

La formación del lector crítico y los materiales didácticos de lengua española para estudiantes brasileños: una reflexión

Cleide Ester de Oliveira¹

251

Palabras clave: Orientaciones Curriculares, formación del lector, lengua española.

Resumen

Este trabajo está circunscrito al ámbito de una política establecida por el Ministerio de Educación y Cultura – MEC en Brasil, a través de las “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*” (Brasil, 2006), que orienta que la enseñanza de la lengua extranjera debe funcionar como constituyente de la “formación integral del alumno” (p. 131), ya que considera que la exposición a la alteridad sea un camino proficuo para la incesante construcción de la identidad. De acuerdo con Celada & Rodrigues (2004), el contacto con lo extranjero provoca inevitables desplazamientos con relación a la lengua materna; proceso que en última instancia resultaría en nuevas identificaciones del sujeto (Grigoletto, 2003), y abriría de esta manera las puertas de la relativización (Revuz, 2001). El objetivo de este estudio es analizar la relación entre lo que plantean las OCNEM (*Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Língua Estrangeira*) en lo que se refiere al trabajo con la lectura. Constatamos que aun hoy, la mayor parte de los materiales didácticos de lengua española para brasileños propone una lectura única para el texto, ya que no consideran el proceso de construcción de sentido en lo cual se insieren los sujetos que se constituyen socio históricamente. Nuestras consideraciones adoptan como punto de partida la escuela teórica del análisis del discurso (AD) de línea francesa, que concibe el lenguaje como configuradora de las prácticas sociales y en relación dialéctica con ellas. Los resultados de las investigaciones indican que la concepción que mayoritaria-

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – Cuiabá - Campus – Bela Vista. cleide.oliveira@blv.ifmt.edu.br.

mente subyace los libros seleccionados es la de lectura como reproducción, y no como producción de sentidos.

Introducción

Esta reflexión se desarrolla a partir de la siguiente cuestión: ¿qué significa enseñar a leer en lengua española en un contexto que para nosotros brasileños se diseña en el inicio del siglo XXI? Según las “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (Brasil, 2006), la enseñanza de la lengua extranjera debe funcionar como constituyente de la “formación integral del alumno” (131), ya que considera que la exposición a la alteridad sea un camino proficuo para la incesante construcción de la identidad.

De acuerdo con Celada & Rodrigues (2004), el contacto con lo extranjero provoca inevitables desplazamientos con relación a la lengua materna; proceso que en última instancia resultaría en nuevas identificaciones del sujeto (Grigoletto, 2003), y abriría de esta manera las puertas de la relativización (Revuz, 2001). Basándonos en las situaciones que la praxis pedagógica nos ha posibilitado, para la tesis de esta reflexión, enunciamos a partir del punto de vista que presentamos en este párrafo. Alzamos la bandera que también sostienen Revuz (idem) y Grigoletto (idem) y, por ende, consideramos que el trabajo con la construcción de la identidad a partir de la exposición a la alteridad esté potencializado a partir del contacto formal con la lengua española por considerarla, de acuerdo con el razonamiento de Celada (2002), una lengua singularmente extranjera para el brasileño.

Nos ha llamado sobremanera la atención el hecho de que los materiales didácticos disponibles en el mercado brasileño están en su gran mayoría en consonancia con una visión de lengua abstracta, que deja al margen la construcción de los sentidos; lo que genera una despreocupación con el hecho de que los sentidos que con ellas se producen sólo existen en función del aspecto más palpable de la memoria: la ideología. Tal concepción que se presenta en los libros didácticos refuerza la creencia de que la lengua y el lenguaje se reducen a una nomenclatura, lo que significa que tener acceso a una lengua se resume al dominio del vocabulario.

