



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ADRIANA TEIXEIRA PEREIRA

TEXTOS LITERÁRIOS E PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA: ANÁLISE DO DESEMPENHO DA COMPREENSÃO LEITORA DE
ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
FORTALEZA.

FORTALEZA – CEARÁ

2015

ADRIANA TEIXEIRA PEREIRA

TEXTOS LITERÁRIOS E PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA: ANÁLISE DO DESEMPENHO DA COMPREENSÃO LEITORA DE
ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
FORTALEZA.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Pereira, Adriana Teixeira.

Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola: análise do desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza [recurso eletrônico] / Adriana Teixeira Pereira. 142 p. 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 p. pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 142 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

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

Área de concentração: Linguagem e Interação. Orientação: Prof.ª Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

1. Texto literário. 2. Leitura crítica. 3. Crenças. 4. Práticas de leitura literária. I. Título.

ADRIANA TEIXEIRA PEREIRA

TEXTOS LITERÁRIOS E PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: ANÁLISE DO DESEMPENHO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

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

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 26/03/2015.

BANCA EXAMINADORA



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



 Profa. Dra. Ana Cristina dos Santos
 Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ



 Profa. Dra. Marisa Ferreira Aderaldo
 Universidade Estadual do Ceará – UECE



 Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho
 Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos professores de espanhol, especialmente da rede pública de ensino, que, assim como eu, lutam para fazer a diferença no que concerne o ensino da Língua Espanhola.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela generosidade que tem demonstrado comigo nas inúmeras graças alcançadas.

À minha família, em especial minhas *mães*, progenitora e adotiva, Lucineide e Erisméida, pelos gestos de apoio e de carinho ao longo da minha caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, pelo incentivo, paciência e por sua inspiradora dedicação às pesquisas que envolvem o fomento a leitura literária em Língua Materna e Língua Estrangeira, em especial a Língua Espanhola.

À minha grande companheira e amiga Gleicyane, pela cumplicidade e carinho dedicados durante nossa jornada acadêmica, profissional e pessoal.

Aos estudantes da 3ª série C da escola participante da pesquisa, que foram solícitos e uns “fofos” comigo.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) pelo apoio financeiro.

“É preciso que a leitura seja um ato de amor.”

(Paulo Freire)

“Un público comprometido con la literatura es crítico, rebelde, inquieto, poco manipulable y no cree en lemas que algunos hacen pasar por ideas.”

(Mario Vargas Llosa)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral propor práticas de leitura crítica em sala de aula de língua espanhola por meio do uso de textos literários, entendendo a leitura crítica como elemento construtivo do desenvolvimento sociocultural de um indivíduo, além de favorecer a compreensão do mundo e de contribuir para transformá-lo (CASSANY e CASTELLÀ, 2010). Nesse sentido, os textos literários são fontes primordiais para alcançar esse objetivo porque conseguem integrar diferentes tipos de conhecimentos, fazendo com que o aluno adquira também diferentes competências e seja capaz de reconhecer as distintas modalidades de discursos, de gêneros e ideologia. Para essa investigação, os sujeitos participantes são alunos da 3ª série do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino e tomamos como aporte teórico, fundamentalmente, os estudos sobre ensino de leitura, leitura crítica, ensino de literatura e materiais literários, de Sánchez Miguel (2012), Cassany (2006), Cassany e Castellà (2010), Fairclough (1989), Reyzábal & Tenorio (1992) e Mendoza (2004; 2007). Os procedimentos metodológicos utilizados conduzem a uma pesquisa descritiva e quasi-experimental. Para isso, foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários sobre crenças quanto ao uso do texto literário e a capacidade leitora crítica dos alunos, testes de leitura e atividades literárias elaboradas nos preceitos de uma leitura crítico-reflexiva (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012). Os resultados desta pesquisa apontam para uma contradição do que pensam e do que fazem os alunos sobre seu desempenho leitor crítico. De acordo com eles, são competentes e autônomos no ato da leitura, porém no decorrer das atividades foi visualizada a falta de domínio das estratégias de leitura para compreender o texto e dificuldades relacionadas ao conteúdo linguístico, temático e genérico. No entanto, houve uma melhoria no desempenho leitor desses alunos com a ressalva da necessidade de um trabalho mais eficiente e prazeroso, a partir da utilização dos textos literários no ensino de uma leitura significativa e de um trabalho sistemático com as estratégias de leitura para cada nível de compreensão.

Palavras-chave: Texto literário. Leitura crítica. Crenças. Práticas de leitura literária.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general proponer prácticas de lectura crítica en el aula de clase de lengua española por medio del uso de textos literarios, al entender la lectura crítica como elemento constructivo del desarrollo sociocultural de un individuo, además de favorecer la comprensión del mundo y de contribuir para transformarlo (CASSANY e CASTELLÀ, 2010). En ese sentido, los textos literarios son fuentes primordiales para alcanzar ese objetivo porque consiguen integrar diferentes tipos de conocimientos, haciendo con que el alumno adquiera también diferentes competencias y sea capaz de reconocer las distintas modalidades de discursos, de géneros e ideología. Para esa investigación, los sujetos participantes son alumnos de la 3ª serie de la Enseñanza Media de la red pública estatal de enseñanza y tomamos como aporte teórico fundamentalmente los estudios sobre enseñanza de lectura, lectura crítica, enseñanza de literatura y materiales literarios, de Sánchez Miguel (2012), Cassany (2006), Cassany e Castellà (2010), Fairclough (1989), Reyzábal & Tenorio (1992) y Mendoza (2004; 2007). Los procedimientos metodológicos utilizados conducen a una investigación descriptiva y casi-experimental. Para eso, fueron utilizados como instrumentos, cuestionarios sobre creencias cuanto al uso del texto literario y la capacidad lectora crítica de los alumnos, testes de lectura y actividades literarias elaboradas con base en los preceptos de una lectura crítico-reflexiva (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012). Los resultados de esta investigación apuntan para una contradicción entre lo que piensan y lo que hacen los alumnos sobre su desempeño lector crítico. De acuerdo con ellos, son competentes y autónomos en el acto de la lectura, pero en el desarrollo de las actividades fue visualizada la falta de dominio de las estrategias de lectura para comprender el texto y dificultades relacionadas al contenido lingüístico, temático y genérico. Sin embargo, hubo una mejoría en el desempeño lector de esos alumnos con la reserva de la necesidad de un trabajo más eficiente y placentero, a partir de la utilización de los textos literarios en la enseñanza de una lectura significativa y de un trabajo sistemático con las estrategias de lectura para cada nivel de comprensión.

Palavras-clave: Texto literario. Lectura crítica. Creencias. Prácticas de lectura literaria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferença entre Leitura Crítica e Letramento Crítico.....	27
Quadro 2 – Textos utilizados nas atividades literárias	65
Quadro 3 – Questionário: idade e sexo	70
Quadro 4 – Questionário: Em que série você começou a estudar espanhol na escola?	71
Quadro 5 – Questionário: Você gosta da língua espanhola?	71
Quadro 6 – Questionário: Você estuda ou já estudou língua espanhola fora da escola?	71
Quadro 7 – Questionário: Você gosta de ler? O que você mais gosta de ler?	72
Quadro 8 – Questionário: Com que frequência você lê textos literários?.....	72
Quadro 9 – Questionário: O que você costuma ler em Língua Espanhola?.....	73
Quadro 10 – Questionário: Que atividades o professor realiza com os textos literários?	74
Quadro 11 - Questionário: O professor ensina estratégias de leitura?	74
Quadro 12 - Questionário: Que tipo de dificuldades você tem para exercitar a atividade de leitura em Língua Espanhola?.....	75
Quadro 13 – Questionário: Sobre as práticas de leitura	76
Quadro 14 – Questionário: Práticas de leitura crítica em Língua Espanhola.....	78
Quadro 15 - Teste de compreensão leitora – quantidade de questões respondidas	80
Quadro 16 - Pré-teste: número de alunos por questão.....	82
Quadro 17 - Objetivos de leitura por níveis	86
Quadro 18 - Desempenho dos participantes nas atividades literárias	95
Quadro 19 – Número de questões respondidas corretamente	98
Quadro 20 – Questionário: O que você mais gosta de ler? (dado comparativo).....	103
Quadro 21 – Questionário: Com que frequência você lê textos literários?	104
Quadro 22 – Questionário: O que você costuma ler em Língua Espanhola?	104
Quadro 23 – Questionário: Que atividades o professor realiza com os textos literários? (dado comparativo)	105
Quadro 24 - Questionário: O professor ensina estratégias de leitura? (dado comparativo).....	105
Quadro 25 - Questionário: Que tipo de dificuldades você tem para exercitar a atividade de leitura em Língua Espanhola? (dado comparativo).....	106
Quadro 26 – Questionário: Sobre as práticas de leitura (dado comparativo).....	107
Quadro 27 – Questionário: Práticas de leitura crítica em Língua Espanhola (dado comparativo).....	108
Quadro 28 - Pós-teste de compreensão leitora – quantidade de questões respondidas	109
Quadro 29 – Desempenho dos alunos no pré-teste e pós-teste de leitura (dado comparativo)	109
Quadro 30 - Pós-teste de compreensão leitora – número de questões por aluno	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

ELE - Espanhol Língua Estrangeira

GPLEER - Grupo de Pesquisa Literatura, Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo

LA - Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNEF - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PosLA - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TL - Texto Literário

UECE - Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

Lista de quadros.....	9
Lista de abreviaturas e siglas	10
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	19
1. O que é leitura crítico-reflexiva?.....	19
1.1. Concepções de leitura.....	19
1.2. Estratégias de leitura.....	23
1.3. Leitura crítica e letramento crítico.....	25
1.3.1. O conceito de crítica	28
1.3.2. Leitura crítico-reflexiva.....	31
2. O ensino de leitura em E/LE.....	34
2.1. A competência leitora em Língua Estrangeira.....	35
2.2. A importância do ensino da leitura em E/LE.....	37
2.3. Avaliação em leitura de E/LE	38
3. O uso do Texto Literário em E/LE	40
3.1. A recepção leitora e literária	40
3.2. O TL nas aulas E/LE.....	43
3.3. A integração do texto literário nas aulas de leitura de E/LE.....	47
4. O estudo de crenças no ensino de leitura em E/LE	51
4.1. O que são crenças?	52
4.2. As crenças dos alunos no desenvolvimento da leitura crítica.....	54
4.3. As crenças dos alunos sobre o uso do TL em E/LE.....	56
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	59
2.1. Tipo de pesquisa	59
2.2. Contexto	60
2.3. Participantes	61
2.4. Procedimentos	61
2.5. Instrumentos	62
2.5.1. Questionário de crenças 1 (Anterior às práticas de leitura literária)	63
2.5.2. Questionário de crenças 2 (Posterior às práticas de leitura literária)	63
2.5.3. Teste de leitura.....	63

2.5.4. Atividades de leitura literária.....	64
2.5.5. Questionário de sondagem sobre as atividades de leitura literária.....	67
2.6. Configuração dos dados da pesquisa.....	67
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	69
3.1. Crenças quanto ao uso do texto literário e a capacidade leitora crítica anteriores às práticas de leitura	69
3.1.1. Questionário de crenças 1 (Anterior às práticas de leitura literária)	69
3.1.2. Análise do pré-teste de leitura	80
3.2. Desempenho em leitura literária crítica	82
3.2.1. Desdobramento das aulas	82
3.2.2. Desempenho dos alunos nas atividades de leitura literária	85
3.2.3. Análise do desempenho dos participantes nas atividades literárias.....	95
3.2.4. Análise das atividades de leitura literárias pelos participantes.....	100
3.3. Crenças quanto ao uso do texto literário e a capacidade leitora crítica posteriores às práticas de leitura	103
3.3.1. Questionário de crenças 2 (Posterior às práticas de leitura literária)	103
3.1.2. Análise do pós-teste de leitura	108
3.4. Tecendo considerações sobre os dados coletados	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APÊNCICES	122
APÊNDICE A – Calendário de execução da pesquisa	123
APÊNDICE B – Atividade literária 1	124
APÊNDICE C – Atividade literária 2.....	125
APÊNDICE D – Atividade literária 3.....	127
APÊNDICE E – Atividade literária 4.....	129
APÊNDICE F – Atividade literária 5	130
APÊNDICE G – Atividade literária 6.....	132
ANEXOS	133
ANEXO A – Questionários sobre crenças.....	134
ANEXO B – Teste de leitura	137
ANEXO C – Questionário de sondagem sobre a atividade leitora.....	140
ANEXO D – Tabela explicativa dos objetivos de leitura para cada questão.....	141
ANEXO E – Termo de consentimento livre e esclarecido	142

INTRODUÇÃO

Falar sobre leitura em Língua Estrangeira (LE) não é simples, principalmente se pensarmos no contexto escolar do Ensino Básico estadual. No entanto, vários investigadores se propõem a este desafio com o intuito de melhorar esse contexto, já que é imprescindível o aprendizado de uma leitura compreensiva, pois é através dela que o aluno terá condições para se apropriar do conhecimento.

O estímulo para desenhar essa investigação foi motivado pela experiência em sala de aula no Ensino Básico e em cursinho preparatório para ingresso nas universidades, que atendiam alunos da rede pública de ensino. Preocupava-me o anseio desesperador do aluno com o texto em língua espanhola e a crença que propagavam sobre a não compreensão da língua espanhola por conta da falta de domínio dos conhecimentos linguísticos. Mas, sobretudo, angustiava-me observar porque o aluno de Ensino Básico finaliza seus estudos e não apresenta o nível de desempenho leitor satisfatório.

Esse problema é perceptível nas avaliações nacionais sobre a leitura, como Prova Brasil, SAEB e ENEM. O nível dos nossos alunos continua defasado porque, além de poucas experiências leitoras, não lhe compete um ensino de leitura realmente efetivo e com ênfase no ensino de estratégias que cada concepção de leitura exige. Segundo Sánchez Miguel (2012), para que o aluno seja um leitor competente, ele precisa extrair, interpretar e refletir sobre o que lê.

De acordo com os documentos norteadores do ensino de LE no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), o aprendiz deve ser capaz de ler e interpretar textos e enunciados diversos, tendo função ativa no processo leitor, compreendendo a realidade e situando-se na vida social.

No entanto, conforme estudos recentes, o não desenvolvimento dessas orientações fez com que questionássemos por que não conseguimos ver refletidas na sala de aula de LE as ideias difundidas por esses documentos, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de leitura em Espanhol/LE (E/LE), principalmente relacionada à utilização de textos literários (TL) nas aulas de leitura.

O trabalho começou a delinear-se na tentativa de disseminar a concepção de leitura baseada no nível de compreensão crítico-reflexiva, aquela em que o aluno passa a repensar o texto, no sentido de saber por que, o que e para que está lendo, contrastando e resolvendo “possíveis inconsistências entre duas afirmações que aparecem no texto, entre

vários textos ou entre o que pensava e o que se diz no texto” (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012, p. 42).

Diante do exposto, podemos assumir como hipótese que um dos problemas a ser levado em consideração é a falta de um trabalho didático de utilização das estratégias de compreensão leitora em sala de aula, (WALLACE, 1991; RODRIGUES, 2011; SOARES, 2012), determinadas por nível de compreensão, por exemplo, estratégias de leitura superficial, profunda e crítico-reflexiva (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012). Além da falta de compreensão por parte dos professores no que concerne às concepções de leitura (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012), leitura crítica (CORADIM, 2008) e leitura literária (MENDOZA, 2004).

Saber ler, hoje, não significa somente se apropriar das habilidades de leitura e escrita, mas conseguir utilizá-las nas diferentes práticas sociais. Assim sendo, é preciso trabalhar na sala de aula a perspectiva de aperfeiçoamento da leitura com os mais diferentes tipos de textos durante toda a vida escolar do aluno, utilizando-se das diferentes estratégias que ampliem seu desempenho leitor.

O ensino de leitura, portanto, deve ser significativo e entendido, para que haja a aquisição de conhecimento, como “empoderamento” (FREIRE, 1996) do indivíduo, no sentido de tornar os indivíduos capazes de aumentar suas habilidades e recursos para ganhar poder sobre suas vidas. Ao ler, o indivíduo adquire poder, desenvolve senso crítico, discernimento do certo e do errado e pode optar por defender determinado posicionamento. Porém, para que isso seja possível, o aluno precisa, assim como acontece com muitas outras disciplinas, ter plena clareza do que deve ser feito no momento da leitura, empoderar-se do que lhe é pertinente para dar cabo do objetivo da leitura.

No que concerne aos TL para nossa investigação, ressaltamos a importância de sua utilização em sala de aula no ensino de línguas, entendendo-os como expoentes autênticos de língua e de cultura, pois são fontes primordiais para desenvolver a leitura crítica porque são polissêmicos, ou seja, conseguem integrar diferentes tipos de conhecimentos, fazendo com que o aluno adquira também diferentes competências e seja capaz de reconhecer as distintas modalidades de discursos, de gêneros e de ideologia, e assim, consiga, por meio dessas diferentes formas, potencializar sua opinião.

O uso do TL em sala deve ampliar o repertório do aluno e dar-lhe consistência para um desenvolvimento crítico e estético. Por meio dos TL, o aluno dá início a uma série de atividades cognitivas para a construção interpretativa de seus significados, fazendo reconhecimentos de elementos, de formas e de relações linguísticas, discursivas e propositivas.

Dessa forma, a inserção dos TL no ensino de línguas não é para verificar o domínio que o aprendiz tem da língua, mas sim utilizar-se da riqueza de seus expoentes de língua, de discursos e de manifestações pragmáticas, culturais e artísticas que apresentam para questionar os diferentes posicionamentos e discursos que se colocam no dia-a-dia, possibilitando ao aprendiz sua participação e interferência “na construção de uma sociedade letrada e crítica” (BAGNO & RANGEL, 2005, p. 70).

Nos estudos desenvolvidos até agora a respeito da importância do uso da literatura no ensino de língua, especificamente na área do espanhol, poucos são os trabalhos que se dedicam a estudar as práticas de leitura literária sob um viés de leitura crítico-reflexiva. Assim, defendemos essa prática levando em consideração a recepção estética do aluno, posto que literatura passa a ser uma forma de pensar e agir sempre em prol da promoção de um leitor crítico e independente (ZYNGIER, 2003).

Como justificativa para nossa investigação, destacamos os nortes curriculares do ensino de línguas. Os PCNEM e OCEM concebem a leitura como elemento fundamental para a formação de um cidadão consciente, autônomo e crítico. Por isso, o estudo que evidencie formas de alcançar esse objetivo é bastante válido. Assim sendo, a utilização de TL em sala de aula destaca a figura do aluno como ser crítico e ideológico capaz de estabelecer uma relação intrínseca com os textos, elaborar questionamentos, inferir suas ideologias e posicionamentos e refletir sobre sua condição de indivíduo ativo na sociedade.

Segundo Reyzábal e Tenorio (1992, p. 18), o estudo de TL é educativo e imprescindível para o aprendiz, porque colabora para sua formação pessoal e intelectual e promove aquisição de novos conhecimentos que o ajudarão a interagir, estabelecer valores, crenças e sentimentos, além de desenvolver a capacidade crítica e criadora.

Com base nas pesquisas atuais, justifica-se, ainda, a pertinência da presente pesquisa por seu caráter prático, ou seja, por efetivar o desenvolvimento de atividades em sala de aula que contribuam mais efetivamente para o “*desempenho leitor crítico*”¹, já que muitas vezes o aluno chega ao final de sua vida escolar sem conseguir fazer uma leitura analítica.

No que concerne ao estudo de leitura crítica no Ensino Básico, baseamos nosso trabalho nas pesquisas de Cassany (2006), Coradim (2008), Cassany e Castellà (2010), Sánchez Miguel (2012) e por meio delas, partimos, essencialmente, da concepção de que a leitura é um processo de maior envolvimento social que um indivíduo pode adquirir e que,

¹Decidimos chamar *desenvolvimento leitor crítico* pelo fato de não haver encontrado uma nomenclatura que conseguisse traduzir nosso objeto de estudo. Já que tratamos de nível do desempenho leitor, optamos acrescentar o crítico ao foco de nosso de nosso trabalho.

segundo Cassany (2006), pode abarcar uma visão dialógica de significado, evidenciar a origem social do leitor e refletir os diferentes pontos de vista de um discurso a partir dos propósitos que cada instituição corresponde, concepção essa por ele denominada de sociocultural.

Trabalhar as práticas de leitura literária, considerando a leitura crítico-reflexiva, significa aliar o potencial que o aprendiz tem de assimilar, questionar e problematizar determinadas questões difundidas na sociedade e não somente basear um ensino de dados históricos ou de cunho essencialmente gramatical. É permitir que o aluno aja socialmente como transformador de discursos e do mundo. Ou seja, é necessário o desenvolvimento de práticas que envolvam o indivíduo no processo de leitura, para que ele seja estimulado a manifestar-se criticamente a partir de seus conhecimentos, de suas ideologias e de suas manifestações culturais.

Diante disso, acreditamos que com esta pesquisa possamos refletir mais sobre nossas práticas de ensino de leitura em sala de aula e entender que sua funcionalidade é mais que aquisição de conhecimentos, é também elemento formador de um indivíduo partícipe da sociedade.

Propõe-se, dessa forma, um ensino de línguas baseado em interpretações de diferentes discursos para compreensão e/ou construção de significados, num embate entre leitor e texto, em que se questiona e defende determinadas atitudes, valores e crenças subjacentes a ambos os sujeitos, a fim de proporcionar aos alunos a construção de sua própria identidade, de forma que permita visualizar a língua como discurso, através da qual se pode construir novos significados, inferir seus posicionamentos e crenças sobre determinado ponto de vista. (JORDÃO, 2007).

Para Lazar (1993), as razões para utilizar a Literatura em sala de aula de línguas são evidenciadas por seis elementos: é um material motivacional de diversos usos da linguagem; possibilita acesso a gama cultural da língua meta; encoraja a aquisição de segunda língua; expande a consciência da língua; aperfeiçoa as habilidades interpretativas; e possibilita o desenvolvimento crítico e emocional do indivíduo.

Em resumo, a presente pesquisa é motivada, principalmente, pelo desejo desta pesquisadora em efetivar um ensino de leitura mais significativo em sala de aula, procurando meios que contribuam para um maior desenvolvimento das estratégias em cada nível de leitura, extração, interpretação e reflexão. É perceptível o surgimento de inúmeros estudos nesta área de Linguística Aplicada (LA) que têm como intuito a melhoria das práticas de leitura literária em LE, e, além disso, considerando o TL como um importante *input*

linguístico, elementos sociolinguísticos, mostras de cultura, materiais de cunho artístico, faz-se necessário diagnosticar e analisar que tipos de atividades de leitura contribuem mais efetivamente para o desenvolvimento do *desempenho leitor crítico*, tentando alcançar isso através do TL, que “deve ser introduzido nas escolas a fim de formar leitores eficientes e autônomos, capazes de apreciar criticamente este tipo de leitura” (SOUZA, 2008).

Levando em consideração todos os aspectos levantados sobre essa temática e corroborando os trabalhos que defendem o uso da literatura no contexto do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, as questões que passam a ser o centro de nossa pesquisa são:

- 1) Que questões de compreensão leitora podem contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento do *desempenho leitor crítico*?
- 2) Quais as crenças dos alunos em relação a seu *desempenho leitor crítico* nas atividades de leitura literária, antes e depois de um trabalho sistemático com textos literários?

No entanto, nossa pesquisa ganha importância e diferencial porque extrapola a discussão de inserção do TL em sala de aula e busca discutir sua integração no ensino como forma global para o desenvolvimento do desempenho leitor crítico, já que a literatura ultrapassa os limites da decodificação e da compreensão.

Nosso objetivo geral é propor práticas de leitura crítica em espanhol como língua estrangeira, com alunos da 3ª série do Ensino Médio (EM) da Educação Básica, através da utilização de textos literários, com o intuito de observar as concepções traçadas ao longo da leitura pelos alunos-participantes.

Assim, para alcançar objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Averiguar que questões de compreensão leitora podem contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento do *desempenho leitor crítico*.
- 2) Diagnosticar as crenças dos alunos em relação a seu *desempenho leitor crítico* nas atividades de leitura literária, antes e depois de um trabalho sistemático com textos literários.

Assim sendo, dividimos a dissertação da seguinte maneira: Na primeira parte, destinada aos fundamentos teóricos, apresentamos algumas reflexões sobre o ensino de leitura em E/LE, o uso do texto literário e as crenças relacionadas ao ensino de leitura em E/LE. Assim, distribuimos esses aspectos em quatro tópicos: O primeiro tópico, o que é leitura crítico-reflexiva, tratamos das concepções de leitura adotadas na atualidade, as estratégias de

leitura que engrenam a compreensão leitora, e, essencialmente, os conceitos de leitura crítica e letramento crítico. Neste último subtópico, expomos os conceitos de crítica que perpassam essas duas tendências leitoras e posicionamo-nos na defesa da leitura crítica-reflexiva no ensino de leitura em E/LE. No segundo tópico, o ensino de leitura em E/LE, discutimos elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem de leitura, desde a competência leitora, a importância do ensino de leitura e a avaliação em leitura; No terceiro tópico, o uso do Texto Literário em E/LE, observamos a importância de recepção literária, o uso do TL em sala de aula e sua integração nas aulas de leitura; No último tópico, o estudo de crenças no ensino de leitura em E/LE, tratamos do conceito de crenças, seguido das crenças dos alunos no desenvolvimento da leitura crítica e no uso do TL em E/LE.

Na segunda parte deste trabalho, descrevemos os fundamentos metodológicos. Inicialmente, caracterizamos a pesquisa, neste caso, pesquisa descritiva quase-experimental, mostrando suas características e objetivos atrelados ao nosso objetivo central. Para melhor esclarecer o leitor, descrevemos detalhadamente o universo de investigação, destacando contexto, participantes, procedimentos adotados na pesquisa, instrumentos e, por fim, uma breve descrição da configuração da pesquisa com a descrição das aulas e a seleção de conteúdos.

Na terceira e última parte, é destinada à discussão e análise dos dados obtidos na investigação. Nesta parte, traçamos o perfil dos participantes quanto ao seu desempenho leitor crítico e sua integração com o TL no ensino de leitura crítica em sala de aula, por meio dos instrumentos utilizados. Abordamos, neste tópico, os desdobramentos das aulas, as análises das atividades de leitura, dos questionários de crenças, os questionários de sondagem de atividade literária e os testes de leitura.

Por fim, finalizamos com a parte das considerações finais na qual apresentamos as asserções geradas por este estudo e suas contribuições para o campo de investigação em leitura crítica e leitura literária no ensino básico.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo de revisão teórica, primeiramente focalizamos as diretrizes do ensino de leitura de LE, destacando as concepções de leitura que estão em voga e a importância de tornar nossos alunos leitores críticos. Em seguida, tratamos da integração do TL em sala de aula de língua, considerando suas diferentes abordagens funcionais para o ensino de uma leitura crítica, além de abordarmos a questão da recepção leitora e literária dos alunos/participantes da pesquisa. Ao final do capítulo, consideramos uma abordagem sobre crenças, a fim de evidenciar os aspectos relacionados à melhoria do desempenho leitor crítico dos alunos de acordo com suas próprias impressões.

1. O que é leitura crítico-reflexiva?

O ensino de leitura passa por grades transformações e busca formar leitores competentes e autônomos para as demandas sociais que exigem uma postura crítica, comprometida e transformadora. Neste tópico, portanto, trataremos dos aspectos que envolvem o ensino de leitura – concepções e estratégias, bem como os conceitos de crítica e leitura crítica, fazendo ainda um paralelo a discussão do que seja letramento crítico.

1.1. Concepções de leitura

O ensino de leitura sofreu muitas modificações ao longo do tempo e podemos citar, por exemplo, grandes nomes que estudam essa temática e dão ênfase para a mudança de um ensino mais eficiente como Cassany (2006) e Sánchez Miguel (2012). É preciso inserir o aluno no processo de leitura como integrante produtivo, consciente e crítico da sociedade atual.

A leitura, então, deixa de ser um processo de transposição de conhecimentos, decodificação de palavras e passa para um desenvolvimento ativo, produtivo e eficiente de inter-relações de conhecimentos dos leitores e do texto, de maneira que cada indivíduo pode colocar suas impressões, suas ideologias e suas opiniões sobre o que lê. Partindo desse pressuposto e com base nas exigências sociais e culturais, é requerido que os aprendizes da língua demonstrem capacidade de realizar uma leitura crítica de diferentes textos, seja em língua materna (LM) ou em língua estrangeira (LE).

Pensar no ensino de leitura, sobretudo em Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), significa preocupar-se com as atribuições de significado que cada aluno vai estruturando. A leitura, como prática social, contribui efetiva e significativamente para a formação de um cidadão consciente, isto é, o aprendiz passa a não aceitar tudo que lê de maneira passiva, ele, agora, deve questionar, posicionar-se, refletir sobre o que está lendo e sobre sua condição de leitor e de indivíduo ativo dentro da sociedade.

De acordo com Castagnino (1992), o ato da leitura é uma interação de pensamentos, em que o leitor começa a tomar suas próprias interpretações de um determinado texto e do mundo, por meio das suas próprias experiências leitoras e de seu conhecimento sobre o código linguístico. Esse processo é o que chamamos de processo *interativo* da leitura. Solé (1998) evidencia que esse processo não se configura exclusivamente nem no texto nem no leitor como nas concepções anteriores que centravam sua atenção ou na defesa do papel do texto ou na defesa do papel do leitor.

O processo interativo vai enfatizar a relação que se estabelece entre ambos como forma de alcançar a compreensão do significado do texto, pois

quando o leitor se situa perante um texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. (SOLÉ, 1998, p. 24)

Nossas práticas de ensino de leitura em E/LE são, então, uma forma de conscientizar, direcionar e instigar o aluno/leitor ao ato da leitura, aproximando-o do que Cassany (2006) chama de um aprendiz construtor de seu discurso, de sua identidade a partir das relações sociais, expositor de posicionamentos, reproduzidor de ideologias e transformador da sociedade em que está inserido.

Na abordagem interacionista, o processo de leitura passa a ser mais complexo do que vinha sendo tratado anteriormente, porque exigirá uma leitura que ative e rememore os conhecimentos prévios do leitor e que esses sejam relacionados com os dados fornecidos pelo texto. Para esta pesquisa, baseamo-nos nos pressupostos de Kleiman (1999), Solé (1998), Cassany (2006) e Sánchez Miguel (2012).

Na compreensão de Kleiman (1999), o ensino de leitura é baseado em três processamentos fundamentais, a leitura com foco no texto, a leitura como foco no leitor e, por fim, a leitura como processo interacional entre leitor e texto. Para nossa investigação, fizemos

uma leitura comparativa desses processamentos com as concepções de leitura que estão sendo discutidas atualmente. Os autores que tratam do ensino de leitura delimitam essa ação sob três concepções básicas. Cassany (2006), por exemplo, defende a leitura a partir das concepções linguística, psicolinguística e sociocultural, enquanto Sánchez Miguel (2012) traz os níveis de leitura como divididos em compreensão superficial, compreensão profunda e compreensão crítico-reflexiva. Todos os seguimentos apontados deixam em evidência a preocupação em fazer com que o tratamento da leitura, principalmente em sala de aula, seja algo realmente vivo e funcional para o indivíduo.

Tendo exposto os tipos básicos de processamento de informação e observado o que melhor se apresenta para um ensino efetivo de uma leitura crítica, passaremos agora à discussão da concepção de leitura na qual se baseia este trabalho, de acordo com a organização proposta por Sánchez Miguel (2012). De uma maneira geral, essa concepção pode ser reunida em três níveis de: compreensão Superficial, compreensão Profunda e compreensão Crítico-reflexiva.

No **nível superficial**, ler é observar o que diz o texto, selecionando e organizando a informação nele contida. “Isso se evidenciaria em tarefas que requerem do aluno resumir o texto, parafraseá-lo e recordá-lo. A chave está em que todas essas tarefas exigem utilizar conceitos e ideias que estão presentes no texto ou são suscitadas diretamente por ele” (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012, p. 60). Isto é, o leitor não precisa fazer esforço para trazer à tona seus conhecimentos e experiências leitoras, já que não é preciso ativá-los para chegar ao significado do texto. Trata-se de um processo muito positivista e simplista no que tange ao ato de leitura.

Para Cassany (2006, p. 25), esse processo leitor é baseado na concepção linguística, em que “o conteúdo do texto surge da soma do significado de todos os seus vocábulos e orações. Assim, o significado é único, estável, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura”².

No **nível profundo**, ler é compreender o “mundo ou situação a que se refere o texto. [...] esse tipo de compreensão se, para resolvê-la, não for suficiente a informação contida no texto e o leitor tiver de recorrer aos seus conhecimentos e realizar algum processo de integração” (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012, p.60).

²“El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura”. (CASSANY, 2006, p. 25)

Nesta perspectiva, é exigido mais do leitor no sentido de levar em consideração o que ele pode antecipar por meio de seus conhecimentos prévios e não somente da ação de decodificar as palavras do texto em um processo totalmente estável, destacado no nível superficial. Cassany afirma que neste nível o aluno desenvolve a concepção psicolinguística, em que “requer desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender: aportar conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificar ou reformular, etc.” (CASSANY, 2006, p. 32).³ Em suma, a compreensão no nível profundo, portanto, é um processo mental e individual, pois se elabora a partir do conhecimento prévio do leitor, fazendo com que esse se insira no processo tornando-o pessoal e intransferível.

Por fim, no **nível crítico-reflexivo**, ler é ser

capaz de constatar e resolver possíveis inconsistências entre duas afirmações que aparecem no texto ou entre vários textos. [...] resolver tarefas nas quais deve julgar a qualidade do texto, suas finalidades e o grau em que essas finalidades são alcançadas (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012, p.60)

De acordo com o autor, esse nível de compreensão dá ao leitor total autonomia no processo de leitura. Ele deverá relacionar toda a sua bagagem de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, culturais para começar a questionar a veracidade do está sendo colocado no texto, desmistificando a crença de que o que o autor disse é sempre verdade.

Segundo Cassany, para se alcançar a compreensão do texto, “é necessário conhecer a estrutura de cada gênero textual em cada disciplina, como o utilizam o autor e os leitores, que funções desempenham, como se apresenta o autor em prosa, que conhecimentos devem ser ditos e quais devem se pressupor, como se citam as referências bibliográficas, etc. (CASSANY, 2006, p. 38)⁴.

Nesta última concepção, portanto, é necessário considerar aspectos outros que não apenas os conhecimentos prévios dos alunos. O processo é mais complexo porque demandará tratar de elementos culturais, sociais e ideológicos. Segundo Damasceno (2013, p. 47), “ler nessa perspectiva requer compreender a visão de mundo e ideologia transmitidas através do discurso e, portanto, subjacente aos textos, para relacioná-las com nossas realidades pessoais e refletirmos sobre os efeitos que podem gerar no nosso entorno social”.

Visualiza-se, claramente, a necessidade de um trabalho de leitura de forma interativa, entendido como um dos melhores mecanismos de ensino-aprendizagem de línguas,

³“Requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificar o reformular, etc.” (CASSANY, 2006, p. 32)

⁴Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc.” (CASSANY, 2006, p. 38)

já que permite que o aluno faça parte desse processo como agente ativo de sua aprendizagem e não meramente como um sujeito passivo diante do que o professor expõe.

