



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

NEYLA DENIZE DE SOUSA SOARES

**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**

**FORTALEZA – CEARÁ
2012**

NEYLA DENIZE DE SOUSA SOARES

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA 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: Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleudene de Oliveira Aragão

FORTALEZA – CEARÁ
2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central do Centro de Humanidades**

S676u Soares, Neyla Denize de Sousa
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 / Neyla Denize de Sousa Soares. – 2012.
163 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada, Fortaleza, 2012.
Orientação: Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

1. Texto literário autêntico 2. Adaptações 3. Leitura
4. Ensino de espanhol como Língua Estrangeira. I. Título.

CDD: 418

NEYLA DENIZE DE SOUSA SOARES

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Linguística Aplicada – PosLA 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: Estudos da Linguagem.

Aprovada em: 23/04/2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Cleudene de Oliveira Aragão (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Nukácia Meyre Silva Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Ana Cristina dos Santos
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

A meus pais por sempre me incentivarem incansavelmente ao longo da minha trajetória
escolar e acadêmica.

Ao meu esposo por ser esse amigo e companheiro compreensivo, sempre disposto a sonhar
comigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir a realização desse sonho.

Aos meus pais, por me ensinarem com amor tantas coisas maravilhosas e imprescindíveis para a construção da pessoa que sou hoje.

Ao meu esposo, pelas orações, pela torcida e pela compreensão.

A minha irmã, pelas trocas de experiências e pela pura e singela amizade.

A minha querida orientadora Cleudene, pela paciência, pelo carinho e pela dedicação constantes.

Aos professores do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Ceará e também aos professores do Programa de Pos-Graduação em Linguística Aplicada da UECE por sua rica contribuição a sociedade, como formadores de profissionais da educação.

As professoras Antonia Dilamar Araújo, Lívia M. T. Rádis Baptista e Nukácia Meyre Silva Araújo pelas contribuições feitas ao projeto que antecedeu essa dissertação.

Aos membros da banca examinadora da defesa: Prof. Ana Cristina dos Santos e Prof. Nukácia Meyre Silva Araújo.

A minha amiga Girlene, pela injeção de ânimo quando pensei em desistir e apoio constante, mesmo a distância.

A meu diretor Otacílio Bessa, por não medir esforços em me ajudar na pesquisa de campo cedendo espaços e recursos da escola CAIC Maria Alves Carioca.

A todos os meus alunos, que contribuíram com a coleta dos dados.

E a todos meus amigos e familiares, que nutrem por mim uma amizade verdadeira e que de alguma maneira me ajudaram no meu crescimento pessoal e profissional.

Bem-aventurado o homem que acha sabedoria, e o homem que adquire conhecimento, pois
ela é mais proveitosa do que a prata, e dá mais lucro do que o ouro.

Provérbios 3:13-14

RESUMO

Sabe-se que a leitura é uma ferramenta indispensável para o ensino. Além disso, há uma crença entre os professores de línguas de que a leitura de obras literárias fornece elementos fundamentais não apenas no âmbito linguístico, mas também na esfera cultural, pragmática, sociolinguística etc. Quando se trata, porém de escolher entre obras literárias autênticas ou obras adaptadas nem sempre há um consenso entre os docentes. Tendo em vista essa problemática, o principal objetivo do presente trabalho foi avaliar como o uso de textos literários autênticos e de adaptações poderiam ajudar a melhorar o desempenho de compreensão leitora em língua espanhola dos alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza. Como suporte teórico, no que diz respeito às concepções de leitura, bem como o ensino e a aprendizagem do ato de ler, foram usados os seguintes autores: Colomer (2007), Cassany (2006), Colomer e Camps (2002), Mendoza (2002) e Solé (1998). Relativamente ao uso da literatura como ferramenta para o ensino de E/LE contou-se com Mendoza (2004, 2007) e Vivante (2006). Já com relação aos conceitos de Texto Literário Autêntico, Texto adaptado e Leitura Graduada, usou-se como base Fontana (2004), Tsoulos (2002) e Vieira (2010). Por fim, no que se refere à avaliação de compreensão leitora, a principal fonte foi Bordón (2006). Antes da realização da pesquisa final, foram realizados dois estudos piloto, a fim de testar os instrumentos e a viabilidade da presente investigação. A fim de alcançar os objetivos propostos foi feita uma comparação do desempenho em compreensão leitora de três grupos de alunos do segundo ano do ensino médio. Os estudantes, que somavam um total de 16, foram divididos em três turmas e participaram de um curso de espanhol básico ministrado pela pesquisadora com duração de 24 horas/aula ao longo de dois meses, agosto e setembro de 2011. Em todos os três grupos, os alunos, além de estudarem os conteúdos programados para o curso básico, realizaram, em sala de aula e com a ajuda da pesquisadora, quatro seções de leitura: uma turma leu um texto literário em versão completa, ou seja, autêntico, outro grupo leu o texto adaptado e a outra turma não leu nem a versão simplificada nem a versão autêntica, mas sim uma leitura graduada. Foram realizados testes antes e depois das seções de leitura com o objetivo de medir o desempenho dos alunos. Os resultados desses testes serviram de parâmetro para comparar o nível dos grupos no que se refere à compreensão leitora. De uma maneira geral, notou-se que não houve uma diferença significativa no desempenho dos três grupos antes e após as aulas de leitura. Isso se deu devido a diversos fatores que incluem desde a falta de hábito de ler em língua estrangeira até a ausência de motivação para ler em outro idioma, esta advinda das dificuldades de compreensão enfrentadas durante a aventura de ler um texto escrito em uma língua que não é a materna. Além dos testes e do questionário de sondagem, foi aplicado ao final do curso um questionário que visava avaliar o trabalho realizado nas aulas de leitura com os textos literários e com a leitura graduada. Os dados fornecidos por esse instrumento mostram uma aprovação de 100% dos alunos no que se refere ao trabalho de leitura realizado com os textos e revelam o quanto o apoio do professor durante o ato de ler pode ser decisivo para ajudar os alunos a irem compreendendo progressivamente os textos que lhe sejam oferecidos a leitura seja em língua materna ou em língua estrangeira.

Palavras-chave: Texto literário Autêntico. Adaptações. Leitura. Ensino de espanhol como Língua Estrangeira.