252

Los ejemplos que presentamos abajo forman parte de un trabajo más grande, en el cual tres libros didácticos, dirigidos a los estudiantes brasileños de la secundaria, fueron analizados. Los títulos en cuestión son:

LD 1- Encuentros – Curso completo, autores: Manoel Dias Martins e Maria Cristina G. Pacheco. São Paulo: Editora IBEP, 2006, vol. Único;

LD 2 - Español Ahora, autoras: Ana Isabel Briones, Eugênia Flavián e Gretel Eres Fernández. São Paulo: Editora Moderna/Santillana, 2010, n. 01;

LD 3 - Listo – Español a través de textos, autores: Isabel Maria Milani, Isabel Rivas M Gradvhi, Lívia Rádis Baptista, Rodrigo Durval Lacerda, Walmir Sabino. São Paulo: Editora Moderna/Santillana, 2010, vol. Único.

A partir de este análisis constatamos que en relación al trabajo didáctico, dichos materiales presentan una característica común, que es la de inscribirse en la concepción cognitivista. Esta línea teórica encuentra sus cimientos en las ciencias positivistas. Desde esta perspectiva, la visión de lengua es la de un código², un conjunto de unidades abstractas, siendo, por lo tanto, un instrumento para la comunicación sin conflictos y capaz de funcionar con transparencia y homogeneidad. Está, generalmente, desvinculada de los usuarios y distante de la realidad. Se presupone que el sentido está allí desde siempre, como si la lengua funcionara de forma autónoma e independiente de su contexto socio-histórico, conforme se observa en el discurso enunciado por los autores en la presentación del material, en el recorte que ponemos como ejemplo abajo.

LD 1

La realidad brasileña, con una variada gama de situaciones regionales, diferencias entre áreas urbanas etc., nos lleva a adoptar una postura que contemple definiciones pedagógicas más

² Esa definición de lengua como un sistema abstracto, virtual, uno y homogéneo fue propuesta por Ferdinand Saussure en 1915.

eclécticas, que se apoyen más fuertemente en la tradición de lo estructural, del conocimiento de las normas del idioma y de una práctica que se inicia en la comprensión lectora, sigue en la producción escrita y culmina, más en la medida de lo posible que de lo deseable, en la producción oral, nada fácil en grupos que casi siempre superan los treinta alumnos por aula.

En el recorte abajo presentamos algunas actividades de lectura utilizando textos literarios donde los autores enfatizan el aspecto gramatical y no consideran lo que respecta al textual. Eso implica en un reduccionismo que no cabe en el actual contexto educacional, si tenemos en cuenta que los avances ya logrados por los trabajos de investigación que se refieren al trabajo pedagógico con las lenguas extranjeras en general, y más específicamente con el trabajo con la lectura.

LD 3

lección 17

4 El poema a continuación es de autoría del poeta uruguayo Mario Benedetti. Busca en él las formas verbales de voseo y reemplázalas por las formas de tuteo.

Táctica y estrategia

<p>Mi táctica es mirarte Aprender como sos Quererte como sos</p> <p>Mi táctica es hablarte Y escucharte Construir con palabras Un puente indestructible</p> <p>Mi táctica es quedarme en tu recuerdo No sé cómo ni sé con qué pretexto Pero quedarme con vos</p>	<p>Mi táctica es ser franco Y saber que sos franca Y saber que no nos vendamos simulacros para que entre los dos No haya telón ni abismos</p> <p>Mi estrategia es en cambio Más profunda y más simple Mi estrategia es que un día cualquiera No sé cómo ni sé con qué pretexto por fin me necesites</p>
--	---

a) Aprender como **sos**. / Aprender como: **eres**. _____

b) Quererte como **sos**. / Quererte como **eres**. _____

c) Pero quedarme **con vos**. / Pero quedarme **contigo**. _____

d) Y saber que **sos** franca. / Y saber que **eres** franca. _____

5 Busca en este texto de autoría del cubano José Martí, titulado "Mi raza", perífrasis verbales de infinitivo y locuciones adverbiales de modo.

