

# A leitura integrativa e o ensino de leitura em livros didáticos de espanhol para os anos finais do ensino fundamental

## The integrative reading and the teaching of reading in textbooks of Spanish for final years of elementary school in Brazil

Diego da Silva Vargas<sup>1</sup>

dsvargas04@yahoo.com.br, diego.vargas@unirio.br

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**RESUMO** – Tradicionalmente, os estudos em leitura têm apresentado, quase sempre em uma linha temporal, três visões sobre como se dá o processamento da informação pelo sujeito leitor: a ascendente (ou *bottom-up*), a descendente (*top-down*) e a interativa (*top-down/bottom-up*). Acreditando que a proposta da visão interativa abranja hoje uma diversidade de linhas teóricas e de visões diferentes sobre a leitura, buscamos aqui construir uma visão específica, a qual estamos denominando de integrativa. Essa visão tem como base os estudos clássicos em cognição articulados aos estudos derivados da Linguística Cognitiva Contemporânea. Assim, entendemos que a leitura é resultado de sucessivas integrações conceituais, que se dão *on-line* e em *real time*, entre o conhecimento prévio do leitor e as informações trazidas pelo texto. Com base nisso, entendemos que o processo de geração de inferências é uma evidência dessa integração e que pode ser um construto relevante para aplicarmos nossa visão de leitura ao ensino. Assim, usamos uma visão cognitivista do processo de inferenciação para analisar o trabalho desenvolvido com a leitura por livros didáticos de língua espanhola produzidos entre 2004 e 2015. Com esse intervalo de tempo, buscamos também avaliar se a participação dessa disciplina no PNLD contribuiu para mudanças significativas em relação ao ensino de leitura. Nossos resultados revelam uma alteração significativa nas propostas de leitura apresentadas pelos livros ao longo do tempo, mas apontam também para a necessidade de uma maior consideração em relação aos estudos em cognição para a elaboração de atividades escolares de leitura que possam validar e desenvolver os processos cognitivos do aluno-leitor e, consequentemente, sua formação como leitor autônomo e crítico.

**Palavras-chave:** leitura, cognição, livro didático.

**ABSTRACT** – Traditionally, reading studies have shown, often in a timeline, three views on how the information processing by the reader is given: bottom-up, top-down and interactive (top-down/bottom-up). Believing that the proposal of an interactive model today covers a variety of theoretical lines and different views on reading, here we seek to build a specific vision, which we are calling integrative. This view is based on classical studies in cognition articulated to studies derived from the Contemporary Cognitive Linguistics. We understand that reading is the result of successive conceptual integrations that occur online and in real time between the reader's prior knowledge and the information brought by the text. Based on this, we understand that the process of generating inferences is an evidence of this integration and that it can be an important construct to apply our understanding of reading to the teaching. Thus, we use a cognitive view of this process to analyze activities presented in Spanish textbooks produced between 2004 and 2015. We also seek to evaluate how the participation of this discipline in PNLD contributed to changes in relation to reading instruction. Our results show a significant change in reading proposals presented by books over time, but also point to the necessity of considering the studies in cognition for the development of reading activities in school that could validate and develop the cognitive processes of the students and, therefore, his or her construction as an autonomous and critical reader.

**Keywords:** reading, cognition, textbook.

### Introdução

Tradicionalmente, os estudos em leitura têm apresentado, quase sempre em uma linha temporal, três visões sobre como se dá o processamento da informação pelo sujeito leitor. Predominantemente encarando-a como

um processo no qual leitor e texto participam com igual responsabilidade, tais estudos consideram duas dessas visões como ultrapassadas e postulam uma terceira visão, na qual busca-se articular as duas anteriores. Assim, opõe-se uma visão denominada de interativa a duas outras visões que se opõem entre si e que corresponderiam aos dois

<sup>1</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Didática. Av. Pasteur, 458, Prédio do CCH, Sala 412, Urca, 22290-240, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

tipos básicos de processamento da informação: a hipótese *top-down* ou descendente e a hipótese *bottom-up* ou ascendente (Coracini, 2002; Fulgêncio e Liberato, 2003; Kato, 1990; Kleiman, 2001).

A hipótese *bottom-up* deriva de uma visão estrutural e mecanicista da linguagem. Tal hipótese toma o texto, ou seja, a informação visual como fonte única de sentido para o leitor. Assim, por meio de um processamento exclusivamente ascendente, o leitor faria um uso linear e indutivo das informações visuais, construindo o significado a partir da síntese do significado das partes. A leitura seria entendida, então, como um processo mecânico e serial que começaria pela verificação de um elemento escrito para que, a partir dele, se mobilizem outros conhecimentos de forma que, passivamente, o leitor possa restaurar o sentido original do texto.

A hipótese *top-down*, derivada de uma primeira geração de estudos da psicologia cognitiva voltados para a compreensão leitora, vê o texto como um objeto indeterminado e incompleto. Por isso, no ato de leitura, o leitor seria a fonte única do sentido, acionando esquemas cognitivos que atuariam como padrões para o entendimento das coisas. O processo de leitura seria um jogo de adivinhações e o texto atuaria como mero confirmador de hipóteses. Desse modo, de forma descendente, o leitor processa o texto não linearmente, fazendo o uso intensivo e dedutivo da chamada informação não visual (ou conhecimento prévio), ou seja, de tudo o que não aparece explicitamente no texto, partindo da macroestrutura para a microestrutura e da função para a forma.

A terceira hipótese foi definida posteriormente, quando os teóricos da leitura perceberam que essas duas visões isoladamente não conseguem representar completamente o processo de construção de significados pelo sujeito leitor no ato de sua leitura. Assim, articulando as duas anteriores, passou-se a se defender a existência de um processamento interativo – a um só tempo *top-down* e *bottom-up* –, de forma que se vê a compreensão de um texto como ocorrendo por meio da interação entre experiências prévias (conceitos linguístico-culturais recuperados pelo leitor) e o texto.

Não negamos que, de fato, a leitura se dá pela realização a um só tempo desses dois movimentos e que, portanto, há uma interação entre texto e leitor no ato da leitura. Entretanto, a partir da perspectiva cognitivista que estamos buscando construir, derivada da articulação desses pressupostos a estudos mais recentes e que será explicitada posteriormente, acreditamos que uma concepção de leitura

que a toma como um processo interativo não seja suficiente, uma vez que ela simplifica excessivamente os processos cognitivos envolvidos no ato de ler, reduzindo-os a dois movimentos opostos (ascendente e descendente) e dificultando, assim, as possibilidades de intervenção que a nossa proposta aplicada ao ensino busca desenvolver. Além disso, a busca pela construção de outra concepção nos ajuda a resolver o problema que a nomenclatura “leitura interativa” (também denominada de interacional<sup>2</sup>) nos traz, posto que ela vem sendo utilizada por diferentes correntes teóricas, escondendo diferenças substanciais entre elas, podendo, inclusive, referir-se a diferentes tipos de interação: leitor-texto, leitor-autor, autor-texto-leitor.<sup>3</sup>

Com base nisso, neste trabalho, estamos postulando uma visão de leitura exclusivamente derivada das chamadas ciências da cognição, aporte teórico interdisciplinar que envolve uma série de estudos que buscam entender como a mente humana funciona. Neste texto, então, inicialmente, buscamos definir essa perspectiva que estamos nomeando de “leitura integrativa” (ou de “leitura como processo integrativo”) e mostramos, em seguida, como o processo de construção de inferências pode ser uma evidência de nossa concepção, surgindo, inclusive como uma possibilidade concreta de intervenção na formação de leitores em ambiente escolar. Posteriormente, analisamos, através de livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira, a realidade do ensino de leitura posta nas salas de aula brasileiras, no sentido de observarmos em que medida as práticas de ensino de leitura apresentadas nesses livros se enquadram na visão que estamos buscando construir. Desse modo, acreditamos ser possível entender como tem se dado o ensino de leitura, de forma panorâmica, e perceber suas falhas no que dizem respeito à validação e ao desenvolvimento dos processos cognitivos envolvidos na leitura, em especial, o processo de inferência, que, como se verá mais adiante, é, dentro de nossa concepção, elemento chave para uma leitura na qual o leitor efetivamente se coloque em relação ao texto lido, de maneira autônoma e crítica, valorizando-se como alguém que tem algo relevante a dizer e não apenas como sujeito passivo receptor de sentidos prontos e pré-determinados.

Nesse sentido, é importante esclarecer que nossa escolha pela análise de livros didáticos se deve ao fato de que diversas pesquisas já revelaram que são eles os principais meios usados para a (in)formação do professor; que, muitas vezes, é o único material utilizado em sala de aula para o desenvolvimento do letramento escolar dos alunos; e que servem de modelo para os materiais pre-

<sup>2</sup> O fato de que muitos trabalhos, inclusive, apresentam os dois termos como semelhantes é uma evidência dessa falsa polissemia do termo “leitura interativa”.

<sup>3</sup> É interessante observar que, em nossos estudos, encontramos o trabalho de Coracini (2002), em que ela também busca construir uma visão própria de leitura, denominada de leitura como processo discursivo, com base em seus pressupostos teóricos, e que essa visão também foi usada em trabalhos posteriores, de outros autores, em conjunto à noção de “leitura interativa (ou interacional)”, o que nos revela a importância desse movimento de singularização teórica, mas também a dificuldade de evidenciá-lo a possíveis leitores de nossos trabalhos.

parados pelos professores (cf. Batista e Costa Val, 2004; Coracini, 1999; Galvão e Batista, 2009; Rojo e Batista, 2003). Entendemos, assim, que os modelos de leitura postos neles e massivamente desenvolvidos no espaço escolar, mais do que ensinando conteúdos aos alunos, estão atuando efetivamente na construção de sentidos sobre qual é a verdadeira natureza do ato de ler (leitura como reprodução, como interação, como integração etc.).

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos por analisar sete livros didáticos de espanhol do 6º ano<sup>4</sup> do Ensino Fundamental, produzidos entre 2004 e 2009. Essa opção por recortar um intervalo de tempo se deve ao fato de, paralelamente, buscarmos identificar em que medida a inclusão da disciplina Língua Espanhola no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pôde ter contribuído para uma mudança das práticas de ensino de leitura em espanhol na escola brasileira. Dessa forma, podemos avaliar também em que medida as políticas públicas estão contribuindo para que a leitura integrativa se faça presente no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Aqui, cabe esclarecer, então, que o PNLD é um programa que se encontra sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e tem como objetivo principal “prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa” (Brasil, 2010). O programa integra-se ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – autarquia federal responsável pela captação de recursos para o financiamento de diversos programas educacionais. Segundo o decreto 7084/10, o PNLD se organiza em diferentes etapas. A primeira corresponde à inscrição, por meio de edital publicado no Diário Oficial pelo FNDE, das editoras que desejem ter suas obras avaliadas pelo programa. Posteriormente, ocorrem a etapa de triagem, realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), na qual se verifica se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, e a etapa de pré-análise, na qual se verifica se o objeto e a documentação definidos pelo edital de convocação foram respeitados, bem como se obras excluídas em anos anteriores foram realmente reformuladas.

Em seguida, ocorre a etapa de avaliação, quando os livros já selecionados pela triagem do IPT são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), onde ocorre a avaliação pedagógica pelos especialistas – etapa fundamental para a atuação efetiva do programa. A SEB é responsável por selecionar alguns especialistas

para que as obras sejam analisadas conforme os critérios estabelecidos previamente no edital:

Art. 14º A avaliação pedagógica das obras será realizada por instituições de educação superior públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados no edital correspondente.

§ 1º Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino (Brasil, 2010).

As obras avaliadas recebem pareceres nos quais se indica se o material foi aprovado, aprovado com a necessidade de correção de falhas pontuais – com o prazo de 15 dias para as devidas correções – ou reprovado. Posteriormente à avaliação, os especialistas elaboram resenhas sobre os livros didáticos aprovados para a distribuição nas escolas e essas resenhas passam a compor o Guia de Livros Didáticos. Esse guia é disponibilizado pelo FNDE, via internet e por material impresso distribuído nas escolas públicas cadastradas no censo escolar, uma vez que “os livros didáticos serão escolhidos pelas escolas” (Brasil, 2010) e para que, assim, os professores possam escolher, auxiliados pelo conteúdo do guia, os livros com os quais gostariam de trabalhar.