ABSTRACT

It is known that reading is an indispensable tool for teaching. Moreover, there is a belief among language teachers that the reading of literary texts provides key elements not only in language but also in the cultural sphere, pragmatic, sociolinguistic and so on. When it comes, but to choose between literary texts authentic or texts adapted is not always a consensus among teachers. Cause this problem, the main objective of this study was to evaluate how the use of literary texts and authentic adapted could help improve the performance of reading comprehension in Spanish-speaking students of 2nd year of high school in a public school in Fortaleza. Theoretical support, in relation to conceptions of reading and the teaching and learning of the act of reading, we used the following authors: in Colomer (2007), Cassany (2006), Colomer and Camps (2002), Mendoza (2002) and Solé (1998). Regarding the use of literature as a tool for teaching and / LE relied on Mendoza (2004, 2007) and Vivante (2006). Now with respect to the concepts of Original Literary Text, Literary Text and Readings Adapted Graduated used as a basis Fontana (2004), Tsoulos (2002) and Vieira (2010). Finally, as regards the evaluation of the reader understand the main source was Bordón (2006). Before to the final survey, two pilot studies were conducted to test the instruments and the viability of this research. To achieve this goal was a comparison of performance in reading comprehension of three groups of students in second year high school. The students, who numbered a total of 16 were divided into three groups and participated in a basic Spanish course taught by the researcher with a duration of 24 hours / class over two months, August and September 2011. In all the three groups, students, as well as studying the contents programmed for the basic course, conducted in the classroom and with the help of the researcher, four sections of reading: a class read a literary text in full version, ie , authentic, another group read the text and the other adapted literary class did not even read the simplified version or the authentic version, but a graded reading. Tests were performed before and after the reading sections in order to measure the performance of students. The results of these tests served as a parameter to compare the level of the groups with regard to the reader understanding. In general, it was observed that there was no significant difference in performance of the three groups before and after the reading classes. This was due to several factors ranging from lack of habit of reading in a foreign language to the lack of motivation to read in another language, this understanding of the difficulties arising encountered during the adventure of reading a text written in a language other than is the mother. Besides the tests and the questionnaire survey, was applied to the end of the course a questionnaire that focused on evaluating the work done in class with reading literary texts and reading graduated. Data from this instrument showed a 100% approval of the students in relation to work carried out with reading the texts and show how the support of the teacher during the act of reading can be crucial to help students go progressively comprising the texts you are reading is offered in mother tongue or foreign language.

Keywords: Literary Text Authentic. Adapted Text. Reading. Teaching Spanish as a Foreign Language.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do pré-teste e do pós-teste do Grupo Experimental 1.....	93
Tabela 2 – Resultados do pré-teste A e do pós-teste C do Grupo Experimental 1.....	93
Tabela 3 – Resultados do pré-teste B e do pós-teste D do Grupo Experimental 1.....	93
Tabela 4 – Resultados do pré-teste e do pós-teste do Grupo Experimental 2.....	94
Tabela 5 – Resultados do pré-teste A e do pós-teste C do Grupo Experimental 2.....	95
Tabela 6 – Resultados do pré-teste B e do pós-teste D do Grupo Experimental 2.....	95
Tabela 7 – Resultados do pré-teste e do pós-teste do Grupo de Controle.....	96
Tabela 8 – Resultados do pré-teste A e do pós-teste C do Grupo de Controle.....	96
Tabela 9 – Resultados do pré-teste B e do pós-teste D do Grupo de Controle.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparação entre as médias dos três grupos no pré-teste.....	100
Gráfico 2 – Comparação entre as médias dos três grupos no pós-teste.....	101
Gráfico 3 – Comparação entre as médias do GE ₁ no pré-teste e no pós-teste.....	101
Gráfico 4 – Comparação entre as médias do GE ₂ no pré-teste e no pós-teste.....	102
Gráfico 5 – Comparação entre as médias do GC no pré-teste e no pós-teste.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- DELE – Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira
- E/LE – Espanhol como língua estrangeira
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- L2 – Segunda Língua
- LE – Língua estrangeira
- LM – Língua materna
- MCER – Marco Comum Europeu de Referência (sigla em espanhol)
- MERCOSUL – Mercado Comum dos países Sul da América
- OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PCN+ – PCN+ Ensino Médio
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- Pos-LA UECE – Programa de Pós-graduação em Língua Aplicada da UECE
- SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
- TL – Texto Literário
- TLA – Texto Literário Autêntico
- ATL – Adaptação de Texto Literário
- UECE – Universidade Estadual do Ceará
- UFC – Universidade Federal do Ceará
- UE – União Européia
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência

SUMÁRIO

Lista de tabelas.....	10
Lista de gráficos.....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – O USO DE TEXTO LITERÁRIO AUTÊNTICO E DE ADAPTAÇÕES DE TEXTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LEITURA EM E/LE.....	22
1.1. Um breve panorama do ensino do espanhol nas escolas públicas do Ceará.....	22
1.2. O ensino e a aprendizagem da leitura na escola.....	25
1.2.1. Concepções de leitura.....	26
1.2.2. Fundamentos da leitura.....	30
1.2.3. A Competência leitora e a compreensão leitora.....	31
1.2.4. O ensino e a aprendizagem da leitura na escola.....	36
1.2.4.1. O ensino de leitura em E/LE: materiais e procedimentos didáticos.....	39
1.2.4.2. Possíveis causas das dificuldades de compreensão leitora.....	41
1.2.4.3. O ensino de estratégias de leitura aplicadas ao ensino de E/LE.....	44
1.2.5. A importância e a necessidade da avaliação.....	47
1.2.5.1. A Avaliação da compreensão leitora.....	49
1.2.5.2. Avaliação da compreensão leitora de E/LE.....	51
1.3. O Uso do Texto Literário nas aulas de leitura de E/LE.....	54
1.3.1. Funcionalidade do Texto Literário em aulas de E/LE.....	58
1.4. Texto Literário Autêntico, Adaptação de Texto Literário e Leitura graduada.....	62
1.4.1. Texto Literário Autêntico (TLA).....	62
1.4.2. Adaptação de Texto Literário (ATL).....	65
1.4.3. Leitura Graduada (LG).....	70
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	73
2.1. Estudos piloto.....	73
2.2. Pesquisa final.....	77
2.2.1. Tipo da pesquisa.....	77

2.2.2. Contexto da pesquisa.....	78
2.2.3. Perfil dos informantes da pesquisa.....	79
2.2.4. Procedimentos da pesquisa.....	80
2.2.5. Instrumentos.....	81
2.2.5.1. Questionário de sondagem.....	82
2.2.5.2. Testes de compreensão leitora.....	82
2.2.5.3. Questionários de avaliação.....	85
2.2.5.4. Programas de curso e materiais didáticos do curso.....	86
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	88
3.1. Análise do questionário de sondagem.....	88
3.2. Análise dos testes.....	91
3.2.1. Análise dos testes do GE ₁	92
3.2.2. Análise dos testes do GE ₂	94
3.2.3. Análise dos testes do GC.....	96
3.3. Análise do questionário de avaliação.....	97
3.4. Comparação dos resultados dos três grupos.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS.....	111
Anexo A – Questionário de sondagem.....	112
Anexo B – Programas do curso por turma.....	114
Anexo C – Material didático de introdução ao curso de espanhol básico.....	123
Anexo D – Lição 4 do Livro Nuevo Ven 1.....	133
Anexo E – Roteiros das aulas de leitura.....	145
Anexo F – Capa do Livro Dos Leyendas – Versão autêntica.....	149
Anexo G – Capa do Livro Dos Leyendas – Versão adaptada.....	150
Anexo H – Capa do Livro Congreso en Granada – Leitura Graduada.....	151
Anexo I – Teste de compreensão leitora A.....	152
Anexo J – Teste de compreensão leitora B.....	154
Anexo K – Teste de compreensão leitora C.....	156

Anexo L – Teste de compreensão leitora D.....	158
Anexo M – Questionários de avaliação do curso por turma.....	160
Anexo N – Parecer do Comitê de ética em pesquisa.....	163
Anexo O – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	164

INTRODUÇÃO

La palabra, en la Literatura, siempre es “otra cosa”, dice más, hace más. Si la palabra literaria puede ser caricia, llevemos a nuestros alumnos a recibirla.
(VIVANTE, 2006, p.149)