Esa de racista está siendo una palabra confusa y hay que ponerla en claro. El hombre no tiene ningún derecho especial porque pertenezca a una raza o a otra: dígame hombre, y ya se dicen todos los derechos. El negro, por negro, no es inferior ni superior a ningún otro hombre; peca por redundante el blanco que dice: "Mi raza"; peca por redundante el negro que dice: "Mi raza". Todo lo que divide a los hombres, todo lo que especifica, aparta o acorrala es un pecado contra la humanidad. ¿A qué blanco sensato le ocurre envanecerse de ser blanco, y qué piensan los negros del blanco que se envanece de serlo y cree que tiene derechos especiales por serlo? ¿Qué han de pensar los blancos del negro que se envanece de su color? Insistir en las divisiones de raza, en las diferencias de raza, de un pueblo naturalmente dividido, es dificultar la ventura pública y la individual, que están en el mayor acercamiento de los factores que han de vivir en común. Si se dice que en el negro no hay culpa

aborigen ni virus que lo inhabilite para desenvolver toda su alma de hombre, se dice la verdad, y ha de decirse y demostrarse, porque la injusticia de este mundo es mucha, y es mucha la ignorancia que pasa por sabiduría, y aún hay quien crea de buena fe al negro incapaz de la inteligencia y corazón del blanco; y si a esa defensa de la naturaleza se la llama racismo, no importa que se la llame así, porque no es más que decoro natural y voz que clama del pecho del hombre por la paz y la vida del país.

Si se aleja de la condición de esclavitud, no acusa inferioridad la raza esclava, puesto que los galos blancos, de ojos azules y cabellos de oro, se vendieron como siervos, con la argolla al cuello, en los mercados de Roma; eso es racismo bueno, porque es pura justicia y ayuda a quitar prejuicios al blanco ignorante. Pero ahí acaba el racismo justo, que es el derecho del negro a mantener y a probar que su color no le priva de ninguna de las capacidades y derechos de la especie humana.

<http://www.ensayistas.org/>

Perífrasis de Infinitivo	Locuciones adverbiales de modo
hay que ponerla	en claro
han de pensar	de buena fe
han de vivir	en común
ha de decirse	
ha de demostrarse	

201

Figura 1. LD3.

Siguiendo ese razonamiento, partimos de la premisa que el ejercicio de la lectura es sumamente político, ya que implica en un posicionamiento del individuo con relación a sus ideas y opiniones frente a un mundo plural y heterogéneo. Endosamos la consideración de que el significado es siempre múltiple, contestable, construido cultural e históricamente, considerando las relaciones de poder. De acuerdo con Orlandi (2007, p.37), la incompletud está en los cimientos de esta constatación, “*nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo num movimento constante do simbólico e da história*”. Estos sentidos inacabados son el resultado de las relaciones de poder en las cuales estamos inseridos. En esa perspectiva, la construcción de sentido se da a partir del lugar en el cual se constituye la enunciación del sujeto. Nuestra sociedad se establece a través de relaciones jerárquicas, relaciones de fuerza que se sostienen a través de y por el poder de estos diferentes lugares que se hacen valer en la interacción. Por lo que expusimos hasta aquí, esta reflexión se genera alrededor del proceso que lleva a la formación del sujeto-lector crítico.

De acuerdo con la perspectiva del Análisis del Discurso, la lectura es algo que se produce. Orlandi (2007, p. 193), considera que “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo de significação”. Autor y lector, al estar en confronto, instauran el espacio de la discursividad y se definen en sus condiciones de producción. Todo texto permite varias lecturas, desde que sometidas a las reglas de circulación y de interpretación. En la visión discursiva, no se piensa un lector individual, sino en un “sujeito-leitor histórico, determinado ideológicamente” (Grahtham, 1999, p. 29). Esa noción de lo social en la perspectiva discursiva es, según Pêcheux (1969 *apud* Orlandi, 2003, p. 193),

...conceito intermediário que se coloca no lugar em que se encontram tanto a manifestação da liberdade do interlocutor quanto a ordem da língua (...) como parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que deriva de uma estrutura de uma ideologia política e, logo, correspondendo a um certo lugar no interior de uma formação social dada.