Sabemos, porém, que essa forma de ensino não é tão simples como parece, o professor tem de apresentar recursos e estratégias que motivem os alunos a participar eficientemente desse processo. Tarefa árdua, principalmente, para um sistema educacional que sofre ainda com grandes deficiências - a grande dificuldade de fazer os alunos participarem e interagirem na aula, os conhecimentos equivocados que apresentam sobre o ensino e a funcionalidade do ensino de língua estrangeira.

É válido ressaltar que o fato de evidenciar o último nível de compreensão, crítico-reflexivo, por exemplo, não significa deixar de levar em consideração os passos essenciais de decodificação e compreensão, já que para o leitor chegar à interpretação de um texto, isso requer habilidade e segurança nos dois aspectos iniciais mencionados. É preciso, então, que tomemos consciência de que não podemos exigir do aluno que ele saiba interpretar qualquer tipo de texto de maneira efetiva e consciente se ele não foi direcionado a trabalhar com as habilidades que lhe dão suporte para chegar à interpretação.

1.2. Estratégias de leitura

O termo estratégia, relacionado ao ensino/aprendizagem, é considerado como uma ação ou procedimento que o indivíduo usa para conseguir realizar melhor determinada atividade. É uma forma, portanto, de facilitar uma aprendizagem significativa. No que concerne às estratégias de leitura, elas envolvem tudo aquilo que pode ser utilizado para facilitar o entendimento e também a organização do conhecimento propiciado pela leitura.

As estratégias, além de facilitar a compreensão de textos, fazem com que nos distanciemos da velha dinâmica de uma leitura tradicional, em que o leitor apenas decodifica as palavras e destaca a interação entre leitor e texto para a construção de sentidos. As estratégias de leitura fazem com que o contato com o texto seja mais eficiente e prático, no sentido de que ela seja consciente e com objetivos claros. Essa é uma das falhas encontradas no sistema educacional no que tange ao ensino de leitura, porque não se ensina didaticamente o uso de estratégias para cada nível de leitura, e assim o aluno fica sem orientações práticas para interagir favoravelmente com o texto.

Sánchez Miguel (2012), por exemplo, evidencia a importância de trabalhar cada estratégia de leitura para objetivos específicos e concepções imbricadas em cada texto e questão. A escolha das estratégias a serem trabalhadas em cada atividade de leitura vai variar

de acordo com a dificuldade do texto ou tarefa, com os recursos disponíveis ao leitor, com os seus objetivos e com os objetivos da atividade.

Para o nível de leitura superficial, o autor destaca a importância do aluno, “ler com mais precisão e fluência; relacionar diferentes partes do texto; resumir; parafrasear; detectar e utilizar os marcadores discursivos, etc.” (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012, p. 95). No nível profundo, o leitor precisa “prever; visualizar o conteúdo do texto; buscar associações entre o texto e os conhecimentos prévios; contrastar ideias do texto com o conhecimento prévio, etc.” (*idem*) e, por fim, no nível de compreensão crítico-reflexiva, o aprendiz deve “rever a conexão de ideias; rever os marcadores do discurso; rever a organização textual; avaliar se o autor consegue o que se propõe, etc” (*idem*).

Um dos principais objetivos do estudo de estratégias de aprendizagem de leitura, portanto, é fazer com que o aluno-leitor se torne mais independente e responsável pelo seu processo de aprendizagem significativa. Para isso, Davies (1995, p. 51) propõe cinco categorias de estratégias para facilitar o processo de leitura:

a) controle do processo de leitura: através de ações conscientes ou inconscientes, que são observáveis, tais como regressão, pausa, marcação de partes do texto que contêm informações essenciais para a construção do significado; b) Monitoramento do processo de leitura: através de tentativas conscientes de compreensão do significado do texto e/ou avaliação dessas tentativas; c) Interação com o texto: através de questionamento, expressão de sentimentos etc., a partir de, no mínimo, uma interpretação interina do texto, isto é, o leitor dá uma resposta ao texto; d) Utilização de fontes textuais de informação: aspectos lingüísticos do texto e/ou o conhecimento textual e sistêmico do leitor ao ler um texto, através da gramática, repetição de palavras, estrutura do texto etc.; e) Utilização de fontes externas de informação: conhecimento prévio e/ou conhecimento de mundo, sobre informações não explícitas no texto (conhecimento prévio do assunto, por exemplo). (DAVIES, F.,1995, p. 51)

De acordo com o autor, o ato de ler envolve inúmeras atitudes, ativadas consciente ou inconscientemente, que farão o leitor compreender o texto satisfatoriamente. Todas estas estratégias estão diretamente relacionadas à concepção de leitura adotada pelo leitor. Saber controlar o processo de leitura, quando parar, reler e prosseguir, por exemplo, utilizar-se das marcas lingüísticas e das fontes externas, conhecimentos extratextuais para complementar e dar sentido ao texto.

O uso das estratégias de leitura é fundamental para a instrumentalização do aluno no processo leitor, no qual ele próprio terá papel ativo e consciente dentro desse processo, identificando e resolvendo problemas pontuais que impedem a compreensão significativa do texto.

As estratégias de leitura podem ser divididas em dois grandes grupos: cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas em que o leitor processa mentalmente o texto. As metacognitivas, no entanto, são as que envolvem a conscientização sobre o processo mental envolvido no ato da leitura. Segundo Kleiman (2013, p.55), as estratégias cognitivas “regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto”.

É importante destacar que o professor deve propiciar não somente a aprendizagem em leitura, mas também formas e métodos que proporcionem a avaliação desses procedimentos adotados em sala de aula que lhe darão dados para preparação e elaboração das atividades de leitura futuras.

1.3. Leitura crítica e letramento crítico

“A consciência é o primeiro passo para a emancipação”

(FAIRCLOUGH, 1989, p. 233)⁵

Tratar dos termos leitura crítica e letramento crítico é muito recorrente. Contudo, também é muito tênue a diferença entre ambos se formos analisar os vários estudiosos que se dedicam a estudá-los. Primeiro, é importante destacar que partimos essencialmente da concepção crítico-reflexiva de leitura, já tratada anteriormente, que se baseia na percepção de leitura que foca a dinâmica do leitor questionar, resolver e julgar as inquietudes estabelecidas no texto.

Para visualizar mais claramente os níveis de leitura tratados até o presente momento, utilizamos a proposta de Cassany (2006) sobre o processo leitor para perceber como funciona esta dinâmica. De acordo com ele, devemos passar por três polos durante o ato de leitura: ler nas linhas, entre as linhas e por trás das linhas. Isto é,

Compreender *as linhas* de um texto seria compreender seu significado literal, a soma do significado semântico de todas suas palavras. Como *entre as linhas*, a tudo o que se deduz das palavras, ainda que não se tenha dito explicitamente: as inferências, as pressuposições, a ironia, os duplos sentidos, etc. E o que existe *além das linhas* é a ideologia, o ponto de vista, a intenção e a argumentação que aponta o autor. [...] Seguramente, as fronteiras entre esses três tipos de compreensão são difusas. A metáfora de

⁵“Consciousness as a *first step* to emancipation”. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 233)

falar do que há atrás do discurso é útil para mostrar que existe conteúdo escondido, que às vezes é o mais importante (CASSANY, 2006, p.52).⁶

Neste sentido, a leitura e o letramento críticos estão associados a uma leitura que leva em consideração a autonomia do leitor em compreender os discursos e interpretar as ideologias que subjazem os discursos presentes no cotidiano sociocultural dos indivíduos.

De acordo ainda com o autor (2003, p.117), uma leitura crítica é um tipo complexo de leitura, o que exige níveis mais altos de compreensão; requer os planos prévios de compreensão (literal, inferências, intenções, etc.) do texto, e exige uma sorte de resposta pessoal externa do leitor frente ao texto (frente a seu conteúdo, intenção, ponto de vista, etc.). Será por meio da leitura crítica que o leitor adquirirá autonomia e consciência, que lhe fará dar opiniões próprias e consistentes, com capacidade de compromisso com a sociedade.

Enquanto o letramento crítico, segundo Cassany e Castellà (2010, p. 362), está para a perspectiva que “se baseia na conformação social do sentido do texto, o significado é construído em contextos sociais, políticos, culturais, que provocam nos receptores interpretações determinadas histórico e localmente. [...] Compreender implica uma perspectiva social, posicionar-se”.⁷

Cassany (2006) afirma ainda que o letramento crítico refrata o discurso que, por sua vez, tem ideologia. “Compreender requer reconstruir tanto o conteúdo como a ideologia e poder lhes atribuir sentido no mundo pessoal. Não existe nenhum discurso neutro. Todos estão situados e, de um modo ou outro, mostram sua ideologia” (CASSANY, 2006, p. 76).

A partir dessa discussão, também no intuito de esclarecer as fronteiras entre leitura crítica e letramento crítico, Cervetti, Pardales e Damico (2001) fazem uma interessante distinção entre ambas abordagens. Para os autores, a leitura crítica é baseada, sobretudo, em uma tradição liberal-humanista, cujo objetivo é “auxiliar as pessoas a identificar as intenções do autor, medir a validade da informação veiculada e obter conhecimento sobre o mundo”, enquanto o letramento crítico considera o conhecimento como sendo construído

⁶“Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico todas sus palabras. Con entre líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque nose haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor” (CASSANY, 2006, p. 52).

⁷“Se basa en la conformación social del sentido del texto. El significado se construye en contextos sociales, políticos, culturales, que provocan en los receptores unas interpretaciones determinadas históricamente y localmente. [...] Comprender implica, en una perspectiva social, posicionarse. (CASSANY E CASTELLÀ, 2010, p. 362).

ideologicamente, de modo que o sentido do texto é sempre múltiplo e dependente de um contexto situado.

Para esclarecer melhor esses dois conceitos, os autores elaboram uma tabela comparativa que leva em consideração áreas de percepção como conhecimento, realidade, autoria e objetivos instrucionais:

Quadro 1: Diferenças entre a Leitura Crítica e o Letramento Crítico

ÁREA	LEITURA CRÍTICA	LETRAMENTO CRÍTICO
CONHECIMENTO	O conhecimento é apreendido por meio de experiência sensorial no mundo ou pelo raciocínio; Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	O conhecimento não é natural ou neutro. Ele baseia-se em regras discursivas de cada comunidade. Logo, o conhecimento é ideológico.
REALIDADE	A realidade é diretamente verificável e pode, portanto, servir como referente para interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade. Ela não pode ser “capturada” pela linguagem. A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto situado
AUTORIA	Detectar as intenções do autor é a base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
OBJETIVOS INSTRUCIONAIS	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Fonte: Extraído de CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. (2001)

De acordo com os autores, a perspectiva de abordagem de uma leitura crítica significa “[...] enfatizar abordagens que encorajam o questionamento e análise de textos que se aproximam da crítica social”, enquanto o “letramento crítico envolve uma compreensão da forma como a ideologia e as práticas textuais moldam a representação de realidades nos textos” (CEVETI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 4, *apud* DAMASCENO, 2013).

No que diz respeito a essas duas concepções, Baptista (2010, p.123) afirma que

(...) ao optar por uma abordagem como a do letramento crítico, deslocamos o foco das tradicionais habilidades de leitura que valorizam a simples decodificação e o foco no conteúdo e na memorização para a ênfase em atividades que favoreçam a compreensão e avaliação dos discursos produzidos nas diferentes sociedades e práticas letradas.

Para Cassany (2006), ler criticamente é *situar o texto socio-historicamente*, levando em consideração os propósitos e o contexto social, histórico, político, cultural, atendendo, ainda, às perspectivas de gênero sexual, etnia, classe social, cultura, etc.

Outra linha de investigação que estará muito fortemente nas discussões sobre leitura crítica é o aparato teórico elaborado pela corrente da Análise Crítica do Discurso, (ACD) que apresenta um excelente método para analisar o componente crítico da leitura, no sentido de estudar conceitos como força ilocutiva, relevância, esquema de conhecimentos, máximas de conversação, cortesia, orientação argumentativa ou ideologia dos discursos. Já que, desde os estudos postestruturalistas, com Foucault, os pontos centrais de uma leitura em nível mais alto são o poder, o conhecimento e o discurso.

De acordo com Fairclough (2000), a ACD

trata-se de um fenômeno social marcado pela tendência do homem de voltar-se a si mesmo, tomando consciência de si e de suas práticas e isso se dá, evidentemente, pelo discurso. Esta consciência crítica respeito das práticas linguísticas cotidianas responde a mudanças fundamentais nas funções que cumprem a linguagem na vida social” (FAIRCOUGH; WODAK, 2000, p.369).

Neste trabalho, assumimos como referencial para análise do desenvolvimento do *desempenho leitor crítico* em E/LE a concepção de leitura crítica, pautada nos estudos sobre novos letramentos e nos estudos da ACD, buscando acessar os níveis mais profundos de compreensão leitora, no sentido de observar, avaliar e reformular o significado do texto (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012). Além de, principalmente, buscar refratar as representações sociais e os valores associados nas práticas de leitura.

1.3.1. O conceito de crítica

Durante séculos, foram pautados conceitos diferentes para o termo criticidade, de acordo com o momento e com a tendência, e por isso é de fundamental importância apontar sob que vertente estudamos, porque é a partir dela que todas as atividades de leitura deverão ser pensadas.

Cassany e Castellà (2010) fazem um pequeno resumo histórico sobre a utilização do termo crítica ao longo dos anos. Esse termo apareceu, primeiramente, nos estudos teóricos da escola de Frankfurt, nos anos 20, que trata a crítica como uma atitude de revisão, discussão e reformulação das práticas sociais, mas de maneira não reflexiva.

Mais adiante, nos anos 60, o termo criticidade entrou nas investigações sobre letramento com o pedagogo Freire, no campo da pedagogia crítica, que defendia, particularmente, a ideia de que o indivíduo alfabetizado e crítico é capaz de repensar seus valores e sua identidade e, assim, buscar transformar a realidade em que vive. Para Freire

(1996), a educação deve ser uma prática para a libertação das amarras opressoras, ou seja, seu método de ensino era basear-se na aquisição da palavra observando as condições de uso social deste vocábulo para que o indivíduo adquirisse poder suficiente para modificar a sociedade injusta na qual está inserido.

De acordo como o autor, a palavra é vista como uma emancipação de uma mudança nas esferas sociais. O indivíduo, considerado marginalizado, passa, nessa concepção de educação libertária, a ser reconhecido de modo igualitário possível de transformação do contexto social. Em Freire (1996), a concepção crítica entra em posição no contexto de uma educação baseada em resolução de problemas em contextos reais de aprendizagem, em que o educando deveria rever ações e refletir sobre elas da melhor forma possível dentro de seu contexto social.

É importante destacar que houve inúmeros grupos independentes que começaram a tratar a crítica como elemento chave para a construção e representação social. Apareceram, dessa forma, estudos nas esferas sociais, culturais e políticas (pós-modernismo), no intento de romper conceitos universais; estudos linguísticos e literários (Halliday, Bakthin), já no sentido de relacionar conteúdo ideológico, relação social e de gêneros; estudos pós-estruturalistas (Derrida, Foucault), cujas investigações pautavam-se no discurso como construtor da sociedade e como prática política, identificado como totalmente ideológico; estudos novos sobre letramento (Barton, Gee, Zabala, Cassany), que evidenciam o aspecto social da escrita; e, por fim, os estudos da análise crítica do discurso (ACD), que evocam uma análise profunda do discurso, no sentido de entendê-lo como fator determinante para uma mudança social. Segundo Fairclough (1989), o termo discurso sob o enfoque crítico designa o uso da linguagem como forma de prática social.

A perspectiva da qual defende a ACD baseia-se na relação entre linguagem e sociedade, ocupando-se dos problemas sociais. De acordo com o que defende Fairclough e Wodak, (2001, 368), “as práticas discursivas podem ter efeitos ideológicos de peso, ou seja, podem ajudar a produzir e reproduzir relações de poder desiguais entre as classes sociais”⁸. Para esses autores, portanto, o enfoque crítico deve ser caracterizado por dois aspectos fundamentais: a relação existente ente a linguagem e a sociedade e a perspectiva da consciência crítica da linguagem baseada nas propriedades ideológicas dos discursos individuais.

⁸“las prácticas discursivas pueden tener efectos ideológicos de peso, es decir, pueden ayudar a producir y reproducir relaciones de poder desiguales entre las clases sociales” (Fairclough y Wodak, 2001, p. 368).

Sobre isso, é possível observar também que a consciência crítica que defende Fairclough e Wodak (2000, p. 339) diz respeito “às práticas linguísticas cotidianas correspondentes às mudanças fundamentais nas funções que cumprem a linguagem na vida social”. Na visão desses autores, a consciência crítica da linguagem deve ser desenvolvida por meio das convenções sociais, relacionando sempre linguagem, discurso e poder.

Nessa concepção de criticidade defendida pela ACD, entra em questão as ideologias subjacentes em cada discurso produzido. Ler criticamente na posição de Fairclough (1989) é justamente perceber o mundo através das ideologias.

Atualmente, entretanto, o termo ‘crítica’ está sendo usado em um sentido muito mais amplo de engajamento social e político do indivíduo para uma construção de uma sociedade sociologicamente embasada e consciente.

Nesse sentido, a corrente que dará embasamento para nossa investigação é a que compreende os estudos sobre os novos letramentos, que defendem que a raiz da criticidade está no sentido de compreender a leitura como uma prática social e cultural, estabelecida pelo seu contexto de aplicação. Estes estudos vêm sendo desenvolvidos fervorosamente pelos estudiosos Cassany e Castellà, Zabala e Barton. No entanto, nosso principal autor base é Cassany, que também percebe o funcionamento da leitura crítica a partir da ACD, compreendendo alguns fragmentos breves do discurso.

Cassany defende o termo crítico como um elemento superior da compreensão leitora, no sentido de entender que o significado da leitura interpretativa é “sempre situado, porque se aloja nas mentes dos autores-leitores e que a tarefa de compreender é uma construção ativa que implica a aportação de dados do sujeito, de que sempre é individual e, em parte, subjetiva” (CASSANY, 2004, p.12)⁹.

O autor afirma ainda que “uma compreensão crítica não se refere somente à leitura de escritos, mas também inclui a compreensão de discursos transmitidos acusticamente e de produções de multimídia que podem integrar códigos orais, escritos, acústicos, visuais, etc.” (CASSANY, 2004, p.12)¹⁰, interpretados por meio de seus conhecimentos de mundo e da relação intrínseca das ideologias envolvidas entre o leitor e o autor do texto, em que os significados são constantemente reformulados e transmitidos, numa pluralidade de conhecimentos sociais, culturais, ideológicos, etc.

⁹“siempre situada, porque se aloja en las mentes de los autores/lectores y que la área de comprender es una construcción activa que implica la aportación de datos del sujeto, de quien siempre es individual e, en parte, subjetiva” (CASSANY, 2004, p.12)

¹⁰“una comprensión crítica no se refiere solamente a la lectura de escritos, sino también incluye la comprensión de discursos transmitidos acústicamente y de producciones de multimedia que pueden integrar códigos orales, escritos, acústicos, visuales, etc. (CASSANY, 2004, p.12)

Assim, de acordo com esse autor, o leitor crítico deve ser capaz de: situar o discurso no contexto sociocultural de partida; reconhecer e participar na prática discursiva; e calcular os efeitos que um discurso causa na comunidade e nele mesmo. (CASSANY e CASTELLÀ, 2010, p.370)¹¹, ou seja, esse leitor, então, precisa identificar e situar o discurso que lhe foi apresentado, relacionando-o a diferentes pontos de vista estabelecidos no texto, identificando as marcas textuais do gênero apresentado na situação discursiva e, principalmente, revendo a pluralidade de interpretações que um discurso pode apresentar.

A leitura crítica significativa que Cassany (2003, p.112) deliberadamente defende e com a qual estamos totalmente de acordo, é aquela em que o leitor “não somente mantém uma atitude beligerante na consecução de seus propósitos pessoais, através da leitura e da escrita, mas também aquela que participa de modo construtivo no desenvolvimento de uma comunidade plural, respeitosa e progressista”¹². Dessa forma, compreender o significado para compreender o mundo ou, mais que isso, para transformá-lo.

Com isso, Cassany também observa seu estudo sobre a compreensão crítica a partir da perspectiva da análise crítica do discurso, no sentido de compreender os aspectos essenciais na configuração de uma leitura significativa – texto, conteúdo e ideologia. Assim, compreender um texto criticamente requer situá-lo no contexto sociocultural de partida a partir da identificação e situação do propósito, do reconhecimento do conteúdo, da identificação das várias vozes no texto, da detecção de posicionamentos; reconhecer e participar na prática discursiva, por meio do reconhecimento, interpretação e uso do gênero discursivo; e calcular os efeitos que um discurso causa na comunidade no sentido de tomar consciência da sua própria situação e calcular e integrar diferentes interpretações dos outros e de todos.

1.3.2. Leitura crítico-reflexiva

“A compreensão que se alcança através da leitura crítica implica perceber a relação que existe entre o texto e o contexto”.

(FREIRE, 1987, p. 51)¹³

¹¹Situar el discurso en el contexto sociocultural de partida; reconocer y participar en la práctica discursiva; y calcular los efectos que causan un discurso en la comunidad y en el mismo. (CASSANY e CASTELLÀ, 2010, p.370)

¹²“Mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y de la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista” (2003, p. 114)

¹³“La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto” (FREIRE, 1987, p. 51)

Por que atualmente se preza tanto o aspecto crítico de um aluno? Em que consiste trabalhar a leitura sob essa vertente? A sociedade espera que o indivíduo seja mais consciente e ativo diante das práticas sociais às quais está exposto. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental para ampliação dos horizontes e das perspectivas destes alunos.

As orientações para o ensino de línguas da atualidade vêm pautadas na concepção de formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de atuar na sociedade em que estão inseridos. Sendo assim, já não se concebe mais um ensino pautado na conduta de transferência de conhecimentos, método passivo de ensino tão criticado por Freire (1996) e por tantos outros estudiosos da Educação. O que se espera é uma prática de ensino-aprendizagem na qual professor e aluno trocam conhecimentos e, conseqüentemente, aprendam juntos.

De acordo com Sánchez Miguel (2012, p. 99), uma leitura crítico-reflexiva baseia-se na atividade de “rever vocabulário, conexões entre ideias, clareza das ideias importantes, organização textual, marcadores discursivos e se o autor consegue o que se propõe”, em que o aluno/leitor participa ativamente do processo leitor com todos os seus indícios de conhecimentos, sejam eles linguísticos, culturais ou ideológicos.

Devemos perceber que, nesse contexto, adquirir uma atitude crítica está relacionado diretamente ao desenvolvimento de uma atitude de revisão, discussão e reformulação de pontos de vista em situações variadas, sejam elas de cunho social, cultural, histórico, etc. Ler de forma crítica, portanto, é ler de forma consciente, ou seja, ter clareza no que, porque e para que lemos. Diante disso, abordaremos algumas considerações importantíssimas sobre a criticidade no ensino de leitura em sala de aula, considerando claramente nossa concepção atual de ver a prática de leitura como fator fundamental para a participação efetiva do indivíduo enquanto ser partícipe, crítico, formador de opinião e construtor de discursos.

Segundo Liberali (2006, p.24), “a formação crítica estaria ligada à convocação dos participantes a participar, questionar, pensar, assumir compromissos e de se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos”, mas que vai de acordo com a proposta de ensino crítico de modo geral. Corrobora essa ideia a perspectiva de Giroux (1997) no que diz respeito à criticidade dos indivíduos. Segundo o autor, todo indivíduo tem a capacidade de pensar, de gerar ideias, de ser autocrítico e de articular conhecimentos de onde quer que surjam, como forma de autodesenvolvimento e de desenvolvimento social.

Faz-se necessário, portanto, integrar nas aulas de leitura diferentes tipos de conhecimentos em sala de aula, mediante atividades que incitem reflexão com as quais o

aluno adquira também diferentes competências e seja capaz de reconhecer as distintas modalidades de discursos e ideologias a que estão expostos. De acordo com van Dijk (2003, *apud* BAPTISTA, 2010):

Pelo fato de serem sistemas de ideias de grupos sociais e movimentos, as ideologias não somente dão sentido ao mundo (desde o ponto de vista do grupo), mas também fundamentam as práticas sociais de seus membros. [...] com consequência, pois, as ideologias surgem da luta e do conflito de um grupo: situam-nos a nós mesmos contra os outros, eles.

Portanto, pensar em um ensino pautado em uma metodologia crítica é refletir as necessidades que a sociedade nos impõe. Ela se transforma continuamente, e por isso o indivíduo deve desempenhar um papel presente e fortemente ativo, diferente do que se percebia décadas atrás, em que todo processo de ensino era visto como imposição.

Fairclough (1989) defende que ler criticamente é reconhecer não somente o significado das palavras, mas também identificar a seleção dessas para os contextos de uso específicos. Fazendo isso, o leitor desenvolve sua consciência crítica, observando os propósitos e as relações sociais, visando acima de tudo à transformação social.

Hoje, procuramos dar voz a nossos alunos porque, mais do que nunca, eles precisam dela para se impor no meio onde vivem, para propor estratégias de mudanças e para praticá-las. Devemos, portanto, incentivá-los a manifestar sua fala, sua discussão e seu posicionamento. Já não se pode mais conceber as antigas metodologias adotadas em sala de aula, em que alunos eram vistos como meros receptores do saber.

Agora, o que se espera é uma metodologia que entenda os estudantes como indivíduos transformadores de uma sociedade desigual e opressora. Já dizia Freire (1996), só com o poder adquirido através das práticas de alfabetização, o homem pode transformar a realidade injusta que o rodeia.

Dessa forma, é de fundamental importância buscar meios que contribuam para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, uma vez que o anseio dos professores é fazer com que se tornem sujeitos questionadores das ideologias a que estão expostos. Ser crítico, portanto, exige que o indivíduo seja capaz de tomar decisões coerentes com seus princípios, seus conhecimentos e suas ideologias, estabelecendo-se como fator fundamental para as transformações sociais. Para Sánchez Miguel (2012), ler criticamente é repensar o texto, reparar na existência de contradições e inconsistências.

2. O ensino de leitura em E/LE

O ensino de LE hoje é baseado no trabalho didático de quatro habilidades fundamentais – leitora, escrita, auditiva e oral, mas nem sempre foi assim. No decorrer dos tempos, o ensino de línguas foi pautado no objetivo funcional da aprendizagem, no entanto, a leitura sempre esteve presente como ferramenta para o ensino de uma LE, fosse como foco principal ou não. Assim, é válido apresentar sucintamente o percurso feito pela leitura nas diferentes abordagens no ensino de línguas ao longo dos anos.

O ensino de línguas começou com o Método de Gramática e Tradução, em que a leitura era privilegiada com o intuito de o aprendiz ter acesso à língua. Nesse método, a língua era tratada somente por meio escrito, baseando-se na leitura e na estruturação de aspectos gramaticais, apoiado, sobretudo, LM. Depois dessa perspectiva, apareceu, o Método Direto, em contraposição à de gramática e tradução, que vai dar ênfase à oralidade do aprendiz, embora não por meio de interações orais de comunicação, mas sim por meio de situações de leituras oralizadas, isto é, a leitura era utilizada como ponto de partida para trabalhos orais. Este método foi destacado no final do século XIX e foi essencial para o desdobramento do método seguinte.

Mantendo a oralidade em voga, na década de 40 do século XX, apareceu o Método Audiolingual, que priorizava, sobretudo, a língua oral sobre a escrita, defendendo que “a língua é fala e não escrita” (LEFFA, 1988). Essa nova perspectiva fazia com que o aluno desenvolvesse hábitos próprios da LE, por meio da repetição de estruturas previamente selecionadas e contextualizadas em diálogos (SÁNCHEZ-PÉREZ, 1997).

Depois de anos tratando o ensino de línguas a partir de uma visão positivista, foi instaurado o Método Comunicativo, surgido nos anos 60, por meio do pesquisador Hymes (1966), quem propôs uma mudança nas orientações de ensino de LE, isto é, uma mudança nos estudos que priorizavam a língua como sistema hierarquizado de estruturas para um novo sistema dito comunicativo, em que o aprendiz, para comunicar-se, teria que dominar ademais de estruturas da língua, outros elementos que lhe permitissem saber quando, com quem, onde e de que forma falar em diferentes situações de comunicação, seja por meio escrito ou oral.

Em todas essas vertentes do ensino de línguas, a leitura também foi tendo seu papel, ora como foco principal, ora como função secundária, mas sempre presente no processo de ensino-aprendizagem. A partir do método comunicativo, novamente, a leitura ganha uma posição de destaque no panorama de ensino de línguas.

Contudo, ainda que tratada com destaque, a habilidade leitora apresenta grandes problemas funcionais. Muitos alunos saem da instituição educacional sem conseguir interpretar analiticamente determinado texto na língua alvo. Isso pode ser motivado pela falta de um trato didático no ensino de leitura, isto é, um trabalho didático e recorrente de estratégias de compreensão leitora que possam ajudar aos alunos a ampliarem seu desempenho leitor.

Além disso, a partir dos estudos de Wallace (2001), verificamos que

os alunos de língua estrangeira são frequentemente marginalizados como leitores. O que está faltando é (a) uma tentativa de situar a leitura e a escrita em um contexto social; (b) o uso de textos provocativos e (c) uma metodologia para a interpretação crítica dos textos.

Ou seja, cada um desses itens deve ser tratado com cautela no sentido de melhorar a competência leitora dos alunos. Não basta o professor trazer um texto autêntico para sala de aula se ele não apresentar um objetivo palpável e coerente com o ensino, deve também tratá-lo didaticamente, no sentido de extrair, interpretar e refletir o significado presente no texto.

É importante destacar que com a criação dos documentos oficiais que direcionam o ensino de LE no Brasil (PCNEM e OCEM), houve um processo de valorização do ensino de LE, porque as escolas passaram a preocupar-se com a inserção da LE em seu currículo, ainda que muito timidamente na utilização do método comunicativo de ensino, cujo foco é tratar de fazer com que o aluno se comunique na língua meta nas diferentes destrezas e práticas sociais.

Evidenciando, ainda, que o ensino de língua ainda tem como foco principal a habilidade leitora, passemos a tratar da competência leitora e da importância desta habilidade no ensino de línguas nas subseções seguintes.

2.1 A competência leitora em Língua Estrangeira

A competência leitora é compreendida como a capacidade ou aptidão que um indivíduo tem de compreender e interpretar um texto em LE. Essa competência pode ser desenvolvida por uma série de atividades que envolvam estratégias que facilitem o domínio dos elementos linguísticos, textuais, discursivos e pragmáticos.

Para Fernández López (1991, p. 14), a competência leitora exige que o leitor utilize seus conhecimentos prévios e experiência sócio-cultural; desenvolva as estratégias pessoais de leitura e de aprendizagem; e tenha as competências discursivas, em LM e na nova língua, e linguística. Serão estes conhecimentos que fundamentarão uma compreensão efetiva e significativa da leitura.

Segundo Solé (1998), o ato da leitura é um processo de emissão e de verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto motivado pelo sistema de estratégias que são articuladas a partir de um modelo de leitura em situação significativa e funcional. A construção da compreensão da qual fala Solé trata de verificar a relação dialética entre semântica e pragmática para a construção de sentidos no texto.

De acordo com Mendoza (1998, p. 49), a competência leitora exige

uma complexa atividade de conhecimentos, na qual intervém o conjunto de domínios, destrezas e habilidades linguísticas (facetas da pragmática comunicativa), de conhecimentos (enciclopédicos, linguísticos, paralinguísticos, metatextuais e intertextuais), da mesma experiência extralinguística que o leitor possui (convencionalismos sociais e culturais, ideológicos, situacionais, etc.) aos que se alude de maneira implícita o explícita no texto.¹⁴

Neste contexto, o autor evidencia que o desempenho leitor só será satisfatório se esses elementos forem alcançados. O ensino de leitura acaba por desfazer-se, muitas vezes, justamente porque não é feito este trabalho didaticamente ou por causa dos alunos não terem experiências leitoras anteriores. Kleiman (2013, p. 30) defende que, para uma efetiva compreensão leitora, o aluno deve fazer desse processo “uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento adquirido determina, em vez de uma mera recepção passiva”. Sobre isso, Mendoza (2004, p. 143) afirma que a competência leitora é a chave que abre a interação leitora, entre leitor e texto, e ao prazer estético.

Nesse sentido ainda, podemos observar por meio de Silva (2011) que um leitor autônomo e eficiente,

à medida que descobre o significado literal de uma mensagem, ele se envolve, em vários passos ou processos suplementares, a saber: 1. Faz referência; 2. Vê implicações; 3. Julga validade, qualidade, eficiência ou adequação das ideias apresentadas; 4. Compara os pontos de vista de diferentes autores sobre o mesmo problema; 5. Aplica ideias adquiridas a novas situações; 6. Soluciona problemas e integra as ideias lidas como experiências prévias de forma que novas intuições, atitudes racionais e melhores padrões de pensamento e de atividade são adquiridos (SILVA, 2011a, p. 23).

O ensino da leitura deve ser pensado em uma metodologia que possa abrir espaços para as discussões de natureza semântica e pragmática dos alunos, já que para haver uma

¹⁴“Una complexa actividad de conocimientos, en la que interviene el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas (facetas de la pragmática comunicativa), de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales), de la misma experiencia extralingüística que posee o lector (convencionalismos sociales y culturales, ideológicos, situacionales, etc.) a os que se alude de manera implícita o explícita no texto”. (MENDOZA, 2000, p. 49)

compreensão leitora significativa, exige-se que a competência leitora do indivíduo seja mobilizada pelos seus métodos de como manejar o texto. Assim que, quanto maior for o trabalho com as estratégias de leitura, maior será o desempenho leitor por parte do estudante.

Sobre isso, Mendoza (2002) afirma que o leitor se constrói a partir do exercício constante e contínuo da leitura, ou seja, apenas o hábito da leitura fará com que o leitor amplie a sua capacidade ou competência leitora, tornando-o um indivíduo consciente das formas de recepção que deve ser usada no ato da leitura.

2.2 A importância do ensino da leitura em E/LE

Segundo Solé (1998, p.36) “a partir do Ensino Médio (EM), a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens”. A partir da habilidade leitora, o aprendiz pode manifestar-se com mais clareza sobre os vários aspectos que lhe confere a LE.

A leitura é indispensável na sala de aula porque é a partir dela que o aluno pode colocar-se como agente ativo do processo de aquisição de línguas. De acordo com Freire (1996), a leitura é uma atividade da práxis do ser humano, pois lemos tudo que está em nossa volta, lemos o mundo, lemos as pessoas e lemos os textos. O autor afirma, ainda, que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra e, com isso, o homem pode posicionar-se a respeito do que vê.

No que concerne à LE, em especial a Língua Espanhola (E/LE), a leitura é fundamental no processo de aprendizagem. Sabemos que o processo de ensino de LE está baseado em quatro habilidades indispensáveis – leitura, escrita, oral e auditiva, mas que por conta de um ensino defasado na rede pública e pela falta de políticas governamentais que realmente deem importância a esse ensino, as condições acabam propiciando um trabalho com a habilidade leitora ou apenas com o ensino de gramática. Poucas vezes, percebe-se um trabalho didático das demais habilidades. É válido ainda mencionar que, mesmo no espaço de destaque no processo de ensino, a leitura ainda é uma atividade pouco produtiva, destinada a reconhecimentos de palavras, nomenclatura de classes ou mesmo leitura oralizada, observado, por exemplo, nas pesquisas de Kleiman (2013), Rodrigues (2011) e Souza (2008).