A entrada das línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol) no programa só se deu a partir do PNLD 2011, cujas atividades de avaliação das obras inscritas aconteceram entre os anos de 2009 e 2010. Assim, tomando a inserção das línguas estrangeiras no programa como um fato relevante nas políticas públicas sobre o ensino de línguas estrangeiras na escola brasileira, foram selecionados para nossa análise, neste texto, os seguintes livros: (a) *¡Arriba!* (Rinaldi e Callegari, 2004) e (b) *Proyecto Radix – Espanhol* (García e Hernández, 2005), que compõem o nosso *corpus* anterior à inclusão da disciplina Língua Espanhola no PNLD, podendo servir como parâmetros para a análise dos efeitos dessa inclusão no desenvolvimento das atividades de leitura; (c) *¡Entérate!* (Bruno *et al.*, 2009) e (d) *Saludos* (Martin, 2010), que são os dois únicos livros aprovados na primeira edição do PNLD (em 2011)<sup>5</sup>; (e) *Ventana al español* (Almeida e Amendola, 2011), produzido após o primeiro processo de avaliação, mas não incluído nos dois primeiros editais<sup>6</sup>; e, por fim, (f) *Cercanía* (Coimbra *et al.*, 2012); e (g) *Formación en Español: Lengua y cultura* (Villalba *et al.*, 2013), que

<sup>4</sup> Selecionamos os volumes correspondentes ao 6º ano do Ensino Fundamental, por entendermos que, sendo essa a série em que o contato com a leitura em espanhol se inicia para muitos alunos, nela eles constroem uma primeira percepção/concepção do que é a leitura em língua estrangeira e de como ela se constrói.

<sup>5</sup> A nossa hipótese inicial era a de que os efeitos de um primeiro processo de avaliação ainda não pudessem ser tão visíveis nesse momento, levando-se em conta o fato de que, possivelmente, as obras aprovadas nesse edital ainda não teriam sido moldadas para sua aprovação.

<sup>6</sup> Não se pode afirmar que o livro *Ventana al español* tenha sido reprovado no processo de avaliação do PNLD, uma vez que não se divulga a lista de livros reprovados. Este livro foi escolhido também, porque à época de seu lançamento ele era usado, mesmo sem estar na lista do PNLD, na rede de ensino pública em que o autor deste artigo trabalhava, na cidade de Niterói (RJ).

são também os dois únicos livros aprovados no segundo processo de avaliação – o PNLD 2014, já tendo sido produzidos com base na avaliação do PNLD<sup>7</sup>.

Cabe destacar que os editais do PNLD envolvidos na análise dos materiais selecionados para essa pesquisa – ou seja, PNLD 2011 e PNLD 2014 –, não apresentam explicitamente concepções de texto e de leitura, uma vez que se valoriza o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (MEC, 2008, p. 34; MEC, 2011, p. 52). Entretanto, é interessante observar que, em seus princípios gerais, ambos editais apontam que:

De outra parte, os progressos efetuados nas últimas décadas nos campos das teorias da aprendizagem e da psicologia cognitiva não podem ser esquecidos. Para formar cidadãos capazes de participar, de forma consciente, crítica e criativa, de uma sociedade cada vez mais complexa é preciso levar os alunos a desenvolverem múltiplas habilidades cognitivas. A apresentação de conceitos e procedimentos sem motivação prévia, seguida de exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos é danosa, pois não permite a construção, pelo aluno, de um conhecimento significativo e condena este aluno a ser um simples repetidor de procedimentos memorizados. Assim, o ensino que ignore a necessidade do desenvolvimento, por parte do aluno, das várias habilidades cognitivas e se dedica primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual (MEC, 2008, p. 35; MEC, 2011, p. 52-53).

Assim, é possível notar que a discussão trazida aqui neste artigo está profundamente ligada aos propósitos do edital e das políticas públicas sobre o livro didático no Brasil. Em relação aos critérios específicos propostos para a avaliação dos livros de língua estrangeira, essa discussão não é explicitamente retomada em nenhum dos dois editais, transparecendo neles uma visão de leitura mais próxima de uma concepção discursiva, ainda que, no primeiro deles - o do PNLD 2011 (MEC, 2008), muito fortemente atravessada por uma concepção comunicativista de ensino de língua (cf. Freitas e Vazquez, 2016). Especificamente em relação ao ensino da leitura, observam-se os seguintes critérios:

No componente curricular Língua Estrangeira é essencial que a coletânea de textos seja composta por textos autênticos e originais, advindos de suporte impresso ou digital, para que se possibilite ao aprendiz qualidade de experiência em leitura, incluindo textos multimodais. Logo, a diversidade de temas, de gêneros e de tipos textuais, bem como a de contextos culturais e de circulação deve estimular a leitura como processo de construção de sentido, ao considerá-la uma situação efetiva de interação leitor-autor, tendo em conta a constituição histórico-social e ideológica de ambos. Para tanto, é necessário que:

- o aluno tenha contato com textos de diferentes esferas – científica, cotidiana, jornalística, jurídica, literária, publicitária etc. – nas quais possa estreitar seu contato com diversas práticas de linguagem, de estilo formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos;

- as atividades respeitem as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais, bem como o caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presentes;
- o processo de compreensão envolva atividades de pré-leitura e pós-leitura; as atividades pressuponham a abordagem de diversas estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, reconstrução de sentidos do texto pelo leitor, compreensão global e detalhada do texto, dentre outras;
- as atividades explorem a intertextualidade e estimulem alunos e professores a buscarem textos e informações fora dos limites do livro didático;
- as atividades de interpretação de texto sejam estimuladas, aceitando-se, dentro dos limites do que o próprio texto permite, a pluralidade de interpretações;
- o aluno seja formado como leitor reflexivo e crítico (MEC, 2008, p. 57-58).

Para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), será observado se a obra:

- (1) reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas;
- (2) seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
- (3) contempla variedade de gêneros do discurso (orais e escritos), concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
- (4) inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
- (5) discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas em língua estrangeira e língua nacional;
- (6) propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
- (7) ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
- (8) explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras [...] (MEC, 2011, p. 74-75).

É interessante observar que, enquanto, no primeiro edital, há uma separação entre as chamadas “quatro habilidades” – compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral, no segundo edital, ela se apaga. Além dos critérios apresentados anteriormente, a leitura aparece atravessando outros critérios menos específicos a ela. Ao longo deste artigo, é possível perceber que a concepção que adotamos se aproxima da proposta de alguns pontos postos pelos editais e se distancia de outros. Nesse sentido, não é nosso propósito avaliar se os livros foram bem avaliados ou não pelos avaliadores que participaram dos dois programas, uma vez que as finalidades do processo do PNLD e a deste artigo não são as mesmas.

<sup>7</sup> Cabe salientar aqui, que foram selecionados para a análise apenas livros produzidos para o público escolar brasileiro.



## Definindo a leitura integrativa

Inicialmente, cabe destacar que nossa concepção enxerga a leitura como um processo (ou como a integração de processos) e não como um produto resultado da extração de significados do texto pelo leitor. Assim, negamos qualquer concepção que parta da ideia de que os significados construídos ao longo de uma leitura existam anteriormente ao processo de integração do leitor com o que lê. Dentro de nossa perspectiva, o significado é visto como construído *on line e real time*, ou seja, no momento da interação, de forma negociada e ajustada, o que “permite que nos coloquemos em posição de observar o significado de forma dinâmica, ou seja, como construção e articulação entre experiências, habilidades, conhecimentos e processos” (Gerhardt, 2006, p. 1).

Como dissemos anteriormente, não negamos o fato de que haja uma real interação entre leitor e texto, ou entre a informação visual e os conhecimentos prévios do leitor durante o processamento da leitura. Acreditamos, inclusive, que essa ideia tem seu respaldo na fisiologia do cérebro humano, uma vez que ele não é capaz de processar toda a informação visual alcançada pelos olhos, o que tomaria muito tempo. Entretanto, embora não neguemos a ideia de que o processamento da leitura exija do leitor previsões e saltos de parte da informação a ser processada, gastando, assim, menos tempo e menos esforço cognitivo, como apontam os estudos psicolinguísticos clássicos, acreditamos que os conhecimentos do leitor e as informações do texto se integram para o surgimento de novos conhecimentos porque essa é a natureza da cognição humana.

Com base em importantes textos responsáveis pela divulgação de uma primeira visão sobre os aspectos cognitivos e psicolinguísticos da leitura no Brasil (Kato, 1990; Leffa, 1996; Kleiman, 2001, 2010; Fulgêncio e Liberato, 2003, entre outros), sabemos que uma primeira identificação da informação visual se dá na memória de trabalho (ou memória de curto termo ou curto prazo), que, por ter uma capacidade de tempo e espaço reduzida, armazena a informação até que seja construído um significado para ela. Construído o significado, ele é enviado para a memória semântica (de longo termo ou longo prazo), onde é armazenado. Dessa maneira, o leitor retém apenas o conteúdo semântico construído, abandonando a forma literal apresentada na informação visual. Além disso, sabemos que todo esse processo é também seletivo e, portanto, individual, pois, como não percebemos tudo o que vemos, cada pessoa tem uma percepção única de um mesmo objeto.

Postula-se também, nesses estudos, a existência de uma memória intermediária (*consciousness*, estado de consciência, memória rasa ou de médio prazo), na qual se focalizam as partes do conhecimento geral do leitor necessárias para o entendimento de novas informações. Nela, parte da informação velha, o conhecimento prévio, é focalizada e a informação nova é introduzida para a construção de novos significados. Isso só seria possível porque os conhecimentos armazenados na memória semântica se organizam em esquemas cognitivos, que podem modificar-se, aumentando ou alterando-se, conforme novas informações são introduzidas.

Portanto, os estudos psicolinguísticos clássicos fundantes de uma visão interativa de leitura já apontavam que, para a construção da leitura, torna-se necessário que o leitor tenha, em sua memória semântica, conhecimentos para serem ativados, de modo que possa receber a informação nova e compreendê-la. Nesse sentido, já se chamava a atenção para o papel fundamental do conhecimento prévio do leitor no desenvolvimento de sua leitura. Kleiman (2010, p. 13) chega, inclusive, a apontar que “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Partimos, então, desses estudos para buscar compreender processualmente como essa interação, posteriormente posta como integração, se dá na mente do leitor, entendendo que

Qualquer que seja o modelo processual proposto, ele deverá reconhecer a relação de mão dupla entre a pessoa que cogniza e o universo à sua volta, num fluxo contínuo de informação em ambos os sentidos, e não supor que o ser humano apenas recebe passivamente as informações, sem atuar sobre a construção do significado (Gerhardt, 2010, p. 256).

Com base, então, em pressupostos mais recentes derivados de uma Linguística Cognitiva Contemporânea, observamos que nossos conhecimentos estão organizados, em nossa mente, em saberes acumulados e se relacionam e se manifestam na interação por meio de saberes processuais, que permitem a utilização desses saberes para a formação de outros (Gerhardt, 2006, 2010). A partir disso, podemos entender que, na leitura, o leitor integra a informação recebida do texto aos seus saberes acumulados, por meio dos processos cognitivos que constituem os saberes processuais.

Segundo Duque (2015), os nossos saberes acumulados se estruturam e são acionados inconscientemente através de padrões cognitivos denominados de *frames*<sup>8</sup>. O autor define os *frames* como “mecanismos cognitivos

<sup>8</sup> Com base nos estudos que formam o que se costuma chamar de Linguística Cognitiva Contemporânea, Gerhardt (2006) classificou os saberes acumulados em dois tipos diferentes de domínios: os estáveis e os locais. Os domínios estáveis seriam constituídos pelos modelos cognitivos idealizados (MCI), por esquemas imagéticos, pelas molduras comunicativas e pela própria língua; e os domínios locais pelos espaços mentais. Tradicionalmente, dentro de estudos cognitivistas, tem-se trabalhado com essas categorias, mas mais recentemente, Duque (2015) defende a ideia de que, na verdade, todas essas categorias compõem *frames*. Duque (2015), então, categoriza os *frames* em: *Frames* Conceituais Básicos, *Frames* interacionais, Esquemas Imagéticos, *Frames* de domínio-específico, *Frames* sociais (cenários e categorização social), *Frames* descritores de eventos, *Frames*-roteiro e *Frames*-culturais.

através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo” e afirma que “novas informações só ganham sentido se forem integradas a *frames* construídos por meio da interação ou do discurso” (Duque, 2015, p. 26). Assim, cognitivamente, podemos afirmar que a linguagem aciona e constrói *frames* em nossa memória semântica continuamente, o que teria respaldo nos estudos neurais da linguagem, que já demonstraram que “um *frame* é uma “cascata” de circuitos neurais acionada por palavras” (Duque, 2015, p. 27).