254

La tarea de lectura, comprendida como construcción de sentidos, se determina por la inserción del lector dentro de un dado contexto socio-histórico-ideológico y por su historia de lecturas. Estos factores desencadenan el proceso de significación ejerciendo influencia sobre los sentidos que construyen el lector (Coracini, 1995, p. 87-88). Eso significa que el sentido puede cambiar. La lectura no es algo cerrado, no existe un sentido único, o sea, el sentido no está dado por el autor, es el lector que lo construye. Como nos explica Coracini (2001 *apud* Eker-Hoff, 2002, p.32):

...jamais duas leituras serão iguais, considerando a heterogeneidade do sujeito e do discurso, as crenças, os valores e os estereótipos que habitam o seu inconsciente. Jamais duas leituras serão totalmente diferentes, considerando que pertencem às mesmas formações discursivas. Ou seja, pertencem ao mesmo momento histórico-social que faz com que certos sentidos sejam possíveis e outros sejam excluídos.

A partir de estas reflexiones, constatamos que la incompletud es lo que constituye el lenguaje, pues como explicita Grahtham (1999, p. 31), “quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que não está dito e que está significando e que pode se apresentar de várias maneiras: o que não está dito, mas que de alguma forma sustenta o que está dito”. Conforme nos explica Orlandi (1996), interpretar es exponerse a la opacidad del texto, es explicitar el modo como un objeto simbólico produce sentido. Es una determinación; delante de cualquier objeto simbólico, tenemos la necesidad de atribuir sentido. “A interpretação é um gesto que se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história” (*idem*, p.18). No obstante, la autora aclara que el movimiento interpretativo no es un movimiento caótico, sin dirección, pues se da a partir de una posición del sujeto determinada por la ideología. De modo algo más escueto, la lectura es algo incontrolable, pues el sujeto socio histórico interpelado por la ideología se responsabiliza por determinar la multiplicidad de sentidos.

Al enmarcar el sitio desde de donde desarrollamos nuestra línea de razonamiento, empeza-

mos a argumentar que los libros didácticos, en la contracorriente de lo que producimos en el medio académico, siguen vehiculando verdaderos “mitos” en su concepción de lenguaje; y en el caso particular de nuestra reflexión, en su concepción de lo que sea la lengua española. Aunque dicho intento sea resultado de una búsqueda de facilitación de la lengua española, acaba por simplificarla. En este punto acreditamos que sea muy proficua la distinción que hace Coracini (1995) entre el habla facilitadora y el habla simplificadora del conocimiento. Así, el habla que se propone a facilitar toma parte de la obligación de los materiales didácticos, del deber de hacer con que el alumno comprenda el contenido y se construye a través del uso de recursos de facilitación a nivel lingüístico y discursivo. Sin embargo, el habla simplificadora reflejaría no solamente el extremo de la ayuda condescendiente de los materiales didácticos que analizamos, sino, sobre todo, la deturpación de la complejidad que involucra este fenómeno lingüístico. La forma con la que se trabaja la lectura en los materiales analizados presupone que el sentido esté dado, la interpretación se resume a la transcripción o confirmación de informaciones que están explícitas en el texto. Esa tipología de cuestiones, esta especie de lectura no ofrece espacio para que el alumno construya sentidos, ya que no propicia la reflexión. El formalismo con que se aborda la lectura presupone que el alumno sea incapaz de responder a las cuestiones que exigen reflexión, argumentación, o aun, inferencia. En otras palabras, como efecto de esa postura, se subestima su capacidad a la vez que no trata de desarrollarla, paralizándola.

Como ejemplo de lo que hemos dicho, recortamos un texto y su propuesta de actividad donde podemos ver la búsqueda por el sentido único, ya que el alumno debe comprender todas las palabras y se tiene como evidente la ilusión de completud y la literalidad de los sentidos.