No entanto, o aluno deve ter a possibilidade de encarar a leitura em E/LE como estímulo para a aquisição de novos conhecimentos, autonomia na interação em sociedades letradas e como fonte inesgotável de prazer, porque a concepção de leitura que hoje defendemos vai além da decodificação das palavras no texto. Ela trata da pluralidade de

sentidos desta escrita a partir da concepção individual do leitor, que passa a ser agente ativo deste processo, permeando suas interpretações por meio de suas práticas culturais e sociais evidenciadas no seu uso diário.

Para Allende & Condemarín (2005, p.14), a leitura oferece as seguintes vantagens:

dá-nos a escolher o lugar, o tempo e o tipo de leitura; estimula a criatividade, o pensamento e o raciocínio: o leitor é sujeito mais ativo e reflexivo - a associação entre o que é lido e o que é conhecido exige esforço mental; possibilita a assimilação de um leque maior de informação verbal - há facilidade de retroceder ou avançar no texto quando necessário e o leitor imprime o ritmo na atividade de leitura; permite a organização das informações, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades mentais específicas importantes no processo de aprendizagem: a atenção e a memória; contribui para a habilidade de selecionar informações.

Portanto, a importância do ensino de leitura em E/LE neste trabalho está baseada, sobretudo, na formação intelectual, cultural e cidadã do aluno.

Depois de delinear o objetivo de nosso trabalho e tratarmos da concepção adotada nesta investigação, é válido traçar também a importância da avaliação leitora no ensino-aprendizagem como forma de observar o desenvolvimento leitor dos alunos.

2.3 Avaliação em leitura de E/LE

O primeiro ponto que devemos levar em consideração é entender a avaliação como elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem de LE, seja qualquer destreza em foco, já que a avaliação é um instrumento do qual o professor se utiliza para analisar a evolução, o rendimento e as modificações do seu aluno e, assim, poder replanejar e reavaliar seus próprios atos em sala de aula.

De acordo com Bloom (1993), a avaliação do processo de ensino/aprendizagem pode ser dividida em três funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora), somativa (classificatória). No primeiro caso, o professor busca sondar o conhecimento dos alunos com a finalidade de constatar os pré-requisitos necessários para o processo de ensino/aprendizagem. O segundo caso é realizado durante todo o decorrer das atividades e tem o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos no planejamento de ensino. E, por fim, o último tipo, cuja função básica é classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos e desenvolvidos nas atividades.

Não obstante, para Luckesi (2014), no que diz respeito à classificação das funções da avaliação, o autor afirma que

qualquer prática avaliativa é diagnóstica, ocorra em que momento for da ação, no sentido de que toda prática avaliativa tem dois pontos básicos: 1) investigar sobre o desempenho de alguma coisa [...], atribuindo-lhe uma qualidade, e, 2) proceder uma intervenção, tendo em vista o redirecionamento da ação, instituição ou pessoa e, conseqüentemente, a obtenção dos resultados colimados.¹⁵

A avaliação, seja de LM ou LE, é um processo bastante complexo e multifacetado e que implica diretamente uma tomada de decisão do professor. Neste sentido, requer que o professor observe alguns aspectos fundamentais no ato de avaliar: o que, quem, como, quando e para quê.

De acordo com o PCNEF (BRASIL, 1998, p.79), no que diz respeito à LE, a avaliação baseia-se numa concepção de processo e formação, no sentido de entendê-la como

parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos. A função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica [...] A avaliação assim entendida oferece descrição e explicação; é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento.

Quanto se trata de avaliar a compreensão em leitura, isso é um pouco mais complexo. A avaliação em leitura é um processo indireto, “uma vez que não existem meios, ainda, para observar a atividade cerebral no momento da leitura e o estabelecimento de relações necessárias para o alcance da compreensão do texto” (GABRIEL e FRÖMMING, 2002, apud KANASHIRO, 2012, p. 86).

Essa verificação é feita por meio de outras atividades, como teste de leitura, que assumem, também, outras finalidades que não a de desenvolvimento leitor, são elas: "corrigir possíveis desvios, acompanhar o progresso do aprendiz, selecionar e classificar candidatos, etc." (KANASHIRO, 2012).

Pensando nesse argumento, a avaliação leitora deve ser baseada a partir dos níveis de compreensão leitora que se estabelecem atualmente em um nível hierárquico, do mais simples (localizar informações) ao mais elaborado (avaliar as informações), no intento de observar o desempenho do aluno quanto a sua performance leitora progressiva. Neste sentido, Catalá et al (2001 apud SOARES, 2012) destaca os níveis de leitura como um meio de avaliar

¹⁵Site do pesquisador http://www.luckesi.com.br/pergunta_e_respostas_questao_11.htm , acesso 05 de junho de 2014.

a compreensão leitora do aluno. As autoras destacam, então, quatro níveis de leitura: o literal, o reorganizativo, o inferencial ou interpretativo e o crítico ou profundo.

É válido destacar ainda que ao ler um texto em LE, além de se valer da compreensão estratégica e da discursiva, presentes nos níveis colocados, inclusive por Catalá et al (2001), o leitor precisa ter certo conhecimento linguístico e sociocultural da língua meta, já que os fatores extralinguísticos são também elementares para a compreensão leitora. O leitor, por exemplo, pode ter plena consciência das formas linguísticas do texto, mas pode não alcançar a compreensão por fator sociocultural estabelecido no texto.

Uma vez delimitadas neste tópico questões de leitura que darão fundamento a esta pesquisa, passaremos a tratar questões sobre o uso dos textos literários no ensino de leitura crítica nas aulas de E/LE na seção seguinte.

3. O uso do Texto Literário em E/LE

A utilização do TL nas aulas de LE tem ganhado espaço graças às inúmeras investigações que defendem estes textos como elementos de grande importância para a aprendizagem de línguas. O TL é rico em diversos conhecimentos e serve de *input* comunicativo para o aluno nas diversas situações discursivas. Nesta seção, discutiremos, então, a recepção leitora e literária, entendendo a função do leitor na leitura desses textos, o uso do texto literário nas aulas de língua espanhola e, por fim, a integração desses textos pelos alunos.

3.1 A recepção leitora e literária

A maior defesa da integração dos TL na aula de leitura é fazer com que os alunos adquiram o hábito leitor e sejam capazes de ler por prazer qualquer gênero textual, seja ele literário ou não. Nesse sentido, Cohen (1990 *apud* MENDOZA, 2002, p. 135) defende que, para uma compreensão leitora eficiente, o leitor precisa integrar-se ao texto, relacionando todos os seus conhecimentos prévios aos conhecimentos que apresentam no texto lido. De acordo com o autor,

descreve-se a leitura desde o ponto de vista da integração que se produz entre o escritor e o leitor, quando esse atribui-lhe significado ao texto. O leitor realiza uma série de atividades que incluem a retenção de conhecimentos novos, o acesso a conhecimentos armazenados e a atenção as pistas que o escritor vai nos dando para que entendamos o que quer dizer com o texto. Isto sucede porque vamos acumulando e ativando

conhecimentos prévios a medida que avançamos a na leitura do texto. Desta concepção se derivam dos enfoques distintos para entender o processo da leitura: um enfoque baseado no texto, no qual se coloca ênfase nas intenções do autor e em sua materialização no texto e outro baseado no leitor, no qual se destaca o que ele aporta e entende do texto.¹⁶

Toda leitura é um processo pessoal e intransferível baseado na relação interativa entre leitor e texto.

O processo de recepção tem a peculiar característica de se iniciar antes de começar a própria decodificação das unidades do código linguístico, pelo ato de antecipação intuitiva que formulamos do texto. Por outro lado, na leitura não basta uma mera identificação linguística e sua correspondente decodificação dos elementos e unidades do sistema (MENDOZA, 1998, p.52).

De acordo com Mendoza (2004, p.164), o processo de recepção leitora é baseado em três fases: a pré-compreensão, a compreensão e a interpretação. A primeira fase, **pré-compreensão**, é a etapa anterior ao primeiro contato com o texto. É o momento em que o leitor estabelece previsões e expectativas sobre o texto. A segunda, **compreensão**, ocorre quando o leitor começa a leitura efetivamente. Neste momento, o leitor decodifica as estruturas do texto, acessando seu conteúdo e confirmando, assim, as previsões estabelecidas na fase inicial. Por fim, a última etapa é a **interpretação**, fase em que o leitor faz a reflexão do que foi lido a partir de seus conhecimentos e avalia criticamente o significado do texto.

O processamento de leitura que defendemos nesta pesquisa é aquele em que o autor do texto, leitor e contexto são elementos essenciais para compreensão do texto, portanto o modelo interacional de leitura. Dessa forma, o leitor adquire plenos poderes no processo leitor e configura-se, de acordo com Iser, como co-autor do texto lido. De acordo com esse mesmo autor

a recepção e o efeito estético formam os princípios centrais de estética da recepção, que, em face de suas diversas metas orientadoras, operam com métodos histórico-sociológicos (recepção) ou teórico-textuais (efeito). A estética da recepção alcança, portanto, a sua mais plena dimensão quando essas duas metas diversas se interligam (ISER, 1996, p.7)

¹⁶Se ha descrito la lectura desde el punto de vista de la interacción que se produce entre el escritor y el lector cuando éste le atribuye un significado al texto. El lector realiza una serie de actividades que incluyen la retención de conocimientos nuevos, el acceso a conocimientos almacenados y la atención a las pistas que nos da el escritor para que entendamos lo que quiere decir con el texto. Esto sucede porque vamos acumulando y activando conocimientos previos a medida que avanzamos en la lectura del texto. De esta concepción se derivan dos enfoques distintos para entender el proceso de la lectura: un enfoque basado en el texto en el que se pone el énfasis en las intenciones del autor y su plasmación en el texto y otro basado en el lector, en el que se destaca lo que el lector aporta y saca del texto. (COHEN, 1990 apud MENDOZA, 2002, p. 135)

O autor defende que a estética da recepção é essencial para a participação efetiva do leitor, inclusive para aquisição de novos conhecimentos, uma vez que a leitura é baseada na troca de conhecimentos que se estabelece no ato da leitura. O leitor opera manobras de acesso aos conhecimentos já adquiridos com os que vão sendo processados no processo leitor.

No que diz respeito a essa relação entre leitor e texto no ato da leitura, Kleiman (2004, p.36) defende que

o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo. Ora, uma das atividades do leitor, fortemente determinada pelos seus objetivos e suas expectativas, é a formulação de hipóteses de leitura. (...) As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura que não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra.

Dessa forma, nosso estudo sobre recepção literária partirá de dois grandes teóricos desta temática e defensores de que o texto só existe a partir da atuação do leitor, Jauss (1994) e Iser (1996). No entanto, é importante atentarmos para a abordagem com que cada um trabalha. Jauss trata da recepção no sentido de que o texto está ancorado no momento histórico - a historicidade literária, enquanto Iser observa a relação estrutural de apelo do texto e o efeito e a reação do leitor diante da obra.

A compreensão de uma obra dialoga diretamente com a experiência do leitor. Essa afirmação está relacionada à teoria da estética defendida por Jauss (1994) quando o autor estabelece sete parâmetros para a recepção: historicidade literária (produção e representação); criação de expectativas (recepção); estranhamento e rompimento das expectativas (valor estético.); reconstrução das expectativas (relação texto-época); enfoque diacrônico; enfoque sincrônico; e caráter emancipatório (função social).

De acordo com o autor,

a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo, e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social. (JAUSS, 1994, p.50)

Segundo Iser (1996, p.78),

o papel do leitor se realiza histórica e individualmente, de acordo com as vivências e a compreensão previamente construída que os leitores introduzam na leitura. Isso não é aleatório, mas resulta de que os papéis oferecidos pelo texto se realizam sempre seletivamente. O papel do leitor representa um leque de realizações que, quando se concretiza, ganha uma atualização determinada.

A interpretação literária é motivada pelas experiências rememorizadas pelo leitor no ato da leitura e relacionadas com o que o autor do texto coloca, atualizando e re-estruturando a leitura, papel desempenhado pelo co-autor, como já mencionado anteriormente.

Segundo Jauss, o prazer da leitura somente se efetivará quando for experiência estética, ou seja, quando levar o leitor a tomar certa atitude sobre a obra. De forma que a experiência estética de um texto é desenvolvida em três atividades importantes, complementares e simultâneas, sendo: momento de produção (poíesis), momento de recepção (aisthesis) e comunicação (katharsis).

É válido mencionar que a recepção de um texto não é somente um processo semântico, mais que isso, é um processo de experimentação, de uma configuração do imaginário projetado pelo autor no texto, fazendo, portanto, que o leitor ganhe destaque nas relações que se estabelecem durante a leitura, já que isso favorece uma troca, uma fusão e uma reflexão sobre os vários significados apresentados.

3.2 O TL nas aulas E/LE

A inserção do TL na sala de aula ainda é um processo bastante complexo, tendo em vista os vários fatores que o deixam em condição secundária no ensino de línguas, com base, por exemplo, nas pesquisas de Souza (2008), Silva (2011b), Rodrigues (2011), Santos (2007) entre outros, seja pela concepção errônea de linguagem difícil ou pela crença de sua pouca funcionalidade prática no ensino de línguas. Essa averiguação piora, principalmente, no que concerne à sua inserção no ensino de LE, já que não se tem uma disciplina específica para os trabalhos com os TL, neste caso Literatura da língua espanhola. No entanto, é válido ressaltar que o estudo literário, seja em LM ou LE, deve ser compreendido como prática socializante, em que

o aluno, depois de ter realizado um efetivo estudo de obras literárias, provavelmente sairá dessa experiência com uma apreensão mais ampla do mundo circundante, mais sensibilizado para situações que o envolvem e mais preparado para atuar como elemento modificador de sua realidade (ZINANI & SANTOS, 2002).

Para isso, o trabalho com TL em sala de aula deve partir do leitor para texto, ou seja, o leitor participa efetiva e ativamente do processo de leitura. Essa metodologia exige de nós, professores, um trabalho paciente e cuidadoso na eleição de estratégias que motivem os alunos e façam com que eles aprendam de maneira mais proveitosa, envolvendo-os em atividades de fruição do texto e não como mais um elemento avaliativo em sala.

Dessa forma, esse processo passa a ser baseado em uma aprendizagem produtiva de ensino, em que o próprio aluno, instigado pelo professor, chega a suas próprias conclusões. Ensino fundamentado, portanto, na perspectiva de um olhar múltiplo para um determinado objeto que passa a ser trabalhado de forma contextualizada. Nesse contexto, o professor tem a função primordial de mediador entre leitor e obra com o objetivo de dinamizar e facilitar o processo de compreensão dos TL.

Entendemos o uso dos TL como instrumento de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem de línguas, porque compete se estabelecer como expoente primordial de língua. Ademais, a Literatura, segundo Durão (1998, *apud* MENEZES, 2008),

desnuda o modo como os participantes nativos exercem sua competência comunicativa, ela reflete a cultura, e proporciona não só uma aproximação aos valores estéticos, mas também aos valores sociais, éticos e espirituais do país que serve de marco para essa cultura.

Segundo Coseriu (1987, p.14), há uma relação intrínseca entre língua e Literatura e que, portanto, não pode ficar fora do processo de ensino-aprendizagem de língua. Corroborando esse pensamento a ideia de Durão (1998 *apud* MENEZES, 2008), entendendo que

a Literatura [...] representa a plenitude funcional da linguagem, é a realização das virtudes permanentes, neste nível do sentido. Essa é a tese, isto é, não podemos separar o ensino da linguagem e a literatura porque a linguagem e a literatura se constituem [...] uma forma única de cultura, embora com dois pólos diferentes dessa forma.¹⁷

Utilizar-se da Literatura para aproximar o aluno da língua meta pode ser um caminho muito atrativo e esteticamente prazeroso, podendo despertar o interesse dos alunos por expressar sua subjetividade e promover sua criatividade. De acordo com Mendoza (2007, p. 13), a literatura “é uma das manifestações criativas (artísticas) que um grupo social valoriza entre os indicadores de cultura”¹⁸ e que pode ser, portanto, altamente refratado no ensino comunicativo e contextualizado no de línguas.

Sabemos que os TL são “suportes e reflexos dos usos linguísticos, dos valores que a palavra assume e o discurso transmite, seja em suas funções básicas de interrelação, ou seja, na comunicação estética” (MENDOZA, p. 13)¹⁹. No entanto, é válido ressaltar que a

¹⁷“La literatura [...] representa la plenitud funcional del lenguaje es realización de sus virtudes permanentes, en este nivel del sentido. ésta es la tesis, es decir, no podemos separarse las enseñanzas del lenguaje y la literatura porque el lenguaje y la literatura se constituye [...] una forma única de la cultura, aunque con dos polos diferentes de esta forma”. (DURÃO, 1998)

¹⁸“Es una de las manifestaciones creativas (artísticas) que un grupo social valora entre indicadores de cultura” (MENDOZA, 2007, p. 13).

¹⁹“Suportes y reflejos de los usos lingüísticos, de los valores que asume la palabra y que transmite el discurso, ya sea en sus funciones básicas de interrelación ya sea en la comunicación estética” (MENDOZA, p. 13).

Literatura não deve permanecer apenas no *status* de estudo das manifestações culturais dos povos.

A Literatura mais que expoente de língua, de variados tipos de discursos e representações de cultura, deve ser colocada como formadora de leitores, ou seja, é preciso começar a trabalhar a leitura literária em LE como leitura prazerosa, isto é, fazer com que o aluno/leitor comece a utilizar a Literatura como elemento estético, ou seja, seja capaz de apreciar e deleitar-se com esse tipo de texto e possa, assim, ele mesmo, observar os aspectos mencionados anteriormente. Inclusive porque, segundo Widdowson (1984, p.161), “a Literatura não pode efetivamente ser ensinada a menos que imaginada como um tipo de linguagem de uso e porque é um tipo de uso de língua que pode ser efetivamente usada no ensino de língua”.

Conforme Mendoza (2007), o trabalho com leitura literária reforça e acelera a aprendizagem de LE porque “(...) intervém nos conhecimentos, habilidades e estratégias que conduzem o leitor para a ativação da competência *leitora e literária* e põe em funcionamento todo o conjunto de conhecimentos prévios do aprendiz”.

O autor ainda compreende o ensino de Literatura e leitura como indissolúvel, porque “o TL é um material básico para exercitar a compreensão leitora, implicando ao aprendiz (através da sua reação diante dos estímulos e dos reconhecimentos discursivos, os usos e as modalidades de ordem linguística e pragmática) na (re) construção dos significados que lhe oferece o texto” (MENDOZA, 2007, p. 69)²⁰

Mendoza afirma ainda que “a leitura (compreensão e interpretação) do texto literário constitui uma atividade formativa (também motivadora e lúdica) a partir do momento em que o aprendiz-leitor percebe que é capaz de compreender textos de criação em LE” (MENDOZA, 2004, p.16)²¹. Assim sendo, o fato de trabalhar a literatura em sala de aula “além de cumprir suas finalidades lúdica e estética, podem assumir outros papéis” (SOUZA, 2008, p.23). Eles representam a possibilidade de tornar o aluno mais competente para o contato com a língua meta, já que dentro desse âmbito o aprendiz entrará em contato com vários aspectos formativos, como gramatical, funcional, comunicativo, cultural, pragmático e formal.

²⁰“El TL es un material básico para ejercitar la cooperación lectora, implicando al aprendiz (a través de su reacción ante los estímulos y de los reconocimientos discursivos, los usos y las modalidades de orden lingüísticos y pragmáticos) en la (re) construcción de los significados que le ofrece el texto” (MENDOZA, 2007, p.69)

²¹“La lectura (comprensión e interpretación) del texto literario constituye una actividad formativa (también motivadora y lúdica) a partir del momento en que el aprendiz-lector percibe que es capaz de comprender textos de creación en LE” (MENDOZA, 2004, p.16)

No intento de fortalecer a inserção e o trabalho didático com TL na sala de aula de LE, Mendoza (2007, p. 68) apresenta as funcionalidades práticas da Literatura no ensino de LE:

Um documento real para a atividade de classe, um recurso para complementar o desenvolvimento das competências do aprendiz de E/LE.

Uma representação de usos linguísticos para as atividades de ensino/aprendizagem porque será o centro de uma *peculiar* leitura (inescusável atividade inicial) orientada/pautada por objetivos específicos.

Um material didático (valor adicional que assume sobre os próprios que já possui) pelo fato de estar contextualizado no currículo e no contexto das atividades de aquisição/aprendizagem.

Um componente (central ou complementar) de determinadas sequências / unidades / atividades didáticas no contexto curricular.

Uma concreção discursiva e comunicativa destinada a ser atualizada pelo leitor-aprendiz mediante sua participação cooperativa na construção do significado e na interpretação.

Uma fonte de *input*, selecionada de acordo com os objetivos de formação e a concepção do currículo.

Um estímulo para suscitar no aprendiz-receptor as reações ou respostas, de acordo com os fins e atividades de aprendizagem.

Um recurso motivador e estimulante para a compreensão da variedade discursiva e para o conhecimento da diversidade sociolinguística e pragmática.

Uma representação cultural, condicionada (em sua criação e em sua recepção), por fatores sociolinguísticos, pragmáticos e estéticos da cultura na qual se insere.²²

Conforme coloca o autor, o trabalho didático com Literatura em sala de aula é, portanto, elemento crucial para desenvolver a competência comunicativa do aluno, porque a ela compete ter acesso a diferentes formas de representações, social, cultural, linguística, pragmática etc. Segundo Fernández Matoro (1993, p.73) graças ao uso dos TL

conseguimos fazer do aluno um ativo criador, despertando sua capacidade crítica e juízo de valor, assim como, dando asas a imaginação e a improvisação, fazendo do texto um instrumento vivo, de maneira que suas ideias, traduzidas e em palavras fossem além de vivências; e demonstrar que o valor do texto, portanto, vá mais além dos que foi escrito, pois ultrapassam

²² “□ Un documento real para la actividad de aula, un recurso para complementar el desarrollo de las competencias del aprendiz de E/LE. □ Una representación de usos lingüísticos para las actividades de enseñanza/aprendizaje porque será o centro de una *peculiar* lectura (ineludible actividad inicial) orientada/pautada por objetivos específicos. □ Un material didático (valor adicional que assume sobre os próprios que já possui) pelo fato de estar contextualizado no currículo e no contexto das atividades de aquisição/aprendizagem. □ Un componente (central ou complementar) de determinadas secuencias / unidades / actividades didácticas en el contexto curricular. □ Una concreción discursiva y comunicativa destinada a ser actualizada por el lector-aprendiz mediante su participación cooperativa en la construcción del significado y en la interpretación. □ Una fonte de *input*, selecionada de acordo com os objetivos de formación y la concepción del currículo. □ Un estímulo para suscitar en el aprendiz-receptor las reacciones o respuestas, de acuerdo con los fines y actividades de aprendizaje. □ Un recurso motivador e estimulante para a compreensão da variedade discursiva e para o conhecimento da diversidade sociolinguística e pragmática. (MENDOZA, 2007, p. 68)

seus limites para permitirmos jogar com ele, experimentar com ele e criar novos mundos através dele.²³

Essa postura demanda uma competência por parte do professor que precisa também ter cuidado na seleção desses textos para sala de aula, além de ter de usar inúmeras ferramentas para capacitar seus alunos com a leitura literária satisfatoriamente, rompendo com crenças que ainda assolam os professores e os alunos sobre o uso do TL em sala de aula.

O trabalho didático, portanto, com textos literários na sala de aula procura promover não só a competência linguístico-comunicativa, mas também a competência estética, abarcando nela as dimensões lúdicas e subjetivas da língua e favorecendo um desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo.

3.3 A integração do texto literário nas aulas de leitura de E/LE

O uso do TL em sala de aula é de fundamental importância, mas sua utilização deve ser fundamentada e significativa, isto é, através da leitura literária o aluno precisa ser despertado para uma leitura crítica e autônoma, de maneira que futuramente esse aluno seja proficiente no processo leitor fora das amarras do contexto escolar.

Conforme defende Acquaroni (2007, p.53), “a Literatura é uma reserva inesgotável e permanente renovada de recursos para a aquisição de distintos tipos de conhecimento e o desenvolvimento de diferentes competências, em um marco multicultural e plurilíngue”. Isso confere ao TL uma forma muito particular para a integração estética do aluno com outras formas de linguagem que lhe permitirão ser um leitor mais criativo e sensível às interpretações na vida cotidiana.

Nesse contexto, sua utilização para efetuar uma leitura crítica é de extrema importância, já que esse tipo de leitura faz com que o aluno compreenda o mundo por meio das relações dialéticas entre leitor e texto, confrontando, questionando e revisando o que se coloca no texto pelo autor.

O discurso literário compreende como elemento crucial para trabalhar a consciência crítica, já que possibilita que o leitor faça uma série de implicações pessoais, sociais, ideológicas, etc. Na concepção de Mendoza (2004, p. 45), essa implicação precisa ser

²³“Conseguimos hacer del alumno un ente activo, creador, despertando su curiosidad, capacidad crítica y juicio de valor, así como, dando rienda suelta a la imaginación e improvisación, hacer del texto un instrumento vivo, de manera que sus ideas, traducidas en palabras fuesen además vivencias; y demostrar que el valor del texto, por tanto, va más allá de los que en el hay escrito, pues traspasa sus límites para permitirmos jugar con él, experimentar con él, y crear nuevos mundos a través de él” (FERNÁNDEZ MOTORO, 1993, p. 73).

efetivada por “um leitor competente – um leitor modelo – quem atenda aos peculiares indícios da cada discurso-mensagem, para que, com uma desejável adequação de critérios, elabore e decida a interpretação que se asigne pessoalmente”²⁴. Contudo, isso não quer dizer que o aluno-leitor em fase inicial não consiga alcançar um nível de compreensão leitora na comunicação literária, pelo contrário, o que Mendoza enfatiza é a necessidade de estabelecer e atualizar as estratégias desse leitor para um maior desenvolvimento no processo leitor.

Porém, muitos são os problemas/crenças que impossibilitam a utilização dos TL em sala de aula de línguas, observados, por exemplo, nas investigações de Souza (2008), Rodrigues (2011) e Soares (2012). Podemos elencar, principalmente, o fato dos professores acreditarem que os gêneros literários não são eficazes para o ensino/aprendizagem de uma LE, desde o nível de linguagem ao objetivo destes alunos quanto à necessidade de apenas falar e escrever (Souza, 2008). De acordo com esta investigadora em sua pesquisa, conseguiu-se verificar ainda que os alunos, neste caso, curso livre de línguas, têm pouco hábito de leitura em E/LE, e que apresentam dificuldades, principalmente, no vocabulário, elementos gramaticais e estrutura do texto.

No trabalho de Rodrigues (2011), a pesquisadora investigou alunos do EM de uma escola pública e evidenciou em sua investigação que o uso que o professor faz do TL em sala de aula na sua maioria não é para trabalhar com a compreensão leitora. Ademais, verificou que os alunos têm dificuldade de reconhecer TL, e que eles acreditam que a obra literária é funcional para aprender aspectos históricos, vida e obra do autor, temas gramaticais, etc. Esses alunos afirmam que têm dificuldade com vocabulário, elementos gramaticais e falta de hábito de leitura.

Na investigação de Soares (2012), a pesquisadora observou que os alunos, também do EM, leem pouco, tanto em LM como em LE, porém, o número de leitores em LE é ainda menor. Esses alunos têm dificuldade com a leitura nos registros formais e informais, seguidos de elementos culturais e vocabulário. Essa questão foi bem interessante, já que nos trabalhos anteriores com essa temática as dificuldades elencadas em primeiro plano foram as referentes ao vocabulário, aos elementos gramaticais e à estrutura do texto.

Assim, buscamos com este trabalho, romper com estas crenças e fortalecer aspectos didáticos de utilização dos TL em sala de aula de línguas, conseguindo desenvolver

²⁴“En la comunicación literaria, ha de ser un lector competente – en lector modelo – quien atienda a los peculiares indicios de cada discurso-mensaje, para que, con una deseable adecuación de criterios, elabore y decida la interpretación que se asigne personalmente” (MENDOZA, 2004, p. 45).

meios de fazer com que o aluno se aperfeiçoe como leitor competente e leitor da maioria dos gêneros textuais pertencentes à comunidade discursiva, inclusive os literários. Com isso, conseguimos desenvolver em nossos alunos uma criatividade linguística e estética através do reconhecimento das peculiaridades desse tipo de texto.

O uso do TL na sala de aula é válido por seu aspecto multissignificativo, isto é, o professor pode trabalhar com diversas interpretações do texto, no sentido de não centrar em uma única e correta forma de interpretar determinado texto. Isso faz com que o aluno tenha uma relação mais íntima com o texto e adquira uma autonomia no processo leitor. No entanto, o professor precisa, em meio a isso, ter trabalhado aspectos relativos ao processo leitor, ou seja, o aluno, neste caso, deve ter tido contato com as várias estratégias de leitura que lhe darão base para uma interpretação da leitura literária. Isto é, a recepção literária, como já colocada anteriormente, está diretamente atrelada à competência leitora.

Compete ao professor, então, pensar atividades de leitura com TL didaticamente estruturadas no contexto de ensino de leitura, pré-leitura, leitura e pós-leitura, trabalhando ainda estratégias que possam facilitar a relação entre leitor e texto para a interpretação do significado existente nele.

Os TL são mostras de usos linguísticos em suas funções básicas de inter-relação na comunicação estética. Assim, a competência literária que o aluno possa vir a adquirir ativa “distintos conhecimentos para reconhecer os usos e as convenções comunicativas da língua” através da competência leitora.

De acordo com Mendoza (2002), os recursos expressivos e os usos criativos que aparecem nos textos literários apresentam uma ampla amostra de aspectos válidos para desenvolver habilidades de comunicação, seja esta de ordem estético-literária ou de ordem comunicativo-pragmática e cotidiana.

Gilroy e Parkinson (1996, p. 215) afirmam, neste contexto, que

os textos literários não são somente úteis no desenvolvimento de destrezas de leitura, mas também podem ser usados para um trabalho oral ou escrito e para motivação dos aprendizes a serem mais criativos e desprendidos a medida que comecem a apreciar a riqueza e variedade da língua que estão tentando aperfeiçoar.²⁵

O que se prima muito atualmente é por fazer dos TL textos que possam ser lidos de forma a adquirir o prazer estético, isto é, fazer com que nossos alunos adquiram uma

²⁵ Literary texts are not only useful in developing skills reading, but can be used for oral or written work and motivate learners to be more creative and daring as you begin to appreciate the richness and variety of the language they are trying to perfect " (Gilroy e Parkinson , 1996: 215)

vontade leitora em situação cotidiana, sem que, necessariamente, haja uma obrigação nessa atividade. O trabalho didático em sala de aula para a utilização dos TL é, acima de tudo, formador de leitores e transformador (ARAGÃO, 2006), buscando capacitar o aluno para que aprecie criticamente esse tipo de leitura.

Nossa preocupação é entender os TL como manifestação de “arte, representação de classes, espelho de culturas, registro de conhecimentos e de fatos nem sempre tão fictícios. Um aglomerado de ideias, vozes, conteúdos, aspectos, cultura, história, riqueza linguística” (RODRIGUES, 2011).

É válido mencionar que o retorno da Literatura para sala de aula foi motivado por seu caráter cultural autêntico. Desta forma, o aluno tem acesso ao que chamamos de aproximação da língua meta, porque deixamos de apresentar a nossos alunos textos pouco interativos e irreais de modelos de língua. O TL dá-nos justamente a ferramenta essencial para o processo de aprendizagem, pois oferece mostras de língua reais nos mais diferentes contextos, além de apresentar o aspecto irrevogável de ser utilizado com forma de difusão da cultura de um determinado povo, percebendo as diferentes formas de que se compõe, conforme apregoa Santos (1998).

De acordo com Santos (1998), a melhor metodologia de trabalho didático com os TL é a metodologia interativa, na qual o aluno participa ativamente em todos os estágios do processo leitor: uma pré-leitura, a exploração da situação inicial da narrativa, uma leitura descoberta e, por fim, a pós-leitura, que permite ao aluno evidenciar suas experiências leitoras no ato de leitura. É importante mencionar, neste caso, que a leitura no contexto interacional, seja ela literária ou não, parte essencialmente dos conhecimentos prévios do aluno.

Para isso, Cosson (2009, p. 29) aponta que cabe ao professor “[...] criar as condições para que o encontro do aluno com a Literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

No que diz respeito a esse processo interacional entre texto, expoente de vários conhecimentos, incluindo a esse o cultural, e o leitor, participante e representante também de uma comunidade cultural, é fundamental para que se perceba e estabeleça relações com outras culturas, percebendo suas formas de pensar, sentir e agir. O uso do TL, portanto, pode “favorecer-lhe (ao aluno) o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo.” (OSAKABE, 2004 *apud* OCEM, 2006, p.49).

A leitura crítica de TL pode fazer com que o aluno comece a refletir sobre o que está sendo abordado no texto pelo autor, implicando-lhe observar os marcos teóricos que fundamentam as afirmações estabelecidas e as ideologias imbricadas no texto, pois de acordo

com Brahim (2000), a leitura crítica vai além do desenvolvimento das práticas tradicionais de leitura (compreensão do texto no nível de informação) e busca elementos mais amplos no sentido de enxergar as ideologias presentes no texto.

Depois de todas essas questões, finalizamos este tópico reiterando, por meio de Lazar (1993), que o uso dos TL em sala de aula proporciona ao aprendiz a oportunidade de expressar suas opiniões, reações e sentimentos, porque a literatura é item fundamental para atividade formativa do indivíduo, sobretudo em LE, tendo em vista o TL ser um texto autêntico, sem fins didáticos educacionais, que dá conta de todos os aspectos que uma sociedade compartilha, isto é, evidenciam formas distintas de discurso, aspectos culturais, sociais e ideológicos.

Nesse contexto, para nossa pesquisa, a leitura literária assume um caráter formador. Esperamos com isso

perfilar uma orientação que mostre a pertinência da educação literária, tornando explícitos os valores da obra literária aos olhos do aprendiz, através de suas atividades de recepção e formando-o para que seja capaz de estabelecer sua leitura pessoal, ou seja, sua interpretação e valoração das obras literárias (MENDOZA, 2004, p.15).²⁶

Entendemos, portanto, que a leitura crítica deva ser trabalhada na vertente do TL porque é preciso melhorar o desempenho leitor dos alunos neste aspecto. Nesse sentido, acreditamos que o uso de TL é motivacional e, portanto, pode despertar o interesse dos alunos pela leitura em língua espanhola e direcioná-los a uma aprendizagem efetiva e prazerosa, contribuindo para reformulação do sistema de crenças dos alunos sobre seu desempenho leitor crítico.

4. O estudo de crenças no ensino de leitura em E/LE

Muitos são os trabalhos no âmbito da educação que têm como foco as crenças, seja com relação aos professores ou, mais atualmente, aos alunos. O objetivo de trabalhar com as crenças é tentar aproximar-se das problemáticas que concerne o ensino-aprendizagem e, assim, tentar solucioná-los. Nesta seção, trataremos observar o conceito de crenças demarcado

²⁶«Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias» (MENDOZA, 2004, p.15).

nas pesquisas atuais e apresentar as crenças dos alunos quanto ao desenvolvimento da leitura crítica e ao uso do TL nas aulas de Língua Espanhola.

