

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
ESPAÑHOL**

NAYARA TALLITA DE ALMEIDA SILVA

**A PRÁTICA DA LEITURA NAS ATIVIDADES PROPOSTAS
PELA REVISTA TECLA, DA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN EL REINO UNIDO E IRLANDA**

Rio de Janeiro

2024

NAYARA TALLITA DE ALMEIDA SILVA

**A PRÁTICA DA LEITURA NAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA REVISTA
TECLA, DA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN EL REINO UNIDO E IRLANDA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Espanhol, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol.

Orientador(a): Dra. Andrea Galvão de Carvalho

Rio de Janeiro

2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Nayara Tallita de Almeida
A prática da leitura nas atividades propostas pela Revista Tecla, da
Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda / Nayara Tallita de
Almeida Silva. - Rio de Janeiro, 2024.

43 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de
Espanhol) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Andrea Galvão de Carvalho.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Leitura – Estudo e ensino.
3. Compreensão na leitura. 4. Leitura - Metodologia. 5. Leitores e
leitura. I. Carvalho, Andrea Galvão de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 468

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

NAYARA TALLITA DE ALMEIDA SILVA

**A PRÁTICA DA LEITURA NAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA REVISTA
TECLA, DA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN EL REINO UNIDO E IRLANDA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Espanhol, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol.

Aprovado em 17 de junho de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Andrea Galvao de Carvalho
Colégio Pedro II (CP II)
Orientadora

Prof. Ma. Aline de Bettencourt Donato
Colégio Pedro II (CP II)

Profa. Ma. Mayara Wanneschka Neves Ferreira Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo, pelo apoio e paciência, e à minha filha, nascida durante este curso, que me ensinou a não desistir. Com vocês a vida faz muito mais sentido.

Ao Colégio Pedro II, por me possibilitar esta oportunidade. Levarei por toda minha vida docente os ensinamentos e experiências aqui obtidos.

À minha orientadora, professora Dra. Andrea Galvão de Carvalho, por toda a paciência e dedicação a mim direcionadas. Muito obrigada!

Aos Centros Interescolares de Línguas de Brasília, por fazerem parte da minha história pessoal e profissional.

Aos meus alunos, pela confiança e por me desafiarem a ser uma professora melhor.

À Luísa, minha filha, que me ensinou a não desistir.

"Como no estás experimentado en las cosas del mundo, todas las cosas que tienen algo de dificultad te parecen imposibles."

(Don Quijote de la Mancha)

RESUMO

SILVA, Nayara Tallita de Almeida. **A prática da leitura nas atividades propostas pela Revista Tecla, da *Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Espanhol) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

O presente artigo pretende analisar a prática da leitura em sala de aula por meio do material disponibilizado pela revista Tecla, da *Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*, bem como reconhecer a metodologia usada na elaboração do referido material e sua aplicação na prática docente e discente. Para tanto, parte-se do entendimento de que ler não é um mero processo mecânico e que o processo leitor está alicerçado em diferentes pilares, como o interesse pela leitura e o sentimento de estar à altura dos desafios lançados por ela. Como aporte teórico, busca-se conceituar o que é leitura a partir do entendimento de Vargens e Freitas (2010). Kleiman (2004) explica os tipos de conhecimento prévio do leitor/estudante e Solé (1998) trata do processo leitor, em especial dos objetivos e estratégias traçados para se chegar à compreensão do texto.

Palavras-chave: leitura; conhecimento prévio; objetivos, estratégias; processo leitor.

RESUMEN

SILVA, Nayara Tallita de Almeida. **A prática da leitura nas atividades propostas pela Revista Tecla, da *Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Espanhol) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

Esta investigación objetiva analizar la práctica de lectura en el aula por medio del material proporcionado por la Revista Tecla, de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda, así como reconocer la metodología usada en la elaboración de dicho material y su aplicación en la práctica docente y discente. Para ello, se entiende que leer no es un mero proceso mecánico y que el proceso lector está basado en diferentes pilares, como el interés por la lectura y el sentimiento de estar a la altura de los retos que esta implica. Como aporte teórico, se busca conceptualizar qué es la lectura desde la comprensión de Vargens e Freitas (2010). Kleiman (2004) explica los tipos de conocimiento previo del lector/estudiante y Solé (1998) aborda el proceso lector, especialmente los objetivos y estrategias trazados para alcanzar la comprensión del texto.

Palabras clave: lectura; conocimiento previo; objetivos, estrategias; proceso lector.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 - TECLAtextos, 1/2021	23
Figura 2 - Tecla Textos, 1/2021. Quino	24
Figura 3 - TECLAtextos 1/2021. Quino, Atividades de pré-leitura	26
Figura 4 - TECLA Textos 1/2024, La Casa de Bernarda Alba, Federico García Lorca. Atividade de pré-leitura	26
Figura 5 - TECLAtextos 3/2021, ¡Date un respiro! Atividade de pré-leitura	28
Figura 6 - TECLAtextos 3/2021, ¡Date un respiro! Atividade de pré-leitura	28
Figura 7 - TECLAtextos 3/2021, ¡Date un respiro! Atividade de pré-leitura	29
Figura 8 - TECLAtextos1/2021, Quino. Atividade de pós-leitura	32
Figura 9 - TECLAtextos1/2021, Quino, p. 41. Localização das respostas para as perguntas 1 e 2 de pós-leitura	33
Figura 10 - TECLAtextos1/2021, Quino. Atividade de pós-leitura	34
Figura 11 - TECLA Textos 1/2024, La Casa de Bernarda Alba, Federico García Lorca. Atividade de pós-leitura	35
Figura 12 - TECLATextos, 3/2021. ¡Date un respiro!, atividade de pós-leitura	36
Figura 13 - TECLAtextos1/2021, Quino. Atividade de pós-leitura	38
Figura 14 - TECLATextos, 1/2024. La Casa de Bernarda Alba, Federico García Lorca. Atividade de pós-leitura	38
Figura 15 - TECLATextos, 3/2021. ¡Date un respiro! Atividade de pós-leitura	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CILs – Centros Interescolares de Línguas

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

MCER – Marco Comum Europeu de Referência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONCEITUANDO O PROCESSO LEITOR	14
3	A REVISTA.....	19
4	METODOLOGIA.....	22
5	TECLA TEXTOS: MOTIVANDO PARA A LEITURA	23
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
	REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar a prática da leitura em sala de aula por meio do material disponibilizado pela revista *TECLA*, da *Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*, bem como reconhecer as estratégias usadas na elaboração do referido material e sua aplicação na prática docente e discente.

A opção pela revista surgiu porque, enquanto professora de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) nos Centros de Línguas de Brasília (CILs), tenho, com alguma frequência, a necessidade de recorrer a atividades que possam motivar os estudantes em sua formação como leitores e a abordagem realizada no material mostra-se conveniente para tal objetivo.

TECLA, uma revista digital publicada pela *Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*, é um fórum aberto à comunidade educativa dedicada ao ensino do espanhol nos referidos países. O material conta com diversas seções, sendo em sua maioria produzidas por assessores da *Consejería*, e algumas abertas a propostas enviadas por professores e centros educacionais do Reino Unido e da Irlanda.

Para fins de análise neste artigo, interessa a seção *TECLAtextos*. Nela é apresentado um texto expositivo, abordando temas de contexto situacional, social e cultural que convidam o aluno/leitor a contribuir com seus conhecimentos.

Pretende-se, dessa forma, reconhecer as estratégias de que os elaboradores da referida seção fizeram uso, tanto nas atividades de pré-leitura quanto nas de leitura e pós-leitura, bem como averiguar quais objetivos e estratégias professores e alunos podem adotar para alcançarem seu objetivo maior: a compreensão.