As contribuições da literatura no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira são cada vez mais evidentes, sobretudo a partir dos estudos de Mendoza (2004, 2009) e Colomer (2007). Durante a leitura de uma obra literária o aprendiz entra em contato com uma mostra real de língua riquíssima em informações de ordem funcional, cultural, pragmática e linguística. Sobre isso Mendoza (2007, p. 19) afirma: “É obvio que os textos literários contribuem em diversos aspectos formativos: do gramatical ao funcional, do comunicativo ao cultural, do pragmático ao formal, etc.”¹

No entanto, apesar de ser reconhecido por muitos teóricos como uma ferramenta indispensável para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o texto literário (doravante TL) é pouco utilizado nas aulas de Espanhol como língua estrangeira (E/LE). Um relatório² produzido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) como parte das atividades do projeto de pesquisa “A literatura na formação de professores de LE na UECE como objeto de estudo, recurso para o ensino e formadora de leitores: diagnóstico e propostas de atuação”, coordenado pela professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão e do qual essa dissertação faz parte, confirmou que: a) Os manuais didáticos trazem uma diversidade enorme de gêneros de texto como anúncios, artigos, tirinhas etc, mas dificilmente apresentam atividades de compreensão leitora com o TL; b) Os professores têm uma grande quantidade de conteúdos a serem trabalhados ao longo do curso e como têm o compromisso de contemplar todas as unidades do material didático adotado não dispõem de muito tempo para realizar atividades

¹ Resulta obvio que los textos literarios aportan diversos aspectos de interés formativo: desde lo gramatical a lo funcional, desde lo comunicativo a lo cultural, de lo pragmático a lo formal, etc. (Todas as traduções do espanhol para o português apresentadas nesse trabalho foram realizadas pela pesquisadora, já as traduções do inglês para o português foram realizadas em parceria com professores de inglês que atuaram como colaboradores.)

² O documento acima mencionado foi produzido após uma pesquisa com os professores-bolsistas em formação na graduação da Universidade Estadual do Ceará, que atuam como professores de espanhol em dois projetos de extensão da mencionada universidade. Um deles é o Núcleo de Línguas Estrangeiras, gerido pelos professores do Curso de Letras e vinculado à Pró-reitoria de Extensão e o outro é o PROLIN (Projeto de Inclusão de Línguas), também gerido por professores de Letras, mas vinculado à Pró-reitoria de Políticas Estudantis. Ambos são cursos de línguas estrangeiras abertos ao público em geral, com preços populares. Os professores que atuam nesses dois cursos são, em sua maioria, alunos dos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Ceará que têm nesses dois projetos de extensão a possibilidade de por em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação inicial. Tal relatório está em fase de preparação para publicação, portanto ainda não será possível indicar a referência bibliográfica.

com o TL; c) Os professores não se sentem plenamente preparados para desenvolver atividades com o TL apesar de terem sido orientados para isso em sua formação acadêmica; d) Os professores não leem com frequência e, por isso, não tem um amplo repertório que lhes permita escolher adequadamente um TL para usar em suas aulas.

Com relação à primeira justificativa, a pesquisa constatou que o manual didático adotado pelo curso de extensão de E/LE da UECE possui poucos textos literários. Esse fato foi usado como justificativa por muitos professores para não trabalhar com esse tipo de texto em suas aulas.

A segunda justificativa também foi comprovada, tendo em vista que todos os professores da instituição pesquisada, quando perguntados se usavam algum TL nas suas aulas, responderam que utilizavam às vezes. E, quando foi solicitado que justificassem 69% respondeu que usavam pouco por falta de tempo.

No que diz respeito à preparação para o uso do TL, no mesmo relatório, apenas 7% dos professores afirmaram estar muito preparados para usar o TL enquanto 86% responderam estar apenas preparados. Esse fato é contrastante com outra resposta dada por esses profissionais em formação, pois quando perguntados se as disciplinas de Literatura Espanhola estudadas na faculdade tinham lhes ajudado na sua atual atividade docente, 86% afirmaram que as disciplinas haviam ajudado bastante. Isto nos faz concluir que apesar de terem sido bem orientados na universidade sobre como usar o TL em suas aulas de E/LE, os futuros professores de espanhol não se sentem completamente preparados para fazê-lo.

Por fim, com relação à última justificativa, o relatório forneceu um dado bastante significativo, pois ao serem perguntados sobre o que havia faltado, na sua formação a maioria dos professores, entre os nove entrevistados, respondeu “ter lido com mais frequência”. Outro dado que fortalece a quarta justificativa é a questão relativa à frequência com que estes professores leem textos literários. Ao serem questionados sobre esse ponto, a maioria, ou seja, seis entrevistados afirmaram que leem uma vez por mês, o que é uma frequência considerada baixa. Como os professores informantes não especificaram que tipo de texto deveriam ter lido com mais frequência, não se pode afirmar que eles se referiam especificamente aos textos literários. Mesmo assim, a baixa frequência de leitura é uma lacuna que necessita ser reparada na formação destes profissionais.

No ensino médio, a situação não é muito diferente da que se constata nos cursos livres de idiomas como os dois anteriormente mencionados. Silva (2011) investigou a relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE no que se refere ao uso do texto literário em aulas de espanhol como língua estrangeira em escolas públicas de Ensino Médio

de Fortaleza e constatou que há uma preocupação por parte dos professores em desenvolver a habilidade leitora de seus alunos usando o TL, mas que na prática esses profissionais ou não usam o TL ou o exploram de forma bastante superficial.

Tendo em vista os dados anteriormente apresentados, esta dissertação propõe, portanto, uma avaliação sobre o uso do Texto Literário Autêntico (doravante TLA) e da Adaptação de Texto Literário (doravante ATL) como ferramentas para melhorar o desempenho da compreensão leitora em E/LE.

O desejo de trabalhar com este tema surgiu a partir da curiosidade da pesquisadora em descobrir maneiras de usar esse tipo de recurso no ensino de E/LE em sua prática pedagógica como um potencializador para o aprimoramento da habilidade de compreensão leitora.

É importante destacar que essa é uma temática que vem sendo bastante discutida no âmbito acadêmico do ensino de LE e relevantes trabalhos têm sido publicados defendendo a inclusão do TL nas aulas de línguas estrangeiras, embora o destaque seja sempre para as obras autênticas. Como exemplo, citamos primeiramente uma pesquisa realizada por Menezes (2008) na Universidade de Brasília, no curso de Letras-espanhol, mostrando como o TL pode ajudar no desenvolvimento de habilidades comunicativas no ensino de E/LE. Outro estudo realizado com estudantes de espanhol de nível avançado, na Universidade de Caxias do Sul, analisou como a leitura de obras literárias proporciona a compreensão de aspectos culturais (TRICHES, 2008). Já Mariz (2008) em sua tese de doutorado, após realizar uma sondagem com professores e alunos de francês como língua estrangeira em diversas universidades federais do Nordeste sobre a abordagem do TL em aulas de língua/literatura francesa no nível superior, defende a importância do TL no âmbito de ensino de francês como língua estrangeira, incluindo ao final de seu trabalho um exemplo de TL trabalhado em uma situação real de ensino de língua francesa no Brasil.