4.1 O que são crenças?

Muitos são os elementos que podem ser mencionados sobre os avanços e os fracassos do ensino de leitura em E/LE na escola básica. E um dos fatores que decidimos levar em consideração em nosso trabalho está atrelado às crenças que os alunos trazem sobre esse processo de ensino-aprendizagem, ou seja, naquilo que eles acreditam ser verdade absoluta. Porém, também visualizá-las como forma de nos ajudar a esclarecer melhor esse ensino de leitura que tanto clama atenção nas escolas de ensino básico, porque acreditamos que as crenças (podem) modificam drasticamente as posturas do aluno e do professor neste âmbito. Assim sendo, para que consigamos encontrar maneiras que transformem a realidade do ensino de leitura em LE na qual estamos inseridos, já que as investigações sobre crenças visam demonstrar que elas influenciam diretamente nas nossas ações cotidianas, seja na esfera social, laboral, cultural, etc..

Segundo Barcelos (1995, p. 50), grande estudiosa desse assunto, as crenças, denominada por ela como cultura do aprender línguas, são

conhecimentos intuitivos implícitos (ou explícitos) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

É necessário partir justamente destas crenças para que de alguma forma o professor consiga verificar as dificuldades de aprendizagem do aluno, desmistificar, em parte, determinadas crenças que impedem um trabalho produtivo e didático na sala de aula, já que as crenças, como representações reais, válidas e verídicas, são suficientes para guiar o comportamento do indivíduo.

De acordo com Barcelos (2004, p.5),

essa preocupação, [...] continua ainda hoje, em desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas. [...] houve uma preocupação maior em entender toda essa bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas.

A investigação sobre crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas ganha cada vez mais força em função da influência que elas exercem nesse processo,

principalmente no campo dos alunos, porque começou a dar maior atenção a seu papel-chave na aprendizagem de uma nova língua. Preocupa-nos, portanto, como pensam, veem e vivenciam a aprendizagem da nova língua.

O estudo de crenças apareceu nos anos 70 em análises tímidas que tratavam de estudar as experiências de professores e de alunos no que concernia ao ensino de uma outra língua, com o pesquisador Honsfeld (1978), que usou o termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos”. No campo da Linguística Aplicada, sobre aprendizagem de línguas, foi marcado, em 1985, com o questionário de Horwitz chamado por ele de questionário BALLI. Este questionário foi desenvolvido para saber as diferentes opiniões dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de LE, subdividido em cinco categorias: Aptidão de língua estrangeira; Dificuldades de aprendizagem; Aprendizagem e estratégias de comunicação; Natureza da aprendizagem na língua e Motivação. No Brasil, esse estudo só se configura mais tardiamente, nos anos 90, e hoje tem como principais teóricos que investigam essa temática, Barcelos (2001, 2006, 2008), Almeida Filho (1993) e Silva (2007).

Segundo Barcelos (2001), o estudo sobre crenças no Brasil pode ser dividido em três momentos essenciais: período inicial (1990-1995), período de consolidação (1996-2001) e período de expansão (2002-atual). O período inicial é estabelecido a partir das primeiras investigações sobre crenças, Leffa (1991), Carmagnani (1993), Viana (1993), Gimenez (2004) e Barcelos (1995). O segundo período compreende o momento de grande avanço nas pesquisas, com inúmeros trabalhos publicados, de dissertações nessa linha e, por fim, o terceiro período destaca-se pelo aumento de investigação a respeito de crenças mais específicas, estudos que se destinam ao conteúdo de solucionar inquietações em relação ao conceito de crenças no contexto de ensino-aprendizagem. O mais importante do estudo atual de crenças é que ele precisa não apenas “identificar problemas e apontar caminhos para possíveis soluções. É hora de estarmos lidando com as soluções” (TEIXEIRA DA SILVA, 2004, p.155).

Várias são as definições surgidas a respeito do termo crenças. De acordo com Barcelos (2001, p.72), crenças como "opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas". O conceito de crenças ainda hoje é muito debatido pelo grande número de conceitos e termos diferentes relacionados a essa ideia, assim sendo, a concepção adotada para este trabalho é baseado na concepção de Barcelos (2006, p. 18), na qual defende que as

crenças são maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de

interpretação e (re) significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Barcelos (2001) coloca ainda três abordagens distintas para a investigação sobre crenças no ensino de línguas: normativa, metacognitiva e contextual. A abordagem normativa trata de observar as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações, sem averiguação por ações, os instrumentos utilizados para esta abordagem são os questionários. A abordagem metacognitiva, utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças, já que as ações são apenas sugeridas. Por fim, a abordagem contextual, que trata das crenças através de afirmações e ações averiguadas por meio de entrevista e observações de aula.

A abordagem que pretendemos tratar nessa investigação concentra-se na perspectiva normativa, já que nosso estudo parte de um conjunto pré-determinado de conceitos/afirmações sobre a compreensão leitora em E/LE dos alunos/ participantes.

Nossa decisão por trabalhar com crenças, opiniões e ideias que alunos (e professor) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001) dá-se pela possibilidade de visualizar mais claramente como se estabelecem os avanços em leitura ou como os alunos acreditam na sua melhora ou fracasso no desenvolvimento crítico por meio da leitura literária feita em sala de aula.

Como mencionado nos tópicos anteriores, a impossibilidade de medição do desenvolvimento da leitura crítica ainda nos incomoda e nos impede de desenvolver trabalhos mais eficientes. Dessa forma, o questionário de crenças possibilita-nos averiguar, de acordo com as próprias posturas dos alunos, esse desenvolvimento, o que pode gerar futuramente meios para uma medição.

4.2 As crenças dos alunos no desenvolvimento da leitura crítica

Os alunos, da mesma forma que os professores, têm opiniões muito concretas sobre questões relacionadas à aprendizagem de línguas, como uma das questões investigadas neste trabalho e, nesse caso, essas opiniões nem sempre correspondem a ideias equivocadas, mais que isso, interferem diretamente na sua forma de conceber a LE.

Segundo Barcelos (2000, p.74),

os alunos têm suas próprias concepções sobre o processo de aprendizagem, premissa essa que se tornou mais aceita na abordagem comunicativa, que encoraja o professor a evitar aulas centradas na sua própria pessoa e a criar um clima menos ameaçador e mais confiante em sala de aula.

É necessário que reconheçamos as crenças que os alunos carregam porque é a partir disso que será possível a elaboração de metodologias de ensino que favoreçam uma melhor aprendizagem da língua meta.

Assim, entre os fatores que influenciam nas crenças (ou cultura de aprender) dos alunos, Barcelos (1995) destaca que:

Quando se fala em cultura de aprender é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social. Assim, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade (1995, p.37).

É importante observar, no que concerne ao ensino de leitura crítica em sala de aula, como os alunos percebem o seu desempenho crítico. Primeiramente, eles conseguem ler com precisão e fluência, relacionar partes de um texto, buscar informações complementares e, por fim, rever e avaliar o conteúdo do texto lido? Muito se fala sobre leitura crítica, mas o aluno está preparado linguística, psicolinguística e socioculturalmente para deparar-se com um texto e saber o que fazer com ele no sentido de ampliar seu *desempenho leitor crítico*?

Segundo, os alunos compreendem o que significa “ser crítico”? Quando perguntados sobre isso, todos relacionam, somente, ao fato de saber opinar sobre algo (crença). Não se tem trabalhado maneiras de aperfeiçoar esse conceito ou discutido meios de evidenciar outras questões atreladas à criticidade.

De acordo com os participantes da pesquisa, conforme veremos com mais detalhe na análise dos dados, eles não desenvolvem uma leitura crítica porque não se trabalha em sala de aula sob essa perspectiva. Os professores se concentram em trabalhar o livro didático e inclusive esquecem de tratar as estratégias de leitura quando a aula é de leitura.

Ainda se acredita que o trabalho com a leitura em sala de aula deva ser feito para aquisição de conhecimento, ato passivo, portanto, do aluno, que passa a ter o mesmo perfil dos primórdios do ensino da leitura, em que compreendiam o aluno apenas como receptor de informações. Essa crença gera uma série de entraves para a realização de um trabalho que almeje a leitura crítica, inclusive porque a leitura é um ato pessoal. Há um excessivo apego às marcas linguísticas do texto. É importante, então, que o professor explicita a importância do trato interativo da leitura, evidenciando o papel do aluno no ato da leitura, fazendo entender que a leitura é mais que apenas aquisição de conhecimento, mas sim uma construção de sentido.

Zacchi (2011, p. 5) apresenta uma das crenças que se instaura no sistema de aprendizagem de leitura em LE, no que se refere à criticidade, o autor afirma que “o crítico se refere antes ao tema escolhido que à leitura que se pode fazer dele, de modo que a criticidade estaria no texto e não nos olhos de quem o lê”.

Essa concepção estará diretamente relacionada à escolha e dinâmica de trabalho com a leitura em sala de aula. Segundo Sánchez-Miguel (2010), o trato de uma leitura crítico-reflexiva vai além de uma mera escolha paradoxal ou polêmica do texto, mas também uma revisão e avaliação de propósitos e conteúdos de qualquer texto trabalhado em sala de aula. A leitura crítica que almejamos, portanto, é justamente no sentido de fazer com que o aluno adquira uma leitura significativa do texto, aprendendo a desafiar o significado do texto por meio da compreensão do contexto envolvido.

4.3 As crenças dos alunos sobre o uso do TL em E/LE

A utilização do TL em sala já foi discutida nas seções anteriores e demonstrou inúmeros fatores que estão relacionando à escassa participação no ensino de E/LE. Mas o que pensam os alunos sobre isso? Verificamos, por meio dos questionários de sondagem das atividades, que os alunos/participantes, na sua maioria, creem que os TL são fontes importantíssimas de conhecimentos e que ajudam no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, isso nem sempre é perceptível. Nas pesquisas anteriores sobre o tema, Rodrigues (2011) e Soares (2012), integrantes do grupo GP-LEER, que trata de discutir o tratamento didático da Literatura nas práticas de ensino de leitura nos vários campos de ensino, observam que o TL pode apresentar-se como expoente de dificuldade no processo de compreensão porque, de acordo com o que acreditam os leitores, os TL apresentam linguagem de difícil compreensão para quem está no processo inicial de aprendizagem.

Muitos alunos acreditam ainda que o uso do TL em sala de aula serve apenas e exclusivamente para identificar algumas classes gramaticais orientadas pelo professor ou ainda para trabalhar com os aspectos históricos relacionados à época e à corrente que se encontra o autor ou a obra em questão.

Todas essas questões, ainda que presentes nas concepções dos alunos em nível básico, têm sofrido grandes transformações, graças às pesquisas que defendem a presença da Literatura no ensino de línguas. É válido destacar, por exemplo, as inúmeras pesquisas do grupo que motivou esta pesquisadora a trabalhar com esta temática, Aragão (2006), Souza (2008), Rodrigues (2011), Silva (2011b), Soares (2012), Gabriel (2013), entre outros. Ainda

que pequenas, conseguimos visualizar modificações na forma de pensar dos participantes no que diz respeito ao uso do texto literário. É possível apontar na fala de nossos participantes que o TL é motivacional, atraente e dinâmico. O que se visualiza é que a falta de compreensão do TL não está atrelado ao tipo de texto, o maior problema dos alunos é a falta de domínio que eles têm dos métodos estratégicos para utilizar durante o processo leitor.

No entanto, os alunos atrelam, ainda, sua falta de compreensão dos TL ao pouco domínio dos conhecimentos linguísticos na língua meta, elementos esses que vão desde aspectos do significado das palavras a relações gramaticais que se estabelecem para a elaboração do texto.

Observaremos mais adiante como essas crenças são modificadas quanto se é feito um trabalho sistemático de leitura literária em sala de aula e como os alunos se mostram acessíveis à utilização desse tipo de texto. O importante é que a abordagem com o TL deve estar diretamente relacionada ao encaminhamento didático de leitura a ser desenvolvido pelo professor no momento da interação em sala de aula.

Sobre isso, Mendoza (2004, p. 41) enfatiza que o tratamento didático da Literatura em sala deve estar atrelado a um

planejamento que integre o tratamento das destrezas de recepção, as estratégias para a interpretação e para a valoração estética. Trata-se de introduzirmos uma vivência do histórico-literário, em um descobrimento, em uma participação pessoal dos fatos (...) e isso supõe ser possível mediante a leitura, o comentário do texto, mas sobretudo, pelo ensino de uma leitura lúcida”.²⁷

O autor postula a necessidade de integrar o TL de forma a criar no leitor um interesse pelo desenvolvimento da leitura literária, buscando, assim, trabalhar aspectos relacionados a melhor maneira de fazer com que estes alunos compreendam o texto satisfatoriamente, já que “a atividade de leitura é um complexo processo de decodificação/ construção de significados; por uma parte esta faceta linguística, por outra vincula-se ao marco de ideas latentes no texto” (MENDOZA, 2004, p. 48).²⁸

Fazendo isso, espera-se que os alunos rompam com essas crenças de falsas expectativas quanto ao uso TL e possam se definir como leitores capacitados e conscientes para lê-los por prazer fora do ambiente escolar.

²⁷“Planteamiento que integre el tratamiento didáctico de las destrezas de recepción, las estrategias para la interpretación y para la valoración estética. Se trata de introducirnos en una vivencia de lo histórico-literario, en un descubrimiento, en una participación personal de los hechos (...) Y ello supone hacerlo mediante la lectura, el comentario de texto, claro es, pero sobre todo, por la enseñanza de una lectura lúcida”. (MENDOZA, 2004, p. 41)

²⁸“La actividad de la lectura es un complejo proceso de decodificación/ construcción de significados; por una parte esta su faceta lingüística, por otra la que se vincula con el marco de ideas”. (MENDOZA, 2004, p. 48)

Depois dos aspectos teóricos, tratados até o presente momento, que embasam nossa investigação, passaremos, no capítulo que segue, a traçar os detalhes relativos aos procedimentos metodológicos empregados para coleta e análise dos dados.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico, apresentaremos a pesquisa sob o ponto de vista metodológico com o intuito de explicitar o tipo da pesquisa, o contexto, os sujeitos participantes, os instrumentos para coleta e análise de dados e os procedimentos da pesquisa. Os autores que nos darão base para organizar todos esses elementos da pesquisa são: Rudio (2013) e Flirk (2009).

2.1. Tipo ou categoria da pesquisa

Para levar a cabo o propósito deste trabalho, os procedimentos metodológicos conduzem a uma pesquisa descritiva, já que nosso interesse é “descobrir e observar os fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. (...) deseja conhecer a sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam” (RUDIO, 2013, p.71) e a uma pesquisa quasi-experimental, quando se trata dos procedimentos de coleta de dados, já que nos baseamos no modo investigativo experimental no intuito de encontrarmos uma possível correlação entre as variáveis existentes entre os estudados, sem que para isso seja necessário uma turma controle.

Nesse contexto, é possível observar o que ocorre com o aluno/participante no processo leitor, quando ocorrem as etapas desse processo e quem opta por fazê-los; decidido o que e quando medir, podemos planejar um dentre vários quasi-experimentos estabelecidos ao longo da investigação utilizando-nos de instrumentos como pré-teste, pós-teste e questionários.

Ainda que sem grupo controle, os participantes da pesquisa serão expostos ao tratamento sistemático das práticas de leitura literária, tendo o cuidado de avaliar cuidadosamente as atividades (pré e pós-testes de leitura e questionários anterior e posterior de crenças sobre suas práticas leitoras) às quais serão expostos.

Levando em consideração a abordagem do problema, a pesquisa deve ser considerada como quali-quantitativa, porque, no primeiro momento da investigação pelo método quantitativo, utiliza-se da compilação de dados por medição numérica dos testes de leitura e dos questionários sobre crenças aplicados com os alunos participantes e, posteriormente, o método qualitativo para “isolar causas e efeitos, operacionalizar adequadamente relações teóricas, medir e quantificar fenômenos, desenvolver planos de

pesquisa que permitam a generalização das descobertas e formular leis gerais”, conforme Flick (2009, p. 21).

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário, cuja intenção era investigar as experiências leitoras e as crenças dos alunos com relação a suas práticas de leitura e, assim, traçar o perfil dos informantes. Além disso, também foram aplicados testes de compreensão leitora, a fim de averiguar algum tipo de alteração ao longo das atividades realizadas durante a pesquisa.

2.2. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do município de Fortaleza, crede SEFOR, cuja seleção foi feita pelo conhecimento pessoal do ambiente escolar pela pesquisadora, o que facilitou o acesso e o trabalho com todos os envolvidos na instituição, no núcleo gestor e no alunado.

A escola é considerada referência no Estado do Ceará pelo seu caráter disciplinar e engajador, apesar de não oferecer uma boa estrutura física. Está situada temporariamente em um antigo convento do bairro Antonio Bezerra, não pensado, portanto, para salas de aula, que são pequenas, com baixa iluminação, pouca ventilação e rede elétrica comprometida.

A escola oferece a disciplina de espanhol desde o ano de 2011, inicialmente ofertada somente para as turmas de 3º série do EM, sob responsabilidade desta pesquisadora, no caráter de professora substituta, durante dois anos (2012 e 2013). Neste ano corrente, a disciplina segue sendo ministrada por um professor substituto, embora tenha passado a ser ministrada nas três séries do Ensino Médio.

O estudo foi feito em sala de aula no horário regular da disciplina, no entanto, a aplicação da pesquisa foi pensada para uma aula por semana como forma de manter as reais condições da maioria das escolas com relação ao ensino de língua espanhola. As aulas foram ministradas pela pesquisadora sob supervisão da orientadora durante o segundo semestre de 2014, ministradas nos meses de setembro, outubro e novembro, às quartas-feiras, no horário de 13:50 às 14:40, como forma de não prejudicar o cronograma e o conteúdo programático da professora titular da disciplina. As atividades de leitura das aulas foram pensadas com base nos estudiosos sobre o uso do TL em sala de aula de línguas (MENDOZA, 2004, 2007) e (SANTOS, 2007), concepções de leitura (CASSANY, 2006) e leitura crítica (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012), que serão tratadas mais detalhadamente na seção de atividades.

2.3. Participantes

Os participantes desta pesquisa foram alunos da 3ª série do EM de uma escola estadual no município de Fortaleza, com idade entre 16 e 17 anos, escolha justificada por dois motivos fundamentais: 1) muitos estudantes não terem acesso ao idioma em outras circunstâncias, como cursos livres, o que evidencia a fundamental importância da escola neste processo de ensino-aprendizagem e 2) pelo fato desses alunos serem mais cobrados criticamente pela sociedade, tendo em vista ser o último ano na escola regular.

A escola tem quatro turmas de 3ª série do EM, sendo três no período vespertino e uma no período noturno. A turma com a qual trabalhamos foi a 3ªC, tarde, escolha feita em conjunto com a professora titular da disciplina, justificada pelo grupo apresentar um menor rendimento leitor na disciplina de espanhol com relação às demais turmas. O grupo é composto por 31 alunos dos quais apenas 7, aqueles que participaram de todas as atividades ao longo das semanas de aplicação, foram considerados como participantes da pesquisa.

Os demais alunos (24), não contabilizados nos dados desta investigação, foram também de grande valia para a análise, porque confirmaram, ainda que de maneira heterogeneia, os resultados alcançados pelos 7 alunos analisados.

2.4. Procedimentos da pesquisa

A pesquisa foi dividida em sete etapas. A primeira etapa foi destinada ao estudo bibliográfico das pesquisas existentes sobre a temática em questão; ensino de leitura em LE, concepções de leitura, leitura crítica, letramento crítico e uso do TL em sala de aula de línguas para estabelecer as bases teóricas para a qualificação da pesquisa e para dar consistência à análise dos dados coletados.

A segunda etapa destinou-se à aplicação do questionário de crenças anteriores às práticas de leitura e do pré-teste de leitura que nos deram informações precisas de reconhecimento do campo de estudo e dos participantes envolvidos na pesquisa, dados fundamentais para o confronto dos dados coletados ao longo das atividades desenvolvidas em sala de aula.

A terceira etapa foi destinada à seleção de TL e à elaboração de atividades de leitura baseada na perspectiva crítico-reflexiva de Sánchez-Miguel (2012), atrelada às concepções de leitura que preconiza Cassany (2006). Nesse momento de elaboração, preocupava-nos atender a todos os níveis de leitura, superficial, profundo e crítico-reflexivo,

no intento de identificar o comportamento e o desempenho leitor dos alunos. Assim, as questões elaboradas são tratadas desde um nível inicial a um nível mais profundo de leitura.

A quarta etapa foi efetivada com a nossa entrada em sala de aula para aplicar as atividades preparadas para a turma em questão, 3ª C, às quartas-feiras, como já mencionado. Tais atividades de leitura foram estruturadas no modelo de pré-leitura, leitura e pós-leitura (MENDOZA, 2007; ACQUARONI, 2007), além da utilização do ensino de estratégias de leitura que dão base para a formação de um leitor autônomo e proficiente (CASSANY, 2006; SÁNCHEZ-MIGUEL, 2012).

A quinta etapa destinou-se à aplicação do questionário de crenças posterior às atividades e o pós-teste de leitura, que são fundamentais para observar o avanço do *desempenho leitor crítico* do aluno-participante. Em seguida, a penúltima etapa foi dedicada à análise e à interpretação dos dados coletados. Por fim, a sétima e última etapa, destinamos à escrita da dissertação.

2.5. Instrumentos

Os instrumentos que foram utilizados na pesquisa tratam de questionários e testes de leitura. O primeiro passo foi a utilização de um questionário sobre crenças para que pudéssemos averiguar o que pensam os alunos sobre o seu *desempenho leitor crítico*, nomenclatura por nós utilizada na pesquisa como forma de tratar mais efetivamente deste objeto de estudo nas atividades de leitura a fim de observar o desenvolvimento da leitura crítica desses alunos ao longo das atividades da pesquisa, já que o foco desta investigação são as práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola. Como ainda não se pode apresentar um teste para medir esse nível de desenvolvimento intelectual, acreditamos que um questionário se faz necessário para analisar os avanços que os alunos podem ter ao longo de um trabalho sistemático com TL em sala de aula, por meio de estratégias que se tornem recorrentes na sala de aula.

Depois de aplicados os questionários, foram aplicados o pré-teste de leitura, antes do início das atividades e o pós-teste para finalizar as atividades para que pudéssemos fazer um comparativo de desempenho leitor dos alunos.

2.5.1. Questionário de crenças 1 (Anterior às práticas de leitura literária)²⁹

No início das atividades, pedimos aos alunos que respondessem um questionário, cujo objetivo era conhecer as crenças dos alunos com respeito a seu *desempenho leitor crítico* nas atividades de leitura literária.

Acreditamos ser fundamental averiguar as crenças dos alunos, pois até o presente momento não é possível mensurar a capacidade crítica do aluno, mas poderemos observar certa modificação no comportamento deles a partir de um trabalho didático com as diversas estratégias de leitura.

O questionário está dividido em 7 (sete) grupos de perguntas, I. Dados pessoais, II. Experiência como discente, III. Experiência leitora, IV. Uso do TL no ensino de LE, V. Utilização de estratégias de leitura, VI. Práticas de leitura e VII. Leitura crítica em LE, totalizando 28 (vinte e oito) perguntas, divididas em perguntas do tipo sim, não e não tenho certeza, respostas de múltipla escolha e de mensuração.

2.5.2. Questionário de crenças 2 (Posterior às práticas de leitura literária)³⁰

Esse questionário nos serviu para evidenciarmos se haveria alguma alteração nas crenças do aluno/participante sobre seu *desempenho leitor crítico* depois de um trabalho sistemático com as práticas de leitura literária, utilizando-nos ainda do trabalho didático com as diversas estratégias de leitura em sala de aula. O questionário de crenças 2 apresenta as mesmas perguntas contidas no Questionário de Crenças 1.

2.5.3. Teste de leitura (Pré-teste e Pós-teste)³¹

Foram aplicados dois testes de leitura, contendo as mesmas questões, com o grupo de participantes, um pré-teste (anterior às práticas de leitura literária) e um pós-teste (posterior às práticas de leitura literária). A utilização desse instrumento foi fundamental para que pudéssemos avaliar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos com relação às

²⁹ Vide anexo A, p.134.

³⁰ Vide anexo A, p.134.

³¹ Vide anexo B, p. 137.

atividades desenvolvidas em sala de aula, cujo foco foi trabalhar os três níveis de compreensão leitora defendida por Sánchez-Miguel (2012).

Os testes de leitura foram elaborados por meio das provas anteriores do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, anos 2012 e 2013. Os testes apresentam 5 (cinco) questões de língua espanhola, escolhidas somente as questões com TL, foco de nosso estudo. É válido mencionar que a presença de TL aconteceu apenas nos dois anos em questão.

A escolha por esta prova se dá por dois fatores essenciais. O primeiro é o fato desse exame ter sido elaborado por profissionais especializados no assunto e já ter sido previamente testado e o segundo é que, por ser de múltipla escolha, esse exame se torna mais fácil para coleta e análise dos dados.

2.5.4. Atividades de leitura literária³²

As atividades foram elaboradas com TL, baseadas nos preceitos de Mendoza (2004; 2007), que defende um ensino de línguas com TL por seu caráter polissêmico, e por meio dos procedimentos didáticos adotados em relação a) a compreensão superficial; b) a compreensão profunda e c) a compreensão crítico-reflexiva dos alunos ao longo das atividades, por meio de questões de leitura que foquem esses três níveis de leitura e das estratégias utilizadas em cada texto, baseado em Sánchez-Miguel (2012).

Destacamos nas atividades de leitura literária em sala de aula o trabalho com as estratégias de leitura porque acreditamos que para uma efetivação e melhoria *do desempenho leitor crítico* do aluno é necessária consciência dos procedimentos adotados no processo leitor. As aulas, portanto, foram pensadas previamente numa estrutura de ensino de estratégias leitoras, leitura literária e aprofundamento de questões gerais sobre o texto lido.

As estratégias de leitura trabalhadas em sala de aula durante as práticas de leitura literária são baseadas em Solé (1998). São elas, cognatos/falsos cognatos, palavras-chave, *scanning*, *skimming*, ideia central/ ideia secundária e resumo. Destacamos ainda que os textos utilizados para exercício dessas estratégias foram textos das provas anteriores do ENEM.

A eleição dos textos para as atividades foi feita por uma escolha subjetiva desta pesquisadora. A exigência primeira foi trabalhar autores hispano-americanos, já como forma, não de negar tamanha importância da literatura espanhola, mas acima de tudo, advogar o

³² Vide apêndices B, C, D, E, F e G, p.124 a 132.

reconhecimento de uma literatura hispano-americana que retrata muito dos problemas da América e de países subdesenvolvidos, como nós, no Brasil, também o temos.

No entanto, além dessa primeira intervenção de escolha, levamos em consideração várias outras questões para eleição dos textos de acordo com Acquaroni (2007): critérios pedagógicos, linguísticos e didáticos. É importante mencionar que optamos por não tratar do critério temático colocado pela autora porque acreditamos que a delimitação de grupos temáticos (memória, vida, amor e morte), como colocado, exigiria maior tempo para trabalho. Foram levados em consideração os aspectos socioculturais imbricados no texto e a pertinência da época histórica como forma também de aproximar o leitor à obra e aos conhecimentos socioculturais de sua própria cultura.

Convém destacar também a importância da seleção de acordo com as necessidades, expectativas e nível linguístico dos alunos. O grupo de participantes com o qual decidimos trabalhar fez com que optássemos, por exemplo, por textos mais curtos, possíveis de serem trabalhados em apenas uma aula, e com vocabulário mais básico, já que o aluno de Ensino Médio, em princípio, não apresenta domínio do sistema linguístico da língua meta, porque muitos deles só começaram a estudar espanhol naquele período, mas que não invalida sua capacidade para compreender o texto em E/LE. Além disso, outro relevante elemento que levamos em consideração foi o assunto tratado no texto, então, buscamos textos que pudessem dar margem para que os alunos falassem e pudessem se identificar de alguma maneira com ele, que estimulassem uma percepção crítica-reflexiva e, principalmente, suscitassem questionamentos em sala de aula.

As atividades tiveram um leque de gêneros literários envolvidos, pois configuramos as atividades com conto, crônica, poema e canção, no entanto, houve uma predileção por conto pela escolha especial de trabalhar alguns autores hispano-americanos fundamentais deste gênero e pela extensão dos textos, já apresentado como critério fundamental de escolha.

Para tanto, utilizamos os seguintes textos literários, conforme quadro:

Quadro 2 – Textos utilizados nas atividades literárias

Atividade	Obra/autor	Gênero	Tema
1 ^a	El soldado mutilado/ García Marquez	Microconto	Mutilação
2 ^a	Pasatiempo/ Mario Benedetti	Poema	Tempo
3 ^a	Colores, colores/ Bacilos	Canção	Diversidade
4 ^a	La rana que quería ser una rana auténtica/ Augusto Monterroso	Conto	Opinião alheia

5 ^a	I. Así se prueba que los índios son inferiores; II. Así se prueba que los negros son inferiores/ Eduardo Galeano	Crônica	Preconceito racial
6 ^a	Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj/ Julio Cortázar	Conto	Tempo

Fonte: Elaborado pela autora

Depois da seleção dos textos, partimos para elaboração de atividades. Preocupávamo-nos atender sempre a metodologia que defende Mendoza (2004): antecipação – **pré-compreensão** – expectativas – inferências – **compreensão** – explicitação – **interpretação**. Nesse sentido, todas as atividades foram elaboradas por meio das etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Além disso, as questões elaboradas para as atividades de leitura foram pensadas essencialmente no sentido de criar uma relação hierárquica dos níveis de compreensão leitora e fazer com que os alunos alcancem a plenitude de uma leitura crítico-reflexiva. Contudo, essa postura não determina que, de fato, exista uma demarcação para cada concepção. Esperávamos, com isso, que o aluno desenvolvesse uma série de estratégias de leitura em níveis de menor ou maior grau de dificuldade que é possível delimitar em cada nível de leitura, por exemplo, no nível superficial o aluno é capaz de localizar informação, já nível profundo, é esperado que o estudante opere com as informações, e no nível crítico-reflexivo, o leitor tem de rever o conteúdo tratado no texto. Essas estratégias serão escolhidas pelo próprio aluno de acordo com o seu desenvolvimento leitor.

Nesse contexto, as atividades foram pensadas em níveis de compreensão leitora, a partir da concepção de leitura de Sánchez-Miguel (2012), que os coloca como superficial, profundo e crítico-reflexivo, atrelados, diretamente, às concepções de leitura de Cassany (2006), que passa a trabalhar aspectos relacionados ao letramento crítico, por uma exigência da demanda social em que vivemos atualmente. São elas linguística, psicolinguística e sociocultural.

É sabido que, para que o leitor seja competente e autônomo, ele precisa desenvolver uma série de estratégias de leitura no processo leitor para alcançar uma leitura significativa. Assim, pensamos as atividades de leitura com o intuito de observar, por meio das questões direcionadas, qual o nível dos alunos em sala de aula e, na tentativa de melhorar seu desempenho leitor crítico, propor atividades que realmente portem de sentido real de leitura, no que, porque e para que lemos.

A escolha pela elaboração de questões foi motivada por dois fatores essenciais: 1) poucos manuais apresentavam atividades de leitura com textos literários e 2) as atividades de leitura não apresentavam questões abordando os três níveis de leitura, superficial, profunda e crítico-reflexiva.

2.5.5. Questionário de sondagem sobre as atividades de leitura literária

Através dos questionários de sondagem sobre a atividade de leitura³³, pretendíamos observar o que os alunos pensavam sobre cada uma das atividades e dos procedimentos aplicados em sala de aula. As perguntas foram de caráter aberto, modelo elaborado por Gabriel (2013), estruturadas com base nos textos trabalhados em sala de aula. O questionário apresentava quatro questões subjetivas, as mesmas para todas as atividades. São elas:

1) Você gostou do trabalho desenvolvido com esse tipo de gênero literário? Sim /Não. Por quê?;

2) Você encontrou alguma dificuldade na compreensão leitora deste texto literário? Sim. /Não. Se sua resposta foi sim, qual/quais: Vocabulário / Gramatical / Registros (Informal, Formal etc.) / Elementos Culturais. / Elementos Literários./ Outra(s);

3) Você considera esse tipo de atividade com textos literários favorável à aprendizagem da Língua Espanhola (E/LE)? Sim. /Não. Por quê?;

4) Você acredita que esse tipo de atividade colaborou para a melhoria da sua competência leitora em Língua Espanhola (LE)? Sim/Não. Por quê?

Esta sondagem era pertinente para observar as necessidades do aluno e se, de alguma maneira, já tínhamos algum avanço no decorrer das atividades. Além disso, foi possível confirmar ou refutar as crenças dos alunos sobre o uso dos TL e das suas experiências leitoras ao longo das atividades.

2.6. Configuração dos dados da pesquisa

Esta pesquisa partiu, essencialmente, dos três níveis de compreensão desenvolvidos por Sánchez Miguel (2012), de leitura superficial, profundo e crítico-reflexivo, pautando essencialmente no último nível, já que o objetivo central desta pesquisa é avaliar o

³³ Vide anexo C, p. 140.

desempenho crítico leitor da compreensão leitora dos estudantes. Esperamos, ainda, que com o desenvolvimento do nível crítico-reflexivo possamos alcançar um objetivo maior de tornar nossos alunos leitores críticos e conscientes de um mundo que precisa ser repensado e transformado por meio de uma leitura que considere os vários aspectos extratextuais que imbricam a elaboração de um texto, sua história, sua tradição, seus hábitos e práticas ideológicas e culturais. Para isso o autor, se utiliza de uma série de estratégias de leitura que pode facilitar sobremaneira o processo leitor do aluno.

Como já mencionado anteriormente, antes da efetiva entrada em sala de aula para execução das atividades elaboradas, aplicamos o questionário de crenças e teste de pré-leitura para nos dar suporte no momento da coleta de dados da pesquisa efetiva.

Todas as aulas foram pensadas no modelo de leitura com textos TL que defende Mendoza (2004; 2007), tratando sempre das etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, porque entendemos que para um efetivo trabalho didático com o texto, seja ele de que tipo for, a dinâmica de leitura passa por um processo de reconhecimento, deleite e reflexão. Assim, o aluno precisa se aperfeiçoar neste campo, trabalhando sistematicamente os aspectos da leitura, principalmente na língua estrangeira, já que o aluno precisa ter mais consciência das ações a serem realizadas no ato da leitura porque não domina o sistema linguístico em questão.

A preparação das aulas foi feita individualmente, com sugestões da orientadora da pesquisa, não havendo interação com o professor-titular da turma. As aulas foram pensadas para seis semanas de aula, com carga horária de 50 minutos.

No que concerne à seleção de conteúdos, não nos prendemos a temas e tampouco a aspectos estritamente linguísticos. Nossa preocupação era como abordar determinado texto em sala de aula tentando visualizar em um mesmo texto questões que pudessem tratar de todas os níveis de leitura, superficial, profundo e crítico-reflexivo.

