



Calidoscópio

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Vergnano-Junger, Cristina

Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio
da Internet

Calidoscópio, vol. 8, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 34-37

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561873003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Cristina Vergnano-Junger

crisvj@terra.com.br

Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet

Spanish foreign language teaching materials making off with support of Internet

RESUMO – O presente artigo tem como objetivo discutir as características teórico-práticas da utilização de recursos informáticos da Internet na preparação de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Em termos teóricos, aborda conceitos como compreensão leitora sob as óticas sócio-interacional e enunciativa, transposição didática e gêneros virtuais, discutindo sua implementação e implicações no espaço de sala de aula. Considera, também, a distinção entre uma abordagem *on-line* e uma *off-line* da inserção do computador em aulas de E/LE. Para exemplificar e discutir os aspectos teóricos, inclui um exercício prático de seleção de materiais e proposição de atividades utilizando recursos da Internet. A proposta baseia-se em resultados de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área da leitura mediada por computador em E/LE na UERJ e destaca os seguintes aspectos: (a) a importância da preparação e do planejamento na atividade docente; (b) a necessidade de atualização e formação permanentes do professor, a fim de favorecer uma postura didático-pedagógica mais adequada aos contextos de sua atuação; (c) as especificidades que o meio informático possui e as consequentes demandas técnicas e teórico-práticas que pressupõem para seu uso eficaz em sala de aula, com vistas ao desenvolvimento de um leitor em E/LE proficiente e autônomo.

Palavras-chave: espanhol língua estrangeira, leitura, recursos didáticos da Internet.

Introdução

Em nossas experiências como professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE), frequentemente nos vemos diante de dificuldades relacionadas à seleção de materiais e preparação de atividades. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNS (Brasil, 1998) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCs (Brasil, 2006), ao abordarem a questão do ensino-aprendizagem de LE, enfatizam o desenvolvimento da leitura. No entanto, esta habilidade linguística, tradicionalmente, é menosprezada nos enfoques e materiais didáticos, tida como algo secundário, mais fácil graças ao seu caráter de habilidade receptora (Denyer, 1999).

ABSTRACT – The objective of this paper is to discuss the theoretical and practical implications of the use of Internet resources to prepare materials for the teaching of Spanish as a foreign language. We shall focus on the reading comprehension under the discursive and social-interactional approaches; digital genres; the problem of the didactic transposition and their relation with the classroom work. We also consider the existing differences between the on-line and off-line approaches when it comes to the use of Internet-based texts in the Spanish as a foreign language classroom. The theoretical aspects are exemplified through an exercise of selection of materials and proposal of activities using Internet resources. This proposal is based on the results so-far obtained of a research that has been developed at UERJ about Spanish reading comprehension on digital environments/with digital resources. The paper highlights three aspects: (a) the importance of the preparation and planning of the teaching activities; (b) the need for teachers to maintain their continuous formation in order to benefit from a didactic attitude that is more adequate to their reality; (c) the specificities of the digital environment and their consequences in the teaching process for the development of adequate reading proficiency in Spanish as a foreign language.

Key words: Spanish foreign language, reading comprehension, Internet didactic resources.

Ao contrário dessa crença, diversos estudiosos já a avaliaram e a descreveram como uma atividade complexa. Isso porque envolve interação, requer um sujeito leitor ativo e a ativação de diferentes níveis e tipos de conhecimentos e procedimentos, caracterizando-se como negociação e reconstrução de sentidos (Kleiman, 1996; Moita Lopes, 1996; Denyer, 1999; Colomer e Camps, 2000; Nunes, 2005; Maingueneau, 1996).

A questão é que, tanto devido à falta dos recursos didático-pedagógicos de apoio, quanto pela deficiência na formação didático-pedagógica voltada para leitura no nível de licenciatura (Carvalho, 2002; Kiperman e Vergnano-Junger, 2007; Vergnano-Junger, 2008a), os professores muitas vezes encontram dificuldades para desenvolver

um programa e atividades que efetivamente contribuam para a formação de leitores em E/LE entre seus alunos.

No passado, esse quadro era agravado pela falta de fontes onde se pudessem encontrar textos variados, atuais e que se enquadrasssem nas necessidades e interesses dos alunos. O advento da Internet, contudo, vem mudando substancialmente esse cenário (Guimarães, 2008). Hoje, ela se encontra entre os meios mais utilizados para a retirada de textos diversos (em gênero, temática e forma), bem como de imagens, arquivos de áudio e de vídeo, que são levados à sala de aula. As questões que merecem agora atenção quanto ao uso da Internet como fonte de materiais para fins didáticos são que:

- (a) esse meio digital caracteriza-se por uma organização hipertextual, o que implica uma maneira de aproximação ao texto distinta daquela que costumamos utilizar nos meios impressos e,
- (b) justamente devido à essa configuração diferenciada, a transposição didática (Guimarães e Vergnano-Junger, 2008) de seus recursos para a sala de aula implica atenção a especificidades concernentes às alterações na apresentação de hipertextos quando da sua impressão.

Neste artigo, portanto, propomos comentar alguns conceitos teóricos relacionados à: compreensão leitora, estruturação dos textos em ambiente virtual e transposição didática de materiais retirados da Internet. Como decorrência da revisão desses aspectos teóricos, apresentamos também uma discussão e exemplificação de dificuldades, especificidades e implicações da didatização de recursos desse meio digital em aulas de espanhol como língua estrangeira.

Conceitos teóricos básicos para o tema

O primeiro aspecto teórico sobre o que importa refletir no âmbito deste artigo é o da leitura. Conforme já adiantamos, trata-se de uma atividade complexa. Uma das habilidades linguísticas, normalmente associada à modalidade receptora escrita da língua. Com base nos resultados que vimos obtendo em nossos estudos, passamos a classificar o processo leitor em dois grandes blocos, agrupando teorias anteriores. Sendo assim e considerando o modo de processamento da informação, assumimos que a compreensão leitora pode ser vista como: (a) resultado de um processamento unidirecional da informação e (b) fruto de um processamento multidirecional da informação.

No primeiro caso, reunimos dois modelos tradicionais de leitura: o ascendente, centrado no texto e em sua decodificação, e o descendente, centrado no leitor, conforme citado por Kleiman (1996). No segundo caso, incluímos as propostas de leitura como enunciação (Maingueneau, 1996) ao lado dos modelos interacional e sócio-interacional (Moita Lopes, 1996; Kleiman, 1996; Denyer, 1999; Nunes, 2005), todos eles tendo em comum a crença na compreensão leitora como uma interação entre sujeitos, com negociação e reconstrução de sentidos.

A proposta de agrupamento pode, num primeiro momento, parecer não-ortodoxa, principalmente se considerarmos que o sentido do processamento nos modelos ascendente e descendente são opostos. No entanto, a lógica que rege essa classificação baseia-se não na direção do fluxo da informação, mas no fato de que se consideram para desenvolver a compreensão, por um lado, elementos isolados e, por outro, a conjugação de diferentes fatores e insumos.

Dessa forma, ler sob um ponto de vista tradicional pode significar a retirada de informações do texto, tal como ali aparecem, dando ao autor total controle e domínio sobre os significados e valorizando as estruturas linguísticas. O leitor em tal contexto é totalmente passivo. Mas também pode significar um jogo de adivinhações, centradas unicamente nas experiências do leitor, onde o texto ocupa o papel de fomentar esse processo de criação. Sendo assim, o protagonismo passa inteiramente ao leitor e o texto vira pretexto para suas interpretações livres. O que ambas as práticas têm em comum é o fato de só observarem um elemento, descartando o outro ou tornando-o mero subalterno. Embora essas realidades pareçam diferentes, as pesquisas que realizamos de 2001 a 2006 nos mostraram que indivíduos que tendem para um dos dois modelos apresentam características muito semelhantes com relação ao processo leitor e ao seu ensino-aprendizagem¹ (Vergnano-Junger, 2008b). Muitas vezes, inclusive, os sujeitos informantes, ao indicarem suas crenças relacionadas à leitura, chegam a mesclar aspectos de ambos os enfoques, alternando-os. O que justifica, portanto, a inclusão de ambas as orientações teóricas numa mesma categoria não é mais, segundo nossas pesquisas anteriores, o elemento mais fortemente enfocado no processo: texto ou leitor. Passa a ser a evidência de que, independentemente desse foco, o tratamento da informação será sempre unidirecional, ou seja, considerará apenas um aspecto ou direção como elemento de orientação das interpretações.