LD 2

9.1. Abre el ojo

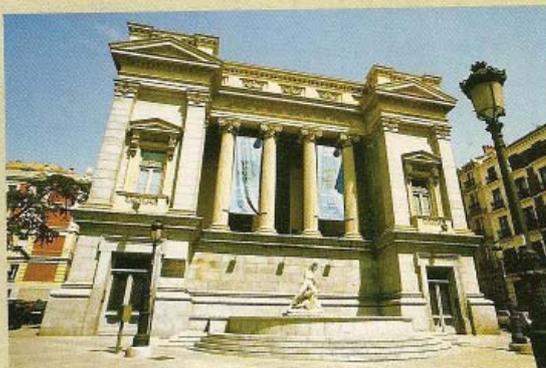
Lee con atención el texto siguiente y conocerás un poco de Madrid.

PARQUE DEL BUEN RETIRO

El Parque del Buen Retiro está muy cerca del Museo del Prado: se puede ir caminando.

Todas las ciudades tienen su parque y el Retiro es, sin duda, el de Madrid. Tiene su origen en los jardines del desaparecido palacio del siglo XVII. Todavía es un parque por descubrir para muchos madrileños. Tiene unos 150.000 árboles, parterres, jardines, obras de escultores como Mariano Benlliure o Grasés Riera y construcciones tan atractivas como el palacio de Cristal o el de Velázquez. Ningún visitante debería perderse los jardines de Cecilio Rodríguez, la rosalada, el estanque – no tanto el grande, como el situado frente al palacio de Cristal –, la chopera en otoño y

la estatua del ángel caído, por curiosa. En el Retiro se puede pasear, correr, pedalear, remar, tomar el aperitivo, escuchar música y conocer el futuro, sobre todo los domingos.



Museo del Buen Retiro, Madrid.

Tomado de *Madrid gratis... o casi*. Madrid: El País-Aguilar, Grupo Santillana Ediciones, 2001, p. 144.

Figura 2. LD2.

A partir de nuestro análisis vemos que el trabajo con la lectura en este material didáctico funciona en una perspectiva instrumental, centrada en la exploración del texto sin ultrapasar las estructuras lingüísticas y el carácter informativo. La concepción de texto en esta perspectiva se reduce a lo lingüístico. El texto significa a revelía del alumno lector y fuera de sus condiciones de producción, lo que le resume a un aglomerado de palabras. A partir de esta definición de lo que sea la lectura, un lector competente se resume a ser capaz de identificar los significados puestos por el autor.

Queremos subrayar que esta es una característica que naturalmente tiene su valor, ya que los abordajes formalistas son una consecuencia de las prácticas sociales de un cierto momento histórico y que estaban de acuerdo a las necesidades del contexto social.

Como creemos que lengua y cultura son conceptos que van pegados, defendemos que el trabajo con una lengua concebida como una entidad abstracta, desvinculada de la ideología y de los valores que necesariamente la acompañan, en el último extremo, no corresponde a las expectativas de un mundo globalizado. Juntas con Aguilar (2007), aseveramos que es necesario y urgente impulsar el conocimiento y la reflexión sobre la diversidad cultural además de fomentar una práctica coeducativa que ayude en la formación de una ciudadanía crítica.

Asimismo abogamos que las nuevas generaciones no sólo deben aprender a vivir en un mundo de tecnología cambiante y un flujo continuo de información, sino que deben ser capaces de un desafío: poder desarrollar un concepto de seres humanos como ciudadanos y ciudadanas del mundo a la vez que comprenden su identidad local.

Por otro lado, nos damos cuenta de que, aunque tímidamente, algunos cambios se han producido últimamente en el sistema de producción y distribución de material didáctico de lenguas extranjeras en Brasil. En año 2012, por primera, las lenguas extranjeras han participado del Programa de Nacional Distribución de Libros didácticos – PNLD. Este programa determina que los libros deben seguir los criterios establecidos en los presupuestos teórico-metodológicos inscritos en las “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*” (Brasil, 2006).