Dessa forma, não nos influenciaram os conteúdos do bimestre em questão da grade curricular. No entanto, fizemos questão de abordar os conteúdos sobre estratégias de leitura, ou seja, para cada aula pensada, escolhemos um exercício para trabalhar uma estratégia de leitura. Elegemos, então, cognatos, palavras-chave, *scanning*, *skimming*, ideia central/secundária e resumo, baseando-nos, principalmente, em Solé (1998).

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para dar continuidade à discussão, iniciamos esta etapa de análise apreciando os dados coletados junto ao grupo de alunos que participaram de todas as atividades aplicadas em sala de aula, totalizando 6 atividades desenvolvidas e aplicação dos questionários de crenças e testes de leitura. Como forma de seguir a progressão estabelecida pelas ações da presente investigação, dividimos essa seção em três partes: 3.1. Crenças quanto ao uso do texto literário e a capacidade leitora crítica antes das práticas de leitura literária, 3.2. Desempenho da leitura literária crítica e 3.3 Crenças quanto ao uso do texto literário e a capacidade leitora crítica depois das práticas de leitura literária.

Na primeira subseção, tratamos de analisar os questionários de Crenças 1 (anterior às práticas de leitura literária), cujo objetivo foi traçar o perfil dos alunos com relação às práticas de leitura literária dos participantes envolvidos na presente investigação, e o pré-teste de leitura, que validariam em número o desempenho leitor literário dos participantes. A segunda parte, destinamos à descrição do desempenho da leitura literária crítica feita pelos alunos. Tratamos de observar nesta fase o desdobramento das aulas, o desempenho dos alunos em cada atividade, observando a progressão sistemática das estratégias de leitura utilizadas em cada questão e a análise dos questionários de sondagem das atividades desenvolvidas em cada dia. Por fim, na terceira seção, analisamos o perfil dos alunos/participantes em adequar-se ao fortalecimento de um leitor crítico no Ensino Básico depois de todas as atividades aplicadas por meio da análise do questionário de Crenças 2 (posterior às práticas de leitura literária) e do pós-teste de leitura.

3.1. Crenças quanto ao uso do texto literário e a capacidade leitora crítica anteriores às práticas de leitura literária

Nesta seção, destacamos os dados que nos permitem traçar o perfil dos alunos no que concerne a sua prática de leitura e experiência com a leitura literária e o seu desenvolvimento como leitor crítico nessas atividades.

3.1.1. Questionário de crenças anteriores³⁴

³⁴ Vide anexo A, p.134.

O questionário sobre crenças, como colocado anteriormente, foi escolhido como instrumento para nossa investigação porque é o meio pelo qual colabora sistematicamente para dar consistência aos dados observados em sala de aula. O questionário, ainda que trate de uma análise subjetiva do que pensam os alunos sobre suas experiências e práticas leitoras, é um importante elemento para confirmar e/ou confrontar com os dados coletados ao longo das atividades literárias desenvolvidas em sala.

Esta etapa da pesquisa, segundo momento da nossa investigação, foi feita na primeira semana de junho, momento de finalização do primeiro semestre letivo da escola, que foi bruscamente alterado por conta da copa do mundo. O questionário foi aplicado a 22 alunos da turma de 3ª série C, que está composta por 31 alunos. Porém, para efeito de análise, foram considerados apenas 7 alunos, participantes de todas as atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

O questionário sobre crenças foi dividido em 6 grupos de perguntas, I. Dados pessoais, II. Experiência como discente, III. Experiência leitora, IV. Uso do texto literário no ensino de língua espanhola, V. Práticas de leitura e VI. Práticas de leitura crítica em língua espanhola, e apresentou dados muito interessantes para a pesquisadora. No entanto, esses dados pareceram um pouco contraditórios no sentido de apresentar resultados favoráveis em relação às práticas de leitura dos participantes que se contrapunham aos dados do teste de compreensão leitora, aplicado logo em seguida.

Com relação ao sexo e à idade, o grupo apresenta 3 participantes do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idade de 16 (4 participantes) e 17 anos (3 participantes).

Quadro 3 – Questionário: idade e sexo

2. Idade	16 anos	4
	17 anos	3
3. Sexo	Feminino	3
	Masculino	4

Fonte: Elaborado pela autora

No que concerne ao grupo II de perguntas, que trata das experiências como discentes, a maioria dos alunos afirmou que o primeiro contato com a língua espanhola foi nesse ano de estudo (questão 4). Dos 7 alunos, apenas 1 começou a estudar espanhol no primeiro ano do EM.

Quadro 4 – Questionário: Em que série você começou a estudar espanhol na escola?

4. Em que série você começou a estudar espanhol na escola?	Ensino fundamental	0	
	Ensino médio	1ª série	1 aluno
		2ª série	0
		3ª série	6 alunos

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando que, pela legislação (Lei 11.161-2005), o espanhol deveria ser ofertado em todas as escolas obrigatoriamente no EM a partir de 2010, ainda é muito preocupante que em 2014 alunos da 3ª série nunca tenham tido contato com o espanhol nas séries iniciais. Isso representa um verdadeiro descaso com a inserção da língua espanhola no Ensino Básico.

Entre todos os participantes, perguntados pelo gosto por essa língua (questão 5), 5 alunos afirmaram gostar da língua espanhola, enquanto 2 tiveram posicionamento contrário.

Quadro 5 – Questionário: Você gosta da língua espanhola?

5. Você gosta da língua espanhola?	Sim	Não
	5	2

Fonte: Elaborado pela autora

Ainda que o gosto seja concreto, o acesso a outras formas de aprendizagem da língua é muito precário. A questão 6, desse mesmo grupo, trata do estudo de E/LE fora da escola e todos os participantes responderam não ter contato com língua espanhola em outro contexto.

Quadro 6 – Questionário: Você estuda ou já estudou língua espanhola fora da escola?

6. Você estuda ou já estudou língua espanhola fora da escola?	Sim	Não
	0	7

Fonte: Elaborado pela autora

Sabemos que a afetividade e o gosto colaboram bastante no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que o fato da Língua Espanhola ser semelhante à Língua Portuguesa é um dos elementos pelos quais os alunos gostam de estudá-la. Alguns teóricos afirmam que a sensação de domínio e compreensão da língua é um recurso ímpar para a aprendizagem e isso é perceptível no ensino de espanhol para brasileiros. Aproveitamos esse elemento para aproximar o aluno da língua meta e como recurso para o desenvolvimento de estratégias que melhorem o processo de ensino aprendizagem da leitura literária.

No terceiro grupo de perguntas do questionário, destinado às experiências leitoras, perguntamos sobre o gosto pela leitura e pelos tipos de leituras que os alunos desenvolviam.

Quadro 7 – Questionário: Você gosta de ler? O que você mais gosta de ler?

7. Você gosta de ler?	Sim		Não
	5		2
7a. O que você mais gosta de ler?	Crônica	5	
	Conto	4	
	Teatro	3	
	Artigo	3	
	Poesia	2	
	Biografia	2	
	Auto-ajuda	1	
	Paradidático	1	
	Ensaio	0	
	Outros	0	

Fonte: Elaborado pela autora

Na questão 7, que perguntava se eles gostavam de ler, 5 alunos afirmaram gostar de ler e 2 alunos não lhes apetecia a leitura. Para os que responderam sim, perguntados sobre o que eles mais gostavam de ler (questão 7a), em uma pergunta com opções e com possibilidade de mais de uma resposta, ganhou a leitura de crônicas, com 5 alunos, seguidos de contos, 4 alunos, teatro e artigo, ambos com 3 alunos, biografia e poesia, 2 alunos, auto-ajuda e paradidático³⁵ com 1 aluno.

Acreditamos que o número computado pelos itens crônica, conto, teatro e artigos seja motivado pelas particularidades do gênero e pela presença mais efetiva desses gêneros textuais no manual didático utilizado em sala.

Na questão 8, sobre a frequência com que os alunos liam textos literários, 1 afirmou que lê diariamente, 1 lê uma vez por semana, 2 afirmaram que leem uma vez por mês, 2 disseram ter outra frequência de leitura, mas não a discriminaram, e 1 não respondeu.

Quadro 8 – Questionário: Com que frequência você lê textos literários?

8. Com que frequência você lê textos literários?	diariamente	1
	1x por semana	1
	1x por mês	2
	outro	2

Fonte: Elaborado pela autora

³⁵ Não nos foi perguntado o que é termo paradidático e tampouco o que os alunos entendiam por paradidático.

Entre todos os participantes perguntados sobre que tipos de leitura fazem em Língua Espanhola, os alunos afirmaram que leem paradidáticos (2), ensaios (1), contos (1), romances (1), teatro (1) e outros (3), considerando nada (1) e não ler (2). Os gêneros poesia, crônica, biografia e auto-ajuda não foram considerados, ou seja, ninguém marcou essas opções.

Quadro 9 – Questionário: O que você costuma ler em Língua Espanhola?

9. O que você costuma ler em Língua espanhola?	
Paradidático	2
Ensaio	1
Conto	1
Romance	1
Teatro	1
Outros	3
Poesia	0
Crônica	0
Biografia	0
Auto-ajuda	0

Fonte: Elaborado pela autora

O resultado desta pergunta foi surpreendente por dois fatores essenciais. Primeiro pelo resultado coletado na questão 7a, sobre o que eles gostavam de ler, cuja resposta apresentou os gêneros crônica, conto e teatro como gêneros de maior preferência pelos alunos. Isso pode caracterizar a falta de comunicação entre professor e aluno na escolha dos gêneros literários a serem trabalhados em sala. Segundo pela presença dos gêneros paradidático e ensaio na leitura em E/LE, tendo em vista a não existência da exigência no currículo da LE o uso de paradidático em sala de aula e de textos tão densos e mais específicos como o ensaio.

No quarto grupo de perguntas, sobre o uso do TL no ensino de Língua Espanhola, perguntamos sobre a realização de atividades em sala de aula pelo professor (questão 10). Segundo os participantes, o trabalho com textos literários é feito para explicação de temas gramaticais (6), resumo das ideias principais do texto (5), trabalho lexical com significados das palavras (4), seguidos da possibilidade de perguntas sobre o texto (2), discussão sobre o tema central do texto (1), comentários sobre o autor, a obra, e seus elementos formais (1), atividades adotadas de acordo com sua preferência (1) e outros (1), considerando o que marcou esta última opção, ensino de verbo.

Quadro 10 – Questionário: Que atividades o professor realiza com os textos literários?

10. Que atividades o professor realiza com os textos literários?	
Explicação de temas gramaticais	6
Resumo das ideias principais do texto	5
Trabalho lexical com significados das palavras	4
Perguntas sobre o texto	2
Discussão sobre o tema central do texto	1
Comentários sobre o autor, a obra, e seus elementos formais	1
Atividades adotadas de acordo com sua preferência	1
Outros	1

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o que foi colocado pelos participantes, o trabalho com TL ainda segue sendo um recurso para tratar de aspectos gramaticais, fazendo com que o manejo com esse tipo de texto seja um trabalho de decodificação e, assim, os aspectos textuais do processo sejam pouco evidenciados. Dessa forma, a concepção a que se dedica para trabalhar a leitura é apenas aquela de processamento ascendente, de reconhecimento de estruturas, começando pelas letras, palavras, frases, etc.

Porém, o número de alunos que marcaram os itens de resumo do texto foi bem relevante, já que resumir exigirá do aluno uma série de ações estratégicas que projetam a compreensão do texto. No entanto, angustia-nos de que maneira é feito o trabalho sistemático de resumo, se com base nas perguntas pré-estabelecidas pelo professor ou em um jogo de ideias primárias e secundárias dentro do desenvolvimento do assunto do texto. É interessante apontar ainda que para as opções: comentário sobre o texto e discussão sobre o tema central do texto, apenas 1 aluno para cada item mencionou fazê-lo. Isso evidencia que as concepções de leitura profunda e crítico-reflexiva, poucas vezes, são trabalhadas em sala, já que elas trabalham diretamente com os conhecimentos prévios dos alunos e com suas inferências para compreensão do texto.

A questão 11 tratava de saber se o professor ensina estratégias de leitura em sala de aula. Dos 7 participantes, 3 afirmaram que sim e 4 disseram que não.

Quadro 11 - Questionário: O professor ensina estratégias de leitura?

11. O professor ensina estratégias de leitura?	Sim	3
	Não	4

Fonte: Elaborado pela autora

Esse número foi surpreendente, partindo do pressuposto de que isso foi pouco observado nas pesquisas anteriores sobre leitura em sala de aula e também não está de acordo

com o que foi evidenciado nas atividades desenvolvidas em sala. Como colocado anteriormente, em todas as aulas planejadas, buscávamos trabalhar uma estratégia de leitura e, a cada exercício que aplicávamos, poucos alunos tinham conhecimento sobre as estratégias ou familiaridade na utilização dessas para a compreensão do texto.

É válido destacar que o aluno pode ter sido motivado a responder de maneira satisfatória essa questão pelo desconhecimento do termo ou pela não utilização delas no processo leitor, já que alguns mencionaram ter estudado nas aulas de inglês, por exemplo.

Sobre as dificuldades enfrentadas por eles na leitura em Língua Espanhola, os alunos afirmaram que os maiores problemas estão nas estruturas gramaticais (4), no vocabulário (3), nos elementos culturais (2), nos diferentes tipos de registros (2), na identificação das ideias principais (1), na identificação de ideias secundárias (1), no gênero dos textos (0), em outras dificuldades (1). Para esta última, o participante evidenciou que não gostava de ler. Nenhum participante marcou a opção não tenho dificuldade.

Quadro 12 - Questionário: Que tipo de dificuldades você tem para exercitar a atividade de leitura em Língua Espanhola?

12. Que tipo de dificuldades você tem para exercitar a atividade de leitura em Língua Espanhola?	
Estruturas gramaticais	4
Vocabulário	3
Elementos culturais	2
Diferentes tipos de registros	1
Identificação das ideias principais	1
Identificação de ideias secundárias	1
Gênero dos textos	0
Outras dificuldades	1
Não tenho dificuldade	0

Fonte: Elaborado pela autora

É interessante observar essa pergunta porque gira em torno também da concepção de leitura que traz o aluno. De acordo com os participantes, seus maiores problemas estão relacionados à estrutura formal da língua e não aos mecanismos estruturais do texto. Apenas 2 alunos afirmaram que as dificuldades estão nos elementos culturais, isso nos pareceu muito interessante, já que esses elementos levam consigo aspectos relacionados à concepção crítico-reflexiva, porque reflete elementos de cunho sócio-histórico e cultural da língua meta e de sua própria língua.

No quinto grupo de perguntas, sobre práticas de leitura, buscávamos identificar que nível de leitura o aluno acredita que desenvolve, no sentido de compreender as estratégias que poderiam utilizar no momento da leitura.

Quadro 13 – Questionário: Sobre as práticas de leitura

	Sim	Não	NTC
13. Você utiliza o contexto para compreender o texto	6	0	1
14. Você faz uma interpretação relativizando, distinguindo e selecionando as informações do texto	4	3	0
15. Você considera a linguagem e a precisão empregadas no texto	3	2	2
16. Você tem o costume de questionar a veracidade da informação e sua coerência interna	2	5	0
17. Na leitura de estudo, você tende a memorizar as informações	5	1	1
18. Você se implica na mensagem e se posiciona a respeito do conteúdo	4	2	1
19. Você analisa e julga os textos segundo sua coerência e sua qualidade argumentativa	5	2	0
20. Depois de ler, você reage, fala, atua e intervém sobre o que leu	3	3	1

Legenda: NTC – Não tenho certeza

Fonte: Elaborado pela autora

Perguntados sobre a utilização do contexto para compreender o texto (questão 13), 6 alunos afirmaram utilizá-lo e 1 afirmou não ter certeza. Esse número foi muito interessante porque reflete que a leitura utilizada ultrapassa a decodificação do texto e relaciona aspectos mais abrangentes para compreendê-lo, relacionando seus conhecimentos prévios e todos os aspectos extratextuais para chegar à interpretação.

Na questão 14, os alunos deveriam responder sobre a forma com que interpretavam o texto utilizando-se dos elementos de relatividade, distinção e seleção de informações no texto. Para essa resposta, 4 alunos afirmaram que sim e 3 que não o faziam. Mais da metade afirmou desenvolver estas atividades no processo leitor, o que faz com que afirmemos que a compreensão do aluno é baseada no processo ativo de leitura, isto é, o leitor não aceita como verdade absoluta o que leu, ele passa a questionar e a inferir informações, selecionando e distinguindo umas das outras. Essa atitude faz com que o aluno saia do primeiro nível de leitura, de decodificação, e tenha acesso a níveis mais altos de leitura, compreensão e interpretação.

Na questão, 15 perguntamos se eles consideravam a linguagem e a precisão empregadas no texto para compreendê-lo. O resultado foi que 3 alunos responderam que sim, 2 alunos disseram que não o faziam e 2 não tinham certeza disso. A linguagem pode ser considerada, neste caso, no nível da decodificação e mais ainda na interpretação quando o

aluno percebe que a maneira como determinado item léxico ou mecanismo da língua teve uma relação direta com o objetivo com o qual o autor demonstraria seu ponto de vista.

Na seguinte questão, 16, gostaríamos de saber sobre o costume de questionar a veracidade da informação e sua coerência interna. Nesse caso, apenas 2 alunos disseram fazê-lo, 5 não. Esta atitude demonstra que o aluno ainda tem pouca consistência em se posicionar com relação ao que está lendo. Isso pode ser muitas vezes reflexo de um processo de ensino que vivenciamos ao longo do tempo. Um ensino que era pautado na perspectiva do professor, num grau de passividade do aluno, em que tudo que se dizia e lia era certo. O aluno ainda tem medo de se colocar diante das suas próprias posições em sala de aula. É preciso, então, que abramos, sempre e cada vez mais, espaço para trabalhar esta atitude de questionar a veracidade das coisas como forma de fazer com que o indivíduo seja mais consciente e questionador das pequenas coisas e seja ativo nas práticas sociais em que estão envolvidos.

Perguntados se eles tendiam a memorizar as informações do texto, questão 17, 5 alunos mencionaram que sim, 1 disse que não e 1 não tinha certeza. O elemento memorização é fundamental para o processo leitor, porque ela está diretamente relacionada às ações de localização de informação e a maneira com que se opera com elas, passando, portanto, pelos dois níveis de leitura, o superficial e o profundo. No entanto, acreditamos, por meio das atividades desenvolvidas e do resultado do teste de leitura, que esta memorização não se adequa às informações, mas ao significado isolado das palavras.

Na questão seguinte, 18, perguntávamos se eles se implicavam na mensagem e se posicionavam a respeito do conteúdo apresentado, 4 alunos marcaram sim, 2 não e 1 não tinha certeza. Os dados apresentados neste item foram contraditórios em relação à questão 16 sobre questionar a veracidade da informação. Acreditamos que essas duas informações estão imbricadas, já que ambas tratam de questionar e posicionar-se a respeito ao conteúdo tratado no texto, fazendo todas as devidas relações de contexto, linguagem e propósito. Diferente do que ocorre também na questão 19, que perguntava se eles analisavam e julgavam os textos segundo sua coerência e sua qualidade, de acordo com os alunos, 5 sim e 2 não. Esse julgamento não acontece se eles não se posicionam com relação ao conteúdo apresentado.

A última questão do grupo, 20, na qual perguntamos sobre a reação depois da leitura do texto, 3 alunos afirmaram que falam e intervêm sobre o que leem, contra 3 que não o fazem e 1 não tem certeza. O que nos preocupa com o número desta questão é o fato de que ela pode se apresentar negativamente pelos alunos não compreenderem o texto. E, portanto, não terem o que falar sobre ele.

De maneira geral, observamos que os participantes têm uma postura de leitores conscientes das atividades desenvolvidas para compreensão do texto, ainda que haja uma contradição em alguns dos itens colocados. As colocações que foram tratadas, na sua grande maioria, caminham para atividades de um leitor crítico, aquele que se utiliza do contexto para compreensão, se implica na mensagem, analisa e julga as informações de acordo com sua temática, sua coerência e sua qualidade argumentativa.

Na última seção de perguntas, tínhamos como objetivo observar os elementos relacionados à leitura crítica dos alunos, identificando elementos que podem ser efetivados em cada nível de leitura e nas práticas de leitura crítica em Língua Espanhola. Neste grupo, os alunos marcariam as afirmações de acordo com o que eles consideravam importante para o desenvolvimento da Leitura Crítica em Língua Espanhola.

Quadro 14 – Questionário: Práticas de leitura crítica em Língua Espanhola

	Sim	Não	NTC
21. Conhecer o contexto sociocultural a que o texto pertence	3	4	0
22. Saber claramente o objetivo da leitura	6	1	0
23. Conhecer o ponto de vista do autor do texto	5	1	1
24. Conhecer as características do gênero textual	4	3	0
25. Saber situar-se em relação á comunidade	2	3	2
26. Ter conhecimentos prévios sobre o tema desenvolvido no texto e ativá-los quando necessário	3	3	1
27. Ter conhecimento gramatical mínimo	5	2	0
28. Entender o texto do ponto de vista dos elementos da comunicação envolvidos	7	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Na questão 21, os alunos foram perguntados se era importante conhecer o contexto sociocultural a que o texto pertence, 3 alunos afirmaram que sim e 4 disseram que não. Nessa pergunta, mais da metade dos alunos descartou a possibilidade de utilizar o contexto no qual ele está inserido para compreender o texto. Isso pode ser fruto de uma série de trabalho equivocado de leitura em sala de aula. O trato com a leitura acaba sendo o de busca de significado das palavras, que invalida a voz do leitor e, portanto, de seus conhecimentos prévios. É interessante que, no grupo anterior, perguntados sobre o contexto, 6 alunos afirmaram que o usavam para compreender um texto.

Na questão 22, o aluno deveria responder sobre a importância de saber claramente os objetivos da leitura. Nesse item, 6 alunos mencionaram que sim e 1 que não. O percentual dessa questão é muito válido, já que a essência de uma melhoria do desempenho leitor é justamente saber porque se está lendo e com que finalidade esta atividade é desenvolvida,

principalmente em sala de aula, já que se apresenta com vários objetivos específicos, mas que, no geral, buscamos a formação de um leitor consciente e crítico nos vários âmbitos de uso da leitura.

Na questão seguinte, 23, sobre conhecer o ponto de vista do autor, 5 alunos disseram que sim, 1 não e 1 que não tem certeza. O ensino de leitura por muito tempo foi baseado na busca ‘do que o autor quis dizer’ com o que foi colocado, no entanto, essa proposta não invalida de compreender os elementos de composição daquele texto, bem como compreender a intenção com a qual ele foi escrito.

Na questão sobre a importância de conhecer o gênero textual, 4 alunos afirmaram que sim e 3 disseram que não. Preocupou-nos o número apresentado nesta questão, porque, hoje, mais do que qualquer outro tempo, o que tem se falado de gênero textual é absurdamente importante. Todos os manuais didáticos já tratam do ensino de línguas por meio dos gêneros textuais e mesmo assim os alunos ainda têm a concepção de que não importa identificar as características do gênero textual para compreender o texto. Mais uma vez evidencia que o gênero, então, não está sendo discutido e estudado em sala de aula como se espera.

Na questão 25, sobre saber situar-se em relação à comunidade, apenas 2 alunos afirmaram que sim, 4 não importa e 1 não tem certeza. Acreditamos que esta questão tenha sido pouco compreendida pelos alunos pela quantidade de participantes que nos perguntaram sobre o que significava o lugar que eles ocupavam na comunidade. Na ocasião, explicamos-lhes que esse exercício estava atrelado a perceber-se como agentes ativos na sociedade, observando quem eram eles, o que faziam, porque estavam naquela condição de leitor, etc.

Na questão 26, é importante ter conhecimentos prévios sobre o tema e ativá-los quando necessário, 3 alunos disseram que sim, 3 que não e 1 não tenho certeza. Mais da metade dos alunos não compreende a importância de relacionar os conhecimentos prévios adquiridos ao longo da sua vida no momento da leitura. É preciso ainda apresentar essa ação como essencialmente fundamental para todos os envolvidos já que ativar os conhecimentos prévios é o primeiro passo para estabelecer o aluno como leitor ativo e participante no processo leitor.

Na questão 27, ter conhecimento gramatical mínimo, 5 alunos afirmaram que sim e 2 disseram que não. O que faz com que verifiquemos que esse item tenha importância no processo leitor dos alunos envolvidos. O embate com a falta de conhecimento linguístico da língua meta tem influenciado nas práticas de leitura.

Na última questão, 28, é importante entender os elementos da comunicação envolvidos, todos os alunos afirmaram que sim. Os participantes compreendem os elementos essenciais para o estabelecimento de uma comunicação, assim como o fato de que para que essa seja efetivada devem ser observados todos os elementos, como quem escreveu, para quem e com que propósito foi escrito.

Finalizamos esta seção constatando que os alunos-participantes acreditam ter uma boa compreensão leitora sob os vários aspectos traçados no questionário, desenvolvem estratégias de leitura, leem com frequência e diferentes gêneros textuais e são atores sociais críticos. Isso nos remete a leitores competentes e autônomos, capazes de desenvolver uma leitura crítica e de trabalhar estratégias de leitura nos três níveis que nos propomos a estudar, superficial, profunda e crítico-reflexiva. No entanto, há inúmeros elementos contraditórios a esta perspectiva, uma tendência à memorização, ao contato com gêneros pouco visualizados em sala de aula, como romance, defesa da perspectiva linguística e apresentação de um leitor passivo no processo leitor.

3.1.2. Análise do pré-teste de compreensão leitora

O teste de compreensão leitora³⁶ foi elaborado com questões retiradas das provas do ENEM 2012/ 2013 e consta de cinco questões com TL, já que é o nosso foco de estudo. O questionário foi aplicado na terceira semana de julho.

Das cinco questões que apresentava o teste, podemos computar quantitativamente que 1 aluno não acertou nenhuma questão, 3 alunos acertaram apenas uma questão, 3 alunos acertaram 2 questões. Assim, nenhum aluno alcançou a plenitude da prova.

Quadro 15: Teste de compreensão leitora – quantidade de questões respondidas

Nº de questões	Nº de alunos
Nenhuma questão	1
1	3
2	3
3	0
4	0
5	0

Fonte: Elaborado pela autora

³⁶ Vide anexo B, p.137.

Como forma de compreender melhor os números apresentados na tabela 13, observemos: 2 alunos responderam a questão 1, que trata de um texto do autor uruguaio Eduardo Galeano, texto considerado pequeno, mas de grande densidade literária. O gênero literário em que se enquadra este texto é o ensaio. Classificamos esta pergunta no nível de compreensão profundo porque precisa que o aluno faça uma série de inferências para compreender o texto, ou seja, “o leitor aporta dados ao texto procedentes de seu conhecimento de mundo” (CASSANY, 2006, p. 26). Isto é, verifica-se já no enunciado da questão quando solicita que o aluno, por meio do que foi colocado no texto, faça inferência sobre conhecimentos relacionados à história da América Latina.

Na questão 2, temos um poema do autor cubano Luis Rogelio Nogueras. O texto apresenta questão do tipo profunda, porque, assim como a primeira, tratará de relacionar as informações do texto, contrastando e realizando inferências. Nesta questão, 4 alunos responderam satisfatoriamente, porque não exigia que o aluno tivesse conhecimento extratextual.

Na questão 3, seguimos com gênero literário poema, da autora espanhola Gloria Fuertes. Nenhum aluno respondeu esta questão. Acreditamos que o fator principal para respondê-la é dominar aspectos culturais da língua meta. Esta questão se encontra no nível crítico-reflexivo, já que envolve aspectos que vão muito além da decodificação das palavras e das relações cognitivas que o aluno possa estabelecer, envolve conhecimentos de cunho cultural que será de fundamental importância para responder a questão satisfatoriamente.

Outro importante fator para a falta de compreensão das questões 2 e 3 pode ser o gênero em que se enquadram os textos, no caso, poema. Os alunos têm uma série de dificuldades com a leitura desse gênero literário, mas especificamente pela falta de hábito de leitura, seja em sala de aula ou na sua vida cotidiana. A pouca presença deste gênero nos manuais, por exemplo, em decorrência da predominância de textos em prosa, colabora para a falta de leitura desse gênero. Há ainda a forma como é trabalhado em sala, tem-se trabalhado o discurso poético fragmentado como apêndice para fontes históricas de autores e obras, e esquecido a perspectiva de tornar a leitura poética como experiência estética de emoção e prazer.

Na questão 4, 2 alunos conseguiram respondê-la, o texto é do gênero cantiga popular, e o classificamos no nível superficial, apenas e exclusivamente porque o elaborador da questão já deixa evidente a pista para a resposta no enunciado “cuja letra problematiza uma questão social”. Isso dá margem para que o aluno apenas localize a informação no texto e marque o item que corresponde ao que se pede.

Na última questão, de número 5, trata-se de um ensaio literário de Carlos Fuentes, autor mexicano, e o classificamos no nível linguístico porque trata de uma busca de informação no texto, o aluno não precisava travar nenhum embate cognitivo com as informações apresentadas. Nesta questão apenas 1 aluno respondeu satisfatoriamente.

Quadro 16: Pré-teste: número de alunos por questão

Questão	Nível de compreensão	Nº de alunos
Q1	Profundo	2
Q2	Profundo	4
Q3	Crítico-reflexivo	0
Q4	Superficial	2
Q5	Superficial	1

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos, por meio do modo quantitativo, que o teste de compreensão leitora não confirma os dados coletados no questionário, que apresentou um perfil de leitor competente e autônomo. O número de questões acertadas é bem inferior ao número que se esperava depois da aplicação do questionário de crenças.

Assim, podemos afirmar que o número maior de questões respondidas foram a de nível profundo porque está diretamente relacionado aos conhecimentos básicos dos alunos, que as questões de nível superficial podem ter sido influenciadas pela dificuldade que os alunos dizem ter no momento de compreender um texto em língua espanhola e que a questão de nível crítico-reflexivo trata de um elemento que confirma a necessidade de trabalhar em sala de aula aspectos culturais da língua, que darão ao aluno consistência para compreender e participar das práticas comunicacionais com os indivíduos da língua meta.

3.2. Desempenho da leitura literária crítica

Neste tópico, serão tratados os aspectos relacionados à nossa presença em sala de aula. Descreveremos a dinâmica utilizada em cada aula, o desempenho do alunos nas atividades de leitura literária e a análise detalhada das atividades de leitura utilizadas.

3.2.1. Desdobramento das aulas

É importante mencionar que as aulas foram elaboradas levando em consideração as orientações propostas nos documentos norteadores do ensino nacional, PCNEM e OCEM, que defendem um ensino de leitura baseado no

desenvolvimento da compreensão leitora, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (BRASIL, 2006, p.151)

Essa posição compreende perceber o ensino de leitura como elemento globalizador em que o aluno/leitor deverá relacionar os diversos conhecimentos durante o processo leitor. De acordo com os PCNEM (BRASIL, 2010, p. 25), o ensino de língua deve ser caracterizado

pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo um a formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida”.

As aulas totalizam seis momentos, em um período compreendido entre 10 de setembro a 12 de novembro de 2014³⁷.

Na **primeira aula**, dia 10/09/2014, iniciamos as atividades da seguinte forma: os alunos foram apresentados à estratégia de leitura, *reconhecimento de cognatos*, por meio de uma questão do ENEM de 2012. Os alunos foram perguntados sobre o conceito de cognatos e solicitados que lessem o texto e selecionassem as palavras que mantinham semelhança com o português. Fizemos um diagnóstico final do texto e passamos para o segundo momento da aula. Apresentei-lhes o tema do texto, *O soldado mutilado*, e solicitei que falassem sobre o que lhes parecia e em que situação encontraríamos aquilo que estava explícito no título do texto. Depois de levantados os conhecimentos anteriores sobre o tema, solicitei-lhes que lessem o texto (*El soldado mutilado*, de Gabriel García Márquez) com cautela e sublinhassem as palavras cognatas do texto como forma de exercitar a estratégia estudada em sala. Depois da leitura inicial, eles responderiam oito questões sobre o texto. No final da atividade, fizemos uma pequena discussão sobre o que tínhamos lido e sobre as questões tratadas no texto. Para finalizar a atividade, os alunos responderam um pequeno questionário de sondagem sobre as atividades desenvolvidas neste dia.

³⁷Vide apêndice A, p. 123.

Na **segunda aula**, em 17/09/2014, iniciamos as atividades seguindo a mesma dinâmica da aula anterior. Neste dia, os alunos foram apresentados à estratégia de *identificação de palavras-chave*, por meio de uma questão do ENEM de 2010. Os alunos foram perguntados sobre o que eles entendiam por palavras-chave e, depois, solicitados que lessem o texto e selecionassem as palavras que eles considerassem palavras-chave. Fizemos um diagnóstico final do texto e da estratégia e passamos para o segundo momento da aula. Como forma de situá-los na leitura do texto, pedi-lhes que refletissem sobre a linha de suas vidas, o que fui/tinha, o que sou/tenho e o que pretendo ser/ter. Depois das pequenas narrações, solicitei-lhes que lessem o texto (*Pasatiempo*, de Mario Benedetti) e sublinhassem as palavras-chave do texto, juntamente com as palavras cognatas, estratégia trabalhada na aula anterior. Depois da leitura, eles responderiam oito questões sobre o texto. Em seguida, fizemos uma discussão sobre o que tínhamos lido e sobre as questões tratadas o texto. Para finalizar a atividade, os alunos responderam o questionário de sondagem sobre as atividades desenvolvidas no dia.

No **terceiro dia**, 01/10/2014, começamos as atividades com uma pequena discussão sobre as cores. Cada aluno recebeu uma folha de papel nas diversas cores (azul, vermelho, verde, amarelo, preto, branco, etc.), sendo que a cor branca foi a única que se repetiu pelo grupo. Perguntei-lhes sobre a caracterização daqueles papéis e o que eles ativavam de conhecimento com a cor em mãos. Por fim, questionei-lhes sobre a importância da diversidade de cores em suas vidas e o que representava a repetição da cor branca no grupo. Feita essa ativação de conhecimentos, solicitei-lhes que respondessem sobre o que compreendiam pelo título do texto (*Colores, colores*, de Bacilos). Feito isso, escutamos a canção e depois solicitei-lhes que lessem o texto e respondessem as sete questões sobre o conteúdo tratado. Quando terminaram de responder todas as questões, estudamos a estratégia de leitura para este dia, *identificação da ideia central*, com o próprio texto lido. O procedimento foi diferente do que vínhamos fazendo anteriormente. Foram trabalhados conceitos como título, tema, assunto, formas de segmentação do texto, tema norteador e argumentos, progressão do texto, etc. Para finalizar a atividade, os alunos responderam o questionário de sondagem da atividade feita em sala.

No **quarto dia**, 22/10/2014, trabalhamos o texto *La rana que quería ser una rana auténtica*, de Augusto Monterroso. Começamos as atividades com um exercício de leitura utilizando a estratégia *scanning*, busca de informação específica. Foi apresentado um pequeno texto e perguntado algumas questões específicas que poderiam ser respondidas rapidamente apenas passando os olhos. Os alunos se divertiram muito com essa técnica de leitura. Em

seguida, passamos para um texto da prova do ENEM 2011, seguindo com a mesma dinâmica. Depois de trabalhada a estratégia do dia, solicitei que os alunos respondessem oralmente as seguintes perguntas: Você é uma pessoa autêntica? O que é ser uma pessoa autêntica? Logo após a enquete, eles foram solicitados a fazer a leitura do texto principal e responder as 7 questões relacionadas à compreensão do texto. Para finalizar a atividade, depois de respondidas as perguntas, discutimos sobre a temática do texto e depois eles responderam o questionário de sondagem da atividade de leitura.