No outro extremo da classificação do processo leitor encontram-se os modelos ou abordagens que de-

¹ A primeira dessas pesquisas foi a de doutorado, intitulada *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. A segunda, desenvolvida a partir da tese de doutorado, ampliando seu campo de estudo e aperfeiçoando os aspectos metodológicos foi *Leitura e ensino de E/LE: uma abordagem integrada quantitativo-qualitativa*, realizada entre 2003 e 2006, com bolsa de produtividade Prociência da UERJ.

fendem a interação como marca característica da leitura. Em princípio, falamos apenas da interação leitor/autor, mediada pelo texto. Nesse caso, as bagagens de ambos os sujeitos contribuem para a formação de sentidos, num caminho de mão dupla. O fato de não opormos simplesmente uma perspectiva bidirecional à unidirecional descrita anteriormente é o fato de que nas perspectivas sócio-interacional e enunciativa o processo se descreve como mais complexo. Eles passam a reunir, também, elementos do contexto sócio-histórico, das situações de produção tanto da escrita quanto da leitura, dos processos de divulgação, das especificidades dos suportes nos quais o texto é veiculado, dos vários discursos que podem dialogar com o texto lido e com seu leitor, das características dos gêneros. Observamos, portanto, não apenas duas direções, mas várias, interagindo entre si. O sentido não é único, embora possa sofrer coerções diversas que o limite (gêneros de discursos diferentes, ou características sociais, por exemplo). E, embora o texto não possa ser descartado nessa equação, cabe a cada leitor reconstruir e atualizar os sentidos a ele atribuídos, segundo os insumos que possui: sua bagagem de conhecimentos prévios e a intervenção de elementos sócio-históricos e discursivos.

A leitura, nessa perspectiva, é uma habilidade linguística e social, que precisa ser aprendida, em geral na escola, e desenvolvida tanto ali quanto ao longo da vida. O leitor é agente e co-autor do que lê; criador e, ao mesmo tempo, sujeito a restrições presentes no texto e no contexto, seja em função do gênero, seja devido à sua história e papel social.

No caso específico da língua estrangeira (LE), deve-se acrescentar tanto as particularidades sistêmicas do idioma meta, quanto as culturais de seus usuários nativos (Brasil, 1998, 2006). Para o leitor estrangeiro, muito do que ele procura ler está revestido de novidade e estranheza. Trata-se de aproximar-se ao outro e isso não pode ser reduzido à decodificação de elementos linguísticos. Naturalmente, qualquer leitura conserva sua etapa de decodificação, pois, sem acesso ao código, o próprio início do ato de ler seria inviável. Mas a utilização de outros níveis de conhecimento: textual, discursivo, enciclopédico, conseguem expandir nossa capacidade de compreensão, negociação e atribuição de sentidos, preenchendo lacunas e favorecendo inferências (Brasil, 1998; Denyer, 1999; Colomer e Camps, 2000). A leitura em LE, assim, beneficia-se diretamente da ampliação, quer na escola, quer na vida, dos conhecimentos sobre a cultura meta, seu povo, sua história, seus costumes sociais, os gêneros que utilizam e como o fazem, seus usos da linguagem. Tudo isso passa a incorporar a bagagem do leitor e será sua moeda de troca durante as atividades de reconstrução de sentidos e avaliação dos caminhos que decidir tomar.

A leitura do verbal é uma habilidade típica das sociedades letradas, cujo lugar privilegiado de desenvolvimento é (ou deveria ser) a escola. A compreensão leitora

em LE, embora possa aproveitar muitas das estratégias cognitivas e metacognitivas trazidas do aprendizado de leitura em língua materna (LM), pelos aspectos mencionados no parágrafo anterior, requer atenção especial, mesmo em línguas próximas como português e espanhol (Vergnano-Junger, 2002). Isso porque, não basta dominar o código para desenvolver uma leitura satisfatória, já que esta varia segundo circunstâncias linguísticas e extra-linguísticas. No caso da LE, isso inclui acionar conhecimentos de realidades sócio-histórico-culturais diversas daquelas que constituem a experiência mais direta do leitor não-nativo. Por essa razão, assumimos aqui que o modelo que favorece uma maior proficiência e consequentes autonomia e criticidade do aprendiz leitor é o de processamento multidirecional da informação. Defendemos, portanto, que a interação é o centro do processo leitor, onde se cruzam todos os discursos, sujeitos e contextos.

Em termos de ensino-aprendizagem, propomos um protagonismo para o aluno. Não porque ele seja o centro exclusivo da leitura, mas porque precisa desenvolver sua capacidade de construir sentidos e negociar com as várias instâncias que entram em jogo durante essa atividade. Como coexistem tanto a possibilidade de múltiplas leituras para um mesmo texto, como uma série de coerções que podem legitimar determinados sentidos e banir outros, o leitor deve ser capaz de avaliar criticamente seu próprio processo. Isso significa acionar conhecimentos diversos, tecer hipóteses, testá-las, validá-las ou rechaçá-las, ajustar sua leitura às necessidades e situações em cada momento específico, identificar e procurar solucionar problemas.

Para que isso ocorra de forma satisfatória, o professor ocupa o outro papel destacado no processo. Cabe-lhe planejar, selecionar e organizar materiais e atividades, acompanhar o processo, orientando seus alunos e ajudando-os a resolver seus problemas, avaliar e replanejar segundo as necessidades. Uma das maiores dificuldades que o docente encontra na realização de tantas tarefas importantes do processo educativo está, talvez, na sua formação. Os cursos de espanhol que analisamos em nossas pesquisas não destacavam o desenvolvimento da habilidade de leitora (Vergnano-Junger, 2002, 2008b), dificultando a formação inicial desse futuro professor no que se refere à compreensão leitora e seu ensino-aprendizagem. Caberia, então, investir numa formação continuada, que suprisse as deficiências da inicial e mantivesse esse professor em constante aperfeiçoamento. Embora seja desejável, isso nem sempre é viável, entre outros fatores, por conta de excesso de trabalho, falta de disponibilidade de horas para estudo e ausência de muitos cursos (em nível tanto de extensão quanto de pós-graduação) que contemplam essa temática. É, na prática, portanto, que a maioria dos docentes amplia seus horizontes quanto a esse tema e muitos outros. No entanto, é importante ressaltar que muitas vezes nossas crenças se fundem com as bases teórico-metodológicas que recebemos durante nossa formação impedindo ou

dificultando mudanças de perspectivas ou incorporação de novos caminhos (Vergnano-Junger, 2008a).