Também se espera, a partir de três exemplares selecionados – *Quino* (1/2021), *¡Date un respiro!* (3/2021) e *La Casa de Bernarda Alba*, *Federico García Lorca* (1/2024) – averiguar se os textos e atividades dialogam com o que a literatura versa a respeito do processo leitor. Com isso, será possível considerar a seção indicada ou não como material complementar para professores e estudantes interessados em praticar a leitura e ampliar seus conhecimentos.

2 CONCEITUANDO O PROCESSO LEITOR

Ao tratar de leitura, é necessário estar atento ao fato de que esta não possui uma definição simples e homogênea. Nesse sentido, Vargens e Freitas (2010) afirmam que não há uma só resposta para a pergunta “*O que é leitura?*”, pois as concepções sobre o ato de ler estão atreladas às perspectivas teóricas por elas privilegiadas.

Observa-se que aspectos como o desenvolvimento dos processos psicolinguísticos e as apropriações culturais, como normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças são os principais elementos usados para explicar o processo de leitura, ganhando estas ou aquele maior ênfase a depender do ponto de vista teórico adotado. Entre as concepções que ganharam destaque na história de desenvolvimento do processo leitor, quatro modelos de leitura se destacam: o ascendente, o descendente, o interativo e o sociointeracional.

O modelo de leitura ascendente (*bottom up*) caracteriza-se pela centralidade no texto, não sendo capaz de explicar fenômenos recorrentes como o de continuamente inferirmos informações, ou o de que possamos ler e compreender um texto sem, no entanto, entender completamente cada um de seus componentes. Nesse modelo, o leitor assume uma posição passiva, limitando-se à decodificação do texto, processando letras, palavras e frases de modo sequencial e hierárquico para chegar à compreensão textual.

Embora também funcione de forma sequencial e hierárquica, no modelo descendente (*top down*) ou psicolinguístico o leitor não precisa decodificar o texto letra a letra, mas sim usar seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações e hipóteses sobre o conteúdo do texto. Segundo Kleiman (2008), “conhecimento prévio” é aquele adquirido no decorrer da vida do indivíduo e abarca três níveis:

- o conhecimento linguístico, que é o conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de

vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua (KLEIMAN, 2004, p.13);

- o conhecimento textual, que é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, abarcando tipos e gêneros discursivos. Os tipos textuais são caracterizados por propriedades linguísticas como vocabulário, tempos verbais e estruturas lógicas e são classificados em narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. Por sua vez, os gêneros textuais possuem função comunicativa, estando inseridos em um contexto cultural e possuindo um conjunto ilimitado de características. Alguns exemplos de gêneros textuais são receitas culinárias, blogs, listas de compras, cartas, e-mails, etc. Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. (KLEIMAN, 2004, pp. 16 e 20);
- o conhecimento enciclopédico ou de mundo, que se refere ao conhecimento formal obtido por meio de estudos e àquele adquirido informalmente, através de novas experiências e convívio numa sociedade (KLEIMAN, 2004, p.22).

Somente após estas etapas é que o texto é processado para sua confirmação por meio da leitura e, quanto mais tenha informações sobre o texto a ser lido, menos o leitor precisará limitar-se a ele para construir uma interpretação. Desse modo, seu conhecimento prévio adquire um papel igual, ou até mesmo mais importante, do que os dados do texto, porque é através daquele que o leitor estabelece sentido (AMORIM, 1997 *apud* CARVALHO, 2011, p.16).

Buscando não se centrar exclusivamente no texto nem no leitor, um terceiro modelo, o interativo, considera o fluxo de informação como um processo ao mesmo tempo ascendente e descendente. Tal modelo propõe que ler é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita e que nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e seu conteúdo, quanto o leitor,

suas expectativas e seus conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998, p.18). Assim sendo, a leitura é interativa porque a informação flui em mão dupla: uma parte do texto, com suas marcas linguísticas, outra que vem do leitor, que aporta as informações e vivências à atividade de leitura (MOITA LOPES, 1996, *apud* VARGENS; FREITAS, 2010, p. 201). Desse modo, ainda segundo Moita Lopes (1996), o leitor deixa de ser um passivo receptor dos sentidos inerentes ao texto ou aquele que lhe atribui todos os sentidos.

Partindo do entendimento de que a leitura é um ato interativo intermediado pelo texto, o modelo sociointeracional a considera ponte para o encontro de interlocutores que leem e são produtores de textos, que têm consigo uma bagagem de outras leituras e escritas, e que inserem continuamente ideias e informações nas suas atividades interativas. Também defende que a aprendizagem advém da interação com o outro e que cabe ao leitor a participação ativa na construção de sentidos e na identificação de possíveis intenções do autor (ANTUNES, 2009). Assim, o texto seria um espaço de diálogo entre o que é lido, aquele que lê e aquele que intermedia a prática leitora.

Os modelos interacional e sociointeracional têm em comum a crença na compreensão leitora como uma interação entre sujeitos, com negociação e reconstrução de sentidos (VERGNANO-JUNGER, 2010), mas este diferencia-se daquele ao levar em consideração, também, o contexto social do texto, da leitura, do autor e do leitor. Dessa forma, “a informação comunicada pode mudar, no encontro do leitor com o texto, quando o texto é lido em novos contextos ou por leitores diferentes que trazem para a leitura suas pressuposições social ou historicamente determinadas e distintas” (WALLACE, 1992 *apud* NUNES, 2005, n.p).

Portanto, ao desenvolver este artigo, parte-se do entendimento de que ler não é um mero processo mecânico. Mais que unir palavras e decifrar códigos, o processo leitor está alicerçado em diferentes pilares e saber o que se está lendo e por quê são etapas fundamentais para que o leitor chegue ativamente ao sentido do texto. Igualmente importante é que ele saiba o que buscar: quais são os objetivos do leitor durante a leitura? Segundo Solé (1992), é possível que ele leia para obter uma informação precisa ou mesmo para seguir instruções. Pode, também, buscar obter uma informação de caráter geral. O leitor também pode, ainda, ter por objetivo simplesmente o aprender, a prática da leitura em voz alta,

a compreensão acerca do texto, o prazer de ler.

Em todo caso, faz-se necessário que a leitura seja trabalhada e aprendida, uma vez que não é um processo natural. É dizer, o leitor desenvolve uma leitura mais proficiente à medida que ele lê mais, de maneira cada vez mais ativa e inquisidora. Solé (1998) considera que, em um processo que implica ativamente o leitor na construção de significados, é imprescindível que seu interesse seja despertado, bem como que ele se sinta à altura dos desafios lançados pela leitura.

No que se refere à leitura em língua estrangeira (LE), a complexidade linguística evidencia o caráter incontornável da decodificação do texto. No entanto, tal procedimento é apenas uma das etapas do processo leitor, que deve ancorar-se também nos conhecimentos textuais e enciclopédicos do aluno/leitor. Ou seja, um leitor ativo e o conhecimento acerca de aspectos culturais, históricos, sociais, políticos, econômicos, etc. que permeiam a língua estrangeira estudada são igualmente importantes para expandir a capacidade de compreensão, de negociação e de atribuição de sentidos ao texto.

Para Vergnano-Junger (2010), a leitura em LE beneficia-se diretamente da ampliação, quer na escola, quer na vida, dos conhecimentos sobre a cultura meta, seu povo, sua história, seus costumes sociais, os gêneros que utilizam e como o fazem, seus usos da linguagem. Tudo isso, ainda segundo a autora, passa a incorporar a bagagem do leitor e será sua moeda de troca durante as atividades de reconstrução de sentidos e avaliação dos caminhos que decidir tomar.