Há ainda uma dissertação de mestrado realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro muito relevante para o presente trabalho. Nela, Albertino (2008) trata a questão da recepção do TL original, aqui denominado autêntico, e do TL adaptado por parte de um grupo de alunos de inglês avançado. Além das pesquisas aqui mencionadas, há muitas outras como Fontana (2004) e Iglesias (2005) que apresentam propostas de como trabalhar com o TL em aulas de espanhol como LE; Jover-Faleiros (2006) que defende o uso do TL em aulas de Francês Instrumental; e, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, Souza (2008) que defende a inserção do TL em aulas de E/LE em um curso livre de Fortaleza, Silva (2011) e Rodrigues (2011) que verificaram a relação entre as crenças e a

prática dos professores de espanhol da rede pública de ensino com relação ao uso de textos literários nas aulas de E/LE etc.

As diversas publicações defendendo a inclusão do TL em aulas de línguas estrangeiras e propondo formas de trabalhar com esse tipo de material apontam para uma mudança de visão em relação ao uso do TL no ensino de línguas nos últimos anos.

A literatura tinha perdido prestígio para aqueles que escrevem sobre o ensino: no currículo estrutural/funcional, muitas vezes não havia espaço para a literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inautêntica. Esta visão tem sido contestada nos últimos anos e, agora, na era "comunicativa", a literatura tem recuperado terreno. A razão para seu retorno parece ser a convergência de idéias a partir de duas fontes principais: a primeira, a crítica literária, incluindo o debate sobre a natureza da linguagem literária e a teoria da recepção; a segunda, o ensino comunicativo da linguagem. (GILROY;PARKINSON apud MENDOZA, 2007, p.14)³

Esta pesquisa, portanto, se assemelha às outras aqui citadas na medida em que defende a inserção da literatura no contexto do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, a diferença e a importância dela em relação às outras residem no fato de convidar os professores de línguas, em especial de espanhol, a refletir sobre questões como: a) Por que é importante usar o TL autêntico? ; b) Por que é importante usar o TL adaptado? ; c) Quando, ou seja, em que nível se deve usar o TL autêntico ou o adaptado?

Está claro que não se pretende dar uma resposta final e definitiva a cada uma dessas perguntas, mas o que se propõe aqui é buscar discutir esses pontos específicos que não foram suficientemente explorados pelas pesquisas relativas a esse tema.

Considerando tudo o que já foi exposto até aqui, as questões específicas que essa pesquisa pretende responder são:

1. Em que medida o uso do Texto Literário Autêntico contribui para melhorar o desempenho na compreensão leitora em E/LE?
2. Em que medida o uso de Adaptações de Textos Literários contribui para melhorar o desempenho na compreensão leitora em E/LE?
3. Há diferenças de desempenho na compreensão leitora em E/LE para os alunos que não trabalharam com o texto literário e aqueles que trabalharam com o texto literário autêntico ou com adaptações de textos literários?

³ La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el currículo estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inautêntica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era 'comunicativa', la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje.

O objetivo geral é fazer uma comparação entre o uso de textos literários autênticos e de suas respectivas adaptações em turmas de nível básico, a fim de verificar em que medida o trabalho com esses materiais pode contribuir para melhorar o desempenho de compreensão leitora, em relação com uma turma em que não se trabalha com textos literários.

Para a efetiva execução do objetivo geral, delinearão-se, logo a seguir, os objetivos específicos que orientam essa investigação:

1. Avaliar em que medida o uso do texto literário autêntico contribui para melhorar o desempenho na compreensão leitora em E/LE.
2. Avaliar em que medida o uso de adaptações de textos literários contribui para melhorar o desempenho na compreensão leitora em E/LE.
3. Comparar o desempenho de compreensão leitora entre alunos que leram o texto literário autêntico e alunos que leram uma adaptação do texto literário e ainda com alunos que não trabalharam com textos literários.

Após essa breve introdução, apresenta-se, na sequência, um breve resumo dos pontos discutidos ao longo dos três capítulos que compõe este trabalho.

O primeiro capítulo traz a revisão bibliográfica. Nele estão expostos, em quatro subtópicos, todos os conceitos teóricos que norteiam essa dissertação. No primeiro subtópico dessa seção, está traçado um panorama do ensino do espanhol nas escolas públicas do Ceará apontando os principais avanços e deficiências relativas à disciplina de Língua Espanhola no Estado. Já no segundo subtópico, faz-se uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura na escola. Passando primeiramente pelas concepções e fundamentos da leitura, em seguida, procurando-se delinear as definições de competência e compreensão leitora e, por fim, fazendo um apanhado das práticas de ensino/aprendizagem de leitura de uma maneira geral, para depois, tratar do ensino de leitura em E/LE mais especificamente. Na parte final da discussão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, defende-se o ensino de estratégias de leitura como uma ferramenta indispensável no desenvolvimento da habilidade leitora dos estudantes. Já no penúltimo ponto, foi feita uma breve reflexão em torno da avaliação de compreensão leitora em E/LE.

No terceiro subtópico do capítulo primeiro, discute-se o uso, a importância e a funcionalidade do TL nas aulas de E/LE.

Para finalizar esse capítulo introdutório, no quarto subtópico, busca-se esclarecer as diferenças entre os textos literários autênticos e as adaptações de textos literários, fazendo-se também uma breve explicação sobre a diferença entre leitura graduada e textos adaptados.

O segundo capítulo desse trabalho apresenta a metodologia da pesquisa, contendo inicialmente uma breve descrição dos dois estudos piloto realizados antes da pesquisa final, para em seguida detalhar o tipo e o contexto da pesquisa, o perfil dos informantes, bem como os instrumentos e procedimentos que foram usados na coleta e análise dos dados.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos nesse trabalho, seguidos de uma análise e discussão dos dados mais relevantes para os objetivos dessa investigação.

CAPÍTULO 1 – O USO DE TEXTO LITERÁRIO AUTÊNTICO E DE ADAPTAÇÕES DE TEXTOS LITERÁRIOS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LEITURA EM E/LE

O verdadeiro prazer do romance está ligado à descoberta dessa intimidade paradoxal: o autor e eu... A solidão dessa escrita reclama a ressurreição do texto por minha própria voz, muda e solitária.

O professor não é, aqui, mais do que um casamenteiro. Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés.

(PENNAC, 2011, p. 104)

1.1. Um breve panorama do ensino do espanhol nas escolas públicas do Ceará

Não se pode fazer um panorama do ensino do espanhol no Estado do Ceará sem antes destacar a relevância que esse idioma tem conquistado no cenário internacional. Alguns dados mencionados a seguir poderão confirmar esse fato.

A crescente procura pelo ensino de espanhol é uma realidade em muitos países. Todos os anos o Instituto Cervantes recebe mais pedidos para abrir novas sedes em todo o mundo. Nos Estados Unidos, por exemplo, experimenta-se atualmente um crescimento constante da população de falantes de espanhol e já se cogita a possibilidade de converter o espanhol em língua oficial junto ao inglês em alguns estados (FONTANA, 2004).

Ao defender a ideia de que os brasileiros devem aprender espanhol, Sedycias (2005) nos lembra que o espanhol é a língua oficial em 21 países (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela). Além disso, o mesmo autor destaca que atualmente mais de 500 milhões de pessoas falam espanhol no mundo. Isto porque o castelhano é o segundo idioma mais utilizado nas comunicações internacionais e o terceiro em política, diplomacia, economia e cultura. Além de ser idioma oficial de organizações internacionais como ONU (Organização das Nações Unidas), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência) e UE (União Européia).