Um dos aspectos que se soma à especificidade dos modelos de leitura é a transposição didática (Guimarães e Vergnano-Junger, 2008). Essa noção surge no âmbito da matemática e relaciona-se à maneira como os conhecimentos científicos sofrem ajuste e simplificação ao serem transformados em objeto de ensino-aprendizagem. No caso específico do contexto de ensino-aprendizagem de E/LE, não nos limitamos à questão da vulgarização do discurso científico, mas também à retirada de textos diversos, com circulação cotidiana em ambiente nativo da língua meta, para uma nova realidade, a da sala de aula, com finalidades didático-pedagógicas. Também nesses casos, pode observar-se a adaptação do material, segundo seus usos e propósitos. Por exemplo, seguindo a proposta da didática da matemática que serviu de modelo a Guimarães e Vergnano-Junger (2008), pode ser uma forma de transposição didática a discussão em sala de aula de usos de expressões idiomáticas segundo diferentes registros ou aspectos dialetais. Sem que se entre em questões científicas de sociolinguística ou dialectologia, um professor de LE pode comentar com seus alunos efeitos de sentido de determinadas expressões, utilizando uma vulgarização dos discursos e conteúdos enfocados nessas disciplinas. Mas, também, podemos considerar como transposição didática, numa ampliação do conceito original, a utilização em aula de um formulário de opinião do leitor de um jornal *online*. Isso porque, entre outros motivos, o jornal não está voltado para esse leitor aprendiz da LE, trata de muitos temas relacionados diretamente à cultura estrangeira desconhecidos do estudante, não admite a participação desse leitor na publicação de opiniões sobre os artigos lidos². Sendo assim, o objetivo da leitura do formulário altera-se, passando de um efetivo modo de participação para a simulação e aprendizado sobre como atuar ante esse gênero (formulário de opinião de leitor).

As modificações relacionadas à transposição didática, seja na forma ou no conteúdo, segundo Guimarães e Vergnano-Junger (2008), podem gerar acréscimos ao texto, retirada de fragmentos, reescrita. Mas, mesmo quando os textos são simplesmente copiados e levados à sala de aula, é possível constatar os efeitos da descontextualização (Maingueneau, 1996) em função da alteração dos co-enunciadores, do tempo e espaço e da finalidade da leitura. Em geral, essas alterações, das mais simples às mais complexas, não são trabalhadas, nem pontuadas no processo de ensino-aprendizagem, salvo através de indicações de “texto adaptado” ao final do material apresentado em sala. Isso implica, por um lado, privar o leitor

aprendiz do contato com as características originais do texto, mas também, por outro, da possibilidade de avaliar criticamente os efeitos da adaptação. Além disso, mascara uma opção unidirecional de processamento da informação, pois a versão que se apresenta é a escolhida pelo professor, fruto de sua leitura, escolhas e reconstrução de sentidos. Pensar a leitura numa perspectiva multidirecional é abrir possibilidades de compreensão, resguardando a criticidade para avaliar sua viabilidade. Quando o professor exerce em seus alunos o olhar para as alterações sofridas com a transposição didática e sua reflexão sobre o impacto da mesma, favorece sua autonomia crítica.

Esses aspectos da transposição e da descontextualização vêm sendo potencializados com a inserção da Internet como principal meio de obtenção de recursos didáticos. Além da mudança de co-enunciadores, tempo, espaço e finalidades do processo, e das alterações tradicionais dos tipos acréscimo, retirada e reescrita que podem sofrer os textos, merece destaque o impacto causado pela mudança do suporte de divulgação do texto. Textos da Internet são virtuais. Ou seja, têm na imaterialidade, na hipertextualidade e na multissemiose suas características constituintes mais marcantes (Crystall, 2002; Ribeiro, 2005). Com um simples desligar o computador ou perder a conexão, perde-se o texto. O mesmo pode-se dizer quando, devido ao seu caráter efêmero, voltamos a procurar um material e descobrimos que a página onde estava alojado já não existe ou mudou de endereço sem que consigamos resgatá-lo. Não podemos fazer anotações com facilidade às margens do texto lido, nem tê-los nas mãos, salvo se o imprimirmos e, assim, o mudarmos de suporte.

Quanto à hipertextualidade, os textos digitais e virtuais são caracterizados por possuir *links* que os conectam a uma infinidade de novos textos, compondo um mosaico fragmentado, cuja dimensão desconhecemos à primeira vista. Essa propriedade, que não chega a ser inovadora, pois textos impressos também têm sua versão de hipertextos “notas, sumários, apêndices, anexos” se potencializa no meio virtual e firma práticas de leitura e escrita mais rápidas, não hierarquizadas, nem sequenciais.

Completando o quadro, temos a convivência de linguagens diversas “verbais e não verbais” contribuindo para a composição de textos que extrapolam os limites da palavra escrita, já que podem conjugar num mesmo documento texto escrito, voz, sons diversos, imagens estáticas ou em movimento. Todas essas especificidades que o meio virtual apresenta e possibilita contribuem para o surgimento de novos gêneros (Marcuschi e Xavier, 2005) e formas de interação entre o usuário leitor/escritor e os textos ali veiculados.

² *O La Nación on-line* é um exemplo dessa problemática. Apesar de permitir o cadastro de estrangeiros para que estes recebam um “digest” das suas notícias, segundo o interesse específico de cada leitor, apresenta problemas na página de cadastro quanto à indicação de documentos de identificação de estrangeiros. Isso impede que o cadastro seja completado e elimina a possibilidade de publicação na *homepage* das opiniões desse leitor sobre as matérias lidas.

Em termos de leitura, essas características abrem as portas para uma ampliação do conceito, levando-nos a considerar tanto a compreensão tradicional de textos verbais escritos, como a compreensão de imagens e sons. Também passa a requerer uma atenção especial ao controle dos caminhos de leitura. A natureza hipertextual do ambiente virtual leva com mais facilidade à perda de propósitos, em função do acesso sucessivo de inúmeras páginas, umas depois das outras, sem uma relação hierárquica ou sequencial entre elas. Isso demanda do leitor uma atenção redobrada no processo e na construção de sentidos: mais do que nunca, ele constrói textos que são distintos daqueles compostos por outros leitores que partam, inclusive, de uma mesma página de abertura. A co-autoria fica igualmente potencializada.

Nesse sentido, a responsabilidade do professor como guia do processo aumenta. Utilizar a Internet como fonte não pode ser apenas encontrar textos cujos temas e gêneros sejam atrativos para seus alunos. Implica trabalhar com eles as diferenças entre suportes; as mudanças (principalmente constitutivas) sofridas pelo hipertexto digital quando retirado de seu meio natural; a criticidade na avaliação das fontes, de sua idoneidade e autoria; a interpretação e compreensão de diferentes linguagens e o controle consciente do processo leitor, seus objetivos, dificuldades e resolução de problemas. Tudo isso requer planejamento cuidadoso e uma base teórico-metodológica clara.

Aplicações práticas da teoria na seleção e produção de materiais de leitura com base na internet

Ao revisar aspectos teóricos relacionados à leitura em E/LE, transposição didática e textos virtuais, assumimos que o professor tem um papel importante e complexo no planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem da leitura em LE. Isso, não raro, causa apreensão no professorado, em especial pela constatação da falta de base em sua formação inicial. Neste item do artigo, propomos um breve exercício que ilustra alguns dos pontos levantados na teoria. Não pretendemos exaurir o tema, nem considerar essa proposta como uma solução única para o problema. Tomamos os exemplos aqui discutidos como um ponto de partida para reflexão sobre a situação de ensino-aprendizagem de leitura em E/LE e a montagem de material didático para desenvolvê-la.

Etapa inicial: planejamento

Como em qualquer atividade docente, o planejamento é uma etapa de suma importância, pois garante a previsão de todo o processo, demandas e necessidades, possíveis dificuldades, estratégias, formas de ajuste, melhores recursos. Docentes com experiência muitas vezes acreditam que ele não é tão necessário, mas, embora possa ser simplificado, nunca deve ser excluído das práticas

pedagógicas. Sua presença favorece um melhor controle do trabalho e, embora não impeça imprevistos, facilita as ações que lidarão com os que apareçam.

O primeiro cuidado refere-se ao mapeamento da realidade de ensino-aprendizagem. Nesse momento, identificam-se e são registrados: a quantidade de alunos, o ano/periódico da turma, o nível de domínio do idioma meta, a quantidade de aulas disponíveis no curso, o enfoque de ensino-aprendizagem de LE adotado pela escola e/ou professor. A seguir, devem ser fixados os objetivos geral e específicos do curso. Em função deles é que se estabelecem os conteúdos necessários ao seu alcance, nunca o contrário.