De certa forma, essa visão retoma a dos estudos clássicos, uma vez que já consideravam que o nosso conhecimento prévio estava organizado em esquemas, refinando-a e nos permitindo um melhor uso da teoria para estudos aplicados ao ensino. Propostas de análises de leituras realizadas por estudantes em contexto escolar com base em *frames* podem ser vistas em Botelho (2015), Nobre (2012) e Vargas (2012, 2015)<sup>9</sup>. Tratando especificamente do ensino da leitura, Botelho (2015), então, afirma que a organização do conhecimento prévio do leitor deve ser compreendida em função do emprego das estruturas de *frames*, uma vez que sendo

estruturas de conhecimento altamente sistematizadas, delimitadas por experiências corporificadas e por interações sociais, [...] além de não permanecerem na memória de forma aleatória, podem ser entendidas como uma espécie de conhecimento compartilhado a fim de se compreender um dado evento ou objeto abordados em um texto (Botelho, 2015, p. 49).

Duque (2015) afirma que os *frames* são essenciais para a construção de sentidos, uma vez que só podemos atribuir características a conceitos predefinidos porque somos capazes de associá-los a *frames* específicos e de mudar a perspectiva dentro de um mesmo *frame*. Dessa maneira, os *frames* acabam construindo e orientando nosso modo de pensar e de compreender o mundo, podendo ser acionados através de três estratégias: a seleção lexical, o arranjo gramatical de uma determinada sentença e/ou o mapeamento metafórico. O autor ressalta que diversas são as abordagens sobre esse conceito, mas que todas constroem uma visão de *frames* como *Gestalts* formadas por partes ou papéis que estabelecem relações entre si, podendo variar em níveis de complexidade, ou seja, em números de papéis pelos quais são compostos e de relações entre esses papéis. Eles seriam constituídos por um conjunto de *slots* que descrevem os atributos dos objetos em diferentes contextos, correspondentes a determinados valores padrão para uma dada circunstância. Esses *slots* poderiam, inclusive, ser constituídos por outros *frames* (cf. Botelho, 2015; Nobre, 2012).

Ao desenvolver tal noção em relação ao ensino de leitura, Botelho (2015, p. 50) define que, “se avaliarmos

que a compreensão é um processo seletivo, cada *slot* é uma informação específica que sinaliza a delimitação do que se pretende compreender sobre um dado *frame* em leitura, o que auxilia na singularização de cada ação de leitura”. Assim, segundo a autora, o conhecimento prévio atua, na leitura, através da ativação de *slots* e, a partir da percepção dos *frames* apresentados no texto, do preenchimento de *slots* vazios, para que o leitor construa cenários mais completos sobre o que lê.

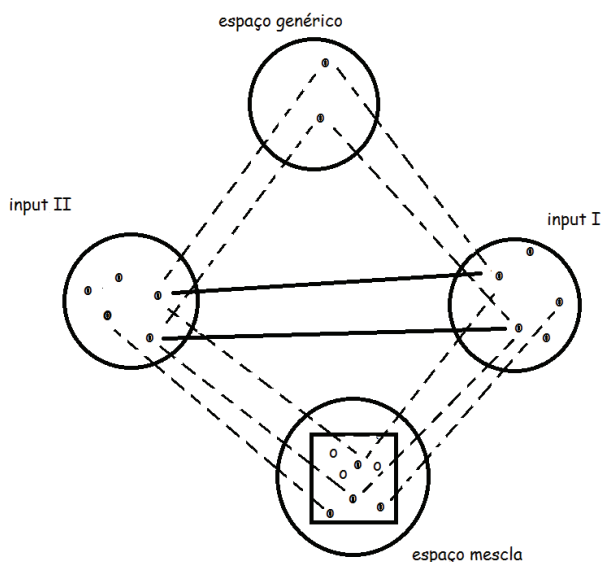
Entretanto, dentro de uma visão que reconhece os movimentos ascendente e descendente do fluxo da informação como contribuindo de igual maneira para a construção de significados, sabemos que apenas a ativação dos *frames* não é suficiente para a compreensão do discurso. É preciso que eles se articulem, nesse duplo movimento, às informações que o texto traz. Para isso, o leitor deve se utilizar de seus saberes processuais, entre os quais se destaca a integração conceptual (Fauconnier e Turner, 2002), processo cognitivo que, por excelência, permite a articulação de diferentes domínios já existentes e, consequentemente, a formação de novos significados.

Assim, podemos postular que, ao longo de uma atividade de leitura, ocorrem sucessivos processos de integração conceptual entre a informação visual e o conhecimento prévio do leitor, o que permite a formação de novos significados que, por sua vez, passam a compor também sua memória semântica. Para isso, nos baseamos em Gerhardt (2010), que define os processos de formação de conceitos, e, consequentemente, de aprendizagem como frutos da capacidade humana de juntar duas coisas para formar uma terceira por meio da integração conceptual. A autora define da seguinte maneira como se dá o aprendizado de um conceito na escola (o que, para nós, vale também para a construção dos significados durante a leitura de um texto em sala de aula):

Os participantes do processo de construção de significados proporcionado pela mesclagem conceptual - no nosso caso, conceitos-base para a formação de outros novos conceitos na escola - estão em diferentes domínios de experiência: no input I, o domínio dos conhecimentos do aluno; no input II, o domínio dos conhecimentos da escola. Os domínios input encontram-se numa situação de fluxo, de troca; para usar a terminologia clássica do processamento interativo, trata-se dos movimentos *top-down* e *bottom-up*, respectivamente. Isso nos permite dizer que o modelo interativo proposto por Rumelhart & McClelland (1982) faz parte de um universo processual mais amplo, de integração conceptual (Gerhardt, 2010, p. 258).

Assim, podemos associar a visão clássica da psicolinguística sobre o processamento da leitura a esse fundamental processo cognitivo, definido como um processo de projeção interdominial, do qual participam dois ou mais domínios, que funcionam como *inputs* para que,

<sup>9</sup> Cabe destacar que Nobre (2012) e Vargas (2012, 2015) ainda não trabalhavam com a proposta de Duque (2015). Ambos, por exemplo, ainda separavam *frames* de esquemas imagéticos.



**Figura 1.** Esquema de integração conceitual.  
**Figure 1.** Scheme of the conceptual integration.

por meio da projeção seletiva, obtenha-se um terceiro espaço - o espaço-mescla. Essa projeção só é possível se, entre os domínios, houver estruturas comuns que permitam sua articulação. Essas estruturas, em geral, mais abstratas que os dois domínios, se situa em um terceiro espaço, denominado de espaço genérico. Por fim, surge, então, um espaço-mescla, no qual se projetam parcialmente os dois domínios-fonte. Essa projeção se dá de forma seletiva e, dela, resultam novos elementos. O espaço-mescla herda, assim, estruturas parciais dos *inputs*, mas tem uma estrutura própria, não sendo simplesmente a soma das partes. Tal processo seria, segundo Fauconnier e Turner (2002), a base do raciocínio humano e pode ser esquematizado como na Figura 1.

Dessa forma, se os estudos clássicos já entendiam a leitura como o resultado da interação entre conhecimento prévio e informação nova, dentro dessa ótica derivada da articulação dos estudos clássicos a estudos mais recentes da Linguística Cognitiva, podemos entendê-la como o resultado de sucessivas integrações conceituais entre o conhecimento prévio (organizado em *frames*) e a informação nova recebida do texto (que ativa os *frames* do conhecimento prévio e é também selecionada em função dos *frames* já construídos pelo leitor), estando o resultado dessa interação nos sucessivos espaços-mescla que se formam para a construção do todo conceptualizado.

Assim, reconhece-se o papel fundamental desempenhado pelo conhecimento prévio na compreensão da linguagem, como já apontavam os textos responsáveis pela divulgação de uma primeira visão sobre os aspectos cognitivos e psicolinguísticos da leitura no Brasil (Kato, 1990; Leffa, 1996; Kleiman, 2001, 2010; Fulgêncio e

Liberato, 2003, entre outros), mas entende-se melhor como se dá a inte(g)ração entre ele e a informação nova, o que nos permite, inclusive, pensar numa didática mais apropriada para o trabalho com a leitura na escola.

Ao mesmo tempo, através dessa visão que estamos buscando construir, também retomamos o valor da informação visual para a construção da leitura, uma vez que é ela quem vai ativar os *frames* que compõem o nosso conhecimento prévio. Também é importante destacar que nem todas as informações constantes no texto são percebidas/conceptualizadas, uma vez que a projeção interdominial é sempre seletiva e que o próprio conhecimento prévio guia essa seleção, o que contribui para a corroboração do já clichê de que toda leitura é individual, uma vez que é fruto de projeções seletivas únicas. Para que a leitura seja de qualidade, é preciso, então, que as partes relevantes dos dois *inputs* sejam selecionadas e integradas na memória intermediária do leitor, de forma que ele possa de fato integrar-se ao texto e que, desse processo, novos saberes se formem.

### Pensando o trabalho escolar com a leitura integrativa: o plano inferencial de leitura

Para refletirmos sobre um trabalho escolar que desenvolva os pressupostos levantados, partimos do fato de que, segundo Gerhardt (2010), o aprendizado envolve dois domínios de realidade distintos (o do conhecimento da pessoa e o domínio contextual). Dessa forma, dentro de uma visão escolar de aprendizagem, existiria o espaço da realidade do aluno e o espaço da realidade da escola, que se mesclariam na mente do aluno para a formação de novos conceitos, gerados na estrutura emergente fruto dessa integração. Postulamos, então, que, do mesmo modo, a leitura na escola ocorre a partir da integração entre o espaço da realidade do aluno e o espaço das informações trazidas pelo texto e que, como apontavam os estudos clássicos, o leitor constrói uma nova leitura fruto dessa integração.

Acreditamos, assim, que se torna essencial um trabalho escolar que tome verdadeiramente a leitura como um processo, e como um processo que se dá na mente do leitor, por meio da integração de dois domínios de experiência diferentes e pela seleção de elementos desses domínios para a sua integração, em função de objetivos anteriormente postos para a leitura e da articulação entre os *frames* que organizam o conhecimento prévio do leitor e os *frames* que são apresentados no texto lido. Portanto, torna-se necessário entender que qualquer leitura depende tanto do leitor quanto do texto, no sentido de que o texto não pode se distanciar demais dos conhecimentos prévios do leitor, o que exige um trabalho de construção desses conhecimentos anterior à leitura, nem o leitor pode abrir mão de engajar seus saberes nesse processo. Nesse sentido, uma boa leitura é aquela que permite a construção de novos saberes: nem o texto nem o leitor permanecem

inalterados, sendo esses novos saberes o que o leitor armazenará em sua memória semântica.

Entendido o processamento da leitura sob essa ótica, podemos pensar melhor em como a escola pode atuar no desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno-leitor em interação não só com o texto escrito, mas também com o mundo que o rodeia, uma vez que esse também é compreendido e interpretado em sua mente por meio dos mesmos processos cognitivos. Acreditamos que as atividades de leitura, em qualquer disciplina, deveriam lançar mão dessas noções, buscando ativar os conhecimentos prévios do aluno (ou construí-los, se necessário) e permitir (e mais: validar e desenvolver) a integração desses conhecimentos aos novos que o texto apresenta, trabalhando, essencialmente, o processamento do texto em dois *inputs*. Não faz sentido, assim, que a escola busque do aluno apenas a capacidade de reproduzir informações explicitamente postas nos textos, uma vez que isso nega os processos cognitivos envolvidos na leitura e força o aluno a se comportar de uma maneira artificial em relação à sua leitura.

Neste trabalho, buscamos, então, verificar em que medida os livros didáticos de língua espanhola se adéquam a esses pressupostos na formulação de suas atividades de leitura, uma vez que seu papel na construção (e regulação) das práticas desenvolvidas em sala de aula é essencial, como apontado anteriormente. Para isso, acreditamos que o foco no plano inferencial nos traz um bom parâmetro de análise, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma evidência da perspectiva que estamos buscando construir. Estamos denominando de plano inferencial de leitura o plano das possibilidades de inferências realizadas durante uma determinada leitura, a partir da proposta apresentada em Gerhardt e Vargas (2010) de que um texto pode ser lido de várias formas diferentes, cada qual equivalente à ativação de uma determinada organização no plano meta<sup>10</sup>.

Diversos trabalhos clássicos sobre leitura e cognição já deram o devido destaque ao papel cumprido pelas inferências em um ato de leitura, apontando que os leitores constroem inferências naturalmente enquanto leem e que o resultado de uma leitura, na verdade, são as inferências geradas ao longo do processo e não as informações explicitamente postas nos textos (Dell'isola, 2001; Fulgêncio e Liberato, 2003; Kato, 1990; Kleiman, 2001, 2010; entre outros). A partir deles, Vargas (2012, 2015), buscando construir uma visão essencialmente cognitivista sobre a inferenciação, caracterizou as inferências como resulta-

dos únicos e novos para cada leitura, sendo, assim, uma evidência de que a leitura é um processo *on line*, realizado em condições singulares.