Apesar disso, em contexto escolar, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo (LAJOLO, 1982). Para Carvalho (2011), poucas são as ocasiões nas quais o texto é usado unicamente com o objetivo de desenvolver as habilidades de interpretação do aluno, estando mais voltado a um processo leitor de decodificação e sendo, muitas vezes, um pretexto para o ensino de gramática e vocabulário.

Assim sendo, a tarefa de aperfeiçoar a prática leitora precisa ser contínua e não trabalhada somente em momentos pontuais das aulas de espanhol. Para tanto, o processo leitor precisa estar ancorado em diferentes pilares, com estratégias e objetivos bem delineados a fim de se chegar à compreensão do texto.

A competência leitora, de acordo com a abordagem interacionista, ocorre em três etapas, a saber: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Vargens e Freitas (2010) explicam que a pré-leitura visa a realizar a primeira aproximação do aluno ao texto, dando pistas prévias variadas a respeito dele, de modo a nos sensibilizar quanto aos possíveis sentidos que podem ser construídos a partir da materialidade linguística ali presente. A atividade de leitura, por sua vez, trata da leitura propriamente dita, guiada por objetivos explicitados previamente aos alunos, e da composição dos exercícios que trabalharão a competência leitora dos estudantes. Já a fase da pós-leitura trata do planejamento de tarefas que visam a abordar, de maneira mais explícita, uma avaliação crítica do texto e do posicionamento nele expresso e também a promover uma reflexão que extrapole o texto e dialogue com o mundo do estudante e com a sociedade onde vive.

3 A REVISTA

TECLA é uma revista eletrônica dirigida a estudantes e professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e publicada periodicamente desde o ano de 2015¹ pela *Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda* em site oficial do governo espanhol.

A revista tem por objetivo ser um fórum aberto a professores e centros educacionais britânicos e irlandeses, sendo possível nela encontrar um leque de material docente e de propostas para aulas de ELE distribuídos em diferentes seções.

Algumas seções que compõem *TECLA* – que podem ou não aparecer a cada publicação, dependendo sempre dos eventos ocorridos no Reino Unido, na Irlanda ou na Espanha – divulgam e compartilham experiências e projetos docentes. São elas: *TECLA*taqra², *TECLA*entrevista, *TECLA*proyectos, *TECLA*cultura e *TECLA*clil³. Há, ainda, seções que propõem unidades didáticas e que merecem destaque:

- **TECLA**profesorado – seção aberta, na qual costuma haver uma proposta de unidade didática – geralmente voltada à leitura – ou um artigo relatando experiências no processo de ensino de ELE;
- **TECLA**rne – seção em que assessores técnicos da *Consejería* fazem uso de material disponibilizado pela *Radio Nacional Española* para desenvolverem diferentes modelos de atividades;
- **TECLA**país – esta seção faz uso de artigos relacionados a aspectos socioculturais e econômicos do jornal *El País* para propor uma exploração didática voltada ao estudo do espanhol como língua estrangeira.
- **TECLA**textos - também é atribuição dos assessores técnicos da *Consejería* a elaboração do texto e das atividades contidas nesta seção. O texto sempre aborda temáticas situacionais e culturais, como

¹ Há edições de anos anteriores, não disponíveis no site oficial. A partir do referido ano, a revista ganhou novo desenho, mantendo as seções tradicionais e adicionando novas.

² Nesta seção, a *Consejería* divulga projetos e atividades por ela organizados, ou em parcerias com instituições do Reino Unido e da Irlanda, como parte de seu plano estratégico para promoção do espanhol em ambos países.

³ Nesta seção, são divulgados projetos de *CLIL - Content and Language Integrated Learning* (em espanhol, *AICLE - Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*), que são conteúdos curriculares trabalhados por meio do espanhol como língua estrangeira.

pintura, literatura, festas, etc. As atividades, por sua vez, estão divididas em “para antes de leer el texto” e “para después de leer el texto”.

Assim sendo, pode-se considerar a revista *TECLA* como uma alternativa de material acessível a docentes brasileiros interessados em atualizar seus conhecimentos acerca do idioma e em diversificar as atividades usadas nas aulas de ELE. No entanto, alguns inconvenientes devem ser ponderados.

O primeiro deles refere-se ao fato de que, por estar originalmente pensada para divulgação de experiências, recursos e ideias entre a comunidade docente do Reino Unido e da Irlanda, boa parte das seções presentes na revista estarão totalmente voltadas a aspectos culturais, políticos e econômicos de ambos países.

Observa-se também a ausência quase completa da diversidade linguística do espanhol, havendo predominância dos aspectos culturais e linguísticos de variante peninsular contemporânea, possivelmente devido ao fato de a revista ser uma iniciativa do governo espanhol voltada a países também europeus.

Por fim, as atividades propostas pela revista tomam por base o Marco Comum Europeu de Referência (MCER), cujos níveis e subníveis são assim classificados:

A – Básico

A1 (Iniciante): é capaz de compreender mensagens breves e simples, como as de cartões-postais e e-mails. Com apoio gráfico, é capaz de obter o sentido geral de material informativo, de instruções de uso frequente e de descrições breves e simples;

A2 (Básico): É capaz de identificar as ideias principais do texto e de extrair informações específicas, simples e de caráter previsível. Também pode identificar informações concisas e explícitas em textos breves e simples que incluem descrições, instruções, avisos, indicações ou normas;

B – Independente

B1 (Intermediário): é capaz de identificar a ideia principal e de extrair informações específicas de textos informativos simples. Também localiza informações específicas em textos descritivos, narrativos ou informativos, além de ser capaz de reconstruir um texto a partir de seus elementos de coesão;

B2 (Usuário Independente): É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos. É capaz de reconstruir a estrutura de um texto e identificar as relações entre as ideias nele contidas, além de identificar estruturas gramaticais para completar um texto extenso complexo;

C – Proficiente

C1 (Proficiência Operativa Eficaz): É capaz de compreender um vasto número de textos longos e complexos, de identificar estruturas gramaticais corretas e léxico adequado. É capaz de identificar significados implícitos, como a opinião, a intenção e a atitude do autor;

C2 (Domínio Pleno): É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente.

A despeito de não questionarem a necessidade de diretrizes ou a definição de critérios para avaliação, muitos teóricos entendem que o MCER não serve para o ensino no Brasil. Almeida Filho e Eres Fernández (2019) afirmam que o MCER não reflete a realidade brasileira, marcada por um contato limitado e muitas vezes tardio dos estudantes com as línguas estrangeiras. Formalmente, eles costumam iniciar seus estudos em uma LE a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, tendo poucas aulas por semana. Soma-se a isso a baixa mobilidade ao exterior, seja para fins acadêmicos ou profissionais, diferentemente do que costuma acontecer na Europa, o que inclusive motiva o ensino e a aprendizagem de outros idiomas no continente.

Apesar disso, a adoção deste padrão nas atividades mostra-se conveniente dada a realidade dos Centros de Línguas de Brasília (CILs). Os CIL's são escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas quais é possível aprender inglês, espanhol e francês, além de alemão e japonês como projeto especial de cada CIL. Esses Centros têm como público estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública e, de acordo com a quantidade de vagas remanescentes, estudantes de escolas privadas e pessoas da comunidade em geral. A maioria dos CIL's adota materiais elaborados por editoras espanholas, que tomam por padrão classificatório o MCER. Além disso, boa parte de seus estudantes buscam, por diferentes razões, obter o Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE), o certificado emitido pelo Instituto Cervantes, categorizado nos níveis do MCER.

4 METODOLOGIA

A metodologia usada no presente artigo tem caráter qualitativo interpretativista, cujo foco está na análise das atividades de leitura e na interpretação dos dados disponíveis, tomando por base as principais teorias a respeito do processo leitor e reconhecendo, assim, as estratégias de que os elaboradores da referida seção fizeram uso, tanto nas atividades de pré-leitura quanto nas de leitura e pós-leitura.