Os objetivos dão a dimensão mais ajustada das metas que se pretendem atingir ao final de cada etapa do processo. Por isso mesmo, são o instrumento ideal para a delimitação dos conteúdos que servirão ao seu desenvolvimento e dos parâmetros de avaliação. Não é coerente, por exemplo, que um professor fixe como objetivo geral “desenvolver a habilidade oral para fins comunicativos em LE” e, no entanto, indique como conteúdos: conjugação verbal, flexão de nomes, alfabeto etc. Menos adequado ainda é se, para tal objetivo, a prova constar de questões que incluam frases com lacunas para preencher com formas verbais, listagem de palavras para indicar o antônimo, o sinônimo ou a flexão de número e gênero. Naturalmente os conhecimentos sistêmicos ocupam um lugar na formação em LE dos alunos, no entanto, dependendo dos objetivos, seu papel será mais ou menos destacado. Eles podem funcionar como um fator complementar, instrumental, de apoio ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, caso o foco seja falar, ler, escrever ou entender mensagens orais; ou podem ocupar o centro do processo, em uma abordagem mais tradicional.

A definição de objetivos atende às realidades de cada turma, seu perfil, necessidades. Mas também está submetida às determinações da instituição de ensino, que também possui seus objetivos, e às crenças e bases teórico-metodológicas do professor. O importante é manter a coerência interna entre metas, conteúdos, avaliação e recursos para alcançá-las e a adequação à situação. No Anexo A, incluímos uma ficha que pode ser um guia útil à tarefa de preparação inicial do curso.

Etapa dois: definição e seleção de materiais

Após estabelecidas as características gerais do curso, seus objetivos e conteúdos, o professor poderá dar início à tarefa de preparar os recursos dos quais lançará mão para atingir suas metas. Se ele trabalha com um livro didático, deverá dedicar um tempo a avaliá-lo e verificar se e como pode ser adequado aos seus objetivos. O ideal é que, mesmo estando sujeito a um material didático, o docente tenha a liberdade de criar, incorporando recursos elaborados e/ou selecionados por ele próprio. Cabe recordar que os materiais didáticos são apoios ao trabalho

escolar. Como tal, não devem ter o protagonismo do processo, mas sim funcionar como auxiliares úteis. Além do mais, como cada realidade é única, nunca haverá um material totalmente satisfatório.

O objetivo mínimo previsto nos documentos de orientação para o ensino-aprendizagem de LE no Brasil (Brasil, 1998, 2006) prevê a ênfase no desenvolvimento da habilidade leitora, sob uma ótica interacional. Infelizmente, a tradição de materiais para o ensino de LE a partir da segunda metade do século XX enfatiza a abordagem comunicativa, com trabalho das quatro habilidades linguísticas e pouca dedicação à compreensão leitora³. Além do mais, a leitura, quando aparece, costuma adequar-se a uma perspectiva unidirecional do fluxo da informação, ora tendendo ao modelo ascendente decodificador, ora ao descendente, usando o texto como pretexto para outras habilidades. Isso em si já implica uma dificuldade para o docente, que deverá estar atento e avaliar cuidadosamente as propostas do livro didático que deve adotar.

Destacamos que não defendemos o banimento das demais habilidades, apenas nos posicionamos favoráveis ao trabalho com leitura, sistemático e constante. Isso porque assumimos que não se pode produzir numa LE sem insumos. Estes nascem dos processos comprehensivos e da interação com diferentes textos e discursos, de forma crítica e ativa.

Seja através da adoção de livros, seja trabalhando com materiais selecionados e montados exclusivamente pelo professor, há cuidados que devem ser tomados para que o processo leitor seja desenvolvido de forma a favorecer a proficiência leitora do aluno. Sendo assim, cabe observar os seguintes aspectos:

- (a) se o material disponível a ser adotado trabalha com textos e leitura;
- (b) qual o enfoque teórico-metodológico seguido nesse trabalho (caso exista);
- (c) que ajustes são necessários para transformar as propostas leitoras encontradas em atividades interativas;
- (d) caso não haja um material previamente determinado, se os textos apresentados e/ou escolhidos pelo professor são de temáticas, gêneros e fontes variados;
- (e) se as temáticas estão adequadas aos objetivos, ao perfil da turma, são atuais e permitem uma interlocução entre a realidade brasileira e a estrangeira estudada;

(f) se, no caso de textos retirados da Internet, esses possuam recursos próprios da sua constituição hipertextual e multissemiótica;

(g) caso os textos digitais fossem construídos segundo os padrões típicos do meio virtual, que cuidados seriam necessários para garantir sua manutenção e/ou a conscientização de sua existência e papéis para a produção de sentidos.

Todos esses itens podem ser organizados de modo a compor uma ficha, semelhante à que se encontra no Anexo A, ajudando a sistematizar e facilitar o trabalho de reflexão do professor nessa etapa de seleção de materiais e textos.

Uma vez escolhidos os textos, o docente passa à etapa de produção dos exercícios. O aspecto mais importante a recordar nesse trabalho é ter em mente os objetivos que se pretende alcançar. Dessa forma, é mais garantida a adequação entre metas/atividade/avaliação. Durante e após a aplicação das atividades, cabe também ao professor manter uma atitude reflexiva sobre a proposta, realizando uma avaliação do processo e não apenas do produto. Isso lhe permitirá fazer os ajustes necessários com mais segurança.

Pequeno ensaio de proposta de atividade de leitura com texto retirado da internet

Segundo o modelo de planejamento proposto nos itens anteriores, iniciamos pela caracterização do contexto de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) que serve de base a este nosso ensaio. Assumimos que esta proposta está voltada para uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma instituição pública de ensino. Os alunos têm entre 17 e 18 anos e o grupo é grande, contando com cerca de 45 estudantes. As aulas acontecem uma vez por semana, num tempo de aula duplo, com um total de 100 minutos. A escola possui laboratório de informática, mas nem sempre é possível utilizá-lo, entre outros motivos, por falta de um funcionário de apoio.

A escola em questão não tem uma diretriz única e coletiva para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Por isso mesmo, o parâmetro para os professores são as Orientações Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2006). Sendo assim, a leitura é a habilidade priorizada, mas, como ressalta o capítulo do documento destinado ao espanhol, o enfoque dado ao idioma não deve ser meramente instrumental. Ao contrário, precisa voltar-se para a formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade. Como a turma está concluindo o Ensino Médio, o trabalho com leitura, além de contribuir para o

³ Em nossa avaliação, desenvolver o processo leitor segundo uma perspectiva que classificamos de processamento multidirecional é assumir uma postura comunicativa. Criticamos, portanto, a visão superficial de comunicação apenas como capacidade de interagir oralmente com nativos numa LE para fins instrumentais. Consideramos que a comunicação pode manifestar-se de diferentes formas, tanto orais como escritas, relacionando indivíduos em processos de interação que atendam a distintos objetivos, em situações de enunciação variadas.

desenvolvimento da discursividade do alunado complementando o trabalho da LM, volta-se para a preparação dos estudantes tanto para o vestibular, como para seus estudos acadêmicos futuros. Isso porque a leitura em LE é considerada uma atividade de acesso ao conhecimento e à pesquisa. Não há adoção obrigatória de livros, portanto, os docentes estão livres para selecionar os materiais que lhes pareçam mais adequados aos seus objetivos. No entanto, a reprodução (fotocópia ou impressão) de textos para os alunos está limitada às provas. Isso gera dificuldades operacionais para os professores, pois dificulta a utilização dos materiais selecionados por estes em diferentes fontes na sua aula.

A legislação brasileira define que, no Ensino Médio, devem estudar-se duas LE, uma em caráter obrigatório e outra optativa. A partir da lei 11.161/2005 (Brasil, 2005) a oferta de espanhol é obrigatória nesse nível de escolaridade com escolha facultativa para os alunos. Apesar disso, nessa escola, as turmas só cursam uma LE, que pode se manter ou variar ao longo dos três anos do curso. Tal fato, frequentemente, contribui para a fragmentação do processo de aprendizagem das LE.

