Una aventura en tus vacaciones.

ANEXO J – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA V – SEQUÊNCIA DESCRITIVA

2.2.2 ACTIVIDADES DE CONSOLIDACIÓN

1. Analiza las siguientes fotografías y descríbelas lo más minuciosamente que te sea posible. ¿Qué impresiones te causan?



Fonte[4]



Fonte[5]

2. Recuerda una persona que conozcas bien y haz una descripción de sus principales rasgos físicos y psicológicos.

ANEXO K – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA V – SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

2.3.2 ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

Lee el texto a continuación y, en seguida, contesta a lo que se pide:

"¡YA ERA HORA!"

"¡Ya era hora!"

Maryem Castillo Madrid 22 JUN 2012 - 17:53 CET

Assinar doc



Fonte[6]

"Estamos muy contentos". "¡Ya era hora!". "Es un avance legal". Los colectivos de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales consideran positiva e importante la decisión de la Real Academia de la Lengua (RAE) de incluir la unión de personas del mismo sexo en la definición de matrimonio. Las diversas organizaciones coinciden en que la revisión debió realizarse antes y abogan por que se retire el recurso de inconstitucionalidad que interpuso el Partido Popular contra la ley que permite el matrimonio homosexual.

La nueva acepción incluida por la RAE considera que la palabra matrimonio, "en determinadas legislaciones, es la unión de dos personas del mismo sexo, concertada mediante ciertos ritos o formalidades legales, para establecer y mantener una comunidad de vida e intereses". "Por fin se recoge una realidad que ya debió ser incluida hace mucho tiempo", afirma el secretario general de la Federación estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, Jesús Generelo, que subraya que esta acepción era "invisible en el diccionario cuando ya se estaba utilizando en el lenguaje jurídico y social". El portavoz de la FELGTB considera que se pudo haber definido de forma más contundente sin el matiz de "en algunas legislaciones", tal y como se hace en el Código Civil, que "recoge todas las realidades posibles de la sociedad española dentro de una misma ley".

Ayuda al proceso de normalización y de lucha contra la discriminación y la homofobia.

El secretario de Movimientos Sociales del PSOE en Madrid, Pedro Zerolo, califica la decisión de "paso valiente y fundamental que pone de manifiesto la importancia de la palabra y el lenguaje". Para Zerolo, con la nueva acepción la RAE incorpora la realidad legal y sociológica del país "porque los derechos deben tener los mismos nombres para todos".

En la Confederación Española de Asociaciones de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (COLEGAS) consideran que se debió haber hecho antes porque es algo normal. "Es la realidad", explica su presidente, Rafael Salazar, quien asegura que de esta forma se ayuda "al proceso de normalización y de lucha contra la discriminación y la homofobia". En una entrevista telefónica, Salazar ha dicho que el lenguaje es un instrumento importante que contribuye a que no haya un retroceso en los derechos al recoger los avances legislativos y sociales.

Agustín López —presidente del Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM) — ha manifestado que la decisión es positiva y que, aunque ha tardado, "es mejor tarde que nunca". López asegura que se pudo haber incluido la palabra familia en la acepción, pero aún así la decisión de la RAE es un paso adelante y coincide con el tema central de la fiesta del orgullo, que este año es el matrimonio igualitario.

Desde Argentina, uno de los pocos países latinoamericanos donde es legal el matrimonio gay, el presidente de la FAGLTB, Esteban Paulón, explica que con esta decisión se da "un paso decisivo para reconocer una realidad que avanza a nivel global", y asegura que la legitimidad que la RAE tiene en toda Iberoamérica aumenta el valor de este "triumfo simbólico" para el movimiento LGBT.

(Artículo tomado de: <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/06/22/actualidad/134038037>)

a) Destaca la tesis que el autor defiende

b) Señala los argumentos que el autor utiliza para defenderla

ANEXO L – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA V – SEQUÊNCIA EXPLICATIVA

2.4.1 ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

Explica con tus palabras algunos de los sentimientos que tenemos los seres humanos:

a) Amor

b) Pasión

c) Odio

d) Esperanza

ANEXO M – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA AULA V – SEQUÊNCIA DIALOGAL

REFLEXIONA

Teniendo en cuenta que los textos dialogados, a ejemplo de la conversación, forman parte de nuestra vida cotidiana, ¿Crees que conocer cómo se estructuran lingüísticamente esos textos aporta contribuciones al desarrollo de nuestra competencia discursiva?