A análise da seção TECLAtextos se dará por meio de três publicações da Revista TECLA, selecionadas por exemplificarem a variedade temática com que a seção trabalha os textos (arte, literatura, sociedade, etc.) e por já terem sido levadas à sala de aula. Os três temas mostraram-se relevantes tanto para o trabalho realizado com estudantes como para a produção deste artigo. Além disso, correspondem aos três níveis do MCER, já anteriormente explicados. A edição 1/2021, *Quino*, está classificada como de nível A; *La Casa de Bernarda Alba – Federico García Lorca* (edição 1/2024), como de nível B; e a edição 3/2021, *¡Date un respiro!*, como de nível C.

Dessa forma, espera-se ilustrar o mais fielmente possível como a Revista e, em especial, a seção, selecionam os textos e as atividades nos diferentes níveis, identificando também as estratégias usadas na elaboração do referido material e sua aplicação na prática docente e discente. Com isso, espera-se identificar quais objetivos e estratégias professores e alunos podem adotar para alcançarem a compreensão dos textos propostos pela seção e se é possível indicá-la como um bom material complementar para professores e estudantes interessados em praticar a leitura e ampliar seus conhecimentos.

Em relação ao referencial bibliográfico, parte-se do entendimento de que a leitura é um objeto de conhecimento e um instrumento de aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 11), sendo necessárias estratégias que se aplicam tanto previamente à leitura, quanto durante e após ela.

5 TECLATEXTOS: MOTIVANDO PARA A LEITURA

Iniciamos a análise dos dados da Revista partindo do entendimento de que a leitura é, antes de tudo, uma atividade voluntária e agradável (Solé, 1992, p.77). Nesse sentido, é possível identificar na seção TECLAtextos alguns recursos visuais que convidam o leitor a aproximar-se do texto proposto. O título da seção inicia a página, seguido por uma pequena foto do(a) autor(a) da atividade, bem como seu nome e cargo ocupado na *Consejería*. Há uma combinação de estilo e tamanho de fontes que torna a apresentação esteticamente interessante e que será mantida também no título principal e no texto:

Figura 1 - TECLAtextos, 1/2021



Fonte: Revista TECLA, 1/2021.

Os textos selecionados costumam abordar diferentes questões socioculturais, como referentes à alimentação, a celebrações e a personalidades que marcaram a arte, a música, a literatura, o cinema etc. O título é sempre muito sugestivo, permitindo que o leitor ative seus conhecimentos prévios já a partir dele. Nesse sentido, observa-se também que *os conhecimentos selecionados pelo autor na e para a constituição do texto 'criam' um "leitor-modelo"*, de quem se espera algum nível de conhecimento prévio para o êxito no processo de leitura

Embora não haja nenhuma instrução na revista para o docente, nota-se com isso sua relevante importância na condução da atividade e em cada uma das etapas, quais sejam, atividades para antes e para depois de ler o texto.

Em *TECLAtextos*, as atividades de pré-leitura vêm após o texto, sempre iniciando uma nova página da seção. Este é mais um fator que contribui para que o leitor inicie o texto antes de passar por tais atividades e que reforça a importância do professor na execução adequada de cada uma das etapas. Apesar do inconveniente, acredita-se que ele se deve à escolha de diagramação da Revista e que ele reforça a importância de primeiro se percorrer visualmente todo o documento para somente depois iniciá-lo.

Em *Quino* (1/2021) as atividades de pré-leitura, classificadas como de nível A segundo o MCER, que indica um usuário básico da Língua, são quatro.

A primeira atividade propõe ao leitor a observação de uma caricatura que acompanha o texto (disponível na Figura 2), na qual estão um homem e uma menina, e em seguida lhe pergunta quem ele acredita que sejam. Desta maneira, a atividade estimula o leitor a formular hipóteses, consoante com o que estabelece Solé (1998, p. 107):

Para estabelecer previsões, nos baseamos nos mesmos aspectos do texto que já mencionamos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. E, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto.

Na sequência, as atividades possibilitam ao leitor demonstrar suas competências linguística e enciclopédica: a atividade 2 pede uma descrição física dos personagens; a 3 volta a estimulá-lo a formular hipóteses; e a atividade 4 abre espaço para que ele mencione outros caricaturistas espanhóis ou hispano-americanos que conheça.

Figura 3 - TECLAtextos 1/2021. Quino, Atividades de pré-leitura.

TECLA TEXTOS | NIVEL A

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LEER EL TEXTO

1. Observa la caricatura que acompaña al texto ¿Quiénes crees que son?
2. Describe físicamente a ambos personajes.
3. ¿Por qué crees que Quino llamó Mafalda a su protagonista?
4. ¿Conoces a otros caricaturistas españoles o hispanoamericanos?

Fonte: Revista TECLA 1/2021.

Já na primeira edição de 2024, *La Casa de Bernarda Alba*, Federico García Lorca, há somente uma atividade de pré-leitura. Esta baseia-se no conhecimento de mundo ou enciclopédico do leitor para fazer-lhe três perguntas: quem foi Federico García Lorca, se ele (leitor) conhece outras obras do autor e se ele (leitor) sabe que fato histórico ocorreu na Espanha entre os anos de 1936 e 1939.

Figura 4 - TECLA Textos 1/2024, La Casa de Bernarda Alba, Federico García Lorca. Atividade de pré-leitura.

TECLA TEXTOS | NIVEL B

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LEER EL TEXTO

1. En parejas o en pequeños grupos, responde a las siguientes preguntas.
 - 1.1. ¿Quién fue Federico García Lorca?
 - 1.2. ¿Conoces más obras escritas por Lorca? ¿Cuáles?
 - 1.3. ¿Sabes qué hecho importante sucedió en España entre 1936 y 1939?

Fonte: Revista TECLA 1/2024.

É possível que, em um contexto escolar como o experienciado nos Centros de Línguas de Brasília, alguns estudantes tenham conhecimento de que Federico García Lorca é um dos mais importantes escritores espanhóis e que

escreveu principalmente poesia e obras teatrais, embora pouco provavelmente terão tido a oportunidade de ler alguma de suas obras. Também é possível que saibam com facilidade que entre os anos de 1936 e 1939 ocorreu a Guerra Civil Espanhola, contexto no qual Lorca foi assassinado.

Independentemente de tal conhecimento ter sido adquirido de maneira formal ou por experiências outras, é preciso considerar que este perfil de leitor não é unânime. Na verdade, na maioria das vezes, este é o perfil de alguns poucos leitores. Nota-se neste tipo de atividade, portanto, a importância de se construir o que Edwards e Mercer (1988, *apud* SOLÉ, 1992) denominam “contextos mentais compartilhados”, algo próximo a uma troca de informações acerca da tarefa, de modo a assegurar uma aproximação ao tema proposto, bem como algum nível de sua compreensão.

Também Vargens e Freitas (2010) explicam que a pré-leitura visa a realizar a primeira aproximação do aluno ao texto, dando pistas prévias variadas a respeito dele, de modo a nos sensibilizar quanto aos possíveis sentidos que podem ser construídos a partir da materialidade linguística ali presente (*Que relação haverá entre o autor e a Guerra Civil Espanhola?*). Solé (1989, p. 91) defende que, a partir da combinação das informações obtidas e dos objetivos de leitura estabelecidos, o leitor obtém um esquema ou plano de leitura que lhe diz o que fazer com ela, bem como o que ele sabe e o que ele não sabe a respeito do que irá ler. Além disso, a atividade de pré-leitura lhe proporciona os recursos necessários para que possa encarar a atividade de leitura com confiança e interesse, tornando-o leitor ativo em todo momento.