Estão previstos 40 encontros, mas há interrupção de aulas para as olimpíadas do colégio durante uma semana no segundo semestre e para as provas parciais e finais ao final de cada semestre. Considerando que o professor deve aplicar ao menos uma avaliação escrita bimestral e dando uma margem para suspensões ocasionais das aulas, calcula-se um total de 30 aulas anuais.

Os objetivos para a disciplina nesse ano, relativos especificamente à leitura, podem ser assim descritos:

- (a) Objetivo geral: desenvolver a proficiência leitora autônoma e crítica em E/LE dos alunos, visando à sua aplicação em situações diversas de leitura para trabalho, exames e estudos mais avançados.
- (b) Objetivos específicos:
 - elaborar hipóteses sobre o texto e sua leitura, avaliando sua pertinência ao longo do processo;
 - identificar o assunto dos textos lidos;
 - hierarquizar as ideias apresentadas no texto;
 - estabelecer objetivos para cada leitura, escolhendo as estratégias necessárias ao seu alcance;
 - relacionar conhecimentos prévios variados (enciclopédicos, linguísticos, textuais, discursivos) ao material presente no texto, favorecendo a reconstrução de sentidos;
 - avaliar a idoneidade das fontes e das informações, relacionando-as aos objetivos definidos para cada leitura;
 - identificar especificidades dos gêneros e tipologias textuais, inclusive digitais, relacionando-as ao processo de reconstrução de sentidos a cada leitura;
 - inferir significados de vocábulos desconhecidos, quando necessário;

- utilizar fontes alternativas de referência e apoio (dicionários, encyclopédias etc) para a complementação da leitura sempre que necessário;
- identificar construções sintático-semânticas que contribuam à construção da coesão textual, utilizando-as em favor da compreensão do material lido;
- relacionar imagens e sons ao material lido, procurando um melhor estabelecimento de sentidos;
- relacionar o texto lido a outros textos para a reconstrução de sentidos através da intertextualidade;
- no uso de ambiente virtual, controlar o processo leitor segundo objetivos previamente estabelecidos, identificando situações problemas e aplicando estratégias metacognitivas para sua solução.
- quanto aos diferentes gêneros, inclusive digitais, discutir suas especificidades, diferenciando características entre eles, identificando estratégias demandadas para sua leitura e implicações das transposições didáticas.

Para alcançar os referidos objetivos, os conteúdos trabalhados devem ser: (a) estratégias de leitura; (b) gêneros de discurso e tipologias textuais; (c) características dos textos virtuais; (d) características da leitura de imagens; (e) técnicas de utilização de materiais de referência; (f) caracterização dos diferentes tipos de conhecimentos prévios que pode possuir um leitor; (g) processos de coesão textual em língua espanhola, com os aspectos sistêmicos a eles relacionados.

A abordagem escolhida para o desenvolvimento do curso é a perspectiva multidirecional do processamento da informação durante a leitura. Esta é compatível com uma visão sócio-interacional e enunciativa do ensino-aprendizagem de LE e com uma visão de língua como algo mais que sistema: marca de identidade sócio-cultural, instrumento de comunicação, veículo de expressão e construção de pensamento e conhecimentos, entre outras concepções.

A realidade descrita não é ideal. Na verdade, apresenta uma série de problemas e limitações, como: grande número de alunos por turma, falta de recursos materiais, possível descontinuidade nos estudos da LE, poucas horas de aula anuais. Pode-se somar a eles o fato de que os alunos não se sentem especialmente motivados para a leitura, mesmo tendo a proximidade do vestibular como incentivo. No entanto, infelizmente, devemos assumir que este é um quadro bastante próximo a muitas das realidades que vigoram no ensino público brasileiro. Isso e o excesso de trabalho dos professores costumam ser fatores que desestimulam iniciativas mais complexas na estruturação de cursos e materiais. E, embora devamos concordar com essa análise da situação, insistimos que o cuidado nesse trabalho preliminar costuma gerar bons

resultados e, a logo prazo, facilita a atuação docente, devido à organização que promove.

Em função do contexto dessa turma, de sua necessidade de ampliação dos conhecimentos enciclopédicos sobre aspectos da atualidade, dos objetivos do curso e da necessidade de estimular seu interesse, optamos por buscar textos retirados da Internet voltados para a visão que hispânicos apresentam sobre o Brasil e os brasileiros. Essa temática pode despertar interesse e curiosidade nos leitores aprendizes, além de estabelecer um ponto de contato entre nossa cultura e a cultura do outro (dos povos da língua meta). Entre os muitos gêneros e tipologias disponíveis, decidimos procurar amostras de texto breves, informativos, mas com caráter descriptivo-argumentativo. Uma vez que o tema foi o elemento escolhido para servir de base à busca, o procedimento escolhido foi o acesso a diferentes páginas a partir do buscador Google, em pesquisa avançada, com a frase-chave “informaciones de Brasil entre hispánicos” e o idioma “español”.

Como pode acontecer numa situação de busca desse tipo, as palavras chave escolhidas levaram a uma notícia inesperada até para o professor. Entre as opções de página geradas pelo buscador, a mais frequente tratava das declarações das candidatas a Miss com o título “Reina de Hispanoamérica”. O interessante na referida notícia era o tom crítico e jocoso a respeito das respostas totalmente equivocadas oferecidas pelas candidatas a uma entrevista para um jornal. Como costumam circular textos irônicos a respeito do precário conhecimento enciclopédico de jovens brasileiros, embora não fosse esse o objetivo inicial que orientasse a seleção do texto, decidimos manter o material como fonte de leitura (Anexo B – notícia e parte dos comentários, a título de ilustração da página web).

Suas vantagens são: (a) o tema pode despertar interesse nos alunos pela proximidade de faixa etária entre as envolvidas e eles próprios, situação jocosa e paralelos possíveis entre a realidade hispânica e brasileira; (b) a notícia é um gênero mais direto, com estrutura menos complexa que a dos textos de opinião, mas oferece possibilidades de intertextualidade e ativação de conhecimentos de diferentes níveis; (c) por estar numa página web, que manteremos em seu formato original, favorece a exploração das suas características constitutivas, além de oferecer mais de um gênero para leitura – a notícia em si e os comentários dos leitores, sob a forma de um fórum simples com respostas a uma única questão.

Os maiores problemas em sua utilização são o tamanho, a presença de cores que dificilmente poderiam ser reproduzidas para todos na impressão e a perda dos recursos típicos dos hipertextos virtuais, ao ser transposto para uma versão impressa. No que se refere ao tamanho, a dificuldade pode ser resolvida através de um trabalho por etapas: primeiro a notícia, depois os comentários. Como se trata de gêneros distintos, isso não chega a ser um problema. Ainda assim, vale a pena mostrar-lhes o

material completo desde o início. A presença de cores pode ser salvaguardada, se houver equipamento na escola, pela projeção da página completa em transparência na etapa de pré-leitura. E as características virtuais perdidas podem ser objeto de reflexão através de perguntas no roteiro de leitura.

O trabalho, que seguramente ocupará mais de um dia de aula, deve começar com uma pré-leitura. Nesta, exploram-se, por meio de conversa informal e da projeção da página completa: as características dos gêneros notícia e opiniões de leitores; as especificidades dos textos virtuais; os recursos que a página em questão oferecia além do texto a ser lido e como poderiam ser acessados; as hipóteses de leitura sobre o tema, estruturação e conteúdo da notícia a partir do título e da foto que a acompanha. Tudo deve ser registrado para posterior comparação com os resultados encontrados e os sentidos construídos.