No Brasil, essa demanda pela língua espanhola também tende a crescer. Mesmo estando cercado quase que completamente por diversos países hispanofalantes, o Brasil manteve-se, por muitos anos, distante desse idioma. Entretanto, desde a criação do Mercado Comum dos países do sul da América (MERCOSUL), em 1991, a língua espanhola vem

conquistando mais espaço no Brasil. Esse fato se confirma com a criação da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que torna obrigatória, para as escolas, a oferta do espanhol nos currículos do Ensino Médio. Paralelo a isso a oferta de cursos livres de língua espanhola não para de crescer. Diante desse contexto foi que Fernández (2005) concluiu que em 2005 o ensino de espanhol no Brasil estava no seu auge.

No entanto, apesar de o ensino do espanhol ter alcançado bastante relevância no Brasil, ainda há uma série de questões a serem discutidas para que a Lei 11.161 não fique apenas no papel, mas que de fato possa se tornar real.

No Estado do Ceará, a realização do primeiro concurso, após a aprovação da Lei 11.161, com oferta de vagas para professores licenciados em letras espanholas e realizado em 2009, foi um importante passo em direção ao cumprimento da Lei 11.161. Porém, a quantidade de vagas ofertadas - apenas 17 - foi considerada pelos profissionais da área como insuficiente porque, segundo Laseca (2008), o Estado do Ceará contava, até o ano de 2008, com 184 municípios e 526 escolas estaduais. Isso sem contar que, atualmente, a quantidade de escolas deve ter aumentado e a demanda por docentes também.

Essas informações evidenciam que a carência por professores de espanhol à época do concurso era bastante superior ao número de vagas proposto pelo edital. Em seu panorama do ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro, Laseca (2008) informa os seguintes dados relativos ao ensino do espanhol no Estado do Ceará:

Tendo como base a Resolução de dezembro de 2006, a SEDUC do Ceará consolidou uma ampla rede de ensino do espanhol em suas escolas. Dessa forma, em junho de 2008 e de acordo com a informação proporcionada pela Célula de Tecnologia da Informação da Secretaria da Educação Básica do Ceará, a rede estadual de Ensino Médio conta com 56 professores efetivos e 101 professores temporários de espanhol (dos contemplados no Parágrafo único do Art. 5º da Resolução), ou seja, um total de 157 professores somente na rede estadual.

É também importante destacar que esses professores estão distribuídos pela totalidade do Estado. Dessa forma, existem professores de espanhol em 17 das 21 Crides (Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação) em que se divide o Ceará para efeitos educativos e se ministra espanhol em um total de 87 escolas estaduais, 31 delas na capital Fortaleza, mas, também, nos municípios de Caucaia; Maracanaú; Tianguá; Santa Quitéria; Aracoiaba; Capistrano; Russas; Quixadá; Acopiara; Catarina; Iguatu; Orós; Lavras; Nova Olinda; Crato; Juazeiro; Brejo Santo; S.G. do Amarante; Itapipoca; Granja; Pacatuba; Canindé; Itapiúna; Horizonte; Aracati; Crateús; Iporanga; Dep. Irapuan Pinheiro; Tauá; Cariús e Jardim. Se consideramos que existem 526 escolas de Ensino Médio na rede pública estadual, a porcentagem de escolas com espanhol é de 16,53%.(...)

Considerando que existem 358.557 alunos matriculados no Ensino Médio, na rede pública estadual do Ceará, a porcentagem de alunos que recebem aulas de espanhol é de 10,77%. (LASECA, 2008, p.149 a 151)

Apesar de o autor considerar que os dados apontam para uma perspectiva bastante otimista, o fato é que, analisando mais de perto, há vários pontos negativos nas informações coletadas por Laseca.

O primeiro é que não é o ideal, para que as escolas funcionem sem maiores transtornos no que diz respeito à lotação de professores, que exista praticamente o dobro do número de professores efetivos trabalhando em caráter temporário pois, conforme Laseca (2008, p.149 a 151), são 56 efetivos contra 101 temporários. Se há essa carência notória, o mais lógico parece ser convocar outro concurso para preencher essas vagas.

Manter essa grande quantidade de professores em caráter temporário é muito prejudicial para a escola, para os alunos e, sobretudo, para o professor por diversos motivos: a) A remuneração dos professores temporários é de no máximo 10 meses por ano, diferentemente da do professor efetivo que é de 12 meses, somando-se ainda o 13º salário. Essa situação pode provocar desmotivação para o professor temporário; b) Depois que é contratado, o professor temporário espera em média dois meses para receber seu primeiro salário, o que pode trazer problemas de assiduidade desse profissional ao seu local de trabalho devido à falta de recursos financeiros para se deslocar até a escola; c) Quando o professor sai da escola antes de acabar o contrato, o núcleo gestor tem sérias dificuldades para encontrar, em tempo hábil, um profissional para assumir as turmas e essas, na maioria dos casos, fica sem aulas até que se encontre um professor disponível e que se tomem as devidas providências burocráticas de contratação de um novo professor.

Outro ponto negativo é o fato de apenas 16,53% das escolas oferecerem a língua espanhola em sua grade curricular. Considerando que a Lei 11.151 foi decretada em 2005, que os dados são de 2008 e que as escolas teriam até o ano de 2010 para se adequar, pode-se constatar claramente que o cumprimento dessa Lei está se dando a passos lentos no Estado do Ceará.

Por fim, o último dado fornecido por Laseca (2008) que merece comentário é o de que apenas 10,77% dos alunos de nível médio da rede estadual de ensino estejam estudando o espanhol quando se sabe que o mercado de trabalho está exigindo cada vez mais o conhecimento de línguas estrangeiras a fim de abastecer a carência de profissionais qualificados.

Não restam dúvidas, portanto, de que os desafios são imensos porque os problemas que o ensino do espanhol nas escolas públicas enfrenta não são poucos. A falta de um material didático, a carga horária reduzida a apenas uma hora aula de quarenta e cinco minutos por semana, a carência de professores licenciados na área, o preconceito por ser um

idioma aparentemente fácil devido à semelhança com o português são alguns dos pontos mais críticos mencionados quando se fala de ensino de espanhol nas escolas de nível médio do Estado do Ceará.

Apesar de todos os percalços, a língua espanhola tem fortes chances de permanecer nos currículos escolares por muitos anos, especialmente devido a sua importância como disciplina que contribui na formação para o mercado de trabalho. Além disso, ela tem aparecido com frequência em muitos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicado em 1999 com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino brasileiro; os PCN+ Ensino Médio (2002) criados com a finalidade de detalhar e complementar o PCNEM e, por fim, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006, visando apresentar um conjunto de reflexões que oriente as práticas pedagógicas dos professores de cada área, incluindo aí a de Linguagens e Códigos onde está inserido o espanhol.

Compreendendo a importância da presença dessa disciplina no currículo escolar, é que será apresentada, a seguir, uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, primeiramente em língua materna, mas também especificamente em língua estrangeira, em especial o espanhol.

1.2. O ensino e a aprendizagem da leitura na escola

Antes de discorrer sobre o ensino e a aprendizagem de leitura em língua materna e em língua estrangeira na escola, serão delineadas brevemente as três concepções mais habituais de leitura, segundo foram descritas por Solé (1998) e de acordo como são compreendidas na proposta de Cassany (2006), bem como as concepções de leitura adotadas neste trabalho. Esse esclarecimento se faz necessário, primeiramente, para definir os parâmetros dos quais se partiu para avaliar a compreensão leitora dos estudantes, informantes desta pesquisa e, em segundo lugar, porque a concepção de leitura escolhida se relaciona com a proposta aqui apresentada para o ensino de estratégias de leitura, conforme se mostrará posteriormente.