256

De acuerdo con orientaciones de la guía PNLD – 2012 – Lengua Extranjera moderna, los criterios generales y específicos para la elección del libro didáctico establecen que

...a responsabilidade da escolha do livro didático de língua estrangeira requer da equipe envolvida a compreensão de que esse processo implica compromisso didático-pedagógico. Esse compromisso, ao levar em consideração as circunstâncias histórico-sociais do seu grupo, exige cuidado nas discussões, a fim de que não se trate como homogêneo e simples aquilo que é naturalmente heterogêneo e complexo: o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e plural. Por esse motivo, o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola. Assim, a escolha do livro didático de língua estrangeira faz parte da definição dos rumos do Ensino Médio público brasileiro (Guia PLND-Língua Estrangeira, p. 8).

En lo que se refiere a la comprensión lectora, los criterios abajo hacen parte del bloque III de la guía.

La colección:

12. ¿Propone actividades de: pre-lectura? ¿Lectura que contempla actividades de una efectiva Interacción texto- lector? ¿Pos-lectura?
13. ¿Trabaja estrategias, como localización de informaciones explícitas e implícitas en el texto, elaboración de hipótesis, producción de inferencia, comprensión detallada y global del texto, entre otras? En caso positivo, especifique cuales.
14. ¿Propone actividades que estimulen la lectura crítica? (Guia PLND – Língua Estrangeira, p. 13).

En el caso específico de los libros de lengua española, según los criterios de evaluación establecidos por el referido programa, de las doce colecciones presentadas para la evaluación, solamente tres pasaron por la selección. Este índice corresponde al 25% de los libros seleccionados y 75% excluidos. Esto significa que la mayor parte de los productores de libros didácticos de español para

estudiantes brasileños tienen mucho que avanzar para que correspondan a los criterios establecidos por el PNLD/ MEC.

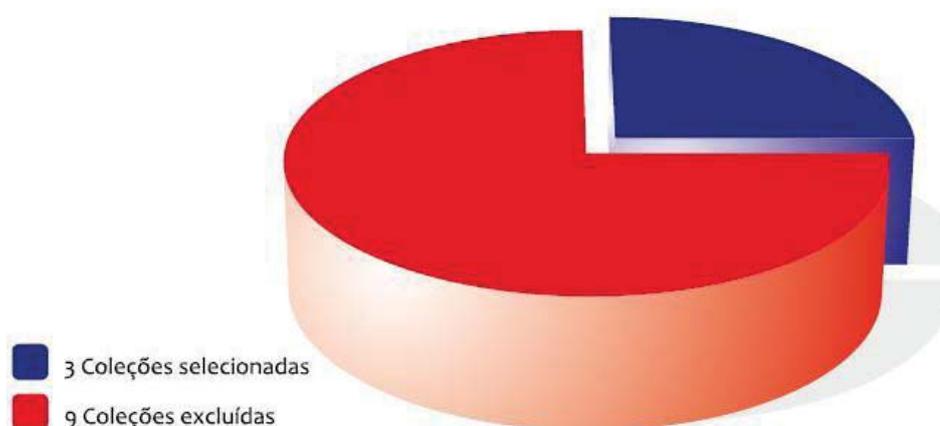


Gráfico 1. Coleções selecionadas e excluídas de espanhol. Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: MEC, 2011, p. 9

Calentando una conclusión

Por todo lo que hasta este punto intentamos argumentar, constatamos que la producción de libros didácticos de lengua española obedece a una fórmula fija que está íntimamente ligada al discurso autoritario y al discurso pedagógico que fundamenta cultural e ideológicamente el trabajo con la lectura, pues mantiene el control y homogeneización de los sentidos. Los textos literarios tienen como foco ejercicios que privilegian el léxico y la sintaxis y raramente nos apuntan hacia a la producción discursiva. De acuerdo con nuestro análisis, dichos materiales se sostienen en una metodología de soporte estructuralista, estanque, escayolada, sostenida en una concepción cognitivista de lenguaje, donde tienen como objetivo la enseñanza de la lengua como fin en sí mismo.