Embora a leitura silenciosa de textos escritos seja uma atividade eminentemente individual e solitária, é importante no processo de formação de leitores socializar as diversas etapas. Isso se faz trazendo à discussão os sentidos construídos, comparando-os, avaliando limites, justificando posições. Essas atitudes contribuem para fortalecer o fato de que há normalmente várias interpretações possíveis, mas que nem todas são, necessariamente, válidas. Também destaca a importância do leitor no processo e o papel de orientador do docente. Por fim, contribui para a conscientização das estratégias de leitura, imprescindíveis à resolução de problemas.

Na etapa de leitura, já com o texto impresso, os alunos seguem um roteiro proposto pelo professor, que deve orientar a atividade, destacando pontos que ele pretende desenvolver naquele momento, segundo seus objetivos. É importante que esse roteiro seja claro, objetivo, que deixe manifesto o que exatamente o docente deseja solicitar e medir, mas que permita a exploração da interação, intertextualidade, negociação e recriação de sentidos. Em outras palavras, deve explorar o texto e a bagagem do leitor, os múltiplos discursos de que este pode lançar mão, os diferentes procedimentos cognitivos e metacognitivos disponíveis, não se limitando a uma decodificação e retirada de informações pontuais do texto. O emprego do material como simples pretexto para falar ou escrever também devem ser evitados, ao menos nesse momento.

Algumas perguntas que podem ser propostas para o texto em questão seriam as que seguem no roteiro em anexo (Anexo C). Nelas são enfatizados aspectos de compreensão geral, como nas questões 1 e 5; de caracterização do gênero, na questão 3; constituição, funções e propriedades do texto virtual, como nas perguntas 2, 5 e 6; polifonia, intertextualidade e seu papel na leitura, como em 4 e 6.

Muitos conteúdos adicionais poderiam ser trabalhados nessa etapa, como: as construções linguísticas coesivas e seu efeito na construção de sentidos – uso de

pronomes, marcadores de causa, consequência, concessão, seleção de tempos e aspectos verbais, entre outros –; os elementos que se aproximariam de usos orais da língua, como as interjeições; as diferenças entre as opções linguísticas nos dois gêneros observados – a notícia e os comentários dos leitores –; marcas de ironia; papel dos elementos gráficos e tipográficos na organização da mensagem. Também as alterações geradas pela impressão de um texto que originalmente foi concebido para a leitura *on-line* é matéria relevante para o desenvolvimento do potencial leitor dos estudantes.

Mas, em todas essas propostas, cabe destacar a importância de discutir criticamente o processo leitor, socializando as diferentes visões, praticando a elaboração de justificativas para cada posição, em especial as polêmicas, compartilhando procedimentos utilizados na solução de problemas. Outro cuidado que deve ter o professor, enquanto orientador da atividade, é sempre motivar a negociação de significados, o uso das inferências para chegar a definições de termos desconhecidos e a exploração e ampliação dos conhecimentos enciclopédicos da turma.

Após a leitura, as atividades seguintes se caracterizam como pós-leitura, momento apropriado para expandir os conhecimentos adquiridos, fomentar a exploração de outras habilidades linguísticas (compreensão oral, fala e escrita) e exercitar novas leituras e posicionamentos críticos. Como a etapa anterior, pode durar mais de um dia de aula, ajudando a compor toda uma unidade em torno do tema. Algumas propostas de pós-leitura para esse material podem ser:

- (a) Ao final das participações dos leitores há um formulário. Identifique sua função e elabore um pequeno texto⁴, no qual você tece hipóteses sobre as funções dos *links* que o acompanham e os conteúdos das páginas que abririam. Justifique suas afirmações.
- (b) Pesquise na Internet e em fontes impressas (sempre em língua espanhola) situações que tenham um paralelo com o problema descrito na notícia. Selecione ao menos uma, faça um resumo, comparando-a com a temática da notícia e, depois, apresente-a à turma oralmente.
- (c) Tanto na notícia quanto nos comentários dos leitores há palavras que não são transparentes para os falantes de português. Algumas delas parecem ser expressões coloquiais regionais. Crie um pequeno glossário de termos, procurando o significado dessas palavras em dicionários

e exemplificando-as em frases que representem novos contextos de uso.

- (d) Elabore, com base nas críticas que notícia e leitores fazem das jovens, um decálogo de atitudes e comportamentos para uma candidata exemplar a miss.

Como podemos observar, trata-se de atividades que envolvem novas leituras, escrita e apresentações orais. Em todos os casos, procura-se ampliar os conhecimentos adquiridos e estimular um uso crítico e criativo da língua.

Quando os alunos tiverem condições, tanto as perguntas quanto as respostas de todas essas etapas podem ser apresentadas em língua espanhola. Se, no entanto, o foco do curso estiver na leitura, atividades de escrita e fala podem ser apenas parciais ou acontecerem na língua materna. Neste caso, o objetivo não será a produção, mas a compreensão e a possibilidade de uma atuação ampla e engajada dos alunos, sem as restrições impostas pela barreira do desconhecimento (ou limitações) na LE.

Algumas conclusões

O presente artigo teve como objetivo discutir a atividade docente de preparação de materiais didáticos para aulas de espanhol como língua estrangeira, com foco na compreensão leitora e no uso da Internet como fonte. Observamos, pela revisão da teoria, que a compreensão leitora é uma habilidade complexa, que traz subjacente, tanto à sua prática quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem, modelos teórico-metodológicos de diferentes naturezas. Por crer que uma perspectiva interacional, com uma abordagem multidirecional do processamento da informação, favorece o desenvolvimento de um leitor mais crítico, autônomo e flexível, optamos por apresentar nossas propostas seguindo tal orientação.

Outro aspecto que mereceu destaque foi a questão da especificidade do texto virtual e da sua transposição didática para a sala de aula. No exemplo que trouxemos, o texto não sofreu adaptações de nenhuma natureza. No entanto, o fato de mudá-lo de suporte foi o bastante para que perdesse seus *links* e as propriedades de navegação, hipertextualidade e não-sequencialidade. Foi possível, contudo, ilustrar como, por meio de perguntas, pode-se levar o aluno a refletir sobre o que não está mais ali. Sendo assim, ao trabalhar a construção de hipóteses sobre as páginas derivadas dos *links* no formulário de *login*, ou as relações entre as notícias de “Más noticias”, por meio de seus títulos, e o conteúdo do texto lido motiva-se a reflexão

⁴ A escolha da língua para a redação dependerá dos objetivos de cada curso e do perfil dos alunos. Se a turma em questão já cursou espanhol antes e os objetivos do professor incluem tanto o desenvolvimento da compreensão leitora quanto da escrita, não há qualquer problema em solicitar a tarefa em LE. Se, no entanto, a proposta de escrita tem como finalidade permitir a manifestação do leitor sobre seu processo de compreensão, o uso da LE pode limitar suas reflexões e, nesse caso, pode ser conveniente optar pela LM. Isso é válido, também, para as sugestões de atividades b e d.

sobre a natureza do meio e as possibilidades que oferece. Muito mais poderia ser proposto a respeito, inclusive e principalmente se fosse viável uma aula *on-line*. Nesse caso, poderia ser feito todo um trabalho de comparação das realidades de leitura *off-line* e *on-line*, o que ilustraria e enriqueceria bastante ambas as práticas.

Embora o aluno leitor tenha sido valorizado como agente de seu desenvolvimento enquanto reconstrutor de sentidos – promoção de inferências, levantamento de hipóteses, ativação de conhecimentos prévios, socialização de procedimentos –, insistimos que cabe ao professor um papel relevante em todo esse processo. Seu planejamento é a base sobre a qual se construirá a interação da sala de aula e a construção coletiva de sentidos e conhecimentos. Suas ações voltam-se não só à orientação, mas também para a provocação de novos e múltiplos caminhos. A escolha de recursos, portanto, não se limita a definir textos que contenham conteúdos desejados. Deve voltar-se para materiais capazes de fomentar um processo de aprendizagem crítico, criativo, metacognitivo e que não se centre apenas em produtos pontuais, mas no processo de construção de conhecimentos e habilidades. Para tanto, o ponto de partida são os objetivos e o conhecimento da realidade com a qual se está lidando. E, uma vez definidos materiais e atividades, a aplicação deve ser acompanhada de constante avaliação e ajustes, dentro da medida do necessário.