1.2.1. Concepções de leitura

Embora não se pretenda delinear em detalhes cada um dos modelos pelos quais a leitura tem sido explicada, convém aqui fazer uma rápida revisão de três teorias principais segundo foram interpretadas por Solé (1998) e também definidas por Cassany (2006).

A primeira teoria sobre leitura, segundo o que descreve Solé (1998), compreende o ato de ler como um processo ascendente (*bottom up*) em que o leitor parte das letras, passa ao nível das palavras, indo, em seguida, para o nível da frase e assim por diante. A habilidade mais valorizada nesse modelo é a decodificação e o texto é tido como elemento principal.

A segunda é justamente o oposto da primeira. Segundo o modelo descendente (*top down*), o leitor parte de suas hipóteses e processa o texto de maneira global sem a necessidade de reconhecer e decodificar todas as letras do texto. Nesse modelo, o leitor é o elemento central, na medida em que é ele que desencadeia o processo usando seu conhecimento prévio.

Por fim, a terceira teoria, chamada de *interativa*, não se foca nem no texto nem no leitor e une as duas teorias anteriores ao considerar que a leitura é, simultaneamente, um processo ascendente, em que a informação vai sendo processada dos níveis mais básicos até os mais elevados, e descendente, uma vez que o leitor confirma ou não suas expectativas e previsões com base em elementos de nível inferior como os fonemas, as letras, as palavras etc.

Em seu livro *Tras las líneas*, Cassany também defende a existência de três concepções de leitura. A primeira concepção é a linguística, a segunda é a psicolinguística e a terceira é a sociocultural.

Cassany afirma o seguinte sobre a primeira concepção:

Segundo essa concepção, o significado se aloja no escrito. Ler é recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-lo com o das palavras anteriores e posteriores. 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. (CASSANY, 2006, p. 25)⁴

O mencionado autor considera essa concepção muito positivista e simples, pois não alcança toda a complexidade envolvida no ato de ler, mas se restringe apenas ao que está

⁴ Según esta concepción, el significado se aloja en el escrito. Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. 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.

escrito sem considerar as contribuições e experiências trazidas pelo leitor na sua bagagem de conhecimentos e o contexto de produção e de leitura do texto escrito.

A segunda concepção de leitura é definida da seguinte maneira pelo mesmo autor:

Em definitiva, segundo a concepção psicolinguística, ler não só exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também 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)⁵

Como se pode perceber, na concepção psicolinguística, na verdade, se acrescentam elementos sobre a primeira concepção, ou seja, já não basta apenas relacionar as letras com os fonemas e as palavras com seus significados, restringindo o ato de ler apenas à decodificação do texto escrito, mas é necessário também antecipar o conteúdo do texto de acordo com o conhecimento de mundo do leitor. Dessa forma, o significado não pode ser concebido como único e estável, mas estaria intimamente relacionado com os conhecimentos aportados pelo leitor e pelas circunstâncias de leitura.

Por fim, a concepção sociocultural é a mais complexa e a que envolve mais elementos. Segundo Cassany:

Em resumo, para a orientação sociocultural, ler não é somente um processo psicobiológico realizado com unidades lingüísticas e capacidades mentais. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, uns hábitos e umas práticas comunicativas especiais. Aprender a ler requer conhecer estas particularidades, próprias de cada comunidade. Não basta saber decodificar as palavras ou poder fazer as inferências necessárias. É necessário conhecer a estrutura de cada gênero textual em cada disciplina, como o utilizam o autor e os leitores, que funções desempenha, 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)⁶

Essa concepção considera que o ato de ler é, antes de tudo, uma prática cultural que se desenvolve não apenas mediante processos psicológicos e biológicos, mas também

⁵ En definitiva, según la concepción psicolinguística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificar o reformular, etc.

⁶ En resumen, para la orientación sociocultural, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay 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.

envolve elementos culturais e históricos. Ou seja, na leitura o indivíduo, além de estar vivenciando uma prática cultural que tem um objetivo sociocomunicativo específico, também está realizando uma série de processamentos no âmbito psicológico e biológico. Na tentativa de compreender o que está escrito o leitor busca elementos, na sua bagagem de conhecimentos, sejam eles linguísticos, textuais, sociais etc, que possam ajudar na compreensão do texto. E, todos esses fatores, embora sejam estudados separadamente por muitos ramos da ciência, estão relacionados entre si e combinam-se no ato de ler.

Levando-se em consideração, a existência de mais de uma concepção de leitura e a necessidade de escolher, dentre as que foram acima mencionadas, aquela que mais se ajusta aos objetivos desse trabalho, adotaram-se os pressupostos da terceira teoria, conforme descrita por Solé, compreendendo que ela é a que explica de uma maneira mais próxima da realidade o que acontece no processo de leitura. Dessa maneira, considera-se que para ler é necessário tanto o domínio da habilidade de decodificação como o controle ativo do processamento do texto para que se chegue à compreensão deste. Nas palavras da autora:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Além da terceira concepção de leitura, acima descrita por Solé, se adotará também a terceira concepção de leitura de Cassany, que ele denomina de sociocultural.

Discurso, autor e leitor não são elementos isolados. Os atos de letramento, as práticas de leitura e escrita, dão-se em âmbitos e instituições particulares. O jornal é publicado por uma empresa editorial, um exame se faz na escola, uma sentença se emite em um juizado (...). Cada um destes discursos desenvolve uma função na instituição correspondente. O leitor de cada um também tem propósitos sociais concretos. (CASSANY, 2006, p. 34)⁷

Portanto, pode-se afirmar que esse trabalho adotará como base as duas concepções já que o objetivo central desta pesquisa é avaliar o desempenho em compreensão leitora dos estudantes atrelado a um contexto sócio-cultural específico e semelhante para todos os informantes.

⁷ Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares. El periódico lo publica una empresa editorial, un examen se hace en la escuela, una sentencia se emite en un juzgado (...). Cada uno de estos discursos desarrolla una función en la institución correspondiente. El lector de cada uno también tiene propósitos sociales concretos.

Reiterando-se os pressupostos das concepções de leitura aqui adotadas, pode-se afirmar que a leitura depende de três atividades cognitivas realizadas pelo leitor: a colaboração do leitor; a contribuição de seus saberes e experiências de acordo com os estímulos e pistas fornecidos pelo texto; e a reconstrução do significado do texto realizada pelo leitor a partir de seus conhecimentos.

Concebida por muitos anos como uma atividade passiva, agora a leitura passa a ser vista como uma prática ativa realizada pelo leitor na qual se integram habilidades de nível inferiores (decodificação, reconhecimento de estruturas sintáticas) e superiores (compreensão, construção do significado e interpretação) a fim de se alcançar uma recepção significativa a partir da reestruturação dos vários conhecimentos envolvidos nesse processo.