Articulando os pressupostos psicolinguísticos do processamento interativo (*top-down/bottom-up*) a estudos cognitivistas mais recentes, Vargas (2015) define, então, que a inferência é o resultado de um processo de formação de conceitos – a inferenciação – que ocorre “a partir da integração conceptual entre dois *inputs* de informação: o conhecimento prévio do leitor e a informação visual apresentada no texto. A inferência, por sua vez, possui um caráter imprevisível e particular, sendo um elemento novo relativamente aos *inputs*” (Vargas, 2015, p. 322). Sob essa visão, a inferenciação passa a ser entendida como um processo cognitivo básico de construção de significados, resultado da integração conceptual (Fauconnier e Turner, 2002) dessas fontes de informação: o conhecimento prévio e a informação visual.

No input I estariam, então, as informações que o leitor seleciona de seu conhecimento prévio, organizado em frames, e que se articulariam ao input II, que representa as informações trazidas pelo texto e igualmente selecionadas pelo leitor. Da projeção seletiva das informações contidas em ambos os espaços seriam geradas as inferências no espaço-mescla, que só se forma pela integração de ambos os espaços, com base em elementos que eles tenham em comum, a partir do espaço genérico, que medeia e permite essa integração (Vargas, 2015, p. 323).<sup>11</sup>

Dessa forma, a inferência aparece para nós como a evidência mais representativa de que a leitura é essencialmente integrativa, uma vez que, ao mesmo tempo em que é o resultado de uma integração conceptual, ela representa o que a nossa memória semântica armazena após a realização de uma leitura. Assim, mais do que uma interação na qual leitor e texto contribuem para a construção de significados através dos movimentos ascendente e descendente, o que temos é uma verdadeira integração entre texto e leitor, sendo os resultados dessa integração elementos completamente novos relativamente aos domínios que os formam e únicos para cada leitor em cada momento de cada leitura que realiza.

### A leitura integrativa nos livros didáticos de espanhol: os níveis de leitura

Partindo, então, desses pressupostos, encontramos em Applegate *et al.* (2002) um protocolo de leitura que nos permite categorizar as questões de leitura apresentadas

<sup>10</sup> Os autores, entre outros ainda não estabelecidos, citam algumas possibilidades de planos: (a) o das estruturas esquemáticas dos saberes estáveis que subjazem à construção do significado; (b) o da estrutura de evento para narrativas; (c) o da organização referencial; (d) o da organização sequencial; (e) o da organização do parágrafo; (f) o da organização inferencial; (g) o da estrutura de argumentação; (h) o da compreensão metalinguística e (i) o da compreensão metacognitiva (Gerhardt e Vargas, 2010).

<sup>11</sup> Vargas (2015) postula que o espaço-mescla é ocupado pelos esquemas imagéticos, uma vez que eles é que instanciam a formação dos *frames*. Com base em Duque (2015), podemos ampliar essa visão e entender que no espaço-mescla encontram-se os *frames*, entre os quais, incluem-se os esquemas imagéticos.



nos livros didáticos, levando-se em conta essencialmente o processo inferencial do leitor. Segundo os autores, boas atividades de leitura deveriam fazer com que o leitor pensasse sobre o que lê<sup>12</sup> e usasse as informações do próprio texto para explicar seus pensamentos. Em outras palavras, podemos dizer que os autores colocam o processo inferencial como central para a elaboração de questões de leitura que levem o aluno a se tornar agente de sua própria leitura. Com base nisso, os autores criaram um protocolo de classificação de questões de leitura, levando em conta o que estamos chamando de plano inferencial:

- (a) *questões de nível literal*: exigem que o leitor apenas selecione informações declaradas explicitamente no texto;
- (b) *questões de baixo nível inferencial*: requerem respostas não citadas verbalmente no texto, mas que podem estar próximas do literal; exigem que o leitor identifique relações entre ideias do texto não explicitadas gramaticalmente; importam-se com detalhes irrelevantes para a mensagem central ou requerem que o leitor especule sobre informações do texto sem apoiar-se nelas;
- (c) *questões de alto nível inferencial*: incitam o leitor a articular suas experiências e o texto; requerem pensamentos mais complexos do que as questões de baixo nível inferencial; exigem soluções alternativas para um problema específico descrito no texto; solicitam a descrição de motivações que poderiam explicar atitudes apresentadas nos textos; buscam explicações para uma situação, um problema ou uma ação apresentada no texto; buscam explicitar predições baseadas nas informações do texto; ou descrições de personagens ou ações baseando-se em eventos do texto; e
- (d) *questões inferenciais globais*<sup>13</sup>: enquanto questões de alto nível se dirigem a elementos específicos ou problemas em passagens do texto, as inferenciais globais requerem um leitor que discuta e reaja ao significado do texto como um todo; buscam descrever a lição que um personagem pode ter aprendido, julgar a eficácia de uma ação ou decisão e defender um julgamento ou uma solução alternativa para um problema complexo descrito no texto; solicitam ao aluno responder positivamente ou negativamente ao texto, baseando-se em julgamentos lógicos sobre ele.

Tais categorias foram adaptadas em Vargas (2012) para uma categorização das questões propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa, uma vez que poucas são as questões inferenciais presentes nesses livros. É essa categorização adaptada que utilizamos neste texto:

- (a) *questões de nível literal*: correspondem às de Applegate *et al.* (2002);
- (b) *questões de nível inferencial*: incluem as de baixo e alto nível e as inferenciais globais;
- (c) *questões de nível literal-inferencial*: questões subdivididas em duas ou mais, sendo uma de nível literal e as outras de nível inferencial; e
- (d) *questões de ativação de conhecimento prévio*: não apresentadas em Applegate *et al.* (2002), são aquelas que não exigem

a leitura do texto para serem respondidas, muitas vezes caracterizadas como perguntas de opinião.

Tais questões de ativação de conhecimento prévio foram divididas quanto à posição do trabalho com a leitura em que se apresentam, uma vez que seu momento ideal de apresentação seria no trabalho de pré-leitura (cf. Botelho, 2015), quando este tipo de questão permite a ativação ou a construção desses conhecimentos pelos alunos, que os integrarão mais facilmente às informações apresentadas na linearidade do texto – o que, por consequência, propicia a geração de inferências mais significativas. Além disso, foram descartadas as questões que buscavam usar o texto para exemplificar conhecimentos gramaticais, por não contribuírem para os objetivos deste trabalho. Partindo desses critérios, alcançamos, em uma análise quantitativa, os seguintes resultados apresentados na Tabela 1.

Antes de analisar as questões de leitura, é interessante observar como o lugar do texto foi se alterando nos materiais, ao longo dos anos, o que se revela, inclusive, na crescente quantidade de questões de leitura nos livros analisados<sup>14</sup>. Igualmente, a disposição e a natureza dos textos nos livros passam a se alterar, o que altera também a formatação de suas unidades. Enquanto que, nas primeiras obras, o texto se apresentava em uma primeira seção – normalmente transcrições de diálogos ou pequenos textos presentes nos CDs do livro e produzidos especialmente para ele – ou em uma última seção, quase como um anexo sem relevância, aos poucos, a quantidade e a qualidade dos textos vão sendo ampliadas nas obras, uma vez que passam a serem incluídos gêneros diversos, retirados de diversas fontes autênticas de uso da língua espanhola em diferentes situações sociais.

Em relação ao trabalho com o conhecimento prévio dos alunos nas obras analisadas – o que é essencial para que se possa desenvolver um bom trabalho com uma leitura integrativa, auxiliando o aluno em seu processo de inferenciação, é possível notar que houve uma pequena mudança ao longo dos anos. Na maior parte dos livros, incluindo alguns dos aprovados nos dois editais do PNLD (2011 e 2014), não há um trabalho sistematizado com o conhecimento prévio dos alunos anteriormente à leitura dos textos. Apenas nos livros *Ventana al Español* e *Cercanía* é possível encontrar uma constância em relação a essas atividades, posto que todos os textos trabalhados de ambos os livros são antecipados por questões de pré-leitura. O *Projeto Radix* também apresenta uma certa constância em relação a isso, porém, o trabalho desenvolvido é de

<sup>12</sup> Aqui, podemos acrescentar que, além de fazer com que o leitor pense sobre o que lê, essas questões deveriam também reconhecer e validar os pensamentos já desenvolvidos pelo aluno-leitor durante sua leitura, ou seja, antes mesmo da realização das questões.

<sup>13</sup> Em inglês, Applegate *et al.* (2002) denominam essa categoria como “response items”. Em português, temos usado esse termo juntamente a outros autores que também trabalham a mesma categorização.

<sup>14</sup> Observa-se, porém, que o total de questões presentes do livro *Projeto Radix* (2005) poderia distorcer essa percepção, tendo-se em vista o fato de que ele é o terceiro livro com maior número de questões. Entretanto, isso se dá porque nele se apresentam muitas perguntas para cada texto e, como se pode ver na tabela, elas essencialmente pedem a reprodução de determinados trechos dos textos lidos pelos alunos.

**Tabela 1.** Distribuição dos tipos de questão de leitura nos livros analisados.**Table 1.** Distribution of Reading question types in the textbooks.

Livros	Tipos de questões										
	CP (antes)	%	CP (depois)	%	Literal	%	Lit. inf.	%	Infer.	%	Total
<i>¡Arriba!</i> (2004)	1	2	6	11	36	67	0	0	11	20	54
<i>Radix</i> (2005)	34	20	16	9	110	65	3	2	8	5	171
<i>Énterate</i> (2009)	0	0	11	20	37	67	0	0	7	13	55
<i>Saludos</i> (2010)	0	0	12	7	88	55	0	0	62	38	162
<i>Ventana</i> (2011)	34	27	3	2	64	51	0	0	25	20	126
<i>Cercanía</i> (2012)	42	17	19	8	56	23	13	5	113	47	243
<i>Formación</i> (2013)	7	3	62	26	106	45	1	0,5	59	25	235

Nota: Esclarecemos aqui que essa tabela se diferencia de versões publicadas em trabalhos anteriores, uma vez que aqui ampliamos a nossa análise para toda e qualquer questão que tratasse da leitura de um texto, independentemente da seção em que ela estivesse. Assim, aproveitamos para rever os critérios de análise também. Cabe salientar que, nesta análise, não pretendemos exaltar ou rebaixar o valor de alguma(s) obra(s) em relação à(s) outra(s), visto que estamos analisando aqui apenas uma das habilidades trabalhadas nos livros – a leitura – e, dentro dela, apenas um ponto – a presença de questões inferenciais. Além disso, é importante lembrar que versões atualizadas de muitos desses livros já foram lançadas e podem apresentar um trabalho diferenciado do analisado.

outra natureza: todas as unidades abrem com uma proposta de discussão sobre o tema a ser trabalhado nelas e é acompanhada de um trabalho de escuta/leitura de diálogos ou pequenas narrativas e descrições criados especialmente para o livro sobre tais temas.

Outro estudo seria necessário para detalhar as estratégias trabalhadas nessas questões. Entretanto, de forma geral, podemos dizer que elas desenvolvem um trabalho temático em relação ao texto, ou seja, propõem aos alunos perguntas sobre os temas trabalhados nos textos. Relativamente poucas são as perguntas focadas em estratégias de formulação de hipóteses ou de estabelecimento de objetivos de leitura, o que poderia contribuir ainda mais para tornar os alunos leitores cada vez mais ativos (cf. Gerhardt *et al.*, 2015).

Em relação às questões inferenciais – foco deste trabalho –, a diferença entre as obras produzidas anteriormente ao primeiro PNLD (mesmo as aprovadas) e as produzidas posteriormente a esse PNLD é bastante considerável, por duas razões: primeiramente, porque o número de questões literais reduz-se bastante, o que quer dizer que as obras mais recentes apresentam uma maior preocupação em extrapolar em suas atividades os limites da linearidade do texto e, em segundo lugar, porque o número de questões inferenciais aumentou consideravelmente nas obras mais recentes. Podemos observar que a desproporção entre as questões literais e as questões inferenciais nas primeiras obras é reveladora, chegando a 65% contra 5% no livro *Proyecto Radix*, com apenas 8

questões inferenciais. Mesmo nos livros aprovados pelo PNLD 2011, o índice de questões literais ultrapassa os 50%, chegando a 67% no *Entérate*.