Temos consciência de que a realidade da maioria dos docentes brasileiros é solitária e atribulada. Pouco tempo sobra para reflexões e preparação de suas ações. Ainda assim, acreditamos que é possível uma transformação em seu trabalho, mesmo que lenta e gradual. Tais mudanças, a longo prazo, contribuirão para o aperfeiçoamento de sua atividade docente, a melhoria dos resultados com seus alunos e uma facilitação do trabalho, pois resultará em recursos estruturados previamente e reaproveitáveis em circunstâncias semelhantes. A grande vantagem da produção de materiais, em nossa avaliação, é o fato de serem feitos para a realidade e o contexto nos quais serão efetivamente aplicados. O cuidado a ser sempre considerado é o efeito da transposição didática, e as consequentes/inevitáveis mudanças que provoca e precisam ser evidenciadas durante a leitura.

Referências

- BRASIL. 1998. *PCN de Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos. Língua Estrangeira*. Brasília, MEC, 120 p.
- BRASIL. 2005. Lei 11.161/05 – Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *D.O.U. DE 08/08/2005*, p. 1. Brasília, MEC. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 25/01/2006.
- BRASIL. 2006. *Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, MEC/SEB, vol. 1, 239 p.
- CARVALHO, M. 2002. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *Teias*, 5(3):7-20.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. 2000. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste Ediciones, 238 p.

- CRYSTAL, D. 2002. *El lenguaje e internet*. Madrid, Cambridge, 304 p.
- DENYER, M. 1999. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, 40 p.
- GUIMARÃES, M. de C.; VERGNANO-JUNGER, C. 2008. Transposição didática: a passagem de textos do ambiente virtual aos livros didáticos de espanhol. In: V.L. de A. SANT'ANNA; C. VERGNANO-JUNGER; A.M.C. FERREIRA (orgs.), *Hispanismo 2006: lingua espanhola*. Rio de Janeiro, ABH/ Rede Sirius, p. 533-539.
- GUIMARÃES, V.M. de M. 2008. *Professor e Internet: um olhar crítico e investigativo*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 110 p.
- KIPERMAN, S.L.; VERGNANO-JUNGER, C. de S. 2007. Leitura: uma análise das ementas dos cursos de Letras. In: CONGRESSO DA ASSEL-RIO - LINGUAGENS PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 13, Campos, 2007. *Anais...* Campos, Assel Rio, p. 1-11.
- KLEIMAN, A. 1996. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3ª ed., Campinas, Pontes, 213 p.
- MAINGUENEAU, D. 1996. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo, Martins Fontes, 205 p.
- MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (orgs.). 2005. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Lucerna, 196 p.
- MOITA LOPES, L.P. 1996. Um modelo interacional de leitura. In: L.P. MOITA LOPES, *Oficina de Linguística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 137-145.
- NUNES, M.B.C. 2005. Visão Sócio-interacional de Leitura. In: T.G. SALIÉS (org.), *Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais; coletânea de documentos*. Rio de Janeiro, IPEL/PUC-Rio. [CD-ROM]
- RIBEIRO, A.E. 2005. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: C.V. COSCARELLI; A.E. RIBEIRO (orgs.), *Letramento digital; aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte, CEALE, p. 125-150.
- VERGNANO-JUNGER, C. de S. 2002. Leituras sobre a prática com E/LE – A Metodologia. In: C. de S. VERGNANO-JUNGER, *Leitura e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: Um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Faculdade de Letras, 266 p.
- VERGNANO-JUNGER, C. de S. 2008a. Crenças e produção docentes: um estudo sobre a leitura em graduações de espanhol no Rio de Janeiro. In: V.L. de A. SANT'ANNA; C. de S. VERGNANO-JUNGER; A.M.C. FERREIRA (orgs.), *Hispanismo 2006: lingua espanhola*. Rio de Janeiro, ABH/ Rede Sirius; UERJ, p. 406-411.
- VERGNANO-JUNGER, C. de S. 2008b. Leitura e espanhol como língua estrangeira: interseção de pesquisas que discutem o ensino aprendizagem. In: R.L.M. ANDRÉ; S.C. CATHARINO (orgs.), *Estudios Hispánicos: Lengua española y literatura*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, p. 80-89.

Submissão: 02/12/2009

Aceite: 11/03/2009

Cristina Vergnano-Junger

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rua São Francisco Xavier, 524/11º andar
Sala 11029, Bloco A, Maracanã
20550-900, Rio Janeiro, RJ, Brasil

ANEXOS**ANEXO A**

Ficha de caracterização inicial do curso

Objetivo: Reunir os dados sobre o perfil do grupo de alunos, instituição e situação didático-pedagógica para a elaboração de um planejamento de curso.

Instituição: _____ Nível de ensino: _____

Turma: _____ Idade dos alunos: _____ Nº de alunos: _____

O que é língua para o professor? _____

O que é ensinar uma língua para o professor? _____

Quais as determinações da instituição sobre o ensino-aprendizagem de LE? _____

Objetivo geral do curso: _____

Objetivos específicos: _____

Conteúdos necessários ao alcance dos objetivos: _____

Livro didático adotado (se for o caso): _____

Abordagem metodológica do livro didático: _____

Há possibilidade e/ou disponibilidade de utilizar outros materiais e recursos informáticos? _____

Duração do curso: _____ Nº de horas de aula/semana: _____

Nº de avaliações exigidas: _____ Periodicidade: _____

Tipos de avaliação (segundo os objetivos): _____

ANEXO B

Notícia do *Jornal Hoy* digital sobre declarações das candidatas a *Reina de Hispanoamérica*.

EDICIONES ANTERIORES PORTALES DE INTERES DOCUMENTOS ELOY EN EL HOY RSS PUBLICIDAD CONTACTENOS

Usuario
Contraseña
[Crea tu cuenta](#) | [Recuperar contraseña](#)

Inicio Editorial El País Economía Deportes El Mundo Opiniones iVivir! iAlegria! Rostros Agenda Suplementos

El País

30 Comentarios - último digitado en 31 Oct a las 7:42 PM

 28 Octubre 2009, 1:38 PM **Colón llegó a América en 1980, según una aspirante a Reina Hispanoamericana**

La Paz, (EFE).- Cristóbal Colón llegó a América en 1980, el Paraná es el río más largo del planeta y la muralla china es una de las nuevas maravillas del mundo con sede en Latinoamérica, según algunas candidatas al concurso de belleza Reina Hispanoamericana.

[Agrandar](#)

Estas fueron algunas de las respuestas de las "misses" que participan en el certamen de belleza que se celebra en la ciudad boliviana de Sucre a un cuestionario de siete preguntas sobre cultura latinoamericana que les hizo el periódico *El Deber* y cuyo resultado se publica hoy.

Para Melanie Mir, la representante española en el concurso, Cristóbal Colón pisó América por primera vez hace sólo 29 años, en 1980.

Pese a no poder especificar que Colón llegó a América el 12 de octubre de 1492, la candidata peruana, Karol Castillo, aseguró que este fue "el descubrimiento más importante de toda la historia".

Quien respondió con exactitud a la fecha de llegada del almirante europeo fue la aspirante panameña, Joyce Jacobi, que aseguró que debió haber salido de "un puerto muy bonito" antes de embarcarse hacia América.

También la bella panameña situó la muralla China y el canal de Panamá entre las nuevas siete maravillas del mundo en Latinoamérica, mientras que la representante de República Dominicana, Rocío Castellanos, añadió a la lista una cascada venezolana, cuyo nombre no recordaba.