257

Asimismo, nos dimos cuenta de que hay un abismo entre lo que plantean las *OCNEM* (*Orientações Curriculares Nacionais – Conhecimentos de Língua Estrangeira*) en lo que se refiere al trabajo con la lectura, cuya finalidad es la formación del lector-crítico y los materiales didácticos con los cuales hemos establecido contacto, que proponen una lectura única para el texto, ya que no consideran el proceso de construcción de sentido en lo cual se insieren los sujetos que se constituyen socio históricamente. Los materiales de lengua española analizados reflejan una concepción de lectura que no contribuye para la formación de ese lector crítico, una vez que se sostienen en una concepción lingüística en la cual el significado ya se encuentra en el propio texto.

De ese modo, nos parece muy importante que los profesores de lengua extranjera puedan repensar su práctica de manera que sea dada a los estudiantes un rol de oportunidades de situaciones de aprendizaje que se propongan como más significativos, propiciando una lectura capaz de estimular el espíritu crítico, la capacidad de leer en las entrelineas. Aclaramos aún que estas necesidades y recomendaciones se generan porque abogamos que toda lectura sea a la vez un proceso de escritura tanto del mundo como de sí propio; de significación tanto de las subjetividades como de las realidades.

A modo de conclusión, podemos decir que en muchos casos lo único que realmente se dice no está efectivamente expresado, ya que está en las entrelineas, y no en las palabras propiamente dichas. Asimismo ofrecemos soporte a esta senda argumentativa porque abogamos que tal razonamiento en mucho produce ecos y equivalencias en una perspectiva discursiva de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que también comparte de la premisa de que el discursivo no sea solamente palabras miradas desde otro punto de vista, “la lengua a partir de un punto de vista discursivo”, como muchas veces ya hemos escuchado, y tampoco solamente lo que está sobre el lingüístico, sino también lo que está más allá del lingüístico, pero que lo presupone.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. *Lengua y Cultura desde la opción crítica*. (2001). In: MENENDEZ, E. & Delgado, A. (eds.). *Lengua y Cultura. Enfoques didácticos*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 137-146.
- Brasil Ministério da Educação e do Desporto. (2006). *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Estrangeira*. Brasília.
- Brasil Ministério da Educação e do Desporto – PNLD – (2011). *Guia de livros didáticos: 2012: Língua Estrangeira Moderna*. – Brasília.
- Coracini, M. J. (Org.). (1995). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, SP: Pontes.
- Coracini (Org.). (1999). *O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada*. In: Coracini (ORG.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes.
- Fernandez, G. E. Briones A. I. e Flavián, E. (2004). *Español Ahora*. São Paulo: Editora Moderna/Santillana.
- Eker-Hoff, B. (2002). *A Leitura na Sala de Aula de Língua Estrangeira: o que dizem os professores*. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas. 40, jul/dez., p. 29-43.
- González, N. M., Celada, M. T. (2005). *El español en Brasil un intento de captar el orden de la experiencia*. In: Sedycias, J. (org.) *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Grahtham, M. R. (1999). *Leitura e Discursividade*. *Rev. Signos*, vol. 20, n. 1, p.25-44.
- Grigoletto, M. *Leitura e funcionamento discursivo do livro didático*. In: Coracini, M.J. (Org.) (1999a). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- Grigoletto, M. (1999b). *Seções de leitura do livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?* In: Coracini, M. J. (Org.), *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- 258 Martins, M. D. Pacheco M. C. (2006). *Encuentros – Curso completo*, São Paulo: Editora IBEP, vol. Único.
- Milani, I. M. et al. (2010). *Listo – Español a través de textos*. São Paulo: editora Moderna/Santillana, vol. Único.
- Orlandi, E. P. (1998). *Discurso e Leitura*, São Paulo: Cortez/UNICAMP.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes.
- Orlandi, E. P. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. (2007). Campinas: Pontes.
- Parizotto, B. C. (1999). *Sujeito, Sentido e Leitura*. *Rev. Signos*, vol. 20, n. 1, p.45-58.
- Pêcheux, M. & Fuchs, C. (1997). *A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas*. Gadet, F. & Hak, T. (org.) *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Spohr, M. I. (1999). *O discurso clichê e as condições de produção da leitura e da escrita*. *Rev. Signos*, vol. 20, n. 1, p. 59-70.