Ainda em relação às questões inferenciais, destacam-se a porcentagens delas nos livros *¡Arriba!* (20%) e *Saludos* (38%), que ainda que baixas, são bastante superiores a dos outros livros anteriores a 2011. Em comparação ao livro *Ventana al español*, poderíamos dizer que seu percentual é ainda relevante, já que nele apenas 20% das questões são inferenciais, entretanto, é preciso observar que esse índice se apresenta mais baixo nesse livro devido à quantidade considerável de questões de ativação de conhecimento prévio apresentadas no momento de pré-leitura – o que é um índice bastante relevante (27%), praticamente inexistente nos outros livros. Além disso, é preciso observar que, nele, 51% das questões são literais, o que representa uma queda considerável em relação às outras obras. Se observarmos os números do *Formación en Español: lengua y cultura*, aprovado no último PNLD, vemos que a porcentagem dele (45%) é bem próxima a do *Ventana* (53%), sendo menor também por causa do índice de questões de conhecimento prévio, postas, entretanto, em sua maioria após a leitura inicial do texto, o que não contribui para o processo de integração do leitor com o texto durante sua leitura. Mesmo entendendo que a leitura não se encerra quando o aluno termina de ler o texto pela primeira vez e que, portanto, o processo de leitura inclui os diversos retornos ao texto ao longo das questões propostas durante o momento da leitura, tais questões – de

conhecimento prévio após a leitura inicial – não se fazem relevantes na construção da leitura pelo aluno, uma vez que elas ignoram o fato de que ele já estabeleceu alguma integração com o texto lido, solicitando dele conhecimentos que ele já tinha anteriormente a esse processo. Assim, elas não só deixam de auxiliar os alunos na ativação ou na construção de conhecimentos prévios no momento da pré-leitura como levam o aluno a realizarem movimentos que negam a natureza processual de uma leitura integrativa (e mesmo de uma leitura interativa).

Aqui, torna-se interessante, então, observar como as práticas de ensino de leitura apresentadas nos livros ainda oscilam entre a busca por uma leitura que integre os saberes dos alunos aos saberes apresentados no texto e a busca pelo controle da leitura, medido através das questões literais, que ignoram os saberes dos alunos e apenas exigem a repetição de informações explicitamente apresentadas nos textos. Da mesma maneira, a falta de sistematização do trabalho com o conhecimento prévio revela a pouca relevância dada pelos livros aos proces-

sos cognitivos desenvolvidos pelo leitor em uma leitura integrativa. Por fim<sup>15</sup>, podemos observar a distribuição equilibrada entre os tipos de questões no *Cercania*, cujo trabalho com a leitura é formado em sua maior parte por questões inferenciais (47%), além da considerável quantidade de questões de ativação de conhecimento prévio presentes anteriormente à leitura do texto (17%), o que pode ser um importante fator a contribuir nos processos de inferenciação desenvolvidos pelos alunos que interagem com seus textos. Observa-se ainda que ele apresenta o menor percentual de questões literais (23%), bem distante dos demais, sendo inclusive o único que tem uma quantidade menor de questões literais do que inferenciais.

### A leitura integrativa em detalhes: analisando as atividades dos livros didáticos

Entendendo que uma visão quantitativa apenas sobre os livros não é suficiente para se compreender a forma como estão trabalhando com a leitura integrativa,

**Entretextos**

18. ¿Te acuerdas de haber desperdiciado algún alimento esta semana?

A. Lee el texto.

**El derroche de alimentos**

Según datos de algunas instituciones brasileñas, el 10% de los alimentos que se arrojan en las casas es echado a la basura todos los días. Al mismo tiempo, 32 millones de personas tienen hambre en el país, y el 30% de los niños están desnutridos. Brasil desperdicia cerca de \$5 12 mil millones en alimentos a cada año. Esa cantidad de comida sería suficiente para alimentar a 8 millones de familias o 30 millones de personas, durante un año. ¿Eso no puede continuar?

Para intentar mejorar esa situación, hay en el país algunas entidades que trabajan para rescatar los alimentos de donde no son aprovechados y llevarlos con calidad a donde faltan. Además, promueven la concienciación de las personas, realizando cursos y conferencias que tienen como objetivo mejorar los hábitos nutricionales y evitar el derroche de alimentos dentro de las casas.

Pero nosotros también podemos evitar el desperdicio de alimentos con actitudes simples.

¡Haz tu parte! Es fácil!

- En los supermercados, en las ferias, o aun en la cantina de tu escuela o en la cafetería, compra solamente lo que vas a consumir.
- Consumo primero los alimentos que fueron comprados antes.
- Aprovecha todos las partes de los alimentos (tallos, cáscaras, hojas). Muchas veces son más nutritivas que las partes que estamos acostumbrados a comer.
- Las sobras de galletas guardadas en botes cerrados pueden ser coberturas para pasteles.
- Los panes, cuando ya están duros, pueden ser resaqueados. Hamedéclosos con un poco de agua o leche y lívalos al horno por algunos minutos.
- Las galletas blandas cuando se llevan al horno por diez minutos vuelven a estar frescas.

B. Haz lo que se te pide.

a) Elige la opción correcta. Según el texto:

- ☐ I. El desperdicio es un problema para el cual todavía no hay solución.
- ☐ II. El derroche de alimentos es un problema que sólo ocurre en Brasil.
- ☒ III. El derroche de alimentos es muy corriente en los hogares brasileños.

b) Elige la opción correcta. Algunas entidades actúan para disminuir el derroche de alimentos de la siguiente forma:

- ☐ I. Retiran de los establecimientos comerciales los alimentos que no están en condiciones de comercialización y los tiran a la basura.
- ☒ II. Recogen alimentos (comestibles) donde no se los aprovecha y los redistribuyen donde hay falta de comida.
- ☐ III. Analizan la calidad de los alimentos que se comercializan y realizan cursos y conferencias dentro de las casas.

c) ¿Cuál es la actuación de esas entidades en lo doméstico, es decir, en cuanto al derroche de alimento dentro de las casas? Elige la respuesta correcta.

- ☒ I. Realizan cursos y conferencias de concienciación en cuanto a la necesidad de que se mejoren los hábitos nutricionales y de que se evite el derroche alimentario doméstico.
- ☐ II. Recolectan de la basura, todos los días, el 20% de los alimentos desperdiciados en las casas.
- ☐ III. Alimentan a los niños desnutridos y a 8 millones de familias, o 30 millones de personas, todos los años.

d) Contesta: ¿conoces alguna institución que realice trabajos para evitar el derroche de alimentos? ¿Cómo se llama y dónde actúa?

Respuesta personal:

e) Completa la tabla. ¿Con sobras de qué alimentos podemos preparar...

... croquetas?	carne, legumbres, carne, huevo, aceite...
... rellenos para legumbres?	carne, arroz, pollo, jamón, queso...
... arroz al horno?	arroz, pan, queso, legumbres...
... tostadas?	pan, arroz, cebolla, ajo, complementos de especias...
... postres / dulces?	leche, pan, chocolate de frutas...
... albondigas?	pan, carne...
... ensaladas?	carne, pollo, frutas...
... tortas saladas?	legumbres, carne, pollo...
... patés?	legumbres, pan, ajo, cebolla...
... sopas?	legumbres, carne, arroz, pollo...
... dulces?	cacao de frutas...
... téis / zumos?	cacao de frutas...

Figura 2. Atividade do Livro *¡Arriba!*  
Figure 2. Activity of the textbook *¡Arriba!*

<sup>15</sup> Cabe relembra, aqui, que nesta análise não pretendemos exaltar ou rebaixar o valor de alguma(s) obra(s) em relação à(s) outra(s). Entendendo que os LDs são objetos permeados por concepções de educação, de escola, de interação em sala de aula e de ensino de leitura, nosso foco é perceber, através deles, como essas concepções foram se alterando ao longo desse curto tempo, inclusive, por meio da ação de elementos externos, como é o caso de um programa governamental como o PNLD.



apresentamos, então, a análise de alguns exemplos, escolhidos em função de seu potencial como demonstração dos dados levantados anteriormente, de atividades retiradas deles. A primeira atividade foi retirada do livro *¡Arriba!* (p. 117). Localizada na seção “Entretextos”, ela se desenvolve a partir de um texto sobre o desperdício de alimentos, aparentemente criado especialmente para o livro, já que sua fonte não é citada. Observa-se inicialmente uma questão de ativação de conhecimento prévio, apresentada anteriormente à leitura do texto: *¿Te acuerdas de haber desperdiciado algún alimento esta semana?* Ainda que não direcione a leitura do aluno para a formulação de hipóteses sobre o texto a ser lido, para o estabelecimento de objetivos de leitura ou que traga informações relevantes para auxiliar o aluno em sua integração com o texto, é interessante notar como a atividade traz em si a noção de que, de alguma forma, é preciso motivar o aluno à leitura do texto.

Em seguida, apresentam-se, porém, três questões de múltipla escolha, que apenas solicitam ao aluno a seleção de informações explicitamente apresentadas na linearidade do texto e duas questões que solicitam a ativação e explicitação de conhecimentos prévios dos alunos, sem que se faça qualquer tipo de trabalho de integração entre as informações apresentadas pelos alunos antes da leitura do texto e as informações trazidas pelo texto (Figura 2). Observa-se que a segunda delas tem um caráter claramente posto de trabalho com o vocabulário, mas a primeira ((d) *Contesta: ¿Conoces alguna institución que realiza trabajos para evitar el derroche de alimentos? ¿Cómo se llama y donde actúa?*), se mais desenvolvida, poderia ajudar os alunos a não só ativarem *frames* relevantes para a leitura do texto, como para também construírem conhecimentos, caso não os tivessem, inclusive linguísticos, que lhe auxiliariam em um processo integrativo de leitura, o que lhe ajudaria a responder questões inferenciais, caso houvesse.

Passamos, então, a uma proposta de atividade apresentada pelo livro *Proyecto Radix – Español* (p. 124-125). A atividade se apresenta na seção “Leyendo” e apresenta a história de Laurita, uma menina que fazia desenhos na parede de casa, enquanto estava sozinha. Observa-se que a maior parte das questões se mantém em nível literal, como por exemplo, as questões (a) *¿Qué hace Laurita?*; (b) *¿Dónde habían ido los padres de Laurita?*; (c) *Retira del texto la frase que demuestra que a Laurita le gusta dibujar*. O mesmo padrão se repete nas outras questões, exceto a última, que exige do aluno a ativação de um conhecimento prévio que poderia ser utilizado em um momento de pré-leitura: (i) *¿Y a ti te gusta dibujar? ¿Dónde dibujas? ¿Qué dibujas?* Caso essa questão viesse anteriormente à leitura, poder-se-ia estimular em atividades posteriores uma integração maior do aluno com o texto, de forma que ele pudesse comparar seus hábitos de desenho aos da menina do texto, por exemplo, e assim levando-o a pensar sobre a situação dela. Entretanto,

observa-se, nas duas atividades dos dois livros que formam o *corpus* pré-PNLD, o mesmo padrão de atividade – que se reproduz em quase todas as outras: inicia-se com questões literais e finaliza-se o trabalho com atividades de ativação de conhecimento prévio (Figura 3).

A próxima atividade se encontra no livro *Entérate* (p. 35-37). Ela está incluída na unidade “Dónde vivo hay de todo” e objetiva trabalhar ao mesmo tempo a leitura e a compreensão auditiva. Inicialmente, os alunos devem escutar dois poemas – um de Antonio Machado e outro de Rafael Alberti – e completar as lacunas deixadas no poema com os verbos “tiene” ou “hay”. Abaixo de cada um dos poemas, apresentam-se caixas de texto com informações sobre os autores dos poemas. Entretanto, não há nenhum direcionamento para a leitura dessas informações, tampouco para a integração entre elas e os poemas, o que dificulta a percepção do aluno de que essas informações poderiam levá-lo a ler melhor os textos (cf. Botelho, 2010) (Figura 4).

Em seguida, são feitas as perguntas de leitura ao aluno. Novamente, o mesmo padrão observado nas atividades anteriores se reproduz: primeiramente, são feitas duas perguntas literais de múltipla escolha sobre o poema



Figura 3. Atividade do livro *Radix*.

Figure 3. Activity of the textbook *Radix*.