No **quinto dia**, 05/11/2014, trabalhamos os textos de Eduardo Galeano, “*Así se prueba que los índios son inferiores*” e “*Así se prueba que los negros son inferiores*”. Começamos a atividade do corrente dia com a leitura do texto *La lluvia*, texto do manual didático escolhido aleatoriamente, para que fosse possível trabalhar a estratégia *skimming*, leitura para busca de ideia geral do texto. Depois da estratégia exercitada, passamos para uma reflexão prévia sobre o assunto tratado nos textos que seguiriam. Colocamos no quadro branco duas palavras centrais da discussão, índios e negros, e perguntamos que outras palavras os alunos relacionavam a esses dois grupos, que elementos os caracterizavam, que elementos os diferenciavam e os assemelhavam. Feito isso, pedimos que os alunos lessem os textos e respondessem as 8 questões de compreensão leitora. Depois de respondidas, fizemos uma discussão de grupo sobre a temática tratada no texto, levando em consideração o tempo colocado no texto e o tempo de hoje. A discussão teve uma ponte fundamental para a atualidade e os alunos se empolgaram muito ao tratar dessa temática. Finalizamos com o questionário de sondagem da atividade.

No **sexto** e último dia de atividades, 12/11/2014, o texto utilizado foi *Preámbulo para las instrucciones para dar cuerda al reloj*, de Julio Cortázar. Começamos as atividades trabalhando a estratégia de leitura *elaboração de resumo* com uma questão do ENEM 2014. Lemos o texto e depois trabalhamos os passos para resumir um texto (apagamento, seleção, generalização e construção). Depois, em grupo, fizemos a seguinte pergunta: Como administramos nosso tempo? Os alunos foram solicitados a ler o texto e depois a contestarem 6 perguntas de compreensão textual. Finalizamos com uma discussão sobre o tempo colocado no texto e com a resposta do questionário de sondagem da atividade trabalhada em sala.

3.2.2. Desempenho dos alunos nas atividades de leitura literária

Como colocado nas sessões anteriores, nosso objetivo na elaboração de questões de leitura foi atentar para um exercício de todos os níveis de leitura a partir do texto escolhido,

buscando criar uma relação hierárquica desses níveis e fazer com que os alunos desenvolvessem uma leitura crítico-reflexiva. Assim, elaboramos as questões atentando para cada estratégia que o aluno deveria utilizar para responder determinada pergunta. Este tipo de abordagem é importante porque conseguimos visualizar o desempenho do aluno no processo leitor.

Para que isso fique mais claro, observemos o quadro abaixo que direcionou nosso trabalho na elaboração questões de leitura. É importante destacar que os números colocados diante de cada objetivo de leitura³⁸ diz respeito à quantidade de questões em que ela se apresenta ao longo das 45 questões das 6 atividades aplicadas.

Quadro 17: Objetivos de leitura por níveis

Superficial	Profundo	Crítico-reflexivo
Localizar informação (6); Reconhecer marcas linguísticas (3); Detectar e operar com os elementos linguísticos (3); Reconhecer palavras (1).	Prever (6); Operar com as informações (4); Obter ideia principal (2); Reconhecer marcas textuais (1); Estabelecer relações semânticas (1); Reconhecer elementos textuais (1).	Rever conteúdo (7); Relacionar o conteúdo do texto com sua vida (3); Avaliar informação (3); Opinar (4).

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da elaboração desse quadro por meio dos teóricos já citados anteriormente, Sánchez-Miguel (2010) e Cassany (2006), pudemos estabelecer uma grade de avaliação dos dados de maneira mais efetiva e visualizar se é possível observar o progresso do desempenho leitor dos alunos por meio das respostas dadas.

3.2.2.1. Análise da atividade 1³⁹

A questão 1 (Em que situação encontramos um soldado mutilado?) da primeira atividade, consta de uma pergunta de previsão em que o aluno precisaria ativar uma série de conhecimentos sobre a temática a partir do título do texto. No entanto, a maioria dos alunos respondeu essa pergunta com informações do próprio texto, ou seja, não relataram situações, mas sim que tipo de mutilado aparece no texto. Dos alunos que responderam a atividade, apenas 1 aluno mencionou que se encontra um mutilado em situações de guerra e que mutilado é um indivíduo que tem partes do corpo arrancadas.

³⁸ Vide tabela explicativa dos objetivos de leitura para cada questão, anexo D, p. 141.

³⁹ Vide apêndice B, p. 124

Na questão 2 (Podes enumerar uma ordem cronológica das ações que ocorrem no texto?), o aluno teria que operar com as informações do texto. Dos alunos que participaram da atividade, 2 alunos não responderam esta questão e 2 a fizeram satisfatoriamente, relacionando as ações com a importância desta dentro do texto. A resposta foi feita em resumo. 3 alunos responderam de maneira desconexa e sem progressão. Isso também deixou evidente a falta de compreensão do texto com exposição da última ação (o amigo suicidou-se/ o soldado voltou para casa, etc.).

Na questão 3 (Que sentimento prevalece no texto?), revisão de conteúdo, os alunos retrataram a tristeza como sentimento mais presente no texto. Além disso, citaram solidariedade, compaixão, tragédia, pena e compreensão. É perceptível que os sentimentos destacados pelos alunos estão atrelados à sensação que eles sentiram ao ler o texto.

Na questão 4 (É possível encontrar o lugar onde lutou o personagem principal? Se sim, onde foi?), os alunos deveriam localizar a informação no texto. Nessa questão, 6 alunos responderam adequadamente e 1 respondeu equivocadamente “casa”.

Na questão 5 (Quantos personagens há no texto?), nenhum aluno acertou a questão, todos responderam que havia três personagens (a mãe, o soldado e o amigo do soldado), sendo que o soldado e o dito amigo são a mesma pessoa. Isso evidenciou a falta de compreensão do texto, justamente porque a essência do texto está no jogo de sentido e sentimento que o autor travou.

Na sexta questão (Por que o personagem se matou?), esperava-se que o aluno operasse com as informações do texto, porém, apenas 2 alunos responderam satisfatoriamente a questão e 5 acertaram parcialmente, considerando diretamente a decepção do soldado pelo fato de sua mãe não aceitar um mutilado em casa, ainda que tenham se equivocado na questão 5 sobre o número de personagens.

Na questão 7 (Que relação semântica a palavra **aunque** estabelece na frase seguinte?), reconhecer elementos linguísticos, apenas 2 alunos não acertaram a questão. Os demais acertaram adequadamente e acreditamos que foram motivados pelo contexto e pela comparação dos itens posto na questão (concesión, finalidad e conclusión).

Na última questão (Que farias no lugar da mãe do personagem principal? Justifica.), os alunos teriam de relacionar o conteúdo do texto com sua vida. A maioria retratou que aceitaria e era um dever da mãe como cuidadora aceitá-lo, ressaltaram ainda o fato da solidariedade em ajudá-lo.

3.2.2.2. Análise da atividade 2⁴⁰

Na atividade 2, a questão 1 segue o perfil da atividade 1 com a primeira questão destinada à previsão, em que os alunos devem imaginar uma série de possibilidades sobre o que o texto vai tratar como forma de antecipar o que será dito, confirmando ou refutando as hipóteses estabelecidas neste primeiro momento. Os alunos foram perguntados sobre o que compreendiam sobre passatempo. Dos que responderam, 2 alunos relacionaram “ao passar do tempo”, presente, passado e futuro. No entanto, alguns alunos foram além do que estaria no texto, relacionando coisas como experiências, aproveitamento, o dia de amanhã. Parece-nos que a resposta foi relacionada ao conteúdo do texto. Muitos colocaram a questão da passagem do tempo, da vida e como nossas vidas estão mudando junto com tempo.

Na questão 2 (Marca a(s) afirmação(es) que reflita(m) a ideia do texto.), opera-se com as informações do texto, 3 alunos acertaram a questão satisfatoriamente (itens 2 e 3). Além desses, 4 alunos acertaram o item 2 (fala de sua vida) e 1 marcou o item 3 (presença da morte), juntamente com outros itens que não os certos, 1 aluno marcou o item 1, 3 alunos marcaram o item 4.

Na questão 3 (O que se pode dizer sobre o tempo no poema?), questão para avaliar informação, apenas 3 alunos responderam adequadamente, tratando de observar a mudança de concepção ao longo do tempo. 4 alunos responderam equivocadamente dizendo que tratava do presente e passado, sem estabelecer a ideia de percepção no decorrer da vida.

Na questão 4 (Em que pessoa está escrito o texto e por meio de que marcas gramaticais a identificamos?), questão em que o leitor deve operar com elementos linguísticos, 3 alunos afirmaram ser a primeira pessoa do singular e que isso era verificado pelas classes de verbo e pronomes, mas não as identificaram. Os demais afirmaram que o texto estava em primeira pessoa do plural verificado pelo verbo “éramos” e pronome “nos”.

Na questão 5 (Seleciona três palavras-chave do texto), obtenção da ideia central, 2 alunos responderam esta questão. Muitos alunos obtiveram palavras aleatórias do texto, o que evidenciou que os alunos têm uma série de deficiências para identificar a temática do texto. Apenas 4 alunos identificaram satisfatoriamente pelo menos duas palavras-chave (muerte/océano). Os demais selecionaram verbos, advérbios e conjunções como palavra-chave.

Na questão 6 (Identifica palavras no poema que remetem à ideia de tempo), questão para reconhecer e utilizar elementos linguísticos, 4 alunos responderam

⁴⁰Vide apêndice C, p. 125.

adequadamente, elegendo advérbios, substantivos e numerais que mantinham ideia de tempo no poema, e 3 o fizeram parcialmente utilizando apenas dois advérbios.

Na questão 7 (Marca a figura de linguagem de que se utiliza o autor para tratar a temática), reconhecimento de elementos textuais, todos os alunos fizeram muito conscientemente marcando a opção comparação.

Na última questão (O que achastes do poema?), em que os alunos deveriam opinar sobre o conteúdo a partir do que havia compreendido do texto, todos responderam adequadamente. No entanto, as respostas foram um pouco superficiais, do tipo “trata das fases da vida”, “é interessante porque é a realidade, parece com que acontece com a nossa vida”, “a vida vai perdendo o encanto com o passar do tempo”. Apenas 1 aluno conseguiu condensar as informações do texto, a mudança de concepções ao longo da vida, “as nossas ideias sempre mudam com o passar do tempo” e opinou sobre o fato de ser necessário “aproveitar cada fase da vida”.

3.2.2.3. Análise da atividade 3⁴¹

O texto trabalhado na atividade 3 foi um dos que mais apresentou dificuldade para a compreensão leitora. A primeira questão (O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título *Coiores, coiores?*) de antecipação foi um pouco contraditória. Muitos alunos traduziram um verso da canção ou levaram em consideração o conteúdo do texto. Poucos (2 alunos) atrelaram a essência de que as cores diferenciam as coisas e que representam alegria.

Na questão 2 (Qual a ideia central da canção?), obtenção da ideia geral do texto, todos os alunos escreveram o mesmo elemento, o mundo seria triste sem cores. Isso pode ter sido motivado pela repetição deste verso na canção. Na questão 3 (Que sentido há em tratar das cores no texto?), revisão de conteúdo, nenhum aluno respondeu satisfatoriamente esta questão. Era esperado que ele tratasse do respeito às diferenças entre as pessoas sem deixar de considerar a igualdade perante a essência como ser humano.

Na questão 4 (Que comparação existe dentro do texto? Por que o autor utiliza este recurso?), estabelecimento de relações semânticas, esperava-se que o aluno observassem a comparação que o autor colocou entre a abstração das cores e as características do mundo e das pessoas. Nenhum aluno respondeu essa questão.

⁴¹Vide apêndice D, p. 127.

Na questão 5 (Explica a relação que se estabelece nas frases: “colores de pelo, colores, colores, pero el mismo color, nos pinta por dentro”), operação com os elementos linguísticos, 4 alunos responderam satisfatoriamente. Os alunos trataram de perceber a contradição das diferenças psicológicas ou físicas, mas que essas diferenças não devem permitir que exista preconceito.

Na questão 6 (A partir do contexto no texto, as palavras abaixo podem ser traduzidas por quais palavras: a) aburrido; b) sorrisas)), quando deveriam reconhecer palavras, 5 alunos responderam satisfatoriamente, os demais responderam aborrecido pela semelhança com dita palavra em português. No item b) todos acertaram a questão.

Na questão 7 (Como classificarias a temática tratada na canção?), avaliação das informações, o aluno deveria classificar o texto a partir do que havia compreendido. Dos 7 alunos, 1 não respondeu e os outros 6 não responderam satisfatoriamente esta questão, tratando de repetir uma estrofe da canção, “o mundo seria triste sem cores”, ou classificando-a como “sentimentalista”, “a canção trata de como mundo seria sem as cores”, etc.

Na questão 8 (Com relação ao conteúdo, o que se pode dizer sobre isso em teu dia a dia, em tua escola, em teu bairro?), questão que o aluno deveria relacionar conteúdo com a sua vida, a resposta ainda que pessoal não apresentou tanta relação com a temática tratada. Apenas 2 alunos responderam parcialmente a questão de respeitar as diferenças, por exemplo, “devemos respeitar os outros”, “Bullying é um exemplo onde muitas pessoas são discriminadas por sua cor”, porém não exemplificaram essa concepção com algo de sua vida.

Acreditamos que a falta de compreensão do texto invalida a relação adequada do que se pode dizer de sua vida. Nesta questão houve muita divagação, do tipo “sem felicidade a vida não tem sentido”, “as cores alegram mais o dia das pessoas e ficam com o sorriso estampado no rosto”, “nem todos os lugares existem cores”, etc.

3.2.2.4. Análise da atividade 4⁴²

O texto trabalhado na sala apresentou melhorias com relação à atividade anterior. Na questão 1 (O que é ser uma pessoa autêntica?), questão para antecipar conteúdo, foi respondida satisfatoriamente. Tratava do significado de ser autêntico. Nesta questão, os alunos relacionaram diretamente ao significado de sê-lo e evidenciaram que ser autêntico é ser uma

⁴²Vide apêndice E, p. 129

pessoa que tem “estilo próprio”, é “exclusiva”, “única e que não gosta de fazer aquilo que outras pessoas fazem”.

Na questão 2 (Es uma pessoa autêntica? Justifica.), os alunos deveriam opinar sobre o fato de serem autênticos. Todos os alunos afirmaram que são autênticos porque se consideram “diferentes”, com “opinião própria e não são levados pelos outros”, são pessoas de “atitude e verdadeiros”. No entanto, 1 aluno afirmou que a autenticidade não pode ser 100% porque a mentira faz parte do ser humano e a necessidade faz com que a utilizemos.

Na questão 3 (De acordo com o texto, por meio de que/ quem a rã repensava sua autenticidade?), questão para acessar e recuperar informação, apenas 2 alunos responderam adequadamente, “opinião das pessoas”. Os demais responderam que se tratava das pessoas, do espelho, da rã.

Na questão 4 (Que personagens há no texto? e ¿Qual a relação existente entre eles?), questão para localizar informação, todos acertaram quando colocaram a personagem rã e poucos relacionaram o “eles” às pessoas (3 alunos). Muitos computaram o frango (pollo) como personagem porque reconheceram-no como animal, mas não compreenderam a razão de sua aparição no texto. Ele funciona como elemento de comparação essencial para perceber que a rã é motivo de piada e leva em consideração o que os outros falam.

Na questão 5 (Em que gênero literário se classifica o texto? Quais as características?), questão na qual o aluno deveria reconhecer os elementos textuais, houve uma confusão com o gênero em que o texto se enquadrava, conto, e o gênero fábula. Porém, isso foi bastante interessante porque o aluno nos pareceu identificar, de certa maneira, as características de um ou do outro gênero. Dos 7 participantes, 2 equivocaram-se com o que seria gênero e sequência textual (descritivo/narrativo), 4 alunos o identificaram como conto e outros 2 afirmaram que era fábula.

Contudo, é válido destacar que, atualmente, muito se tem discutido sobre hibridismo genérico na produção de texto. Isso evidencia a mudança nos paradigmas estruturais dos gêneros textuais e a necessidade que se tem de produzir textos com propósitos específicos e estratégias que alcancem esses objetivos. O texto de Monterroso, por exemplo, é marcado por características do gênero fábula, por exemplo, animais personificados e com moral dissolvida em todo o texto. Porém, é caracterizado como conto, narrativa com personagens, espaço e tempo limitados.

Na questão 6 (Qual a ideia defendida no texto?), questão para rever o conteúdo, 3 alunos responderam afirmando sobre ser autêntico e que “não se devem levar em consideração o que os outros pensam”, “as pessoas devem ter personalidade e não ligar para a

opinião dos outros”. 2 alunos se equivocaram, afirmando que o texto trata de “uma pessoa que está a procura de sua autenticidade” e 2 responderam parcialmente, evidenciando apenas que “a pessoa deve ser autêntica”, mas não relacionaram a essa ação a opinião dos outros, que é fator fundamental no texto. Sobre isso, um aluno destacou que “de tanto ela querer ser reconhecida, ela acabou sendo comida”.

Na questão 7, (Podes identificar a situação ocorrida com a rã em teu cotidiano?), questão para relacionar o conteúdo com a vida, apenas 2 alunos exemplificaram o que se pedia, por exemplo, “a mídia quer que as pessoas sejam da forma que ela quer” e “uma pessoa verdadeira ela deve deixar seu interior bonito e não o exterior”. 1 aluno respondeu parcialmente, “tenho um amigo que pretende ser um cantor gospel satanista para ser autêntico”. Os demais não responderam (4).

3.2.2.5. Análise da atividade 5⁴³

O texto trabalhado em sala foi bem produtivo. Na questão 1 (Por meio do título, que temática se apresentará nos textos?), a maioria dos alunos responderam satisfatoriamente. Um ou outro de maneira mais completa, trataram da discriminação, desrespeito e inferioridade de raças e apenas 1 aluno tratou da diferença entre ambas raças.

Na questão 2 (Galeano reflete em seus textos dois grupos de pessoas marginalizadas. ¿Quem? Que te parece os textos?), os alunos deveriam localizar a informação, todos os alunos responderam sem problemas, mas alguns não se colocaram sobre o que lhes pareceu o texto.

Na questão 3 (Identifica nos textos partes que confirmem a temática tratada.), assim como a segunda, a questão trata de localizar informação, os alunos buscaram argumentos do texto, mas alguns colocaram de apenas um grupo.

Na questão 4 (Que sentimentos se evidencia nos textos?), questão para rever conteúdo, apenas 2 participantes acertaram corretamente a questão, os itens desprezo e desrespeito. Dos demais, 3 alunos responderam apenas um item correto, desrespeito e 2 não marcaram nenhum item esperado. Acreditamos que o item inconformação, marcado pelos alunos que não acertaram, pode ter sido motivado pelo sentimento que prevaleceu no momento da leitura. Muitos alunos ficaram injuriados com relação aos argumentos apresentados ao longo do texto.

⁴³Vide apêndice F, p. 130

Na questão 5 (Com a leitura dos textos, é possível identificar claramente as características dos dois grupos tratados. Aponte-as.), questão para localizar informação, 5 alunos o fizeram satisfatoriamente e 2 alunos responderam algo de maneira aleatória, de maneira que não apresentaram uma ideia consistente sobre os dois grupos, “o negro pode desenvolver certas habilidades”.

Na questão 6 (Marca as afirmações que tenham relação com os textos), questão para operar com as informações, havia duas possibilidades de respostas (itens 1, os índios e os negros têm estratos, e 2, o autor tem como objetivo caracterizar os índios e os negros) e todos os alunos responderam parcialmente a questão. Dos 7 participantes, 5 acertaram um item correto, 2 alunos marcaram a primeira opção e 3 alunos marcaram a segunda. Dos demais, 2 alunos responderam 1 opção correta, juntamente com uma incorreta. É válido destacar que para a última opção o aluno marcou todos os itens disponíveis.

Observamos que a maioria dos alunos marcou apenas um item na questão, isso pode ter influenciado número de respostas parciais, já que os alunos estão convencidos a marcar apenas um item nas questões de atividades.

Na questão 7 (Sobre as afirmações colocadas no texto, são atuais?), questão para opinar, a questão foi muito bem respondida. Todos se colocaram observando o preconceito racial. Alguns mencionaram que hoje segue tendo preconceito como nos tempos anteriores, séculos XVII, XVIII e XIX. Outros alunos afirmaram que houve grandes mudanças neste aspecto, graças às leis estabelecidas em defesa destes dois grupos.

Na questão 8 (A intenção do autor parece favorável à perspectiva apresentada dos séculos anteriores?), questão para avaliar, 1 aluno respondeu que não, que o autor apenas se utilizou da perspectiva passada para observar a discriminação, 2 não responderam e os demais afirmaram que sim, que compartilha do preconceito dos antigos, confirmando a falta de compreensão e manejo do reconhecimento da ironia, elemento indispensável para compreensão do texto e perceber a forma com que o autor trata dessa temática, característica essa tão particular de Galeano em seus textos.

3.2.2.6. Análise da atividade 6⁴⁴

A questão 1 (Como administras teu tempo?), todos os alunos o fizeram satisfatoriamente. Eles responderam colocando sua rotina diária, “faço o possível para ter um

⁴⁴Vide apêndice G, p. 132.

dia bem controlado acordo, cedo ajudo em casa sai para o curso, depois escola e no final do dia estudar o resto da matéria da escola [sic]”. Na questão 2 (Identifica a pessoa com quem fala o autor do texto.), questão para reconhecer elementos linguísticos, 2 alunos responderam adequadamente “a pessoa tu” apresentada no texto, no entanto 4 alunos entenderam a ideia de falar “com o leitor”, que é segunda pessoa, mas não o identificaram no texto. 1 aluno não respondeu esta pergunta.

Na questão 3 (O autor do texto felicita ao que ganha o relógio de maneira sarcástica, com que finalidade ele faz isso?), questão para rever conteúdo, 3 alunos responderam satisfatoriamente tratando a questão de obsessão por administrar o tempo, 2 alunos equivocaram-se porque trataram da questão do cuidado em guardar o relógio, “quando ele ganhar o relógio ele também criar responsabilidade de cuidar que não se estrague ou roubem”, e 2 consideramos que acertaram parcialmente porque apenas trataram do texto como controlador.

Na questão 4 (Em que tempo verbal o texto está escrito e por meio de que verbos o identificamos?), 2 alunos acertaram a questão identificando o texto em presente, “regalan, esperamos”, os demais equivocaram-se no enunciado da questão, tratando da pessoa do texto e não do tempo estabelecido, “2ª pessoa do singular”.

Na questão 5 (Que concepção de tempo está no texto?), questão para rever conteúdo, 1 aluno respondeu satisfatoriamente, no sentido de perceber que o tempo não deve ser controlado, 3 alunos responderam parcialmente porque apenas colocaram o tempo como valor, “o tempo está corrido” e 3 equivocaram-se e responderam que “o tempo certo”, “presente”.

Na questão 6 (Que relação há entre a temática tratada no texto *preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj* com os tempos atuais?), questão para avaliar conteúdo, 2 alunos responderam corretamente, tratando da administração do tempo, correria, como “o tempo é dinheiro, vivemos ocupados e nem sempre sobra tempo para nós mesmos”. 2 alunos o fizeram parcialmente, “que as pessoas tanto no texto como agora sabem muitas vezes como distribuir seu tempo”, e 3 não corresponderam às expectativas, trataram do tempo como valioso e que “as pessoas se prende muito com os bens materiais”.

Depois de analisadas as atividades, podemos observar o desempenho dos participantes nas questões respondidas, conforme apresentamos no próximo tópico.

3.2.3. Análise do desempenho dos participantes nas atividades literárias

De acordo com a tabela que apresentamos a seguir é possível traçar um perfil do desempenho leitor dos participantes envolvidos na investigação. Desta forma, analisaremos cada participante individualmente e depois faremos um panorama geral de desempenho leitor crítico.

Para as respostas analisadas, configuramos um esquema de correção de quatro maneiras, com a seguinte legenda: para as questões corretas utilizamos – **C**; para as questões parcialmente corretas, ou seja, aquelas em que o aluno respondeu apenas em parte ou esqueceu de finalizá-la – **PC**; as questões em que o aluno fugiu totalmente do esperado de resposta, consideramos questões que não corresponderam às expectativas – **NE**; e, por fim, aquelas que os alunos não responderam – **NR**. Destacamos, no quadro abaixo, as respostas corretas com caixa em azul, porque foram elas que levamos em consideração para efeito de contabilização na análise do *desempenho leitor crítico* dos participantes.

Participantes	Atividades											
	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
P1	Q1	NE	Q1	PC	Q1	NE	Q1	C	Q1	C	Q1	C
	Q2	C	Q2	NE	Q2	NE	Q2	C	Q2	C	Q2	C
	Q3	C	Q3	C	Q3	NE	Q3	NE	Q3	PC	Q3	NE
	Q4	C	Q4	NE	Q4	NE	Q4	PC	Q4	PC	Q4	NE
	Q5	NE	Q5	PC	Q5	NE	Q5	PC	Q5	C	Q5	C
	Q6	PC	Q6	PC	Q6	C	Q6	PC	Q6	PC	Q6	PC
	Q7	NE	Q7	C	Q7	NE	Q7	NE	Q7	C		
	Q8	C	Q8	C	Q8	NE			Q8	NE		
P2	Q1	NE	Q1	NE	Q1	PC	Q1	C	Q1	PC	Q1	C
	Q2	NR	Q2	C	Q2	NE	Q2	C	Q2	PC	Q2	PC
	Q3	C	Q3	NE	Q3	NE	Q3	NE	Q3	C	Q3	NE
	Q4	C	Q4	C	Q4	NE	Q4	PC	Q4	PC	Q4	NE
	Q5	NE	Q5	NE	Q5	C	Q5	PC	Q5	C	Q5	PC
	Q6	PC	Q6	C	Q6	C	Q6	C	Q6	PC	Q6	C
	Q7	C	Q7	C	Q7	NE	Q7	NR	Q7	C		
	Q8	PC	Q8	C	Q8	PC			Q8	NE		
P3	Q1	NE	Q1	NE	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C
	Q2	PC	Q2	C	Q2	NE	Q2	C	Q2	C	Q2	C
	Q3	C	Q3	NE	Q3	NE	Q3	NE	Q3	C	Q3	C
	Q4	C	Q4	NE	Q4	NE	Q4	PC	Q4	C	Q4	C
	Q5	NE	Q5	C	Q5	C	Q5	PC	Q5	C	Q5	NE
	Q6	C	Q6	C	Q6	C	Q6	PC	Q6	PC	Q6	NE
	Q7	C	Q7	C	Q7	NR	Q7	NE	Q7	C		
	Q8	C	Q8	C	Q8	NE			Q8	NE		
P4	Q1	NE	Q1	NE	Q1	PC	Q1	C	Q1	NE	Q1	C
	Q2	PC	Q2	NE	Q2	NE	Q2	C	Q2	C	Q2	PC
	Q3	C	Q3	NE	Q3	NE	Q3	C	Q3	C	Q3	C

	Q4	NE	Q4	NE	Q4	NE	Q4	PC	Q4	NE	Q4	NE
	Q5	NE	Q5	PC	Q5	NE	Q5	NE	Q5	NE	Q5	PC
	Q6	PC	Q6	C	Q6	PC	Q6	NE	Q6	PC	Q6	C
	Q7	C	Q7	C	Q7	NE	Q7	C	Q7	C		
	Q8	PC	Q8	C	Q8	NE			Q8	NE		
P5	Q1	C	Q1	NE	Q1	C	Q1	C	Q1	PC	Q1	C
	Q2	PC	Q2	C	Q2	NE	Q2	C	Q2	C	Q2	PC
	Q3	C	Q3	C	Q3	NE	Q3	NE	Q3	C	Q3	PC
	Q4	C	Q4	C	Q4	NE	Q4	PC	Q4	NE	Q4	NE
	Q5	NE	Q5	PC	Q5	C	Q5	PC	Q5	NE	Q5	NE
	Q6	NE	Q6	C	Q6	C	Q6	C	Q6	PC	Q6	NE
	Q7	C	Q7	C	Q7	NE	Q7	NR	Q7	C		
	Q8	NE	Q8	C	Q8	PC			Q8	NR		
P6	Q1	NE	Q1	C	Q1	PC	Q1	C	Q1	C	Q1	C
	Q2	C	Q2	NE	Q2	NE	Q2	C	Q2	C	Q2	PC
	Q3	C	Q3	NE	Q3	NE	Q3	C	Q3	C	Q3	C
	Q4	C	Q4	C	Q4	NE	Q4	PC	Q4	PC	Q4	NE
	Q5	NE	Q5	C	Q5	C	Q5	NE	Q5	C	Q5	PC
	Q6	PC	Q6	C	Q6	C	Q6	C	Q6	PC	Q6	PC
	Q7	NE	Q7	C	Q7	NE	Q7	C	Q7	C		
	Q8	C	Q8	C	Q8	PC			Q8	C		
P7	Q1	NE	Q1	NE	Q1	NE	Q1	C	Q1	C	Q1	C
	Q2	NR	Q2	NE	Q2	NE	Q2	C	Q2	PC	Q2	NR
	Q3	C	Q3	NE	Q3	NE	Q3	NE	Q3	PC	Q3	C
	Q4	C	Q4	C	Q4	NE	Q4	PC	Q4	C	Q4	C
	Q5	NE	Q5	PC	Q5	NE	Q5	PC	Q5	C	Q5	PC
	Q6	C	Q6	PC	Q6	PC	Q6	NE	Q6	PC	Q6	NE
	Q7	C	Q7	C	Q7	NE	Q7	NE	Q7	C		
	Q8	C	Q8	C	Q8	NE			Q8	NR		

Legenda: C – correta; PC – parcialmente correta; NE – não correspondeu às expectativas; e NR – não respondeu.

Quadro 18 - Desempenho dos participantes nas atividades literárias

Fonte: Elaborado pela autora

Das 45 questões de todas as atividades aplicadas, o **P1** acertou 17 questões satisfatoriamente, respondeu parcialmente 11 questões e não correspondeu às expectativas nas demais questões (17). Das questões respondidas corretamente, há um misto nos três níveis de compreensão, isto é, não é possível demarcar uma predileção por responder questões do tipo superficial ou profundo, por exemplo. Podemos apontar que o aluno acertou 6 questões no nível crítico-reflexivo, 6 questões no nível profundo e 5 no nível superficial. No entanto, é possível verificar que este aluno teve uma facilidade maior em responder as questões do tipo aberta, de previsão e de opinião.

O participante **P2** apresentou um perfil mais próximo do nível superficial. O aluno dominou as questões de localização de informação e reconhecimento de elementos linguísticos. No entanto, foi muito raso nas questões de revisão de conteúdo e operação das informações, considerado por Sánchez Miguel (2010) os níveis mais altos de compreensão. O

aluno acertou 18 questões, sendo destas, 7 do grupo do nível superficial, 5 de cunho profundo e 6 do nível crítico-reflexivo. Além disso, o participante acertou parcialmente 12 questões, não correspondeu às expectativas em 13 questões e deixou de responder 2 questões.

O participante **P3** chega mais próximo de um perfil superficial porque desempenhou muito satisfatoriamente as questões deste grupo. Contudo, acertou também a maioria das questões de revisão de conteúdo e opinião sobre o que foi lido. O aluno acertou 25 questões, sendo 8 de nível crítico-reflexivo, 8 de cunho profundo e 9 do grupo superficial. Das demais questões, o participante respondeu parcialmente 5 questões, 14 não correspondeu às expectativas e 1 não foi respondida. O aluno, portanto, apresenta um rendimento muito satisfatório em todos os níveis de leitura.

O participante **P4** apresentou um percentual de questões não correspondidas às expectativas muito alto e dentro destas estão questões que ele precisaria operar com as informações, obter ideia central, reconhecer elementos textuais, operar com elementos linguísticos, etc. O nível de leitura deste aluno é razoavelmente baixo, ainda que seu maior desempenho leitor tenha ficado no nível crítico-reflexivo, isso pode ser motivado porque o aluno é desinibido, falante e participativo em classe e é um dos alunos que afirmam não gostar de espanhol. As questões de maior acerto foram as de opinião e revisão de conteúdo. O aluno acertou 14 questões, 7 no nível crítico-reflexivo, 4 no profundo e 3 no nível superficial. Das demais questões, 10 foram respondidas parcialmente e em 21 não correspondeu às expectativas.

O participante **P5** apresentou um perfil mais para o nível superficial. O aluno acertou corretamente 20 questões, 7 do nível crítico-reflexivo, 6 do nível profundo e 7 do nível superficial, respondeu parcialmente 10 questões, não correspondeu às expectativas em 14 questões e deixou de responder 1 questão. Ainda que o perfil de resposta de revisão de conteúdo e opinião tenha sido as maiores, o aluno utilizou muito conscientemente as questões de operação de elementos linguísticos e reconhecimento de palavras. As questões de cunho profundo foram pouco aprofundadas, houve poucas operações com as ideias do texto, obtenção de ideia principal, etc.

O participante **P6** respondeu corretamente 25 questões, 12 no nível crítico-reflexivo, 8 no nível profundo e 5 no nível superficial. O aluno apresentou um ótimo desempenho nas questões de cunho crítico-reflexivo, soube rever o conteúdo, opinar e relacionar conteúdo com a sua vida. As questões do segundo grupo, nível profundo, o aluno acertou um pouco mais de 50% das questões, isso confirma o domínio que ele tem também em operar com as informações e obter ideia principal, além de reconhecer elementos do texto.

Quanto às questões do nível superficial, o aluno ficou bem abaixo da média esperada já que ele teve um desempenho satisfatório no nível mais alto.

O participante **P7** apresentou perfil abaixo da média de desempenho. O aluno acertou 17 questões, 6 do nível crítico-reflexivo, 6 do nível profundo e 5 do nível superficial, respondeu 9 questões de forma parcial, deixou de responder 1 questão e não correspondeu às expectativas em 18 questões. Apesar de ter apresentado um percentual maior no nível crítico-reflexivo o aluno pouco reviu o conteúdo e relacionou-o com sua vida.

Em suma, constatamos, por meio desses dados, que há pouca consistência nas atividades desenvolvidas no ato da leitura pelos alunos, isto é, não conseguimos visualizar uma homogeneidade nas respostas das questões elaboradas. Isso pode ser causado pela falta de compreensão dos objetivos de leitura em sala de aula, de domínio que o aluno tem das estratégias de leitura no processo leitor e de um exercício sistemático de forma de chegar à compreensão leitora.

Quanto às estratégias trabalhadas em sala, poucas vezes foram realmente utilizadas pelos alunos. Isso pode ser confirmado pela quantidade de questões que não corresponderam às expectativas e pelas discussões feitas ao final da leitura. No entanto, o pouco tempo para exercício destas estratégias pode ser um motivo real da não utilização.