Agora tomemos como base o entendimento de que o texto se ancora, também, no contexto situacional (MARCUSCHI, p.87) para analisar a última atividade de pré-leitura proposta para este artigo: *¡Date un respiro!*, publicada em 2021.

Em *¡Date un respiro!*, atividade de nível C do MCER, usuário proficiente da língua, há três atividades para antes de ler o texto. A primeira delas subdivide-se em quatro tópicos que convidam o aluno-leitor a refletir, por meio de um pequeno debate, sobre sua experiência frente à pandemia de covid-19 respondendo a, por exemplo, perguntas como “*¿Qué cambios ha conllevado la nueva realidad?*”.

Figura 5 - TECLAtextos 3/2021, ¡Date un respiro! Actividade de pré-leitura.

TECLA TEXTOS | NIVEL C

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LEER EL TEXTO

1. Reflexionamos.

Establece un pequeño debate con tus compañeros/as de aula:

- 1.1. ¿Qué sensaciones te generó el confinamiento?
- 1.2. ¿Qué opinión te merece la forma en que se ha actuado en tu país respecto a la pandemia?
- 1.3. ¿Qué cambios ha conllevado la "nueva realidad"?
- 1.4. ¿En qué aspectos afectará la pandemia al ser humano de ahora en adelante?

Fonte: Revista TECLA 3/2021.

Em seguida, suas sensações são provocadas a partir de imagens que seguem a temática da crise sanitária marcada por aspectos como medidas de prevenção e higiene, heroísmo, esperança de uma vacina contra a covid-19, histeria, isolamento social e solidão.

Figura 6 - TECLAtextos 3/2021, ¡Date un respiro! Actividade de pré-leitura.

2. Sensaciones en imágenes.

¿Qué te sugieren las siguientes imágenes? Anota brevemente aquello que te sugiera la imagen y piensa en una palabra clave que la defina. Contrasta tus anotaciones con las de otro compañero/a:

		
2.1 <i>Medidas de higiene personal, evitar contagios por contacto. Prevención.</i>	2.2.....	2.3.....
		
2.4.....	2.5.....	2.6.....

Fonte: Revista TECLA 3/2021.

Por fim, a última atividade usa palavras relacionadas a emoções e sentimentos negativos que aparecem no texto para, a partir de seus antônimos, completarem novas frases.

Figura 7 - TECLAtextos 3/2021, ¡Date un respiro! Atividade de pré-leitura.

3. Vas a leer un texto en el que aparecen muchas palabras relacionadas con la pandemia global causada por la covid-19. Relaciona cada palabra o expresión con su definición:

confinamiento - sintoma - infectado - brote
cuarentena - deceso - estado de alarma

confinamiento	<i>Aislamiento temporal y generalmente impuesto de una población, una persona o un grupo por razones de salud o de seguridad.</i>
3.1	Muerte natural o civil.
3.2	Manifestación reveladora de una enfermedad.
3.3	Ocurrencia en una comunidad, región o institución de un número excesivo de casos de una enfermedad con relación a los valores esperados.
3.4	Separación y restricción temporal de movimientos a personas que pueden haber estado expuestas a una enfermedad infecciosa para observar si desarrollan la enfermedad.
3.5	Resultar invadido por microorganismos patógenos.
3.6	Régimen excepcional que se declara para asegurar el restablecimiento de la normalidad de los poderes en una sociedad.

Fonte: Revista TECLA 3/2021.

Assim sendo, verifica-se que estas atividades estão direcionadas a um leitor ativo e que, estando ele próprio inserido em uma determinada situação, sabe por que lê e assume sua responsabilidade diante da leitura, contribuindo com seus conhecimentos, suas experiências, expectativas e hipóteses (Solé, p.99).

Com isso, é possível observar que as atividades de pré-leitura em TECLAtextos abrem espaço para que o aluno-leitor demonstre seus conhecimentos de mundo e enciclopédico, em especial, também sendo possível e desejável que uma troca de informações e experiências ocorra quando tais atividades são realizadas em grupo.

Mostra-se igualmente conveniente a participação docente no momento da pré-leitura, tanto para evitar que o aluno antecipe etapas quanto para compartilhar informações que ajudarão o leitor a formular hipóteses e predições que se confirmarão ou não durante a leitura do texto.

A atividade de leitura, de acordo com Vargens e Freitas (2010), trata da leitura propriamente dita, guiada por objetivos explicitados previamente aos

alunos, e da composição dos exercícios que trabalharão a competência leitora dos estudantes.

TECLA textos apresenta textos expositivos que variam pouco em extensão e mais em complexidade linguística, a depender do nível para o qual as atividades são propostas: quando as atividades são de nível A, o principal objetivo é identificar as ideias principais do texto e extrair informações específicas. Já as atividades de nível B, voltam-se à compreensão das ideias principais em textos mais complexos sobre assuntos concretos, assim como as de nível C, que podem trabalhar textos mais longos.

A identificação do título com o tema do texto leva o leitor a equacionar a informação principal ou temática sem grandes dificuldades. Kleiman (2004) afirma que textos cujos títulos não correspondem ao tema podem não ser compreendidos, ou ser distorcidos, pois o leitor considerará como temáticas ou subtemáticas apenas aquelas informações relativas a sua primeira hipótese, baseada no título, e tenderá a ignorar aquilo que para ele é mero detalhe.

Faz-se necessário considerar também que, em textos expositivos, predominam as estratégias de transmissão de um saber já consolidado ou de explicação de um fenômeno apoiado em dados reais, mais ou menos objetivos (ANTUNES, 2010). Também é importante frisar que as relações de causa e consequência, ainda segundo Antunes, são comuns nesse contexto.

Nesse sentido, pode-se verificar que os textos disponíveis na seção mantêm sempre a mesma estrutura básica de configuração textual e de ordenamento dos parágrafos. Os elementos internos do texto, como os referentes a aspectos sintáticos e morfológicos em geral, bem como as relações semânticas que se dão entre diferentes elementos do texto, são usados nas atividades de pré-leitura e, especialmente, nas de pós-leitura.

Uma estratégia que se mostra interessante para esses textos é o que Solé (1998) chama de leitura compartilhada, na qual professor e alunos assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de implicar os demais nela. Nessa tarefa, professor e alunos leem em silêncio, embora também seja possível realizar a leitura em voz alta. Em seguida, o professor conduz os alunos por meio de estratégias como a recapitulação do que foi lido e uma autoavaliação acerca da compreensão do texto, de modo a permitir que os próprios estudantes elaborem algumas perguntas a respeito dele e estabeleçam novas predições.

La Casa de Bernarda Alba, *Federico García Lorca* exemplifica bem a prática desse método em grupo, tanto se a leitura for realizada em silêncio quanto se em voz alta. No primeiro cenário, após a leitura, o professor pode ajudar os alunos a recapitularem que Lorca escreveu três peças teatrais que compõem uma trilogia rural: *Bodas de Sangre*, *Yerma* e, por último, *La Casa de Bernarda Alba*.

Também pode conduzi-los na autoavaliação acerca da compreensão do texto, por exemplo, ao se questionarem por que a última obra de Lorca foi lançada primeiramente em Buenos Aires, em 1945, e somente cinco anos depois chegou à Espanha. Ou, ainda, por que o autor viveu uma época de confrontação ideológica (que época foi essa?), da qual ele mesmo foi uma vítima.

Se o texto for lido em voz alta, também é possível praticar as estratégias anteriormente mencionadas e fazer uso de outras, sequenciadas ou não, como pausas para comentários e impressões de leitura. O importante é que cada vez mais a responsabilidade e controle da tarefa passem das mãos do professor para a dos alunos, a fim de que estes compreendam o texto e controlem sua compreensão (Solé, p. 105).