**Figura 4.** Atividade do livro *Entérate*.  
**Figure 4.** Activity of the textbook *Entérate*.

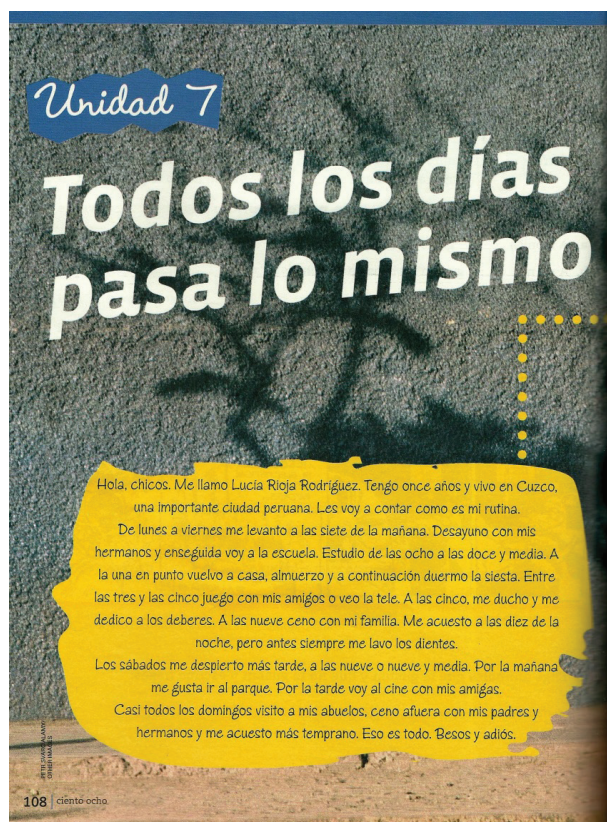
de Antonio Machado: (1) *En la Plaza hay un/a: (a) jardín/ (b) vivienda/ (c) centro comercial*; (2) *La dama vivía en un/a: (a) casa/ (b) piso/ (c) castillo*. Posteriormente, são feitas duas perguntas inferenciais, que, entretanto, representam inferências geradas pelos autores do livro, que devem, portanto, ser “descobertas” pelos alunos: (3) *Se dice en el poema que el caballero se lleva la plaza, la torre, el balcón, la dama y la blanca flor porque: (a) es fuerte y poderoso/ (b) es secuestrador/ (c) la dama da vida a la plaza*; (4) *El poema describe un/a: (a) ciudad/ (b) barrio/ (c) pueblo*.

Assim, a atividade desconsidera o fato de que as inferências geradas pelos autores não necessariamente são as mesmas geradas pelos alunos e tratam essas questões da mesma forma como tratam as literais, o que pode levar os alunos a confundirem as inferências que geram com a leitura literal e, consequentemente, os tipos de perguntas que solicitam esses diferentes tipos de respostas (cf. Vargas, 2012). As questões sobre o poema de Rafael Alberti são formuladas de forma a serem respondidas discursivamente. Seis delas são também literais ((1) *¿Qué hay en Roma?*; (2) *¿Qué hay en la calle?*; (3) *¿Qué hay en la casa?*; (4) *¿Qué hay en la alcoba?*; (5) *¿Qué hay en la cama?*; (6) *¿Qué hay en el corazón de la dama?*) e a última solicita a ativação de um conhecimento prévio do

aluno, que independe do desenvolvimento de sua leitura ((7) *Roma, ¿qué es?* *¿Una ciudad, un pueblo o um barrio?*), seguindo o mesmo padrão das atividades anteriores, o que, de certa forma, comprova a nossa hipótese de que, em uma primeira avaliação, o PNLD não conseguiu alterar a visão de leitura apresentada pelos livros didáticos.

Em seguida, podemos observar uma das atividades de leitura do *Saludos* (p. 108-110). Trata-se da leitura de um texto especialmente criado para o livro que abre a Unidade 7 – “Todos los días pasa lo mismo”. O texto apresenta a rotina de uma menina cuzquenha e está escrito em primeira pessoa. Como na atividade anterior, primeiramente, os alunos deveriam escutar a descrição da rotina da menina para depois ler o texto e responder as questões apresentadas na seção “Así lo dices” (Figura 5).

São feitas, então, dez perguntas literais e, por fim, seguindo o padrão já presente em outros livros, uma questão de ativação de conhecimento prévio, claramente posta com a intenção de fazer com que os alunos usem as mesmas estruturas linguísticas apresentadas no texto: (1) *Contesta a las preguntas sobre la rutina de Lucía: (a) ¿A qué hora se levanta de lunes a viernes?*; (b) *¿Qué hace de las ocho a las doce y media, de lunes a viernes?*; (c) *Y qué hace después del almuerzo?*; (d) *¿A qué hora hace los deberes?*; (e) *¿A qué hora cena?*; (f) *¿Qué hace antes*

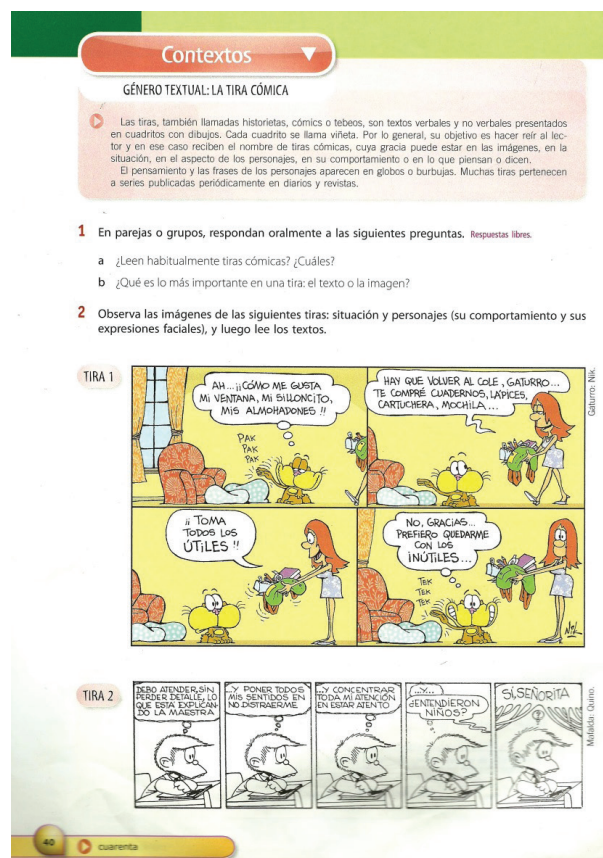


**Figura 5.** Atividade do livro *Saludos*.  
**Figure 5.** Activity of the textbook *Saludos*.

de acostarse?; (g) ¿Y a qué hora se acuesta?; (h) ¿Qué le gusta hacer los sábados por la mañana?; (i) Y por la tarde, ¿qué hace?; (j) ¿Qué suele hacer los domingos?; (2) Y tu rutina, ¿cómo es?. Observa-se que, mais uma vez, não se apresentam propostas de integração entre o conhecimento prévio do aluno e as informações trazidas pelo texto. Se, por um lado, é louvável a vontade de se trabalhar elementos linguísticos em integração com o texto, acreditamos que um trabalho de leitura efetivamente integrativa não pode ser dispensado em nome dessa vontade, o que pode trazer concepções equivocadas do que é a leitura em língua estrangeira para um aluno que está se construindo como leitor nessa língua – e em sua própria língua, como é o caso de um aluno do 6º ano.

A próxima atividade foi retirada do livro *Ventana al Español* (p. 40-41) e se apresenta na seção “Contextos”. Nela, se trabalha com o gênero textual “tira cômica”, a partir de duas tirinhas – uma do Gaturro, na qual a sua dona lhe apresenta seus novos materiais escolares e a outra da Mafalda, na qual Felipe se concentra em se concentrar<sup>16</sup> na aula e acaba se esquecendo de se concentrar na própria aula. Nela, são apresentadas duas questões de

<sup>16</sup> A repetição aqui é intencional, uma vez que essa é a ironia apresentada na tirinha.



**Figura 6.** Atividade do livro *Ventana*.  
**Figure 6.** Activity of the textbook *Ventana*.

pré-leitura, que ativam o conhecimento prévio do leitor sobre a estrutura do gênero e seu uso pelos alunos: (a) ¿Leen habitualmente tiras cómicas? ¿Cuáles?; (b) ¿Qué es lo más importante en una tira: el texto o la imagen? Entretanto, nenhuma das questões aponta para os textos a serem lidos, o que auxiliaria os alunos nesse processo de integração. Dessa forma, é interessante observar que questões estruturais sobre os gêneros discursivos bem como de seus usos pelos alunos e/ou pela sociedade só contribuem efetivamente para a construção da leitura dos alunos se elas são atravessadas pela integração dos conhecimentos prévios dos alunos com o que se lê. Caso contrário, corre-se o risco de se incentivar o desenvolvimento de uma leitura essencialmente ascendente – caso busque-se a retirada de elementos que marcam a estrutura dos gêneros nos textos – ou descendente – caso as questões não se relacionem especificamente ao texto lido (Figura 6).

Posteriormente, se apresenta uma questão de nível literal, para que o aluno aponte a que tiras se referem as frases citadas e duas questões de nível inferencial,



focadas na intertextualidade: (4) *¿Te acuerdas de Andy, el alumno del colegio español que conocimos al inicio de la unidad? Su evaluación depende de varios criterios, ¿verdad? ¿En cuál de ellos Felipe, el personaje de la tira 2, no sacaría una buena nota?*; (5) *¿Crees que a Gaturro le gustaría participar de las actividades deportivas del colegio de Andy? ¿Por qué?* Nessas questões, deixa-se de lado o nível literal da leitura e pede-se ao aluno que ative informações do conhecimento prévio e as articule às informações apresentadas em dois textos, de forma a estabelecer julgamentos sobre os textos lidos, o que é muito interessante. Entretanto, observam-se duas formas de tratar esse tipo de questão: para a primeira, apresenta-se uma resposta que é apenas uma das inferências possíveis (*Felipe no sacaría una buena nota en el requisito de prestar atención en clase.*), sem que se justifique essa possibilidade de resposta ou chame a atenção para o fato de que outras respostas são possíveis e devem ser justificadas pelos alunos, com base em seu conhecimento prévio e no texto lido. Para a segunda, apresenta-se a possibilidade de uma *Respuesta libre*, acompanhada de uma possível inferência: *Sugerencia de respuesta: No, a Gaturro no le gustaría participar de las actividades deportivas del colegio de Andy porque es muy perezoso.*

Assim, é possível notar um problema muito comum no trabalho com a leitura inferencial: quando questões inferenciais são propostas, não se sabe o que fazer com elas, visto que os gabaritos apresentados ora recorrem a “resposta pessoal”, que aponta muito mais para um “vale tudo” por parte do leitor do que para uma leitura integrativa de fato; ora apresentam possibilidades de resposta, que, na verdade, são inferências geradas por seus autores e tidas, portanto, como corretas. Uma possibilidade de gabarito seria, portanto, explicar para os professores como eles poderiam trabalhar a multiplicidade de respostas possíveis e que critérios poderiam adotar para o desenvolvimento das habilidades trabalhadas em cada questão. Posteriormente, apresentam-se três questões voltadas para a compreensão do gênero trabalhado, que, por serem questões estruturais, solicitam, portanto, respostas literais: (6) *A continuación tienes algunos de los recursos empleados en las tiras cómicas. Extrae de las tiras de la página anterior un ejemplo de cada recurso: (a) Dos tipos de globo para expresar lo que piensa o dice el personaje.; (b) Palabras que imitan sonidos.; (c) Juegos de palabras.*

Por fim, apresentamos a análise de atividades dos LDs aprovados no segundo PNLD. Primeiramente, apresentamos uma atividade do livro *Cercanía* (p. 72-74), que se encontra na seção “Lectura”, subdividida em três partes. A atividade foca na leitura de um teste de revista que trata de temas como a beleza e a autoestima. Inicialmente, apresentam-se questões de pré-leitura, que devem ser respondidas oralmente: (1) *¿Qué piensas sobre la vanidad?*; (2) *¿Qué papel cumplen los medios de comunicación en el establecimiento del “ideal de belleza”?* *¿Cómo reac-*

*ciona la sociedad frente a eso?*; (3) *En muchas revistas de belleza y salud, se encuentran tests para verificar cómo está tu cuerpo, tu salud, tu mente, entre otras temáticas. ¿Sueles hacer tests de revistas? ¿Crees que son eficaces?*; (4) *Si fueras a hacer un test sobre tu autoestima, ¿cuál de los siguientes resultados esperarías encontrar?* ( ) *Vivo a gusto conmigo mismo/* ( ) *Un día me gusto, el otro, no./* ( ) *Me hago críticas todo el tiempo./* ( ) *Me creo muy importante y mejor que los demás.*

É interessante observar que as perguntas tratam dos temas a serem abordados nos testes de forma crítica, levando os alunos a refletirem sobre questões sociais relativas à beleza e à saúde, mas também focam nos modos como esse gênero circula na sociedade e em como ele pode reproduzir informações equivocadas. Além disso, a questão 4 solicita uma formulação de hipótese, que vai ser confirmada ao final da leitura do texto. O gabarito dessas questões alterna a *Respuesta personal* com instruções para o professor, como, por exemplo: *Es bueno señalar que los chicos y las chicas están siendo constantemente bombardeadas con informaciones que muchas veces los llevan a creer que lo único importante es la apariencia [...].* Essa proposta se complementa com as orientações para os alunos dadas antes da leitura do texto (a realização do teste):

Ahora vas a hacer un test autodiagnóstico de autoestima sacado de la revista Todos Amigos, año X, n.7, abril de 1997. Es importante saber que los resultados son preliminares y para un diagnóstico es preciso consultar a un profesional. Al leer, no te olvides de mirar el diccionario de términos que aparece al lado del test.