Nos anos 70 os estudos de psicolinguística de F. Smith (1983) o levam a propor pela primeira vez a leitura em termos de interação entre o leitor e o texto. Para Smith, a leitura não é uma atividade passiva, mas sim que implica complexos processos intelectuais que devem ser ativados e dirigidos pelo leitor. Põe a ênfase na capacidade de predição do leitor para a compreensão do texto e chama a atenção para a importância de seus conhecimentos prévios e suas expectativas para a leitura eficaz. Assim, a concepção interativa da leitura estabelece que ler é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, assinala Solé (1992). Nele intervêm simultaneamente processamentos descendentes e ascendentes e o leitor eficiente é aquele que utiliza diversas fontes de informação textual em sentido amplo, paratextuais e contextuais, para construir o significado do texto. (IGLESIAS, 2005, p.12)⁸

Contraopondo os pressupostos tradicionais que compreendiam a leitura apenas como uma simples decodificação, as novas concepções sobre leitura inserem a decodificação como uma fase do processo de recepção leitora. Mendoza (2004, pp.164 a 166) enumera três fases básicas do processo de recepção de um texto e explicita as atividades envolvidas em cada uma dessas fases.

A **pré-compreensão** é a primeira fase e ocorre antes do início da leitura. Nela, o leitor faz previsões e formula expectativas sobre o texto. A **compreensão** constitui a segunda fase e ocorre durante o processo da leitura. Aqui, o leitor decodifica as estruturas menores do texto (fonemas, grafemas, palavras, significados literais etc). Essa etapa é fundamental e,

⁸ En los años 70 los estudios de psicolinguística de F. Smith (1983) lo llevan a plantear por primera vez la lectura en términos de interacción entre el lector y el texto. Para Smith, la lectura no es una actividad pasiva sino que implica complejos procesos intelectuales que deben ser activados y dirigidos por el lector. Pone el énfasis en la capacidad de predicción del lector para la comprensión del texto y llama la atención sobre la importancia de sus conocimientos previos y sus expectativas para la lectura eficaz. Así, la concepción interactiva de la lectura establece que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, señala Solé (1992). En él intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes y el lector eficiente es aquel que utiliza diversas fuentes de información textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales, para construir el significado del texto.

somente a partir dela, o leitor poderá ter acesso ao conteúdo do texto. Nessa fase, também são realizadas inferências que vão sendo confirmadas ou não ao longo da leitura. Por fim, a última etapa é a **interpretação**. Nesse ponto, o leitor faz suas apreciações subjetivas e amplia o significado do que foi apresentado no texto a partir de seus conhecimentos, fazendo uma reconstrução de saberes a partir das informações fornecidas pelo texto e pelo próprio leitor.

Todas essas novidades conceituais no âmbito da leitura contribuíram para significativas mudanças nos procedimentos didáticos de trabalho com a leitura tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

Uma vez delimitada a concepção de leitura aqui adotada, pode-se seguir tratando sobre os fundamentos da leitura e também sobre o ensino e a aprendizagem de leitura de uma maneira geral e nas aulas de espanhol como língua estrangeira especificamente.

1.2.2. Fundamentos da leitura

Durante a década de 80, os estudos sobre leitura tiveram um grande avanço, decorrente de pesquisas realizadas em diversas áreas entre elas a psicologia cognitiva, a inteligência artificial e a linguística textual etc.

Colomer & Camps (2002, p.32) apontam quatro fundamentos da leitura sintetizados por Hall (1989):

1. A leitura eficiente é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e lingüísticos.
2. A leitura é um processo interativo que não avança em uma sequência estrita desde as unidades perceptivas básicas até a interpretação global de um texto. Ao contrário, o leitor experiente deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafofônica, morfêmica, semântica, sintática, pragmática, esquemática e interpretativa.
3. O sistema humano do processamento da informação é uma força poderosa, embora limitada, que determina nossa capacidade de processamento textual. Sua limitação sugere que os processos de baixo nível funcionam automaticamente e que, portanto, o leitor pode atentar aos processos de compreensão de alto nível.
4. A leitura é estratégica. O leitor eficiente atua deliberadamente e supervisiona de forma constante sua própria compreensão. Está alerta às interrupções da compreensão, é seletivo ao dirigir sua atenção aos diferentes aspectos do texto e progressivamente torna mais precisa sua interpretação textual.

Os progressos das pesquisas no campo da leitura interessam a essa discussão porque é a partir das novas descobertas que se pode pensar em como o ensino de leitura está sendo realizado e em que direção deve caminhar considerando as novidades teóricas e metodológicas relacionadas a esse tema.

Analisando-se os fundamentos da leitura anteriormente mencionados, pode-se constatar, pelo que se postula no primeiro fundamento, que a escola e os professores, em especial estes últimos, precisam levar em consideração, no planejamento e na execução das aulas de leitura, a complexidade que envolve essa atividade para, enfim, compreender que é preciso ensinar a ler em todos os níveis de ensino.

Seguindo as implicações práticas desses fundamentos, pode-se perceber ainda que há uma necessidade de mudança no que se refere ao planejamento e a execução das atividades de leitura realizadas em sala de aula, a fim de abarcar todos os níveis de percepção simultaneamente ou de maneira isolada para depois integrá-los. Ou seja, não se pode usar todo o tempo das aulas destinadas ao ensino de leitura apenas para deixar os alunos lendo aleatoriamente os textos e respondendo questões sem ensinar-lhes efetivamente a compreender os textos, focando ora em aspectos semânticos, ora em estruturais, ora em funcionais ou de forma mais completa em vários desses aspectos ao mesmo tempo.

De acordo com o terceiro postulado de Hall (1989 apud Colomer & Camps, 2002), o ser humano apresenta limitações no processamento das informações, daí a necessidade de preparar os alunos para automatizar de maneira mais rápida e eficiente os processos de baixo nível a fim de que a mente fique livre para incidir mais efetivamente sobre os processos de alto nível, facilitando assim a compreensão global dos textos escritos.

Por fim, relativamente ao quarto fundamento, pode-se concluir que é preciso trabalhar de maneira mais incisiva sobre o autocontrole do processo de compreensão leitora, ensinando aos alunos a usar as estratégias mais adequadas para realizar com sucesso a compreensão do texto. Esse autoconhecimento dos processos realizados mentalmente pode ajudar a detectar as falhas de compreensão que ocorrerem durante o processo e a corrigi-las antes de avançar no texto.

1.2.3. A Competência leitora e a compreensão leitora

O MCER⁹ define a palavra competência da seguinte maneira: “As competências são a soma de conhecimentos, destrezas e características individuais que permitem a uma pessoa realizar ações.” (MCER, 2002, p. 9) ¹⁰

⁹ O *Marco Común Europeu de Referencia* (MCER, sigla em espanhol) é um documento produzido para servir como base para a elaboração de programas de ensino/aprendizagem de línguas, orientações curriculares, testes, provas e etc. em toda a Europa. Ele define o que os alunos de línguas têm que aprender para conseguir se comunicar de maneira eficaz. Além disso, o MCER define os níveis de domínio de língua que o aluno vai adquirindo ao longo dos seus estudos. Ou seja, estabelece níveis de referência para medir o progresso da

Partindo dessa definição, pode-se inferir que a competência é a capacidade, ou seja, o conjunto de aptidões e habilidades que uma pessoa possui para realizar uma determinada tarefa. Trazendo esse conceito para o âmbito da leitura, a competência leitora seria a soma de todos os conhecimentos e habilidades pessoais usados por um indivíduo para compreender um texto. Porém, esse conceito mostra-se ainda muito obscuro, pois não explicita que conhecimentos e que habilidades compõem a competência leitora.