Assim, as leituras propostas pela seção podem ser consideradas relevantes para o aluno-leitor em processo de aprendizagem de ELE, tanto pelas relações situacionais e pela inserção cultural, social, histórica e cognitiva ali estabelecidas como pelos objetivos e pelas estratégias de leitura das quais pode-se fazer uso durante o processo leitor.

Após a leitura, espera-se que um leitor ativo seja capaz de seguir aprendendo e compreendendo (SOLÉ, 1992) de modo a reconhecer a estrutura de um texto, atribuir intencionalidade ao autor e reproduzir de forma única o conteúdo do texto lido (GOMES, 2022).

Vargens e Freitas (2010) afirmam que a fase da pós-leitura trata do planejamento de tarefas que visam a abordar, de maneira mais explícita, uma avaliação crítica do texto e do posicionamento nele expresso e também a promover uma reflexão que extrapole o texto e dialogue com o mundo do estudante e com a sociedade onde vive.

As atividades de pós-leitura em *TECLAtextos* são iniciadas com o que Solé (1992, p. 138) chama de “perguntas de resposta literal”, que são aquelas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto. Normalmente são do tipo

verdadero ou falso, mas também podem ser de completar frases ou responder perguntas diretas.

Figura 8 - TECLAtextos1/2021, Quino. Atividade de pós-leitura.

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LEER EL TEXTO

1. Responde a estas preguntas según la información del texto

- 1.1. ¿Cuál fue uno de los premios que recibió Quino?
- 1.2. ¿Cuáles eran su dos grandes aficiones, además de dibujar?
- 1.3. ¿A cuántos idiomas se han traducido las tiras de Mafalda?
- 1.4. ¿Sobre qué nos hace reflexionar Quino?
- 1.5. ¿Cuáles eran los principales rasgos de su personalidad?

2. Busca en el texto la siguiente información y completa las frases:

- 2.1. El nombre real de Quino era ...
- 2.2. Aprendió de política a través de ...
- 2.3. Publicó la primera historietta de Mafalda en el semanario ...
- 2.4. Cada personaje tiene una implicación ...
- 2.5. Mafalda y su amiga Libertad representan a ...

Fonte: Revista TECLA, 1/2021.

Observa-se que neste tipo de atividade há um conjunto de estratégias que direcionam o aluno/leitor a localizar a informação pertinente em função das perguntas formuladas (SOLÉ, 1987), de modo a evidenciar as ideias principais do texto e a também resumi-lo.

Figura 9 - TECLAtextos1/2021, Quino. Localização das respostas para as perguntas 1 e 2 de pós-leitura.

QUINO

Aunque el genio Quino (pseudónimo de Joaquín Salvador Lavado Tejón) ya no está entre nosotros, su legado permanece. Hijo de inmigrantes andaluces, nació en Argentina y desde los 3 años quiso ser dibujante. Humorista gráfico de la literatura hispanoamericana, es considerado caricaturista de la talla de los creadores de Snoopy o Disney. Recibió numerosos reconocimientos como el Romics de Oro y el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades, entre otros.

Muy aficionado a la lectura y al cine, aprendió de política a través de la prensa y de las películas. Se enamoró profundamente de la revolución cubana. Como él mismo afirmó, disfrutaba escribiendo sobre la relación entre poderosos y débiles.

Publicó la primera historietta de Mafalda en el semanario *Primera Plana* en 1964. Su sinceridad y cercanía con el lector hicieron que sus tiras cómica-realistas se tradujeran a quince idiomas y alcanzaran fama mundial.

A través de la inocencia de una niña a la que le encantan los panqueques y no le gusta la sopa, nos muestra el mundo adulto y nos hace reflexionar sutilmente sobre las desigualdades sociales. Cada personaje tiene una implicación social, política y filosófica. Mafalda y su amiga Libertad representan a la mujer progresista, mientras que Manolito y Susanita son conservadores. Además, cuestiona los grandes enigmas humanos: amor, odio, vejez...

Las tiras de Mafalda reflejan la personalidad de Quino: observador, tímido, vulnerable, introvertido, empático, pero, sobre todo, sencillo. Su lenguaje directo y comprometido con la sociedad atrae a todos los lectores, independientemente de su edad, origen o condición social.

Escribió obras como *La buena mesa* o *Si... cariño*, entre muchas otras. Sin embargo, siempre le recordaremos como el autor de Mafalda, con diálogo simpático e inteligente y humor eficaz, que creó escuela en la historia de la caricatura. Fue, es y será un filósofo dibujante, cosmopolita y extemporáneo.

LAS TIRAS DE MAFALDA REFLEJAN LA PERSONALIDAD DE QUINO: OBSERVADOR, TÍMIDO, VULNERABLE, INTROVERTIDO, EMPÁTICO, PERO, SOBRE TODO, SENCILLO.



Ilustración de Laura Regueiro Romero

Fonte: Revista TECLA, 1/2021.

Na sequência, as atividades costumam abordar propostas que exigem o conhecimento linguístico do leitor. Retomando o que explica Kleiman (2004), tal conhecimento é essencial à leitura e desempenha um papel central no processamento do texto. Por “processamento do texto” entende-se a atividade pela qual as palavras são agrupadas em unidades maiores chamadas “constituintes da frase”, de modo a permitir a identificação de categorias e funções dos segmentos ou frases, identificação esta que permitirá que esse processamento continue até se chegar, eventualmente, à compreensão.

Em *Quino* há apenas uma atividade voltada para este tipo de conhecimento e ela, exige, especificamente, que o leitor saiba conjugar alguns verbos que aparecem no texto no *perfecto simple* e no *imperfecto*. Para tanto,

há uma organização em tabela para que cada informação esteja em lugar específico.

Embora não se questione a importância de o aluno saber conjugar verbos, não nos parece interessante usar uma atividade de pós-leitura para tal fim. Esta linha de proposta parece aproximar-se do que Lajolo (1982) nomeia “o texto como pretexto”, dado que não será necessário, sequer, realizar a leitura para responder a esse tipo de atividade.

Figura 10 - TECLAtextos1/2021, Quino. Atividade de pós-leitura.

TECLA TEXTOS | NIVEL A

3. La mayoría de los verbos del texto aparecen en pretérito perfecto simple –o indefinido– (acción completa en el pasado). Siguiendo el ejemplo, completa la siguiente tabla con la forma verbal correspondiente:

INFINITIVO	PRETÉRITO	
	PERFECTO SIMPLE	IMPERFECTO
Considerar	Consideró	Consideraba
	Recibió	
Disfrutar		Se enamoraba
	Publicó	
Mostrar	Representó	
		Recordaba

Fonte: Revista TECLA, 1/2021.

Em *La Casa de Bernarda Alba*, *Federico García Lorca* duas atividades são baseadas no conhecimento linguístico do leitor. A atividade 5 trabalha as figuras de linguagem Comparação, Hipérbole e Metáfora a partir de fragmentos extraídos da obra em questão. Já a atividade 6 apresenta uma série de palavras compostas muito utilizadas na linguagem coloquial para que o aluno/leitor possa relacioná-las ao seu significado.

Figura 11 - TECLA Textos 1/2024, La Casa de Bernarda Alba, Federico García Lorca. Atividade de pós-leitura.

TECLA TEXTOS | NIVEL B

5. Figuras retóricas: símiles o comparaciones, hipérboles y metáforas. Introduce cada fragmento en su casilla correspondiente.