Assim, ao mesmo tempo em que guia o aluno para a leitura do texto, o enunciado apresenta possibilidades de estratégias de leitura, tais como o estabelecimento de um objetivo de leitura e o uso de dicionários, e alerta sobre a forma como o texto deve ser encarado. Nas orientações ao professor, pede-se que converse com os alunos sobre como esse tipo de texto circula na sociedade (Figura 7).

Quanto às perguntas de leitura, observa-se, inicialmente, uma questão literal (1) *¿Cuál es el resultado de tu test?*), que serve de apoio para uma questão inferencial que a segue (2) *¿Estás de acuerdo con tu resultado del test? ¿Crees en los resultados de ese tipo de tests? ¿Por qué?*). Em seguida, apresenta-se uma questão que se divide em duas perguntas – uma literal e uma inferencial (*¿Cuál es el ave de la foto? ¿Qué relación hay entre ella y el tema del test?*); uma questão voltada para a compreensão da estrutura do gênero, em nível inferencial (*En ese test, ¿cuál es la función de los iconos?*); duas questões sobre o uso dos pontos de interrogação e uma questão inferencial final (*Basándote en el contenido del test, formula outro título.*). Os gabaritos das questões ou apontam, mais uma vez, para a *Respuesta personal*, acompanhadas de possibilidades de respostas ou apresentam respostas com inferências dos

**TEST**

## ¿Te gustas?

¿Qué relación mantienes contigo mismo y con los demás? Para descubrirlo, responde a las preguntas de este test.

**1** Cuando me miro en el espejo exclamo: ¡Qué buena planta!

♥ solo cuando me arreglo para una cita  
♥ muy a menudo  
★ casi nunca

**6** Cuando me dicen: ¡Muy bien hecho!

♥ soy feliz de ser quien soy  
♥ me siento más fuerte  
★ no me lo puedo creer pero me siento reconfortado

**2** Si dejas a un lado mi aspecto físico

♥ mi mejor cualidad es mi facilidad para relacionarme con los demás  
♥ sigo siendo una persona interesante y amable  
★ pierdo toda mi seguridad

**7** Cuando mi pareja me dice que le gusto

♥ me siento a gusto  
♥ me sorprende  
★ pienso que podría ser una mentira

**3** Me siento mal cuando

♥ me encuentro solo, sin compañía  
♥ tengo que volver a empezar una cosa  
★ agoto todas mis energías

**8** Sé que es importante aceptarse

♥ y yo siempre me he aceptado  
♥ pero hoy casualmente me lo impide  
★ pero algo dentro de mí me lo impide

**4** Me siento bien cuando

♥ me encuentro solo, sin compañía  
♥ tengo que volver a empezar una cosa  
★ agoto todas mis energías

**9** A veces me entran ganas de

♥ burlarme de mis miedos  
♥ taparme con una manta para consolarme  
★ darme bofetadas

**5** Soy capaz de

♥ ponerle buena cara a la mala suerte  
♥ entablar nuevas amistades  
★ querer a la mayoría de las personas

**10** Dedico gran parte de mi tiempo

♥ a pensar en cómo conquistar el afecto de los demás  
♥ a socializar  
★ a lamentarme

**Al menos 7 ♥**  
Si eres a gusto contigo mismo, con lo que te rodea y te relacionas con los demás con facilidad y simpatía. Si hay algo en tu carácter o en tu aspecto físico que no te gusta, sabes aceptarlo y como valorar tus aspectos positivos. Quédate no seas una persona muy atractiva pero tu encanto radica saber emanar serenidad y equilibrio.

**Al menos 7 😊**  
Si eres ese tipo de persona que se cree muy importante, no estaría mal que bajaras del pedestal. Cuanto más alta es la ruidada más dura es la caída. Hazes bien en confiar en tu seguridad, seguramente más de una vez te ha llevado a una posición predominante y de prestigio. Lo que pasa es que comes el riesgo de perder de vista las cosas importantes de la vida por dedicar demasiado tiempo a la forma.

**Al menos 7 ★**  
No temas que pases la vida criticándose, sobre todo cuando la crítica deja de ser constructiva. Comes el riesgo de no ver lo bueno y las posibilidades que hay en ti. Ya lo dijo el poeta: "En este mundo traído, nada es verdad ni mentira, todo es según el color del cristal con que se mira". ¿Qué te parecería ser un poco más positivo?

**Ninguna de tus respuestas alcanza los 7 símbolos**  
Estarás diciendo: ¿y cómo es natural, un día te gustas y al día siguiente no. Sabes reconocer tus defectos sin perder de vista tus virtudes. Lo que importa es saber que estar bien contigo mismo y con los demás depende mucho de cómo queremos afrontar la vida.

**Diccionario**  
**Acicalar:** pulir, adornar, aderezar a una persona, poniéndole afeites, peinados, etc. Se usa más como verbo pronominal (acicalámeme).  
**Bofetadas:** plural de bofetada. Golpe que se da en el carrillo con la mano abierta.  
**Buena planta:** buena presencia, aspecto agradable.  
**Emanar:** emitir, desprenderse de sí.  
**Encanto:** persona o cosa que suspende o embalea.  
**Entablar:** dar comienzo a una conversación, batalla, amistad, etc.  
**Me arreglo:** (1) persona del singular del presente de indicativo del verbo arreglarse. Acicalarse, arreglarse.  
**Pedestal:** fundamento en que se asegura o afirma una cosa, o el que sirve de medio para alcanzarla.

**Al menos 7 ♥**  
Si eres a gusto contigo mismo, con lo que te rodea y te relacionas con los demás con facilidad y simpatía. Si hay algo en tu carácter o en tu aspecto físico que no te gusta, sabes aceptarlo y como valorar tus aspectos positivos. Quédate no seas una persona muy atractiva pero tu encanto radica saber emanar serenidad y equilibrio.

**Al menos 7 😊**  
Si eres ese tipo de persona que se cree muy importante, no estaría mal que bajaras del pedestal. Cuanto más alta es la ruidada más dura es la caída. Hazes bien en confiar en tu seguridad, seguramente más de una vez te ha llevado a una posición predominante y de prestigio. Lo que pasa es que comes el riesgo de perder de vista las cosas importantes de la vida por dedicar demasiado tiempo a la forma.

**Al menos 7 ★**  
No temas que pases la vida criticándose, sobre todo cuando la crítica deja de ser constructiva. Comes el riesgo de no ver lo bueno y las posibilidades que hay en ti. Ya lo dijo el poeta: "En este mundo traído, nada es verdad ni mentira, todo es según el color del cristal con que se mira". ¿Qué te parecería ser un poco más positivo?

**Ninguna de tus respuestas alcanza los 7 símbolos**  
Estarás diciendo: ¿y cómo es natural, un día te gustas y al día siguiente no. Sabes reconocer tus defectos sin perder de vista tus virtudes. Lo que importa es saber que estar bien contigo mismo y con los demás depende mucho de cómo queremos afrontar la vida.

**Diccionario**  
**Acicalar:** pulir, adornar, aderezar a una persona, poniéndole afeites, peinados, etc. Se usa más como verbo pronominal (acicalámeme).  
**Bofetadas:** plural de bofetada. Golpe que se da en el carrillo con la mano abierta.  
**Buena planta:** buena presencia, aspecto agradable.  
**Emanar:** emitir, desprenderse de sí.  
**Encanto:** persona o cosa que suspende o embalea.  
**Entablar:** dar comienzo a una conversación, batalla, amistad, etc.  
**Me arreglo:** (1) persona del singular del presente de indicativo del verbo arreglarse. Acicalarse, arreglarse.  
**Pedestal:** fundamento en que se asegura o afirma una cosa, o el que sirve de medio para alcanzarla.

**Al menos 7 ♥**  
Si eres a gusto contigo mismo, con lo que te rodea y te relacionas con los demás con facilidad y simpatía. Si hay algo en tu carácter o en tu aspecto físico que no te gusta, sabes aceptarlo y como valorar tus aspectos positivos. Quédate no seas una persona muy atractiva pero tu encanto radica saber emanar serenidad y equilibrio.

**Al menos 7 😊**  
Si eres ese tipo de persona que se cree muy importante, no estaría mal que bajaras del pedestal. Cuanto más alta es la ruidada más dura es la caída. Hazes bien en confiar en tu seguridad, seguramente más de una vez te ha llevado a una posición predominante y de prestigio. Lo que pasa es que comes el riesgo de perder de vista las cosas importantes de la vida por dedicar demasiado tiempo a la forma.

**Al menos 7 ★**  
No temas que pases la vida criticándose, sobre todo cuando la crítica deja de ser constructiva. Comes el riesgo de no ver lo bueno y las posibilidades que hay en ti. Ya lo dijo el poeta: "En este mundo traído, nada es verdad ni mentira, todo es según el color del cristal con que se mira". ¿Qué te parecería ser un poco más positivo?

**Ninguna de tus respuestas alcanza los 7 símbolos**  
Estarás diciendo: ¿y cómo es natural, un día te gustas y al día siguiente no. Sabes reconocer tus defectos sin perder de vista tus virtudes. Lo que importa es saber que estar bien contigo mismo y con los demás depende mucho de cómo queremos afrontar la vida.

**Diccionario**  
**Acicalar:** pulir, adornar, aderezar a una persona, poniéndole afeites, peinados, etc. Se usa más como verbo pronominal (acicalámeme).  
**Bofetadas:** plural de bofetada. Golpe que se da en el carrillo con la mano abierta.  
**Buena planta:** buena presencia, aspecto agradable.  
**Emanar:** emitir, desprenderse de sí.  
**Encanto:** persona o cosa que suspende o embalea.  
**Entablar:** dar comienzo a una conversación, batalla, amistad, etc.  
**Me arreglo:** (1) persona del singular del presente de indicativo del verbo arreglarse. Acicalarse, arreglarse.  
**Pedestal:** fundamento en que se asegura o afirma una cosa, o el que sirve de medio para alcanzarla.

Figura 7. Atividade do livro *Cercanía*.  
Figure 7. Activity of the textbook *Cercanía*.

autores dos livros. Nesses casos, apesar da boa progressão das atividades, não há um direcionamento sobre como o professor pode trabalhar com as inferências dos alunos, tampouco há nas perguntas, direcionamentos ao aluno de como deve explicitar suas inferências e justificá-las com base na integração entre seu conhecimento prévio e as informações do texto, ou seja, com base não apenas em uma leitura integrativa, mas na reflexão sobre seu próprio processo de leitura.

Posteriormente, analisamos uma atividade presente no livro *Formación en Español: Lengua y Cultura* (p. 7). Ela se encontra na seção “Puerta de acceso” e se constrói com base em uma tirinha da Mafalda, de Quino, em que ela dialoga com a pequena Libertad sobre seu tamanho. O que podemos notar em relação a essa atividade é que não há qualquer tipo de trabalho de pré-leitura. As perguntas que surgem após a leitura da tira podem ser divididas em dois grupos: primeiramente, se apresentam três questões literais ((1) ¿Quiénes están hablando?; (2) ¿Cómo se llama la niña pequeña?; (3) ¿Qué comentario hace Mafalda (la chica más alta) antes de preguntar el nombre de la pequeña?), às quais se seguem três questões inferenciais ((4) ¿Qué pretende indicar el autor de la tira

**Puerta de acceso**

**Mafalda (A)**

En parejas

- ¿Quiénes están hablando?
- ¿Cómo se llama la niña pequeña?
- ¿Qué comentario hace Mafalda (la chica más alta) antes de preguntar el nombre de la pequeña?
- ¿Qué pretende indicar el autor de la tira al establecer una relación entre el tamaño y el nombre de Libertad?
- ¿Por qué dice Libertad en el último globito: “¿Sacaste ya tu conclusión estúpida? Todo el mundo saca su conclusión estúpida cuando me conoce.”?
- Por el comentario de Libertad a Mafalda, ¿cómo calificarías a Libertad: tonta, estúpida, grosera, educada, inteligente, triste? Justifica su respuesta.

**7** siete

Figura 8. Atividade do livro *Formación en Español*.  
Figure 8. Activity of the textbook *Formación en Español*.

al establecer una relación entre el tamaño y el nombre de Libertad?; (5) ¿Por qué dice Libertad en el último globito: “¿Sacaste ya tu conclusión estúpida? Todo el mundo saca su conclusión estúpida cuando me conoce.”?; (6) Por el comentario de Libertad a Mafalda, ¿cómo calificarías a Libertad: tonta, estúpida, grosera, educada, inteligente, triste? Justifica su respuesta) (Figura 8).