Podemos computar, de forma geral, as questões respondidas corretamente pelos participantes da seguinte maneira:

Quadro 19 – Número de questões respondidas corretamente

Objetivos de leitura	NC	Número de questões presentes nas atividades	Nº de questões respondidas	Percentual
Reconhecer palavras	S	7	5	71,4%
Reconhecer marcas linguísticas	S	21	9	42,8%
Detectar e operar com elementos linguísticos	S	21	12	57,1%
Localizar informação	S	42	13	30,9%
Prever	P	42	22	52,3%
Operar com as informações	P	28	10	35,7%
Obter ideia principal	P	14	2	14,2%
Reconhecer marcas textuais	P	7	7	100%
Reconhecer elementos textuais	P	7	1	14,2%
Estabelecer elementos semânticos	P	7	-	-
Rever conteúdo	C	49	20	40%
Relacionar conteúdo com a vida	C	21	5	23,8%
Avaliar	C	21	4	19%
Opinar	C	28	19	67%

Legenda: NC – nível de compreensão; S – superficial; P – profundo e C – crítico-reflexivo.

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos, por meio dos dados acima, que as questões de maior acerto foram as de nível superficial, ou seja, ainda que os alunos perpetuem a crença de que não compreendem o texto por falta de conhecimento linguístico, as questões de reconhecimento de palavras (71,4%), identificação e operação com elementos linguísticos (57,3%) e reconhecimento de marcas linguísticas (42,8%) ficaram no topo da tabela com maior número de acertos. Acima delas, contudo, estão um elemento do nível profundo, reconhecimento de marcas textuais (100%) e um do nível crítico-reflexivo, opinião (67,8%). Isso pode refletir, portanto, a forma estrutural de ensino da língua nas atividades de leitura. Contudo, surpreende-nos a questão de reconhecimento de marcas textuais (100%) ter sido respondida por todos corretamente. Acreditamos que o fato da questão ser de múltipla escolha tenha favorecido o desempenho dos alunos, já que a questão tratava de figuras de linguagem.

As questões de nível profundo foram as de menor acerto, ainda que o reconhecimento de marcas textuais (100%) tenha alcançado sua plenitude, as demais questões, previsão (52,3%) e operação com as informações (35,7%) apresentam-se de maneira mediana.

Surpreende-nos o resultado no nível profundo para obtenção da ideia central (14,2%) e operação com as informações (35,7%), itens fundamentais para estabelecer a compreensão significativa do texto, já que trabalham diretamente com a progressão do texto. Ou seja, é de fundamental importância perceber a maneira como as ideias são concatenadas a partir do propósito inicial do autor, que vai selecionando os argumentos para a continuidade ao texto e se utilizando dos elementos linguísticos que sustentá-los.

Os alunos não identificaram os argumentos primários e secundários, fazendo, portanto, que não visualizassem a intenção do autor pela escolha de um ou de outro argumento. Isso gera uma série de desconfortos e incompreensões no momento de reagir e refletir sobre o que foi lido.

As questões de nível crítico-reflexivo, opinião (67,8%) e revisão de conteúdo (40,8%) foram as que os alunos tiveram maior desempenho. Verificamos que as questões de opinião permitiram que os alunos ficassem livres para comentar sobre o que tratava o texto. Talvez esse número já demonstre um avanço na forma com que direcionamos as aulas de leitura, no sentido de tornar o aluno agente ativo desse processo.

É preciso, então, que comecemos a tratar de utilizar esses objetivos de leitura sistematicamente em sala de aula, utilizando-se das estratégias de leitura para que o aluno/leitor passe a adquirir o hábito de fazê-lo de maneira individual e assim consiga potencializar seus níveis de leitura de acordo com a necessidade estabelecida no ato da leitura.

3.2.4. Análise das atividades de leitura literária pelos participantes

As atividades desenvolvidas em sala foram analisadas pelos alunos ao final de cada aula para que pudéssemos observar falhas e elementos que foram bem explorados e deveriam ser melhorados. Isso somaria as análises dos dados das atividades de leitura. O questionário⁴⁵ constava de 4 questões bem pontuais sobre a percepção das atividades desenvolvidas, com os gêneros literários, as dificuldades enfrentadas no ato da leitura e sobre a utilização do texto literário no ensino de leitura.

3.2.4.1. Questionário de sondagem da Atividade Literária 1

Na questão 1 sobre o trabalho em sala, todos afirmaram que gostaram das atividades desenvolvidas em sala de aula com o gênero conto. Os alunos afirmaram que o texto é dinâmico, reflexivo, fácil e prático, ajuda a desenvolver a leitura, é diferente, interessante, além de considerar que a pré-leitura foi importante para a compreensão.

Na questão 2, sobre as dificuldades encontradas, 1 aluno afirmou que não as tem, enquanto os demais afirmam ter dificuldades, computando 2 para as dificuldades em vocabulário, 4 problemas gramaticais e 2 elementos literários. Na questão 3, todos os alunos responderam que o trabalho com textos literários é favorável porque é dinâmico, ajuda a compreender, ajuda no vocabulário, facilita na leitura, favorece o aprendizado, trata de fatos histórico e reais, aumenta capacidade de interpretação e exercita a língua.

Na questão 4, afirmaram que colaborou bastante porque o texto é mais interativo para aprender, colabora para aprendizagem, facilita a familiarização com a língua e melhora a leitura, além de ser um gênero de boa leitura.

3.2.4.2. Questionário de sondagem da Atividade Literária 2

No questionário 2, os alunos afirmaram que gostaram muito da atividade trabalhada com o gênero poema. Muitos afirmaram que o texto foi mais fácil que o da atividade anterior com o gênero conto. Disseram ainda que a estratégia palavras-chave foi de grande importância para a compreensão do texto, que este tipo de atividade é interessante porque foge à rotina escolar, e que o trabalho com gêneros diferentes é importante.

⁴⁵Vide anexo C, p. 140

Na questão 2, apenas 2 alunos afirmaram ter tido dificuldade com a compreensão leitora. Destes, para o vocabulário (1) e gramatical (1). Na questão 3, os alunos consideraram muito importante para aprendizagem porque ajuda a compreender, desenvolve a interpretação, o texto é claro, adquire maior vocabulário e ajuda na aprimoramento da leitura literária.

Na questão 4, todos os alunos afirmaram que sim. Segundo eles, a escolha do texto, a facilidade das palavras no texto, aumenta o conhecimento da língua espanhola, faz parte da nossa vida também, amplia os conhecimentos da língua e treina a leitura. É importante observar que muitos dos alunos responderam essa pergunta levando em consideração a estratégia de *reconhecimento de cognatos* trabalhada na aula anterior.

3.2.4.3. Questionário de sondagem da Atividade Literária 3

Na questão 1, todos os alunos afirmaram que sim. As atividades são diferentes do que acontece em sala e é importante escutar porque ajuda a compreender o texto. Na questão 2, 2 alunos afirmaram não ter problema com a leitura em espanhol e 5 que sim, do tipo, vocabulário (5), gramática (4), elementos culturais (1), elementos literários (1), outros (1), não mencionou qual dificuldade. Na questão 3, todos afirmaram que sim, ajuda a compreender e interpretar os textos e a escutar. É importante para aprendermos a falar. Na questão 4, apenas um afirmou que não, não gosta de espanhol. Os demais disseram que sim, aprendem mais vocabulário e a compreender mais. É válido mencionar que nesta atividade os alunos atrelaram a compreensão leitora à compreensão oral da música.

3.2.4.4. Questionário de sondagem da Atividade Literária 4

Neste questionário, todos os alunos afirmaram que gostaram da atividade aplicada em sala. Disseram ser interessante, não ser cansativa, ser dinâmica, desenvolve mais conhecimentos, ajuda para o ENEM, melhora a leitura em outras disciplinas e ajuda a compreender melhor.

Na questão 2, 1 aluno afirmou não ter problemas com a leitura literária em espanhol. Os demais (6), disseram ter problemas com o vocabulário (5), com a gramática (3) e com os elementos literários (2).

Na terceira questão, todos afirmaram que sim, porque aprendem mais, ajuda a compreender e interpretar, possibilita novas aprendizagens e o conto é o melhor tipo de texto para trabalhar. Na questão 4, apenas um aluno disse não, porque não gosta da disciplina

espanhol. Todos os demais afirmaram que sim porque melhora a velocidade da leitura, aprende novas palavras, vocabulário, pratica a leitura, ajuda no desenvolvimento do conhecimento, ajuda no ENEM e ajuda a argumentar.

3.2.4.5. Questionário de sondagem da Atividade Literária 5

Na questão 1, 7 alunos afirmaram que sim, porque é dinâmico, interessante, de temática atual. Ajuda na aprendizagem da língua e de outras disciplinas. O texto é fácil porque tem temática atual, além de ser informativo. Apenas 1 aluno afirmou que não porque compreendeu-o como altamente preconceituoso. Na questão 2, 4 alunos não tem problema de leitura, e 3 sim, sendo o vocabulário (1 aluno), gramática (2 alunos) e elementos literário (1 aluno) os maiores problemas no ato da leitura. Na questão 3, todos afirmaram que sim porque ajuda em outras disciplinas, exercita a leitura, aprendem a compreender o texto, ajuda no desenvolvimento da linguagem, conhecem novas palavras e adquirem conhecimento. Na questão 4, todos afirmaram que sim. Melhora a leitura, é dinâmico, obtém conhecimento, ajuda a compreender a linguagem literária, é interativo e aprende novos vocabulários.

3.2.4.6. Questionário de sondagem da Atividade Literária 6

Na questão 1, 5 alunos afirmaram que sim, porque a aula assim é interativa, dinâmica, e ajuda na aprendizagem da língua e de outras disciplinas. Apenas 2 alunos afirmaram que não porque não entendeu nada porque o conteúdo era difícil. Na questão 2, 3 alunos não tem problema de leitura, e 4 sim, sendo o vocabulário (3 alunos) e gramática (2 alunos). Na questão 3, todos afirmaram que sim porque ajuda em outras disciplinas, exercita a leitura, aprendem a compreender o texto, ajuda no desenvolvimento da linguagem, conhecem novas palavras e adquirem conhecimento. Na questão 4, 7 afirmaram que sim. Melhora a leitura, é dinâmico, obtém conhecimento, ajuda a compreender a linguagem literária, é interativo e aprende novos vocabulários. Apenas um aluno marcou que não porque o texto tinha conteúdo muito difícil de compreender.

De forma geral, evidenciamos nesses questionários de sondagem, uma verdadeira necessidade de trabalho com a leitura literária em sala de aula e não apenas a utilização de estruturas gramaticais, como vem sido trabalhado ao longo de sua vida escolar. Eles entendem que a leitura lhes permite uma maior e mais dinâmica aquisição de conhecimento da língua meta e que o trabalho sistemático com a leitura literária os ajuda a compreender e interpretar

os textos de maneira mais satisfatória, principalmente quando é trabalhada a metodologia de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

3.3. Crenças quanto ao uso do TL e a capacidade leitora crítica posteriores às práticas de leitura literária

Depois de estabelecida a análise do desempenho leitor dos alunos nas atividades literárias aplicadas, confirmamos, neste tópico, se houve mudança nas crenças dos alunos com relação ao TL e sua capacidade crítica e observamos se houve melhoria quanto ao seu desempenho leitor por meio da análise do pós-teste de leitura depois das práticas de leitura literária.

3.3.1 Questionário de crenças posteriores

Depois de desenvolvidas as atividades de leitura literária e sala de aula, aplicamos novamente o questionário sobre crenças para observar se houve alguma alteração com relação ao posicionamento dos alunos com respeito às suas práticas leitoras em sala de aula. Interessamos para fins de comparação os grupos III, IV, V e VI.

A pergunta sobre o gosto pela leitura (questão 7) não sofreu alteração, já perguntados sobre os gêneros literários que eles mais gostavam de ler houve pequenas alterações. Os gêneros conto, crônica e artigo ganham espaço de maneira igualitária. Nesta última aplicação, houve menos itens marcados. Destes, 2 alunos não responderam esta questão e 1 marcou o outro destacando histórias em geral, evidenciando, portanto, a falta de conhecimento em enquadrar histórias em gêneros textuais.

Quadro 20 – Questionário: O que você mais gosta de ler? (dado comparativo)

7a. O que você mais gosta de ler?	ANTERIOR		POSTERIOR	
	Crônica	6	Crônica	3
Teatro	4	Teatro	1	
Conto	4	Conto	3	
Biografia	3	Biografia	1	
Artigo	3	Artigo	3	
Poesia	2	Poesia	2	
Auto-ajuda	1	Auto-ajuda	0	
Paradidático	1	Paradidático	0	
Ensaio	0	Ensaio	1	
Outros	0	Outros	1	

Fonte: Elaborado pela autora

Na questão sobre a frequência com que os alunos leem (questão 8) os dados foram alterados. Os alunos passaram a ler mais frequentemente. Isso pode ser motivado pelo trabalho sistemático com a leitura em sala de aula ao longo da investigação.

Quadro 21 – Questionário: Com que frequência você lê textos literários? (dado comparativo)

8. Com que frequência você lê textos literários?		ANTERIOR	POSTERIOR
	diariamente	1	1
	1x por semana	1	3
	1x por mês	2	2
	outro	2	1

Fonte: Elaborado pela autora

Entre todos os participantes, perguntados sobre que tipos de leitura fazem em Língua Espanhola, neste segundo momento, os alunos afirmaram que leem paradidáticos (2), contos (2), romances (1), seguidos de poesia (1) e artigo (1). 2 alunos marcaram a opção outros, destacando o manual didático (1) e nada (1).

Quadro 22 – Questionário: O que você costuma ler em Língua Espanhola?

9. O que você costuma ler em Língua espanhola?	ANTERIOR	POSTERIOR
Paradidático	2	2
Ensaio	1	0
Conto	1	2
Romance	1	1
Teatro	1	0
Outros	3	2
Poesia	0	1
Crônica	0	0
Biografia	0	0
Auto-ajuda	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

O paradidático continua tendo espaço maior na escolha dos alunos e não encontramos razão para esta escolha. Perguntamo-nos se de alguma forma eles possam considerar paradidático como o material utilizado em sala de aula, tendo em vista a não utilização de paradidáticos em sala e falta de contato com a língua espanhola em outro contexto. Os gêneros conto e poesia podem ter sido influenciados pelo trabalho com estes gêneros ao longo da investigação.

Na questão 10, sobre as atividades com TL desenvolvidas em sala, os alunos foram mais enfáticos nas respostas, utilizaram mais itens para respondê-la e com limitações muito pequenas de uma ou outra atividade. O que nos leva a considerar que o aluno conseguiu identificar, na grande maioria, as atividades desenvolvidas em sala de aula, mas se manteve muito fortemente no aspecto gramatical, já que o maior número foi apresentação de explicação de temas gramaticais. Esse elemento foi surpreendente para nós, já que em nenhum momento foi discutido em sala qualquer conteúdo gramatical atrelado ao aspecto de nomenclatura, como verbos, pronomes, etc., nas seis atividades aplicadas. Esse dado pode ser representado pelos resquícios do que utilizava a professora titular da turma ou ainda pela abordagem das estratégias de leitura, cognatos e palavras-chaves, de cunho linguístico.

**Quadro 23 –Questionário: Que atividades o professor realiza com os textos literários?
(dado comparativo)**

10. Que atividades o professor realiza com os textos literários?	ANTERIOR	POSTERIOR
Explicação de temas gramaticais	5	6
Resumo das ideias principais do texto	4	4
Trabalho lexical com significados das palavras	3	5
Perguntas sobre o texto	2	3
Discussão sobre o tema central do texto	1	5
Comentários sobre o autor, a obra, e seus elementos formais	1	0
Atividades adotadas de acordo com sua preferência	1	2
Outros	1	1

Fonte: Elaborado pela autora

A questão 11, o professor ensina estratégias de leitura?, também foi um elemento muito satisfatório de alteração, porque foi um elemento diretamente trabalhado na dinâmica das aulas da investigação. Falta, contudo, que demandemos um tempo maior para exercícios com estas estratégias para que o aluno comece a tomar consciência do processo leitor.

Quadro 24 - Questionário: O professor ensina estratégias de leitura? (dado comparativo)

11. O professor ensina estratégias de leitura?		ANTERIOR	POSTERIOR
	Sim		3
Não		4	0

Fonte: Elaborado pela autora

Dos 7 alunos participantes, 6 responderam satisfatoriamente esta questão e 1 aluno o fez. É importante ainda destacar que os alunos destacaram no questionário de sondagem a importância de trabalhá-las em sala para melhorar seu desempenho leitor.

Na questão 12, sobre as dificuldades ao exercitarem a leitura, os alunos seguiram com as dificuldades relacionadas ao âmbito formal da língua. Dos 7 alunos que responderam o questionário, 6 apontaram o vocabulário como maior problema, seguidos de estruturas gramaticais (3), elementos culturais (3), diferentes registros (3) e identificação de ideias secundárias (2).

Quadro 25 - Questionário: Que tipo de dificuldades você tem para exercitar a atividade de leitura em Língua Espanhola? (dado comparativo)

12. Que tipo de dificuldades você tem para exercitar a atividade de leitura em Língua Espanhola?	ANTERIOR	POSTERIOR
Estruturas gramaticais	3	3
Vocabulário	3	6
Elementos culturais	2	3
Diferentes tipos de registros	1	3
Identificação das ideias principais	1	0
Identificação de ideias secundárias	1	2
Gênero dos textos	0	0
Outras dificuldades	1	0
Não tenho dificuldade	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

É interessante perceber como o vocabulário aumentou na computação dos dados, isso pode ser motivado pelo trabalho com as estratégias de leitura de cunho linguístico em sala. Esse dado é ainda verificado e confirmado no questionário sondagem das atividades. Em todas elas foi pontuado o vocabulário como maior elemento de dificuldade para compreensão do texto, porém poucas vezes os alunos solicitaram a tradução ou o significado das palavras.

Devemos mencionar, inclusive, a dificuldade que temos de suavizar a crença dos alunos no que diz respeito à aprendizagem de língua espanhola ser difícil porque existem muitos falsos amigos, palavras semelhantes ao português, mas com significado diferente. Mencionamos isso, principalmente, porque quando trabalhamos a estratégia de *reconhecimento de cognatos* foi difícil para os alunos entenderem e se utilizarem das semelhanças com a língua portuguesa, que poderiam ajudá-los bastante na compreensão do texto. Esse fator pode confirmar também que o maior problema de leitura não é, necessariamente, a LE, mas sim a LM, porque as dificuldades visualizadas por nós em sala de

aula estão atreladas à concatenação de ideias, revisão de conteúdo e ativação de conhecimentos prévios, e não apenas à falta de compreensão de vocábulos.

Nos grupos V e VI de perguntas, alvo fundamental da nossa investigação, houve poucas alterações, tendo em vista a primeira análise ter sido muito positiva. O número de respostas satisfatórias aumentou nos dois grupos. Essa mudança deve ter ocorrido pelas respostas das questões nas atividades, já que elas estavam previstas para alcançar o desenvolvimento de um leitor crítico-reflexivo.

Quadro 26 – Questionário: Sobre as práticas de leitura (dado comparativo)

	ANTERIOR			POSTERIOR		
	Sim	Não	NTC	Sim	Não	NTC
13. Você utiliza o contexto para compreender o texto	6	0	1	7	0	0
14. Você faz uma interpretação relativizando, distinguindo e selecionando as informações do texto	4	3	0	6	1	0
15. Você considera a linguagem e a precisão empregadas no texto	3	2	2	4	0	3
16. Você tem o costume de questionar a veracidade da informação e sua coerência interna	2	5	0	2	4	1
17. Na leitura de estudo, você tende a memorizar as informações	5	1	1	5	0	2
18. Você se implica na mensagem e se posiciona a respeito do conteúdo	4	2	1	4	2	0
19. Você analisa e julga os textos segundo sua coerência e sua qualidade argumentativa	5	2	0	2	5	0
20. Depois de ler, você reage, fala, atua e intervém sobre o que leu	3	3	1	5	1	1

Fonte: Elaborado pela autora

Os elementos de maior destaque são as questões de número 19 e 20. Nestes dois itens os alunos alteraram em número considerável seu posicionamento. Na questão 19, sobre o julgamento dos argumentos do texto, o número de alunos que respondeu esta questão positivamente foi alterado, em número igual, para a perspectiva de não analisar e julgar os textos. Contudo, o percentual apresentado na obtenção da ideia central está diretamente relacionado à análise e ao julgamento dos argumentos.

Na questão 20, no entanto, o número de alunos aumentou favoravelmente a ação de atuar, reagir ao que foi lido. Acreditamos que isso ocorreu porque trabalhamos em todas as aulas atividades de debate e enquete sobre o que eles tinham lido e de que maneira eles relacionavam com a prévia que fazíamos na pré-leitura.

No último grupo de perguntas, grupo VI, sobre as práticas de leitura crítica, as diferenças foram bem suaves.

Quadro 27 – Questionário: Práticas de leitura crítica em Língua Espanhola (dado comparativo)

	ANTERIOR			POSTERIOR		
	Sim	Não	NTC	Sim	Não	NTC
21. Conhecer o contexto sociocultural a que o texto pertence	3	4	0	3	2	2
22. Saber claramente o objetivo da leitura	6	1	0	5	2	0
23. Conhecer o ponto de vista do autor do texto	5	1	1	4	3	0
24. Conhecer as características do gênero textual	4	3	0	4	2	1
25. Saber situar-se em relação á comunidade	2	4	1	2	1	4
26. Ter conhecimentos prévios sobre o tema desenvolvido no texto e ativá-los quando necessário	3	3	1	5	2	0
27. Ter conhecimento gramatical mínimo	5	2	0	6	1	0
28. Entender o texto do ponto de vista dos elementos da comunicação envolvidos	7	0	0	6	1	0

Fonte: Elaborado pela autora

A questão 26, ter conhecimentos prévios sobre o tema e ativá-los, foi a mais surpreendente. Os alunos compreenderam a essência deste elemento para compreensão e o fizeram ao logo das atividades desenvolvidas em sala. Porém, a questão 25 continuou sendo má compreendida, os alunos voltaram a perguntar do que se tratava.

De maneira geral, verificamos que os alunos continuam com o perfil apresentado no primeiro momento das atividades. A diferença foi muito pequena e se manteve tênue no que concerne ao seu desenvolvimento como leitor crítico. No entanto, continuamos observando que esses dados não podem ser confirmados com o nível dos dados coletados nas atividades desenvolvidas em sala, porque as respostas não condizem com que os alunos colocam pela quantidade de questões equivocadas ou parcialmente corretas. De acordo com os alunos, eles conseguem desenvolver uma leitura significa, já que dizem utilizar-se do contexto para compreender o texto, memorizam as informações, implicam-se nas mensagens transmitidas pelo texto, julgam e avaliam o que leram. Todas essas ações demandam expectativas de resposta corretas ou no mínimo parcialmente corretas.

É preciso fazer, então, um trabalho sistemático com todos esses itens em sala para que os alunos confirmem o que mencionam por meio das questões de leitura.

3.3.2. Análise do pós-teste de compreensão leitora

O pós-teste de compreensão leitora como colocado anteriormente é o mesmo aplicado no pré-teste de compreensão leitora, com questões retiradas das provas do ENEM 2012/ 2013. Das cinco questões que apresentava o teste, podemos computar quantitativamente

que 3 alunos acertaram 2 questões, 3 alunos acertaram 3 questões e 1 alunos acertou 4 questões.

Quadro 28 - Pós-teste de compreensão leitora – quantidade de questões respondidas

Nº de questões	Nº de alunos
Nenhuma questão	0
1	0
2	3
3	3
4	1
5	0

Fonte: Elaborado pela autora

Observando a tabela acima e relacionando-a com o resultado do pré-teste, constatamos que houve uma melhoria considerável do desempenho leitor dos alunos no pós-teste de leitura e, portanto, um maior desenvolvimento nos níveis de compreensão de leitura.

Quadro 29 – Desempenho dos alunos no pré-teste e pós-teste de leitura (dado comparativo)

Número de questões	Pré- teste	Pós-teste
Nenhuma questão	1	0
1	3	0
2	3	3
3	0	3
4	0	1
5	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Enquanto no pré-teste de leitura a média foi inferior ou igual a duas questões, que os alunos, no pós-teste o número foi igual ou superior a duas questões. De maneira que, nenhum aluno deixou de responder pelo menos duas questões, destacando ainda as questões de nível superficial e profundo as de maior acerto no grupo.

Quadro 30: Pós-teste de compreensão leitora – número de questões por aluno

Questão	Níveis de leitura	Nº de alunos
Q1	Profundo	2
Q2	Profundo	5
Q3	Crítico-reflexivo	3
Q4	Superficial	3
Q5	Superficial	6

Fonte: Elaborado pela autora

De uma maneira geral, o que se pode observar na quadro acima, é que a melhoria do desempenho leitor aconteceu nos três níveis de compreensão trabalhados, isso confirma ainda que estes níveis estão totalmente atrelados um ao outro, ainda que se apresentem de maneira hierárquica como uma maneira didática de ensino e desenvolvimento do desempenho leitor dos alunos-participantes. E que o trabalho didático em sala com questões nos três níveis de leitura faz a diferença no processo leitor do aluno.

3.4. Tecendo considerações sobre os dados coletados

Ao longo do percurso de coleta de dados podemos elencar alguns elementos que se configuram dificultosos no momento de desenvolver satisfatoriamente as atividades em sala. O primeiro elemento que devemos mencionar é o tempo de aula para as atividades. A referida escola configura o ensino da disciplina Língua Espanhola em uma carga horária de duas aulas, de 50' cada, por semana. Contudo, como colocado anteriormente, as atividades previstas foram pensadas para apenas uma aula de 50', porque pretendíamos permanecer na margem da maioria das escolas do Estado do Ceará que apresentam apenas uma 1 aula por semana. No entanto, é fato a impossibilidade de fazê-lo neste tempo. As atividades demandavam uma série de momentos durante a aula, o que fazia com que a pesquisadora, aplicadora das atividades, e os alunos se vissem obrigados a correr para finalizar uma atividade, sem que tivéssemos realmente refletido sobre ela.

Porém, o que queremos mencionar é que em determinados textos o professor precisa pontuar determinadas atividades porque demandam mais tempo para reflexão. O que chamamos atenção, principalmente para a falta de tempo, não necessariamente seja pelo fato de não conseguir desenvolver as etapas de leitura prevista e trabalhadas por nós em sala – pré-leitura, leitura e pós-leitura, mas sim pelo fato de, além disso, trabalhar uma estratégia de leitura antes das atividades a serem desenvolvidas e a aplicação do questionário de sondagem.

Chamamos atenção para o fato da necessidade de trabalhar as estratégias de leitura sistematicamente, porque averiguamos, e isso foi confirmado pelos alunos no questionário de sondagem, que isso ajuda bastante no processo leitor. Mas que deve ser feito como objetivo de aula e não apenas como uma atividade dentro da aula de leitura como nós fizemos na investigação pela falta de tempo para desenvolver todas as atividades.

Outro aspecto que é bastante válido salientar é a falta de atenção dos alunos no desenvolvimento das atividades em sala. Mesmo sendo colocados e discutidos os objetivos

funcionais do desenvolvimento da leitura, poucos conseguiram apresentar um nível de desenvolvimento leitor progressivo. A maioria dos alunos ficava muito dispersa nas aulas e tinha preguiça de responder as perguntas do texto. Isso é verificado na falta de homogeneidade das perguntas respondidas ao longo das aulas. Por exemplo, um aluno em determinada atividade apresenta perfil superficial e em outra crítico-reflexivo, sem qualquer linearidade nas 45 questões elaboradas ao longo de seis atividades previstas.

Devemos ainda destacar a falta de conhecimentos do uso das estratégias de leitura em sala de aula. Os alunos demonstraram um total desconhecimento e falta de entusiasmo na utilização das estratégias em sala de aula. Isso dificultou muito o trabalho com a leitura, porque faltava-lhes discernimento no que fazer com aqueles textos e como responder as perguntas satisfatoriamente.

É sabido também que o fator de maior desenvolvimento da aprendizagem está relacionado ao gosto que o aluno tem pela disciplina. Este fator pode ser determinante no baixo rendimento da leitura em sala de aula. No grupo participante, tivemos dois alunos que se posicionaram fortemente quanto ao não desejo de estudar a língua espanhola, inclusive foram os participantes que tiveram os menores índices (P4 e P7).

O elemento tempo e quantidade de atividades prevista para uma única aula geraram o inconveniente na resolução do questionário sondagem das atividades desenvolvidas em sala. Os alunos respondiam de maneira rápida e pouco reflexiva, pelo tempo destinado a aula já haver passado e pelo cansaço das atividades já desenvolvidas.

Com relação à temática tratada nas atividades de leitura literária, averiguamos um maior envolvimento por parte dos alunos nos textos que suscitavam o elemento polêmico, por exemplo, a atividade 5 que tratava de preconceitos raciais. Os alunos tiveram mais liberdade e segurança para falar e relacionar com a sua vida.

Em suma, os resultados da nossa pesquisa foram de grande importância para conhecermos a realidade do ensino de leitura em sala de aula e percebermos que é possível ultrapassar as barreiras de uma leitura tradicionalista na escola de ensino básico, por meio de práticas de leitura que realmente privilegiam a diversidade de gêneros textuais, sejam eles literários ou não, com temáticas próximas das vivências dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa investigação, entendendo a leitura crítica como fator chave para o indivíduo manifestar-se criticamente nas diferentes esferas sociais, procuramos propor práticas de leitura crítica em Espanhol como língua estrangeira, com alunos da 3ª série do Ensino Médio da educação básica, através da utilização de textos literários. Para isso, os objetivos específicos foram: 1) averiguar que questões de compreensão leitora podem contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento do desempenho leitor crítico e 2) diagnosticar as crenças dos alunos em relação a seu *desempenho leitor crítico* nas atividades de leitura literária, antes e depois de um trabalho sistemático com textos literários.

De acordo com a análise dos dados no capítulo 3, por meio da triangulação dos resultados dos questionários e dos testes de leitura com o desempenho dos participantes nas atividades com leitura literária desenvolvida em sala, acreditamos que nosso objetivo foi alcançado e que, portanto, é possível responder os questionamentos que nortearam esse estudo, como sintetizamos a seguir:

Em relação à **primeira questão de pesquisa** - Que questões de compreensão leitora podem contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento do desempenho leitor crítico? – verificamos que as questões para cada nível de leitura não determinou uma homogeneidade nas respostas. Os alunos mantiveram-se dentro de uma esfera aleatória durante as atividades desenvolvidas, motivados por falta de atenção e não utilização das estratégias de leitura utilizadas em sala e responderam questões nos três níveis de compreensão, reconhecimento de marcas linguísticas, previsão e opinião. Contudo, quando passamos para uma análise geral dos alunos, as questões de maior acerto foram as de nível superficial, ou seja, eles decodificaram e operaram com as informações linguísticas muito satisfatoriamente. Isso pode ser reflexo de um ensino de línguas tradicional ofertado. Além disso, evidenciamos que as questões de opinião foram muito bem computadas e, por isso, acreditamos que pode ser motivado pela necessidade dos alunos de fugir de um ensino tradicional e, assim, busquem tornar-se leitores ativos e participativos.

Esse dado não condiz com o que os alunos acreditam, já que no questionário os alunos apontaram que suas maiores dificuldades estavam nos elementos da compreensão superficial.

De maneira que, as questões que os alunos têm maior facilidade em responder são as estruturais da língua e mais abertas que exigem seu posicionamento. Contudo, deixa a desejar as que exigem operar com as informações do texto, identificar ideias principais e

secundárias, revisar conteúdo e analisar, inclusive, reconhecer os gêneros. Acreditamos que essa falha permaneça na falta de hábito do aluno no ensino de leitura em sala.

Os resultados, no entanto, apontam para uma melhoria no desempenho leitor dos alunos depois das atividades literárias desenvolvidas ao longo das seis semanas em sala, pois, ainda que o *desempenho leitor crítico* seja pouco observado na análise das questões respondidas nas atividades, o número de acertos no pós-teste aumentou consideravelmente, implicando, para nós, um trabalho satisfatório.

Acreditamos, assim, que o trabalho com textos literários na perspectiva de leitura crítica e na abordagem de um trabalho didático com as estratégias de leitura para cada nível de compreensão leitora, é possível e eficiente para a formação de um leitor consciente e crítico. Nisso, verificamos que o pouco tempo em sala de aula pode ter sido um fator importante para a não visualização da homogeneidade dos dados coletados, como já colocado no capítulo 3 desta investigação.

Destacamos ainda que a concepção crítica que adotamos neste trabalho não foi de todo alcançada. As inconsistências apresentadas nos textos, ao longo das atividades literárias, foram pouco questionadas e resolvidas. Os alunos não se identificaram como indivíduos atuantes naquele contexto social de leitura. Muitas vezes eles se mostraram apáticos à construção de sentido no processo leitor.

Era nossa intenção, fazer com que o aluno entendesse, por exemplo, que as linguagens utilizadas em sala, nos textos e no seu cotidiano são formas de prática social e que só por meio da compreensão dessa linguagem apresentada é que ele será capaz de refutá-la mediante também seus conhecimentos prévios. Para isso, o aluno precisa ter plena consciência dos mecanismos de compreensão da linguagem. De acordo com Fairclough (2001), sem compreensão não há transformação.

Em suma, os dados refletem a necessidade de um trabalho prático e de uma participação maior dos alunos em sala de aula. Pensamos que um fator crucial para o pouco desenvolvimento deste aluno, enquanto agente modificador da sociedade em que vive, é a falta de motivação para desenvolver as atividades. A preguiça e a falta de atenção tomam conta desses alunos, o que dificulta bastante a tentativa de mudança.

Dessa forma, podemos dizer, a partir dos resultados explanados, que uma contribuição importante dessa pesquisa foi o fato de ela tentar discutir, à luz de outros trabalhos sobre o assunto, a necessidade de começar a trabalhar a leitura na perspectiva das ações em cada nível de leitura com o objetivo de formar um leitor consciente de suas ações no processo leitor.

Com relação à **segunda pergunta de pesquisa** – Quais as crenças dos alunos em relação a seu desempenho leitor crítico nas atividades de leitura literária, antes e depois de um trabalho sistemático com textos literários? – percebemos por meio das respostas contidas nos questionários que os alunos acreditam desempenhar as atividades de uma leitura crítico-reflexiva. De acordo com os participantes, eles desenvolvem atividades de leitura utilizando-se do contexto, relativizando e selecionando informações, ativando os conhecimentos prévios sobre o assunto, julgando e analisando as informações, observando os elementos de comunicação imbricados no texto e intervindo sobre o que leram.

De maneira geral, os dados dos questionários anterior e posterior às atividades literárias sobre as crenças apontaram poucas alterações e, portanto, continuaram fora do contexto dos dados coletados nas atividades aplicadas, já que muito do que afirmaram os alunos não foi verificado.

Observamos também uma recepção muito positiva no uso dos textos literários nas atividades de leitura crítica. Os participantes foram enfáticos em afirmar que esses textos são fontes inesgotáveis de conhecimentos e prazer, além de facilitar e ampliar o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Buscamos trabalhar uma perspectiva menos tradicional, não somente de trabalhar a leitura e a resolução de questões sobre o texto, mas também de voltar-se para o uso das estratégias de leitura durante o processo leitor crítico. Isso teve uma boa aceitação por parte dos alunos e, conseqüentemente, pode ter despertado neles o desejo de continuar aprendendo através da leitura com os TL utilizados, verificado nos questionários de sondagem das atividades aplicadas.