Comparación	Hipérbole	Metáfora
-------------	-----------	----------

- a) «Era un muchacho de ojos verdes, apretado como una gavilla de trigo.»
- b) «Y ni nuestros ojos siquiera nos pertenecen.»
- c) «Siegan entre llamaradas.»
- d) «Vinieron de los montes. ¡Alegres! ¡Como árboles quemados!»
- e) «Yo veía la tormenta venir.»
- f) «Los pobres son como los animales. Parece como si estuvieran hechos de otras sustancias.»
- g) «La encuentro sin sosiego, temblona, asustada, como si tuviera una lagartija entre los pechos.»
- h) «Vienen los hombres corriendo, dando unas voces que estremecen los campos.»

6. En el texto encontramos la expresión «el qué dirán». Es una manera muy utilizada en el lenguaje popular para referirse a la opinión de la gente. En la tabla aparecen una serie de palabras compuestas muy utilizadas en el lenguaje coloquial. Empareja cada palabra con su significado.

6.1. Correvedile	a) Persona que por su figura ridícula y porte extravagante sirve de diversión a los demás
6.2. Metomentodo	b) Sueño ligero en que se halla el que está dormitando
6.3. Contratiempo	c) Entremetido
6.4. Mandamás	d) Persona que lleva y trae cuentos y chismes
6.5. Duermevela	e) Ocupación, negocio, tarea que ha de hacerse
6.6. Hazmerreír	f) Persona que desempeña una función de mando
6.7. Quehacer	g) Accidente o suceso inoportuno que obstaculiza o impide el curso normal de algo

Fonte: Revista TECLA 1/2024.

Em *¡Date un respiro!* as atividades baseadas no conhecimento linguístico do leitor começam ainda na fase de pré-leitura (ver Figura 7). Apesar disso, outras três atividades dedicam-se ao mesmo tema no momento da pós-leitura.

Figura 12 - TECLATextos, 3/2021. ¡Date un respiro!, atividade de pós-leitura.

TECLA TEXTOS | NIVEL C

2. Más detalles.

Elige la opción correcta para completar cada una de estas afirmaciones referidas al texto:

- 2.0. La canción fue bastante afamada en la década de los 80.
 a. impopular b. desconocida c. **afamada**
- 2.1. Las diarias ayudaron a la población a sentirse unida.
 a. manifestaciones b. ovaciones c. retransmisiones
- 2.2. La fue uno de los sentimientos más comunes.
 a. melancolía b. añoranza c. incertidumbre
- 2.3. La población aprendió terminología médica
 a. repentinamente b. lentamente c. pausadamente
- 2.4. La posibilidad de que fuera una situación ayudó bastante.
 a. nefasta b. seria c. transitoria
- 2.5. Afortunadamente, la inicial ha dado paso a cierto optimismo en los últimos meses.
 a. osadía b. angustia c. euforia

3. Ampliamos nuestro vocabulario.

Son muchas las palabras relacionadas con emociones y sentimientos negativos que aparecen en el texto. Une las palabras con su antónimo y emplea estos en la frase correcta:

desasosiego	→	-serenidad
adversidad		pertenencia
frustración		fortuna
tristeza		tranquilidad
preocupación		logro
aislamiento		felicidad

- 3.0. Cuando terminó sus exámenes, lo invadió una gran sensación de serenidad.
- 3.1. Después de varios meses, la inundó su hogar tras recibir las buenas noticias.
- 3.2. Vivir en una ciudad nueva puede ser duro al principio, es importante encontrar un grupo de amigos para generar cierto sentimiento de
- 3.3. Siempre luchó por aquello que creía justo y, finalmente, la le sonrió.
- 3.4. La con la que se enfrenta a todo lo que está pasando es digna de admiración.
- 3.5. Nunca se dejó llevar por la frustración; ese fue su mayor

4. Polisemia y homonimia.

En el texto, aparece la palabra "brote". Se trata de una palabra polisémica, es decir, que tiene diferentes significados según el contexto. Existen además en español palabras homónimas, que se escriben igual, pero tienen distinto significado y distinta etimología. Veamos:



1. Tallo, yema o rama que empieza a desarrollarse en una planta. Ej. Con la llegada de la primavera, aparecen los primeros **brotes** en los árboles.



2. Acción de brotar o aparecer una cosa material o inmaterial no prevista y, generalmente, considerada nociva. Ej. Se ha detectado un nuevo **brote** y las autoridades han pedido a la población que refuerce las medidas de prevención.

Busca la definición de las palabras del cuadro y empléalas en las parejas de oraciones que siguen. Realiza los cambios que sean necesarios (singular/plural).

cuerda – secuela – rebaño – partida – acorde

- 4.0. Durante todo el confinamiento jugué a cartas con mi padre y gané todas y cada una de las partidas.
- 4.1. Su supuso una gran decepción entre sus seguidores.
- 4.2. a lo que estipula el contrato, tienes derecho a estar de baja si das positivo por covid.
- 4.3. Mi vecino posee un talento especial, sus de guitarra son técnicamente perfectos y animaron mucho al vecindario cada tarde.
- 4.4. La autora confirmó que la de su obra iba a suscitar mucho interés.
- 4.5. Una de las de la enfermedad es la pérdida temporal del gusto y el olfato.
- 4.6. A pesar de lo complicado de la situación, mi vecina se mantuvo y no dejó que aquello la afectara.
- 4.7. Las que utilizaron para atar al animal se partieron y afortunadamente, quedó libre.
- 4.8. Siempre que como solo, tomo algo de pan y el caldo que queda en el plato.
- 4.9. Las autoridades sanitarias han insistido mucho en la necesidad de vacunar a la mayoría de la población para llegar a la inmunidad de

Fonte: Revista Tecla, 3/2021.

Ao analisar as propostas 2, 3 e 4 acima, nota-se que o texto virou pretexto, intermediando aprendizagens outras que não ele mesmo (LAJOLO, 1982). Confirma-se, assim, o problema apontado por Carvalho (2011) de que poucas são as ocasiões nas quais o texto é usado unicamente com o objetivo de desenvolver as habilidades de interpretação do aluno, estando mais voltado a um processo leitor de decodificação e ensino de gramática e vocabulário.

Entretanto, é possível notar também o processamento do texto sendo realizado, uma vez que para respondê-las o aluno precisará fazer uso de estratégias cognitivas (KLEIMAN, 2004), realizadas por meio do seu conhecimento implícito. Ainda que este conhecimento seja usado automaticamente, sem a necessidade de reflexão, permitirá que o processamento do texto continue até chegar, eventualmente, à compreensão (KLEIMAN, 2004).

As últimas atividades de pós-leitura em TECLAtextos convidam o aluno a refletir e a extrapolar o texto, dialogando com o mundo e a sociedade em que ele vive.

Em *Quino* a atividade pede para que o aluno-leitor escreva uma mini-história a partir da tirinha “Mafalda feminista”, na qual Mafalda se dirige à mãe, perguntando *“Mamá, vos qué futuro le ves a ese movimiento por la liberación de la muj... No, nada, olvídale.”* e, no percurso, observa quão sobrecarregada pelas tarefas domésticas ela, a mãe, está. Por isso, Mafalda desiste da pergunta e começa a pensar em diferentes mulheres realizando trabalhos domésticos e conclui: *“Claro... lo malo es que la mujer en vez de jugar un papel, ha jugado un trapo en la historia de la humanidad.”*

Figura 13 - TECLATextos, 1/2021. Quino, atividade de pós-leitura.

TECLA TEXTOS | NIVEL A



Fonte: Revista TECLA, 1/2021.

Além da proposta trazida pela Revista, o professor também pode aproveitar o tema para iniciar um debate em grupo, de modo a favorecer a interação entre todos os alunos.