Nota-se que existe uma intenção dos autores do livro em encaminhar as perguntas literais de forma a auxiliar os alunos em suas respostas para as perguntas inferenciais, mas isso não aparece explicitamente nem para alunos nem para professores ao longo da atividade. Há que se observar também que, assim como ocorre em outros livros, nessa atividade, apresentam-se diferentes tratamentos para questões inferenciais: para as questões 4 e 5, a resposta do gabarito é uma única inferência construída pelos autores do livro. Na pergunta 5, apresenta-se uma sugestão ao professor (*Argentina, en la época de las tiras de Mafalda, vivía una dictadura. Durante ese período, no había libertad de expresión ni de oposición al régimen político. Lo mismo pasó en Brasil*), com uma informação que poderia ter sido trabalhada em um momento de pré-leitura, de forma que o aluno pudesse integrar mais informações à sua leitura. Na pergunta 6, por fim, apresenta-se como sugestão ao professor um possível encaminhamento para o trabalho com as inferências dos alunos: *Es posible que haya otras respuestas. Discutan las razones dadas por cada alumno, sin imponer una sola respuesta, ya que es una cuestión de punto de vista*. Ainda que não alerte para o



fato de que as inferências precisam ter um suporte também nas informações do texto, o que não depende apenas de um ponto de vista – que pode ser entendido como uma simples opinião sem embasamento –, esse tipo de direcionamento pode trazer novas perspectivas para o trabalho com as inferências em sala de aula, já flexibilizando o trabalho com uma leitura de fato integrativa.

### **Considerações finais: para um ensino de leitura como integração**

Ao buscarmos construir uma visão integrativa para a leitura, articulando pressupostos clássicos da abordagem cognitivista a pressupostos mais recentes derivados da chamada linguística cognitiva contemporânea, como se pôde ver ao longo do artigo, acreditamos estar também construindo bases relevantes para se pensar o ensino de leitura em contexto escolar. Essa visão integrativa, que se manifesta muito claramente no que estamos chamando de plano inferencial de leitura, nos permite pensar em um ensino que valorize os saberes trazidos pelos alunos para a sala de aula e, conseqüentemente, para suas leituras e sua necessária articulação com os novos saberes trazidos pelos textos lidos. Por meio de um trabalho que desenvolva essa articulação, podemos, então, contribuir para a formação de leitores autônomos e críticos, uma vez que podem se reconhecer como pessoas que produzem saberes e que, portanto, têm algo relevante a dizer e não como pessoas que recebem passivamente informações produzidas por outros que tenham autoridade para isso.

Observando as atividades de leitura apresentadas nos livros analisados, que correspondem a um interessante panorama da produção de materiais didáticos voltados para o ensino de língua espanhola no Brasil, podemos perceber que a situação do trabalho com a leitura já se alterou de maneira significativa, o que se pode notar na medição percentual dos tipos de questão de leitura encontrados em cada uma das obras. Assim, cabe salientar o importante papel que o PNLD e seu processo de avaliação desempenhou nessa transformação. Nesse sentido, acreditamos que em um país como o Brasil, com tantas desigualdades e onde existe uma política pública em relação ao livro didático, sabendo do papel real (e não ideal) que esse material desempenha nas salas de aula, como dito no início deste texto, nós temos a obrigação de entregar um livro de qualidade a todos os alunos de nosso sistema escolar, em especial, do sistema público de ensino.

Acreditamos que, por meio do PNLD, o Estado participa ativamente do processo e, por isso, defendemos que os estudos em cognição precisam entrar mais fortemente nessas políticas públicas para o ensino de línguas no Brasil, posto que, como vemos ao longo deste trabalho, faz-se necessária uma análise também de base cognitivista das propostas de leitura apresentadas nos livros didáticos avaliados, já que é preciso entender a atividade de leitura

como sendo constituída por uma série de processos cognitivos, uma vez que se dá também na mente do sujeito, pela integração entre ele e o texto.

Observando os livros em sua totalidade, é possível notar que, assim como já notou Vargas (2012) em relação aos livros de Língua Portuguesa, em nenhum deles, há um trabalho de ensino de leitura propriamente dito, visto que não há instruções para o aluno de quais estratégias de leitura ele poderia desenvolver em cada atividade, muito menos sobre como fazê-lo. As questões de leitura avaliam possíveis estratégias que os alunos já tenham desenvolvido ou venham a desenvolver por meio apenas das tentativas e dos erros que vão cometendo conforme vão realizando-as. De igual forma, não há sequer uma progressão em relação aos tipos de questões de leitura que são trabalhadas ao longo das unidades dos livros – sempre se repetem os mesmos modelos de questões que trabalham as mesmas habilidades independentemente dos textos trabalhados.

Em relação às questões inferenciais, como pudemos notar, apresentam-se, basicamente, dois problemas que dificultam o trabalho do aluno ao respondê-las: (a) não guiam o aluno-leitor a sistematizar seu processo de explicitação de inferências e, (b) ainda que as questões considerem um trabalho inferencial com a leitura dos textos, o gabarito aceita qualquer resposta como possível ou se aferra a uma única possibilidade de leitura do texto – a do autor do livro didático. Assim, não se estimula, de fato, uma integração entre os saberes trazidos pelos alunos e os saberes trazidos pelo livro didático, já que as respostas dadas pelos gabaritos ignoram as possibilidades de integração entre os conhecimentos prévios dos alunos e os textos dos livros. Dessa forma, muitas vezes, a proposta das questões é anulada, já que se contrariam os princípios de um trabalho de leitura desenvolvido no plano inferencial. Poucas são as atividades, de modo geral, que levam o aluno a ativar seu conhecimento prévio de uma melhor maneira e que validam esse conhecimento para que, a partir dessa validação, ele possa alcançar uma integração com o texto.

Apesar dos grandes ganhos, o PNLD ainda não é capaz de alterar o paradigma posto para o ensino de leitura pelos livros didáticos. Assim, para que as transformações apontadas em Applegate *et al.* (2002) – para um ensino de leitura focado em questões que buscam os julgamentos dos alunos a partir das informações apresentadas pelos textos – se concretizem, é preciso que o professor tome consciência de como se dá, como estamos propondo aqui, o processamento da leitura e, que, principalmente, perceba como seus alunos leem, para que possa auxiliá-los no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Nesse sentido, há que se perguntar se o próprio PNLD estaria preparado para a avaliação de livros que se propusessem a pensar novas relações entre os leitores e os conhecimentos construídos em sala de aula ou mesmo se um livro didático, nos modelos postos hoje, seria capaz de

alcançar novos modelos de leitura e trabalhar efetivamente com a leitura integrativa em sala de aula. Assim, uma vez que diversos trabalhos apontam para uma postura reprodutora dos professores em relação aos livros didáticos que usam, é preciso se pensar que o trabalho com a leitura em sala de aula se dá sempre por meio de sua mediação e que, portanto, é preciso se criar meios para que essa situação se altere, de forma que os professores sejam capazes de criar novos usos para os livros por eles selecionados, alterando ou complementando as questões propostas, em função dos objetivos e das necessidades de seus alunos.

De toda forma, não se pode negar que a avaliação do PNLD, em relação ao trabalho com a leitura em língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental, foi um grande passo para a melhoria das práticas de ensino de leitura neles presentes e, consequentemente, para a formação de professores e de alunos-leitores. Acreditamos que o desvelamento dos processos cognitivos envolvidos na leitura, bem como a inserção de pressupostos cognitivistas nas diversas instâncias envolvidas nesse processo (formação de professores, elaboração e avaliação dos livros, etc.) podem contribuir para a construção de práticas de leitura ainda mais integrativas dentro do espaço escolar.

## Referências

- ALMEIDA, A.P.; AMENDOLA, R. (eds.) 2011. *Ventana al español 1. Livro do Professor*. São Paulo, Moderna/Santillana, 190 p.
- APPLEGATE, M.D.; QUINN, K.B.; APPLEGATE, A. 2002. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, **56**(2):174-180.
- BATISTA, A.A.G.; COSTA VAL, M.G. (org.). 2004. *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte, Ceale/Autêntica, 240 p.
- BOTELHO, P.F. 2010. *Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de história: leitura e metacognição*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 124 p.
- BOTELHO, P.F. 2015. *Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura – uma abordagem cognitiva e metacognitiva*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 248 p.
- BRASIL. 2010. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm). Acesso em: 14/05/2016.
- BRUNO, F.A.T.C.; ARRUDA, S.A.F.; MENDES, M.A.A. 2009. *Español: ¡Entérate! – 6º ano. Manual do Professor*. São Paulo, Saraiva, 208 p.
- COIMBRA, L.; CHAVES, L.S.; ALBA, J.M. 2012. *Cercanía: espanhol, 6º ano. Manual do Professor*. São Paulo, Edições SM, 230 p.
- CORACINI, M.J.F. (org.). 1999. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, Pontes, 175 p.
- CORACINI, M.J.F. (org.). 2002. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 141 p.
- DELL'ISOLA, R.L.P. 2001. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte, Formato, 248 p.
- DUQUE, P.H. 2015. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. *Revista da Anpoll*, **1**(39):25-48. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i39.902>
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. 2002. *The way we think*. New York, Basic Books, 440 p.
- FREITAS, L.M.A.; VAZQUEZ, R.P. 2016. Língua Estrangeira e Língua Portuguesa no edital do PNLD 2011: aproximações e distanciamentos. *Revista Práticas em Educação Básica*, **1**(1):1-26.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. 2003. *Como facilitar a leitura*. São Paulo, Contexto, 99 p.
- GALVÃO, A.M.O.; BATISTA, A.A.G. 2009. *Livros escolares de leitura no Brasil – elementos para uma história*. Campinas, Mercado de Letras, 206 p.
- GARCÍA, M.L.A.J.; HERNÁNDEZ, J.S. 2005. *Projeto Radix - Espanhol 5ª série*. Livro para análise do professor. São Paulo, Scipione, 184 p.
- GERHARDT, A.F.L.M. 2006. Os saberes acumulado e processual, a leitura e o desenvolvimento cognitivo. In: Seminário do GEL - Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 54, Araraquara, 2006. *Anais...* Araraquara, 54 p.
- GERHARDT, A.F.L.M. 2010. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. *Revista Brasileira de Educação*, **15**(44):247-263. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200004>
- GERHARDT, A.F.L.M.; BOTELHO, P.F.; AMANTES, A.M. 2015. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **15**(1):180-208. <https://doi.org/10.1590/1984-639820155747>
- GERHARDT, A.F.L.M.; VARGAS, D.S. 2010. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, **49**:145-166. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100011>
- KATO, M.A. 1990. *A aprendizagem da Leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 121 p.
- KLEIMAN, A. 2001. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8ª ed., Campinas, Pontes, 102 p.
- KLEIMAN, A. 2010. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, Pontes, 82 p.
- LEFFA, V.J. 1996. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, 98 p.
- MARTIN, I. 2010. *Saludos: curso de lengua española. Libro 1. 6º ano. Manual do Professor*. São Paulo, Editora Ática, 116 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). 2008. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático. PNLD 2011. MEC/FNDE/SEB. Disponível em: [ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/livro\\_didatico/edital\\_pnld\\_2011\\_consolidado.pdf](ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011_consolidado.pdf). Acesso em: 12/03/2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). 2011. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático. PNLD 2014. MEC/FNDE/SEB. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao>. Acesso em: 12/03/2016.
- NOBRE, N.L. 2012. *O Processamento discursivo e suas bases corpóreas: estratégias cognitivas de alunos da educação de jovens e adultos*. Natal, RN. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 103 p.
- RINALDI, S.; CALLEGARI, M.V. 2004. *¡Arriba! Vol. 1. Libro del Profesor*. São Paulo, Editora Moderna, 184 p.
- ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (org.). 2003. *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo, Mercado de Letras, 320 p.
- VARGAS, D.S. 2012. *O Plano Inferencial em Atividades Escolares de Leitura: Livro Didático, Cognição e Ensino*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 287 p.
- VARGAS, D.S. 2015. Por uma visão cognitivista do processo de inferência em leitura. *Ciências & Cognição*, **20**(2):313-330.
- VILLALBA, T.K.B.; GABARDO, M.; MATA, R.R.R. 2012. *Formación en Español: lengua y cultura – Descripción. 6º ano. Manual do Professor*. Curitiba, Base Editorial, 168 p.

Submetido: 30/07/2016  
Aceito: 10/01/2018