Em relação à sondagem das atividades de leitura literária, os alunos mencionaram que foi bastante interessante porque foi deixada de lado a perspectiva gramatical e evidenciadas outras questões relacionadas às ideias estabelecidas no texto. Eles colocaram ainda que este tipo de leitura permite-lhes uma maior e mais dinâmica aquisição de conhecimento da língua meta e que o trabalho sistemático com a leitura literária ajuda-os a compreender e interpretar os textos mais satisfatoriamente.

Em síntese, após as práticas de leitura literária, os dados evidenciaram que:

- a) os alunos gostam de trabalhar com os TL, ou seja, já não se apresentam crenças referentes à dificuldade e ao tédio da leitura de TL;
- b) os alunos têm dificuldade em trabalhar com as estratégias de leitura;
- c) os maiores problemas dos alunos são as questões do nível profundo e crítico-reflexivo; e
- d) a dificuldade em trabalhar com a leitura está na falta de motivação do aluno.

É válido ressaltar que os dados apresentados nesta investigação não pretendem ser definitivos, pelo contrário, esperamos que esta pesquisa abra mais possibilidades de novos trabalhos com essa temática e, cada vez mais, nos acerquemos de uma formação eficiente, de alunos conscientes, autônomos e críticos no processo de leitura. É preciso, por exemplo, trabalhar a perspectiva da utilização das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos no ato da leitura de maneira mais eficiente, isto é, um ponto de partida para novas investigações poderia ser investigar quais as estratégias de leitura são mais utilizadas pelos alunos ou quais as dificuldades apresentadas por eles no uso das estratégias de leitura, já que neste trabalho demonstramos atividades de leitura literária por meio de níveis de leitura, no entanto não foi focado que estratégias de leitura o aluno deverá utilizar para alcançar esses níveis estabelecidos em cada questão.

Outro ponto de destaque seria analisar as crenças dos professores sobre as práticas de leitura crítica em sala de aula, já que suas concepções influenciam diretamente na sua prática docente.

Muitas são as possibilidades de investigações sobre essa temática. Esperamos que os resultados desta pesquisa sejam mais um indício para nos inquietarmos diante dos problemas relativos à leitura e que a partir disso busquemos modificar nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

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

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALBALADEJO, M. D. Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica. **MarcoELE Revista de didáctica ELE**, n. 5, dez. 2007. Disponível <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>>. Acesso em 01 fevereiro 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2001.

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

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista de Linguística Aplicada**. v.5, n.1, p. 63-81, 2005.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tibas Radis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Coleção Explorando o ensino**, v. 16. Brasília: MEC, 2010. 292p.

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

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

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

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In.: ABRAHÃO, M. H. V. (org.), **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 11-29.

BARCELOS, A. M. F (org.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Pontes/ALAB, 2005, p. 183-201.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A.(org.) **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2007. p.27-69.

BLOOM, BS, HASTINGS, T, MADDAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.

BRAHIN, A.C.S.M. Pedagogia Crítica, Letramento Crítico e Leitura Crítica. **Revista X**. 2000. v.1. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/issue/view/640>. Acesso em 15 de abril de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 29 de fevereiro de 2012.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2002. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 29 de fevereiro de 2012.

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

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

_____. Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica. 2004. Disponível em: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1. Acesso 14 abril 2014.

_____. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. **Tarbiya**, Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, nº 32, p. 113-132, 2003.

CASSANY E CASTELLÀ. Aproximación a la literacidad crítica. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, 353-374, jul/dez, 2010.

CASTAGNINO, Raúl H. **Que es la Literatura?** La abstracción “literatura, naturaleza y funciones de lo literario”. Buenos Aires: Editorial Nova, 1992.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, 4 (9), 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 18/05/2012.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica e Letramento Crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

COLOMER, T. La didáctica de la literatura: temas e líneas de investigación e innovación. In.: LOMAS, C. (org.). **La educación lingüística y literaria em la enseñanza secundaria.** ICE/Universitat de Barcelona. Barcelona, 1996. p. 123-142.

COSERIU, E. Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura. **Simposio innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura.** Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, 1987. p. 13-32.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e Prática.** São Paulo: Contexto, 2011.

D'ALMAS, J. **Leitura Crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês.** 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

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

DAVIES, F. **Introducing reading.** London: Penguin English Applied Linguistics, 1995.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Análisis crítico del discurso. En Van Dijk, T. (comp.) **El Discurso como interacción social.** Barcelona: Gedisa, 2001.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. Competencia lectora. **Revista de didáctica del español como lengua extranjera.** Equipo Clave, n. 7, abril de 1991. p. 14-20.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. **Cable 7,** 1991. p. 14-20.

FERNÁNDEZ, G.E; KANASHIRO,D.S.K. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e pesquisa,** v.32, p.279-291, 2006.

FERNÁNDEZ MOTORO, D; GALLARDO, I. Más allá de la escritura: viaje por el texto. **II Jornada sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera.** Granada: Univesidad de Granada, 1993. p. 69-77.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa.** 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa,** São Paulo: Artmed, 2009.

GABRIEL, G. A. **Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês na UECE.** 2013. (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, 2013.

GARCÍA, N. M. **La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística e Aplicações Tecnológicas) – Universidad Pompeu Fabra, Madrid, 2009.

GILROY, M.; PARKINSON, B. Teaching literature in a foreign language. **Language Teaching**. v. 29, n. 4. 1996. p. 213-225.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYMES, D. H. **Language in Culture and Society.** New York & London: Harper & Row, 1966.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Rev. Línguas & Letras**, Cascavel, v. 8, n. 14, 2007. p. 79-105.

KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas: um estudo de língua espanhola no ENEM.** 2012. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, 2012.

KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1999/2013.

_____. **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.

LAZAR, G. **Literature and Language teaching.** A guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University press, 1993.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n.4, 1999a, p.13-24.

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAWA, L; SANTOS, S. S. **Ensino e aprendizagem de línguas – língua estrangeira.** Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006, p. 15-33.

LUCKESI, C.C. Entrevista sobre avaliação da aprendizagem, concebida ao Jornal do Brasil e publicada no dia 21/07/00. 2000. disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao_entrev_jornal_do_brasil2000.pdf> Acesso em: 10 abril 2014.

MENDOZA, A. F; *et al.* **La literatura en la escuela.** Alicante: Biblioteca Virtual de Cervantes, 2000.

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

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

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

_____. Materiales Literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In: **Cuadernos de Educación 55.** Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

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

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

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

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos:** Escola e Inclusão Social. São Paulo: Parábola, 2009.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis, Vozes, 1986.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. **Leitura na sala de aula:** como ajudar os professores a formar bons leitores. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: penso, 2012.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. S. **Hacia un Método Integral en la Enseñanza de Idiomas:** estudio analítico. Madrid: SGEL, 1993.

SANTOS, A. C. El texto literario: aportaciones a la enseñanza del Español como lengua extranjera. **Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes:** El texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1998.

_____. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In: **Anuário Brasileiro de Estudos Hispânicos**, n. 1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación, 2007. p. 33-45

_____. Didática da literatura no ensino de E/LE: teoria e prática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 5., 2008, Belo Horizonte; CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS, 1., Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 2287-2296.

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

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2011a.

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

SOARES, N. D. de S. **Uso de textos literários autênticos e de adaptações de textos literários no ensino de E/LE**: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Arte Médica, 1998.

SOUZA, L. J. C. R. S. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE**: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. 2008. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

TEIXEIRA DA SILVA, v.l. Resenha do livro de Maria Helena VieiraAbrão *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. **Revista do ISAT**, n.3, p.155-157, 2004.

WIDDOWSON, H.G. The use of literature. In: **Explorations ins Applied Linguistics**, 2. Oxford: O.U.P., 1984. pp. 160-173.

ZACCHI, V. J. O conceito de crítica no ensino de língua inglesa. In: Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) | **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZINANI, C.J.A.; SANTOS, S.R.P. dos. Ensino da literatura: lugar do texto literário. In: ZINANI, C.J.A. et al. **Transformando o ensino de língua e de literatura: análise da realidade e propostas metodológicas**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2002.

WALLACE, M. J. **Training Foreign Language Teachers**: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

APENDICES

APÊNDICE A – Calendário de execução da pesquisa – 2014.1/2



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



CALENDÁRIO DE EXECUÇÃO DA PESQUISA – 2014.1/2

TEXTOS LITERÁRIOS E PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: ANÁLISE DO DESEMPENHO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA	
Objetivo geral: Investigar as práticas de leitura crítica em espanhol como língua estrangeira, em alunos da 3º série do ensino médio (EM) da educação básica, através da utilização de textos literários.	
Junho 2014	
Última semana	Aplicação do questionário de crenças sobre
Julho 2014	
Segunda semana	Aplicação do pré-teste de leitura
Setembro, Outubro e Novembro 2014	
10/09	Atividade
17/09	Atividade
01/10	Atividade
22/10	Atividade
05/11	Atividade
12/11	Atividade
Novembro 2014	
Última semana	Questionário final de crenças e Pós-teste de leitura

APÊNDICE B – Atividade literária 1



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Actividad 1

El soldado mutilado

García Márquez

Un soldado argentino que regresaba de las Islas Malvinas al término de la guerra llamó a su madre por teléfono desde el Regimiento I de Palermo en Buenos Aires y le pidió autorización para llevar a casa a un compañero mutilado cuya familia vivía en otro lugar. Se trataba —según dijo— de un recluta de 19 años que había perdido una pierna y un brazo en la guerra, y que además estaba ciego.

La madre, **aunque** feliz del retorno de su hijo con vida, contestó horrorizada que no sería capaz de soportar la visión del mutilado, y se negó a aceptarlo en su casa.

Entonces el hijo cortó la comunicación y se pegó un tiro.

(<http://cuentos-ya.blogspot.com.br/2013/08/3-microcuentos-de-garcia-marquez.html>)

1. ¿En qué situación encontramos un soldado mutilado?

2. ¿Puedes enumerar un orden cronológico de los hechos que ocurre en el texto?

3. ¿Qué sentimiento prevalece en el texto?

4. ¿Se puede encontrar el lugar donde luchó el personaje principal? Si sí, ¿dónde fue?

5. ¿Cuántos personajes hay en el texto?

6. ¿Por qué el personaje se pegó un tiro?

7. ¿Qué relación semántica la palabra **aunque** establece en la frase “La madre, **aunque** feliz del retorno de su hijo con vida, contestó horrorizada...”?

a) concesión b) finalidad c) conclusión

8. ¿Qué harías tú en lugar de la madre del personaje principal? Justifica.

APÊNDICE C – Atividade literária 2



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Actividad 2

Pasatiempo

Mario Benedetti

Quando éramos niños
 los viejos tenían como treinta
 un charco era un océano
 la muerte lisa y llana
 no existía

luego cuando muchachos
 los viejos eran gente de cuarenta
 un estanque era océano
 la muerte solamente
 una palabra

ya cuando nos casamos
 los ancianos estaban en cincuenta
 un lago era un océano
 la muerte era la muerte
 de los otros

ahora veteranos
 ya le dimos alcance a la verdad
 el océano es por fin el océano
 pero la muerte empieza a ser
 la nuestra.

(<http://www.poemas-del-alma.com/pasatiempo.htm>)

1. ¿Qué comprendes por pasatiempo?

2. Marca la(s) afirmación(es) que refleja(n) la idea del texto:

- el yo lírico es un niño.
 el yo lírico habla de su vida.
 el poema trata de la presencia de la muerte a lo largo de la vida.
 el poema tiene un tono fantasioso.

3. ¿Qué se puede decir sobre el tiempo en el poema?

4. ¿En qué persona está escrito el texto y por medio de qué marcas gramaticales la identificamos?

5. Selecciona tres palabras-clave en el texto.

6. Identifica palabras en el poema que remiten a la idea de tiempo.

7. Marca la figura de lenguaje de que se utiliza el autor para tratar la temática:

a) metáfora b) comparación c) digresión

8. ¿Qué te parece el poema?

Responsável pela pesquisa: **Adriana Teixeira Pereira**
e-mail: adrianatp14@gmail.com

APÊNDICE D – Atividade literária 3

Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla

**Actividad 3***Colores, colores*

Bacilos

El mundo sería aburrido y triste sin colores
 Sin el arcoíris que pinta las flores
 Sin el cielo azul y las nubes rojas
 Sin el verde vida que pinta las hojas
 El mundo sería aburrido y triste sin colores

Hay colores de piel, colores de ojos,
 Colores de pelo, colores, colores
 Pero el mismo color, nos pinta por dentro
 Los mismos colores en los sentimientos
 El mundo sería aburrido y triste sin colores

Tantos niños de colores,
 Tantos sueños e ilusiones
 Colores, colores
 Tantas sonrisas brillantes
 Tantos pequeños gigantes
 Colores, colores
 El mundo sería aburrido sin nuestros colores

Hay gente en el mundo que piensa que son superiores
 Que quieren separarnos a todos por nuestros colores
 Y hasta pelean guerras y son mala gente
 Con todos los que tienen la piel diferente
 El mundo sería aburrido y triste sin colores

Hay colores de piel, colores de ojos,
 Colores de pelo, colores, colores
 Pero el mismo color, nos pinta por dentro
 Los mismos colores en los sentimientos
 El mundo sería aburrido y triste sin colores

(<http://letras.mus.br/bacilos/111165/>)

1. ¿Qué se puede anticipar sobre el texto por medio del título “colores, colores”?

2. ¿Cuál es la idea central de la canción?

3. ¿Qué sentido hay en tratar de colores en el texto?

4. ¿Qué comparación hay dentro del texto? ¿Por qué el autor se utiliza de este recurso?

5. Explica la relación que se establece en las frases: “Colores de pelo, colores, colores, pero el mismo color, nos pinta por dentro”.

6. A partir del contexto en el texto, las palabras abajo pueden ser traducidas por qué palabras:

a) aburrido _____

b) sonrisas _____

7. ¿Cómo clasificarías la temática tratada en la canción?

8. Con relación al contenido, ¿qué se puede decir sobre eso en tu día-a-día, en tu escuela, en tu barrio?

APÊNDICE E – Atividade literária 4



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Actividad 4

La rana que quería ser una rana auténtica

Augusto Monterroso

Había una vez una rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello. Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

(<http://www.cuentosinfim.com/la-rana-que-queria-ser-una-rana-autentica/>)

1. ¿Qué es ser una persona auténtica?

2. ¿Eres una persona auténtica? Justifique.

3. De acuerdo con el texto, ¿por medio de qué/ quién la rana repensaba su autenticidad?

4. ¿Qué personajes hay en el texto? y ¿cuál es la relación existente entre ellos?

5. ¿En qué género literario se clasifica el texto? ¿Cuáles las características?

6. ¿Cuál es la idea defendida por el texto?

7. ¿Puedes ejemplificar la situación ocurrida con la rana en tu cotidiano?

APÊNDICE F – Atividade literária 5



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Actividad 5

I. *Así se prueba que los indios son inferiores*

(según los conquistadores de los siglos dieciséis y diecisiete)

Eduardo Galeano

¿Se suicidan los indios de las islas del mar Caribe? *Porque son holgazanes y se niegan a trabajar.*

¿Andan desnudos, como si todo el cuerpo fuera cara? *Porque los salvajes no tienen vergüenza.*

¿Ignoran el derecho de propiedad, y comparten todo, y carecen de afán de riqueza? *Porque son más parientes del mono que del hombre.*

¿Se bañan con sospechosa frecuencia? *Porque se parecen a los herejes de la secta de Mahoma, que bien arden en los fuegos de la Inquisición.*

¿Creen en los sueños, y obedecen sus voces? *Por influencia de Satán, o por pura estupidez.*

¿Es libre la homosexualidad? ¿La virginidad no tiene importancia alguna? *Porque son promiscuos y viven en la antesala del infierno.*

¿Jamás golpean a los niños, y los dejan andar libres? *Porque son incapaces de castigo ni doctrina.*

¿Comen cuando tienen hambre y no cuando es hora de comer? *Porque son incapaces de dominar sus instintos.*

¿Adoran a la naturaleza, a la que tienen por madre, y creen que ella es sagrada? *Porque son incapaces de religión y sólo pueden profesar la idolatría.*

(<http://celetradefuego.wordpress.com/2012/01/15/asi-se-prueba-que-los-indios-son-inferiores-por-eduardo-galeano/>)

II. *Así se prueba que los negros son inferiores*

(según los pensadores de los siglos dieciocho y diecinueve)

Eduardo Galeano

Voltaire, escritor anticlerical, abogado de la tolerancia y de la razón: Los negros son inferiores a los europeos, pero superiores a los monos.

Barón de Montesquieu, padre de la democracia moderna: Resulta imposible que Dios, que es un ser muy sabio, haya puesto un alma, y sobre todo un alma buena, en un cuerpo negro.

Karl von Linneo, clasificador de las plantas y de los animales: El negro es vagabundo, perezoso, negligente, indolente y de costumbres disolutas.

David Hume, entendido en entendimiento humano: El negro puede desarrollar ciertas habilidades propias de las personas, como el loro consigue hablar algunas palabras.

Etienne Serres, sabio en anatomía: Los negros están condenados a ser primitivos, porque tienen poca distancia entre el ombligo y el pene.

Francis Galton, padre de la eugenesia, método científico para impedir la propagación de los ineptos: Un cocodrilo jamás podrá llegar a ser una gacela, ni un negro podrá jamás llegar a ser un miembro de la clase media.

Louis Agassiz, prominente zoólogo: El cerebro de un negro adulto equivale al de un feto blanco de siete meses; el desarrollo del cerebro se bloquea, porque el cráneo del negro se cierra mucho antes que el cráneo del blanco.

(<http://adiactiva.com.mx/social/?p=3807>)

1. Por medio del título, ¿qué temática se presentará en los textos?

2. Galeano refleja en sus textos dos grupos de personas marginalizadas. ¿Quién(es)? Qué te parece(n) los textos?

3. Identifica en los textos partes que confirman la temática tratada.

4. ¿Qué sentimientos se evidencian en los textos?

() desprecio

() justicia

() incorfomación

() honor

() esperanza

() desrespeto

() desilusión

5. Con la lectura de los textos, ¿es posible identificar claramente los rasgos atribuidos a los dos grupos tratados?

a) indios: _____

b) negros: _____

6. Marca las afirmaciones que guarden relación con los textos.

() los indios y los negros están en un mismo rango.

() el autor tiene como objetivo caracterizar los indios y los negros.

() los indios son como animales.

() los negros fueron y sigue siendo mal vistos por la sociedad.

7. Sobre las afirmaciones puestas en los textos, ¿te parece que son actuales? Justifica.

8. ¿La intención del autor te parece favorable a la perspectiva presentada de los siglos anteriores?

Responsável pela pesquisa: **Adriana Teixeira Pereira**
e-mail: adrianatp14@gmail.com

APÊNDICE G – Atividade literária 6



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Actividad 6

Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj

Julio Cortázar

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente un reloj, que los cumplas muy felices, y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con anacora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan - no lo saben, lo terrible es que no lo saben-, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo, pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia a comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

(<http://www.me.gov.ar/efeme/cortazar/reloj.html>)

1. ¿Cómo administras tu tiempo?

2. Identifica la persona con quién habla el autor del texto.

3. El autor del texto felicita al que gana el reloj de manera sarcástica. ¿Con qué finalidad él lo hace?

4. ¿En qué tiempo verbal el texto está escrito y por medio de qué verbos lo identificamos?

5. ¿Qué concepción de tiempo está expuesta en el texto?

6. ¿Qué relación hay entre temática tratada en el texto *Preámbulo a las instrucciones para dar cuerdas al reloj* con los tiempos actuales?

ANEXOS

ANEXO A – Questionários sobre crenças



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada □ PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



QUESTIONÁRIO SOBRE CRENÇAS⁴⁶

Caro(a) Informante,

O presente questionário faz parte da pesquisa TEXTOS LITERÁRIOS E PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: ANÁLISE DO DESEMPENHO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA desenvolvida por Adriana Teixeira Pereira sob orientação da professora doutora Cleudene de Oliveira Aragão. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar no anonimato as identidades dos participantes.

I - DADOS PESSOAIS

1. Nome(opcional): _____
2. Idade: _____
3. Sexo: Masculino () Feminino () Data: ___/___/___

II – EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE

4. Em que série você começou a estudar espanhol na escola?

 5. Você gosta da Língua Espanhola?
 () sim () não
 6. Você estuda ou já estudou Língua Espanhola fora da escola?
 () sim () não
- Caso tenha estudado ou ainda estuda onde foi (é) e por quanto tempo estudou (estuda)

III. EXPERIÊNCIA LEITORA

7. Você gosta de ler?
 () sim () não
- 7a. Se sim, o que você gosta mais de ler? Você pode escolher mais de uma opção.

a) Teatro ()	f) Ensaaios/Obras técnicas ()
b) Poesia ()	g) Auto-ajuda ()
c) Contos ()	h) Paradidáticos ()
d) Crônica ()	i) Artigos de jornais ou revistas ()
e) Biografias/Autobiografias/Memórias ()	j) Outros: () _____
8. Com que frequência você lê textos literários?
 () diariamente () uma vez por semana () uma vez por mês
 () outro: _____
9. O que você costuma ler em Língua Espanhola? Você pode escolher mais de uma opção.
 - a) Romance ()

⁴⁶Este questionário foi adaptado de outras pesquisas já desenvolvidas pelos integrantes do grupo GP-LEER: *Literatura: estudo, ensino e (re)leitura do mundo*.

- b) Teatro ()
- c) Poesia ()
- d) Contos ()
- e) Crônica ()
- f) Biografias/Autobiografias/Memórias()
- g) Ensaios/Obras técnicas ()
- h) Auto-ajuda ()
- i) Paradidáticos ()
- k) Outros: () _____

USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

10. Quando o professor leva um texto para suas aulas, que atividades ele realiza? Você pode escolher mais de uma opção:

- () Explicação de temas gramaticais.
- () Discussão sobre o tema central do texto.
- () Comentários sobre o autor, a obra e seus elementos formais.
- () Atividades adotadas de acordo com sua preferência.
- () Perguntas sobre o texto: cenário, personagens, problemas, etc
- () Resumo das ideias principais do texto.
- () Trabalho com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos.
- () outras: _____

11. O professor ensina o que são as estratégias de leitura?

- () sim () não

12. Que tipos de dificuldades você tem para exercitar a atividade de leitura em Língua Espanhola?

OBS.: Você pode marcar mais de uma opção.

- () vocabulário
- () estruturas gramaticais
- () Diferentes tipos de registros (formal, informal, gírias)
- () elementos culturais que você desconhece
- () gênero do texto (conto, poesia, crônica, romance, teatro)
- () identificação das idéias principais do texto
- () identificação de detalhes complementares (idéias secundárias) do texto
- () não tenho nenhuma dificuldade
- () outras dificuldades. Quais _____

V – PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

13. Você utiliza o contexto para compreender o texto?

- () sim () não () não tenho certeza

14. Você faz uma interpretação relativizando, distinguindo e selecionando as informações do texto?

- () sim () não () não tenho certeza

15. Você considera a linguagem e a precisão empregadas no texto?

- () sim () não () não tenho certeza

16. Você tem o costume de questionar a veracidade da informação e sua coerência interna?

- () sim () não () não tenho certeza

17. Na leitura de estudo, você tende a memorizar as informações?

- () sim () não () não tenho certeza

18. Você se implica na mensagem e se posiciona a respeito do conteúdo?

- () sim () não () não tenho certeza

19. Você analisa e julga os textos segundo sua coerência e sua qualidade argumentativa?

- () sim () não () não tenho certeza

20. Depois de ler, você reage, fala, atua e intervém sobre o que leu?

- () sim () não () não tenho certeza

VI. LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA

Classifique as afirmações de acordo com o que você considera importante para o desenvolvimento da Leitura Crítica em Língua Estrangeira:

21. Conhecer o contexto sociocultural a que o texto pertence
() sim () não () não tenho certeza
22. Saber claramente os objetivos da leitura
() sim () não () não tenho certeza
23. Conhecer o ponto de vista do autor do texto, bem como sua intenção com o texto
() sim () não () não tenho certeza
24. Conhecer as características do gênero textual que está sendo lido
() sim () não () não tenho certeza
25. Saber situar-se em relação à comunidade (pensar “que lugar ocupo na sociedade”)
() sim () não () não tenho certeza
26. Ter conhecimentos prévios sobre o tema desenvolvido no texto e ativá-los quando necessário
() sim () não () não tenho certeza
27. Ter a conhecimento gramatical mínimo para compreender o texto
() sim () não () não tenho certeza
28. Entender o texto do ponto de vista de quem escreveu, para quem escreveu e a partir de que propósito foi escrito.
() sim () não () não tenho certeza

Muito obrigada pela participação!

ANEXO B – Teste de leitura

Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Nome (opcional): _____
 Curso/ Semestre: _____ Data: _____

Teste de leitura**Questão 1**

Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina perfeccionó sus funciones. Este ya no es el reino de las maravillas donde la realidad derrotaba a la fábula y la imaginación era humillada por los trofeos de la conquista, los yacimientos de oro y las montañas de plata. Pero la región sigue trabajando de sirvienta. Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros del poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo. Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos.

GALEANO, E. Las venas abiertas de América Latina. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina, 2010
 (adaptado).

A partir da leitura do texto, infere-se que, ao longo da história da América Latina,

- A) suas relações com as nações exploradoras sempre se caracterizaram por uma rede de dependências.
- B) seus países sempre foram explorados pelas mesmas nações desde o início do processo de colonização.
- C) sua sociedade sempre resistiu à aceitação do capitalismo imposto pelo capital estrangeiro.
- D) suas riquezas sempre foram acumuladas longe dos centros de poder.
- E) suas riquezas nunca serviram ao enriquecimento das elites locais.

Questão 2**Obituario***

Lo enterraron en el corazón de un bosque de pinos
 y sin embargo
 el ataúd de pino fue importado de Ohio; lo enterraron al borde de una mina de hierro
 y sin embargo los clavos de su ataúd y el hierro de la pala
 fueron importados de Pittsburg;
 lo enterraron junto al mejor pasto de ovejas del mundo
 y sin embargo las lanas de los festones del ataúd eran de California.
 Lo enterraron con un traje de New York,
 un par de zapatos de Boston,

una camisa de Cincinatti
y unos calcetines de Chicago.
Guatemala no facilitó nada al funeral,
excepto el cadáver.

* Paráfrasis de un famoso texto norteamericano.

NOGUERAS, L. R. Las quince mil vidas del caminante. La Habana: Unea, 1977.

O texto de Luis Rogelio Noguerras faz uma crítica

- A) à dependência de produtos estrangeiros por uma nação.
- B) ao comércio desigual entre Guatemala e Estados Unidos.
- C) à má qualidade das mercadorias guatemaltecas.
- D) às dificuldades para a realização de um funeral.
- E) à ausência de recursos naturais na Guatemala.

Questão 3

Cabra sola

Hay quien dice que soy como la cabra;
Lo dicen lo repiten, ya lo creo;
Pero soy una cabra muy extraña
Que lleva una medalla y siete cuernos.
¡Cabra! Em vez de mala leche yo doy llanto.
¡Cabra! Por lo más peligroso me paseo.
¡Cabra! Me llevo bien con alimañas todas,
¡Cabra! Y escribo en los tebeos.
Vivo sola, cabra sola,
— que no quise cabrito en compañía —
cuando subo a lo alto de este valle
siempre encuentro un lirio de alegría.
Y vivo por mi cuenta, cabra sola;
Que yo a ningún rebaño pertenezco.
Si sufrir es estar como una cabra,
Entonces sí lo estoy, no dudar de ello.

FUERTES, G. Poeta de guardia. Barcelona; Lumen, 1990.

No poema, o eu lírico se compara à cabra e no quinto verso utiliza a expressão “mala leche” para se autorrepresentar como uma pessoa

- A) Influenciável pela opinião das demais.
- B) consciente de sua diferença perante as outras.
- C) conformada por não pertencer a nenhum grupo.
- D) corajosa diante de situações arriscadas.
- E) capaz de transformar mau humor em prato.

Questão 4

Duerme negrito
Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...
Te va a traer
codornices para ti.

Te va a traer
carne de cerdo para ti.
Te va a traer
muchas cosas para ti [...]
Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...
Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí.
Trabajando y no le pagan,
trabajando sí.

Disponível em: <http://letras.mus.br>. Acesso em: 26 jun. 2012. (fragmento)

Duerme negrito é uma cantiga de ninar da cultura popular hispânica, cuja letra problematiza uma questão social, ao

- A) destacar o orgulho da mulher como provedora do lar.
- B) evidenciar a ausência afetiva da mãe na criação do filho.
- C) retratar a precariedade das relações do trabalho no campo.
- D) ressaltar a inserção da mulher no mercado de trabalho rural.
- E) exaltar liricamente a voz materna na formação cidadã do filho.

Questão 5

Pero un día, le fue presentado a Cortés un tributo bien distinto: un obsequio de veinte esclavas llegó hasta el campamento español y entre ellas, Cortés escogió a una.

Descrita por el cronista de la expedición, Bernal Días del Castillo, como mujer de “buen parecer y entremetida y desenvuelta”, el nombre indígena de esta mujer era Malintzin, indicativo de que había nacido bajo signos de contienda y desventura. Sus padres la vendieron como esclava; los españoles la llamaron doña Marina, pero su pueblo la llamó la Malinche, la mujer del conquistador, la traidora a los indios. Pero con cualquiera de estos nombres, la mujer conoció un extraordinario destino. Se convirtió en “mi lengua”, pues Cortés la hizo su intérprete y amante, la lengua que habría de guiarle a lo largo y alto del Imperio azteca, demostrando que algo estaba podrido en el reino de Moctezuma, que en efecto existía gran descontento y que el Imperio tenía pies de barro.

FUENTES, C. El espejo enterrado. Ciudad de México: FCE, 1992 (fragmento).

Malinche, ou Malintzin, foi uma figura chave na história da conquista espanhola na América, ao atuar como

- A) intérprete do conquistador, possibilitando-lhe conhecer as fragilidades do Império.
- B) escrava dos espanhóis, colocando-se a serviço dos objetivos da Coroa.
- C) amante do conquistador, dando origem à miscigenação étnica.
- D) voz do seu povo, defendendo os interesses políticos do Império asteca.
- E) maldição dos astecas, infundindo a corrupção no governo de Montezuma.

(Questões selecionadas das provas do ENEM 2012 e 2013)

Responsável pela pesquisa: **Adriana Teixeira Pereira**

E-mail: adrianatp14@gmail.com

ANEXO C – Questionário de sondagem sobre a atividade leitora

Questionário de Sondagem sobre a Atividade Leitora

Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Nome (opcional): _____

Curso/ Semestre: _____ Data: _____

GÊNERO LITERÁRIO: Conto (Cuento)**ACTIVIDAD 1**

1. Você gostou do trabalho desenvolvido com esse tipo de gênero literário?

() Sim () Não. Por quê?

2. Você encontrou alguma dificuldade na compreensão leitora deste texto literário?

() Sim. () Não.

Se sua resposta foi sim, qual/quais:

() Vocabulário

() Gramatical

() Registros (Informal, Formal etc.)

() Elementos Culturais

() Elementos Literários

() Outra(s): _____

3. Você considera esse tipo de atividade, com textos literários, favorável à aprendizagem da língua ESPANHOLA (E/LE)?

() Sim () Não. Por quê?

4. Você acredita que esse tipo de atividade colaborou para a melhoria da sua competência leitora em língua espanhola (E/LE)?

() Sim () Não. Por quê?

Responsável pela pesquisa: **Adriana Teixeira Pereira**
 E-mail: adrianatp14@gmail.com

ANEXO D – Tabela explicativa dos objetivos de leitura para cada questão

Objetivos de leitura	Contextualização
Reconhecer palavras	O aluno deve tratar de decodificar os elementos.
Reconhecer marcas linguísticas	Depois do reconhecimento, ele passa a pensar nas funções gramaticais.
Detectar e operar com elementos linguísticos	Deve saber utilizar adequadamente os elementos linguísticos, observando a função dos elementos dentro do contexto estabelecido.
Localizar informação	O aluno busca apenas o que se pede tal como está no texto, sem que reflexione ou faça qualquer inferência para compreendê-lo.
Prever	É necessário que o aluno antecipe o conteúdo por meio de seus conhecimentos prévios como forma de elaborar um modelo mental do que está lendo.
Operar com as informações	O texto é composto por diversas ideias intrinsecamente interconectadas. Assim, é preciso que o aluno comece a estabelecer relações entre essas ideias para compreendê-lo.
Obter ideia principal	O leitor começa a perceber as informações que se repetem numa rede de estruturas temáticas pela própria progressão do texto.
Reconhecer marcas textuais	É necessário conhecer os elementos da produção textual, elementos como coesão e coerência são fundamentais para concatenação das ideias do texto.
Reconhecer elementos textuais	O aluno deve reconhecer as características dos gêneros e das sequências textuais para ajudá-lo a compreender o texto e também tomar posição a respeito do conteúdo apresentado.
Estabelecer elementos semânticos	O aluno precisa relacionar alguns conceitos de semântica para estabelecer um mapa conceitual de tudo que está lendo.
Rever conteúdo	O aluno compreende o texto e faz um embate com o que leu, revendo as ideias importantes e a sua interconexão ao longo do texto.
Relacionar conteúdo com a vida	É importante perceber que a compreensão é estabelecida a partir da relação entre o conteúdo apresentado no texto e os conhecimentos prévios que aporta o leitor.
Avaliar	É o momento em que o aluno julga as informações contidas no texto e começa a “perguntar ao autor” sobre o que foi tratado no texto.
Opinar	O aluno tem liberdade para apresentar um posicionamento sobre o que leu, levando em consideração diretamente seus conhecimentos.

ANEXO E – Termo de consentimento livre e esclarecido



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista a pesquisa que apresenta como título “TEXTOS LITERÁRIOS E PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: ANÁLISE DO DESEMPENHO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA”, o (a) senhor(ra) está sendo convidado(a) a participar deste estudo, coordenado pela Profª. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, o qual apresenta como objetivo principal investigar as práticas de leitura crítica em espanhol como língua estrangeira, em alunos da 3ª série do ensino médio (EM) da educação básica, através da utilização de textos literários.

Neste estudo, serão utilizados questionários e, desta forma, pedimos sua colaboração a fim de que responda, de forma coerente, às perguntas propostas pelos questionários sobre o tema acima proposto. Garantimos que esta pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo na qualidade e condição de vida, dano ou transtorno aos estudos e/ou trabalho daqueles que dela participarem. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, ou seja, serão mantidas em total sigilo, assim como a identidade dos colaboradores não será revelada a outrem.

É importante salientar que a sua participação é voluntária e o Sr. (Sra.) tem a total liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso traga a você qualquer perturbação.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados.

Portanto, todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca deste estudo no momento oportuno. O Sr. (Sra.) poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação através do telefone ou e-mail da pesquisadora: (85-88207826, adrianatp14@gmail.com).

O Comitê de Ética da UECE, que fica no endereço: Av. Paranjana, 1700 – Campos do Itaperi – Fortaleza/CE, encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos pelo fone: (85-3101.9890). Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outra para o pesquisador, que deverá anexá-lo a seus arquivos.

Eu, _____, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, tendo sido esclarecido(a) a respeito deste objeto de estudo.

Fortaleza, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

 Assinatura da pesquisadora

 Assinatura da orientadora