Más "nacionalista" se mostró la participante nicaragüense, Indira Rojas, al apuntar entre las nuevas maravillas del mundo la obra teatral de su país "El Güegüense", declarada por la UNESCO patrimonio oral de la humanidad.

La única que acertó con los tres monumentos latinoamericanos que engrosaron la lista de las nuevas maravillas -Machu Pichu, en Perú; Chichén Itzá, en México, y el Cristo del Corcovado, en Brasil- fue la candidata cubana, Vanessa González.

En lo que se mostraron más acertadas las "misses" fue al explicar que Sucre, la sede del certamen de belleza, es la capital de Bolivia, una pregunta con cierta dificultad, ya que los poderes Ejecutivo y Legislativo del país tienen su sede en La Paz.

También 15 de las 21 candidatas respondieron sin dudar que el río más largo del mundo es el Amazonas, mientras que la participante argentina, María Celeste Cavallo, optó por el río Paraná, que su país comparte con Brasil y Paraguay.

Finalmente, cuestionadas por dos escritores latinoamericanos que hayan ganado el Nobel de Literatura, siete de las participantes mencionaron a Pablo Neruda, seis a Gabriel García Márquez y dos a Gabriela Mistral.

Otras de las bellas candidatas mencionaron nombres de escritores que no han recibido ese reconocimiento como el brasileño Paulo Coelho, el uruguayo Mario Benedetti o el dominicano Juan Bosch.

La media de las aspirantes en este test de cultura latinoamericana no llegó al aprobado, pero será mañana cuando los jurados expertos en imagen decidan quién es la mujer más bella de Hispanoamérica. EFE

Protetores de tela com os melhores temas!

Comentarios 30 comentario(s)

Escrito por: mariopena007, 28 Oct 2009 2:19 PM Reportar como inapropiado

Selección el tamaño del texto: - +

10 Abril 2010, Actualizado a las 3:00 AM

Use Smileys



o ano todo!

São Grátis!

*condições no site

Buscar en el site

Acompáñanos en [facebook](#) [twitter](#)

Se expresse

Use Smileys!

Grátis

*Condições no site.

Más Noticias

Ejecutivos cabido son sentenciados a tres y dos años

Los precios de combustibles siguen congelados

Juez impone un año coerción a oficial mató a dos adolescentes en finca; FAD informa que lo botó

Sugiere acción para detener "enfermedad grave" sedimentación de las presas

Pacientes se quejan por déficit de equipos;

De: Estados Unidos**esto demuestra lo ridículo de este concurso****Escrito por:** [reyesobrador](#), 28 Oct 2009 2:31 PM[Reportar como inapropiado](#)**De:** Canada, Toronto

Este es un reflejo de dos cosas:

- 1) Del desinterés de las jóvenes generaciones de informarse debidamente de los acontecimientos históricos, culturales, científicos y de la sociedad en general. De su desubicación en el mapa mundi y de que están pensando en otra cosa, menos en los estudios.
- 2) De la incapacidad de los profesores que le enseñaron a estas aspirantes a reinas, que deberían ser condenadas a pasar las vacaciones en una biblioteca, antes de presentarse a un concurso que exige otras cosas, además de la belleza física, que bien podría ser exaltada en una discoteca, con todo lo que manda el erotismo.

El problema es que se creen que, porque son bonitas, no necesitan del conocimiento general de las cosas.

Escrito por: [linda5](#), 28 Oct 2009 2:44 PM[Reportar como inapropiado](#)**De:** Swaziland

Que bien? muy buena Historia?

Escrito por: [memendez](#), 28 Oct 2009 3:22 PM[Reportar como inapropiado](#)**De:** República Dominicana, por ahí

el inconveniente radica, en que se le da mas importancia a la belleza física, que a los conocimientos intelectuales.....

Escrito por: [SmooveOPR8R](#), 28 Oct 2009 3:23 PM[Reportar como inapropiado](#)**De:** Estados Unidos

No debe ser sorprendente que la juventud hoy día no tiene base geográfica. Y creo que es un problema no solo en Latinoamérica, sino también en los EEUU. Lastima que con toda la tecnología que tiene la juventud a su disposición no puede utilizarla para investigar, aprender y educarse. No fue para ese fin que fue inventada? No, prefieren usarla para socializarse a través de Twitter, MySpace, Facebook y YouTube y mandar mensajes. No se a quien echarle la culpa: a los que gobernan las escuelas, los padres, la sociedad o la misma juventud. Pero tenemos que manejar la tecnología con estos jóvenes de una manera mejor de la que estamos haciendo en estos momentos—o arriesgamos que se convierten en gordiflones sin la habilidad de socializar con otros seres humanos.

Escrito por: [Rosado320](#), 28 Oct 2009 3:54 PM[Reportar como inapropiado](#)**De:** República Dominicana

Eso debe ser una mofa hacia la historia que una Española diga que Cristóbal Colón descubrió América en el 1980, o la otra que dijo que la muralla China, está en Sur América

Disponível em: <http://www.hoy.com.do/el-pais/2009/10/28/299566/Colon-llego-a-America-en-1980-segun-una-aspirante-a-Reina-Hispanoamericana>. Acesso em: 18/11/2009.

Está incluído neste anexo, além da reportagem completa, *links* que aparecem na página web e parte dos comentários de leitores. Optamos por apresentar apenas alguns desses comentários, a título de exemplo, mas o conjunto completo pode ser acessado no endereço acima.

exculpan médicos

Agregado Defensa EU elogia reforma de la Policía Nacional

Nuria relata incidente frente a casa de jefe PN

Muere el periodista Raúl Pineda

La Policía reporta muerte de seis personas en hechos aislados

Punta Cana Resort & Club

Hoteles, tarifas, información Críticas y más en TripAdvisor

Anuncios Google

ANEXO C

Roteiro de leitura (*Guión de lectura*)

Leia as questões abaixo e utilize-as como roteiro para seu processo de compreensão, observando os aspectos que propõem e fazendo as anotações pertinentes de suas conclusões a respeito.

1. Durante o debate inicial com sua turma, foram levantadas hipóteses sobre o assunto do texto, a partir de seu título “*Colón llegó a América en 1980, según una aspirante a Reina de Hispanoamérica*”. Faça uma leitura geral da notícia e sintetize em uma ou duas frases o assunto do texto, comparando sua percepção com as hipóteses previamente propostas.

2. Observando informações que acompanham o texto, na página *web*, e o endereço eletrônico para acessá-la é possível estabelecer aspectos do contexto de sua criação e circulação, como origem do jornal, fonte responsável pela notícia, lugar de onde esta foi emitida, datas da notícia, do evento nela descrito, das participações de leitores e do acesso.

Identifique tais informações e as relate entre si e com sua atual atividade de ler este texto.

3. As três primeiras acepções para “notícia” no dicionário *on-line* da *Real Academia Española* (www.rae.es), refere-se ao termo como: (a) noción, conocimiento; (b) Contenido de una comunicación antes desconocida; (c) Hecho divulgado. Levando isso em consideração, retire do texto as informações que o caracterizam como uma notícia.

4. Além da voz do jornalista que compôs a notícia, é possível identificar várias indicações de outras vozes que circulam pelo texto.

- a) Retire do texto alguns exemplos dessas vozes;
- b) Identifique as pessoas responsáveis por elas;
- c) Comente a função que a presença dessas vozes exercem para a composição da notícia.

5. A página do jornal *Hoy digital* apresenta uma série de informações e *links* além da notícia em si. Entre os *links* presentes à direita, sob o título “Más noticias”, qual ou quais você relacionaria à notícia lida? Justifique sua resposta.

6. O jornal abre espaço para que os leitores interajam com suas matérias e entre si.

- a) Como isso é feito?
- b) Que requisitos são necessários à participação?
- c) Como você agruparia o conjunto de participações apresentadas para essa notícia, considerando seus conteúdos. Compare-as para concluir em que se aproximam e em que se diferenciam.