Em *La Casa de Bernarda Alba*, *Federico García Lorca* a atividade 7 propõe um debate estabelecendo um paralelo entre os personagens da obra e a sociedade na qual estamos inseridos. A atividade 8 convida o aluno-leitor a ampliar seu conhecimento vendo uma apresentação teatral de *La Casa de Bernarda Alba*, ou lendo o livro, ou, ainda, assistindo ao filme de mesmo título.

Figura 14 TECLATextos, 1/2024. *La Casa de Bernarda Alba*, *Federico García Lorca*. Atividade de pós-leitura.

TECLA TEXTOS | NIVEL B

7. ¿Consideras que en nuestra sociedad estamos tan condicionados por las opiniones de otras personas como lo están los personajes de *La casa de Bernarda Alba*?

8. Si tienes oportunidad, asiste a una representación teatral de *La casa de Bernarda Alba*. En caso contrario, podrías leer la obra y ver la película *La casa de Bernarda Alba* (1987), dirigida por Mario Camus, disponible en [Veo en español](#), la plataforma de cine de la Acción Educativa Exterior. Tu profesor/a puede [solicitar el alta](#) en esta plataforma y obtener un código de acceso para proyectar la película en el aula.

Escribe una reseña sobre *La casa de Bernarda Alba* de unas 300 palabras para un blog sobre teatro o cine.





Fonte: Revista TECLA, 1/2024.

Por fim, em *¡Date un respiro!* é proposto um projeto voltado a medidas que promovam mudanças nos aspectos ambiental, econômico, social e sanitário como consequências do que foi vivenciado durante a pandemia. Posteriormente, um debate deve ser realizado entre os grupos participantes do projeto, de modo a realizar uma crítica construtiva a respeito das conclusões a que eles chegaram.

Figura 15 TECLATextos, 3/2021. ¡Date un respiro! Atividade de pós-leitura.

TECLA TEXTOS | NIVEL C

7 Proyecto.
 La pandemia ha supuesto un punto de inflexión, nos ha hecho recapacitar y quizá sea hora de promover ciertos cambios. En pequeño grupo, investigad para elaborar de forma colaborativa una presentación con una herramienta digital que incorpore, al menos los 4 tipos de medidas que se detallan a continuación:

<p>Medidas medioambientales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisos reales: conferencia Glasgow • Acuerdos de cero emisiones <div style="text-align: right;"></div>	<p>Medidas económicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • <div style="text-align: right;"></div>
<p>Medidas sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • <div style="text-align: right;"></div>	<p>Medidas sanitarias / de prevención</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • <div style="text-align: right;"></div>

Después de las presentaciones, realizad un debate o crítica constructiva de las conclusiones a las que han llegado el resto de grupos.

Fonte: Revista TECLA, 3/2021.

Dessa forma, é possível verificar que, por meio das atividades de pós-leitura de TECLATextos, um leitor ativo pode reproduzir de forma única o conteúdo do texto proposto e ampliar sua aprendizagem e compreensão acerca do tema. Além disso, pode também, conforme Vargens e Freitas (2010) afirmam, promover uma reflexão que extrapole o texto e dialogue com o seu mundo e com a sociedade onde vive.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomar para análise a seção TECLAtextos da Revista TECLA, foi necessário considerar que

Existe um acordo geral sobre o fato de que nós, os bons leitores, não lemos qualquer texto da mesma maneira, e que este é um indicador da nossa competência: a possibilidade de utilizar as estratégias para cada caso (SOLÉ, 1998, p. 93).

Pois, para se compreender a proposta de sentido trazida pelos textos, tanto o aluno/leitor quanto o professor precisam estabelecer os objetivos e as estratégias de leitura mais adequados ao objetivo maior: a compreensão.

Assim, pode-se observar que os elaboradores da seção adotam estratégias como a de apresentar um título sempre muito sugestivo, de modo a possibilitar ao leitor a ativação de seus conhecimentos prévios. Também vale lembrar que os textos estão direcionados a um “leitor-modelo”, de quem se espera algum nível de conhecimento prévio para o êxito no processo de leitura e na construção de sentido do texto.

“Conhecimento prévio”, conforme explica Kleiman (2004), refere-se às competências linguística, textual e de mundo ou enciclopédico. Nesse sentido, pode-se considerar o perfil dos estudantes dos Centros de Línguas de Brasília (CIL's) adequado ao modelo de atividades propostas, dada a diversidade do público e a possibilidade de aplicar o que Solé (1992) chama de “leitura compartilhada”.

Minha experiência pessoal entende como positivo o fato de o material não trazer nenhuma orientação didática para o professor, pois isso me permite estabelecer métodos e estratégias próprios, adequados à realidade de cada grupo com o qual trabalho. Além disso, a ausência de um discurso direcionado ao docente permite ao estudante um estudo autodidata, caso assim deseje ou seja necessário. Eu mesma conheci a seção antes de ser professora de espanhol e pude estudar o material sozinha.

De igual modo, também me parecem pertinentes os temas trazidos pela seção, que, embora possam, em ocasiões, tratar da realidade europeia, permite

a professores e estudantes brasileiros o contato com a cultura da língua-alvo e a ampliação de diversos conhecimentos.

A partir dos exemplares selecionados, foi possível comprovar que os textos e as atividades dialogam com o que a literatura versa a respeito do processo leitor. É possível identificar momentos em que há um mero pretexto (LAJOLO, 1982) para conhecimentos outros que não o texto em si. Também há repetidas atividades voltadas ao ensino de gramática e de vocabulário, ou de simples localização de respostas.

No entanto, parecem relevantes as temáticas trazidas pela seção. Elas permitem trabalhar o conhecimento prévio do leitor/aluno, de modo a permiti-lo identificar o que sabe e o que não sabe a respeito do texto, bem como traçar seus objetivos de leitura e as estratégias mais adequadas para alcançá-los. Com isso, é possível considerar a seção indicada como material complementar para professores e estudantes interessados em praticar a leitura e ampliar seus conhecimentos por meio do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

No entanto, é preciso estar sempre atento ao fato de que a compreensão leitora requer um amplo leque de métodos para que o processo leitor seja bem-sucedido e que as atividades propostas pela Revista não são capazes de assumir, sozinhas, tamanho desafio.

O que parece mais adequado é permitir que o trabalho com a compreensão leitora ocorra de maneira constante e consistente, fazendo uso dos mais variados tipos e gêneros de textos. No caso de textos expositivos, deve-se considerar que neles predominam as estratégias de transmissão de saberes já consolidados e uma boa estratégia de leitura desses textos é a de leitura compartilhada, na qual a responsabilidade e controle da tarefa tendem a estar cada vez mais nas mãos dos alunos/leitores.

Por fim, durante o processo leitor é possível que o aluno/leitor desenvolva, além de uma compreensão textual, sua capacidade de promover uma reflexão que extrapola o texto e que dialoga com o seu mundo e com a sociedade onde vive.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. (orgs.). **Renide Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CARVALHO, Andrea Galvão de. **Leitura virtual em língua espanhola: a intervenção dos elementos linguísticos presentes em blogs de professores**. 2011. Dissertação de mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, Iranilde do Rosário. Caderno de orientações pedagógicas. **Leitura na escola: um modo sociointeracionista de ler**. São Luís, 2022.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **A leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. **Visão Sócio-interacional de Leitura. Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais**. Coletânea de documentos. Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2005. CD-ROM

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de Lectura**. Grao, 1992.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora**. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 1987, p. 6.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Ler e escrever: muito mais que unir palavras**. Coleção Explorando o Ensino:

Espanhol, volume 16, Ensino Médio. Brasília, 2010.

VERGNANO-JUNGER, Cristina. **Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet**. Calidoscópico Vol. 8, n. 1, p. 24-37, jan/abr 2010.