Fernández (2005 apud SYDER, 2009, p.25) ajuda a esclarecer esse conceito ao elencar quatro elementos que, segundo ela, compõe a competência leitora:

...a competência leitora está formada por um saber e por um saber fazer, ou dito de outro modo, por ter uns conhecimentos e umas estratégias, que se pode resumir assim:

- conhecimentos prévios e experiência sócio-cultural;
- estratégias pessoais de leitura e aprendizagem;
- competência discursiva;
- competência linguística.¹¹

Como se vê, segundo a autora, a competência leitora englobaria todos os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida social do indivíduo, as estratégias pessoais usadas para ler e aprender, além das competências discursiva e linguística.

Do que exposto até aqui, pode-se concluir que a competência leitora varia de indivíduo para indivíduo, pois cada pessoa tem um repertório de estratégias, uma competência discursiva, uma competência linguística e uma bagagem de experiências e conhecimentos próprios acumulados ao longo da vida. A variação dessa série de elementos é que definirá o nível de competência leitora e, conseqüentemente, os vários tipos de leitores.

Compreendendo que os diferentes tipos de leitor podem variar segundo a competência leitora de cada um, Mendoza (2002, pp. 120 a 122) menciona os conceitos de leitor implícito, leitor competente e leitor ingênuo ou inexperiente. Nas palavras do autor, esses três tipos de leitores são assim definidos respectivamente:

aprendizagem. Este documento rompeu as barreiras existentes entre os vários sistemas educativos europeus facilitando assim a comunicação e o trabalho de profissionais que atuam área das línguas modernas.

¹⁰ Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

¹¹ ...la competencia lectora está formada por un saber y por un saber hacer, o dicho de otro modo, por tener unos conocimientos y unas estrategias, que se pueden resumir así:

- conocimientos previos y experiencia socio-cultural;
- estrategias personales de lectura y aprendizaje;
- competencia discursiva;
- competencia lingüística.

Com esta denominação (leitor implícito) se dá nome ao leitor previsto pelo autor como o destinatário ideal de seus textos. Este é concebido como um leitor dotado de conhecimentos prévios específicos que lhe permitem identificar e interpretar legitimamente as referências textuais...¹²

O leitor competente é, em certo modo, um leitor ideal, porque responde às características que podem corresponder a distintos tipos de leitores implícitos, pois seria capaz de interpretá-los corretamente. O leitor competente lê buscando a interpretação do texto, ou seja, realizando uma atividade cognitiva que supera o nível da decodificação e da compreensão.¹³

O leitor ingênuo prescinde da maioria dessas estratégias (porque as desconhece ou não as aplica): enfrenta o texto com intenção de decodificar e de ‘compreender’. Com essa simplicidade cognitiva só resolve a leitura de textos de simples elaboração e de evidente significado, de textos de caráter referencial e primário.¹⁴

Como se pode ver, o autor menciona três diferentes níveis de leitor. O primeiro seria o leitor ideal para cada autor, ou seja, aquele dotado de todos os conhecimentos, competências e estratégias necessárias para detectar e interpretar corretamente todas as pistas oferecidas pelo texto. Já o segundo, ou seja, o leitor competente seria aquele que possui características que lhe permitem superar o nível da decodificação e compreensão. E por último, o leitor ingênuo apresenta-se como aquele que possui conhecimentos e habilidades mínimas necessárias para a compreensão de textos simples.

Dos três tipos de leitor apresentados logo acima, nesta pesquisa interessa especialmente o tipo de leitor que Mendoza denominou de competente porque, dentro do processo de ensino/aprendizagem de línguas, esse é o tipo de leitor que se visa formar.

A fim de definir melhor o que seria o leitor competente, Mendoza (2004) enumera pelo menos treze traços que caracterizam esse tipo de leitor:

1. Compreende as estruturas linguísticas dos textos poéticos e reconhece as estruturas do discurso literário, segundo o grau de sua competência literária.
2. Compreende que as estruturas poéticas são estruturas sobrepostas.
3. Possui um bom domínio do código lingüístico e conhecimentos suficientes para a ativação de códigos culturais e os integra como parte de seu texto de leitor, formado pela experiência e pela enciclopédia de mundo, como repertório da memória coletiva.
4. Interage com o texto.

¹² Con esta denominación se da nombre al lector previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos. Éste se concibe como un lector dotado de específicos conocimientos previos que le permitan identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales...

¹³ El lector competente es, en cierto modo, un lector ideal, porque responde a las características que pueda corresponder a distintos tipos de lectores implícitos, pues sería capaz de interpretarlos correctamente. El lector competente lee buscando la interpretación del texto, o sea, realizando una actividad cognitiva que supera el nivel de la decodificación y de la comprensión.

¹⁴ El lector ingenuo prescinde de mayoría de esas estrategias (porque las desconoce o no las aplica): se enfrenta al texto con intención de decodificar y de ‘comprender’. Con esta simplicidad cognitiva sólo resuelve la lectura de textos de simple elaboración y de evidente significado, de textos de carácter referencial y primario.

5. Possui um domínio metacognitivo de sua atividade leitora que lhe permite ordenar sua leitura em direção a atualização do texto: identifica chaves, estímulos, orientações, etc, no texto.
6. Sabe distinguir entre atividades paralelas: decodificar, ler, compreender, avaliar e interpretar.
7. Adota uma atitude ajustada ao tipo e intencionalidade do texto.
8. Emite hipóteses sobre o tipo de texto, identifica índices textuais e especialmente, conhece e emprega as estratégias úteis e eficazes para seguir o processo leitor.
9. Ativa seus conhecimentos, os conteúdos de seu *intertexto*, do repertório e suas estratégias de leitura.
10. Estabelece, com adequação e pertinência, a significação e a interpretação que o texto lhe oferece.
11. Busca correlações lógicas que lhe permitam articular os distintos componentes textuais, com o fim de estabelecer normas de coerência que lhe permitam achar uma (a) significação do texto.
12. Estabelece coerentemente uma interpretação que o texto não contradiz.
13. Desfruta com a própria atividade de recepção.
(MENDOZA, 2004, p. 155)¹⁵

Uma vez compreendido o que vem a ser a competência leitora e como esta se relaciona com os tipos de leitores, é necessário esclarecer o que se entende, neste trabalho, por *compreensão leitora* e como esse conceito se relaciona com o conceito de *competência leitora*.

Antes, porém, de encontrar uma definição adequada para *compreensão leitora* convém desmistificar algumas concepções equivocadas.

Segundo Mendoza (1998), a primeira concepção errônea é a de que compreender um texto é simplesmente saber decodificar. Se assim fosse, o leitor necessitaria apenas de conhecimentos lingüísticos para conseguir alcançar a compreensão do texto.

-
1. Comprende las estructuras lingüísticas de los textos poéticos y reconoce las estructuras del discurso literario, según su grado de competencia literaria.
 2. Comprende que las estructuras poéticas son estructuras sobrepuestas.
 3. Posee un buen dominio del código lingüístico y conocimientos suficientes para la activación de códigos culturales y los integra como parte de su texto de lector, formado por la experiencia y por la enciclopedia de mundo, como repertorio de la memoria colectiva.
 4. Interactúa con el texto.
 5. Posee un dominio metacognitivo de su actividad lectora que le permite ordenar su lectura hacia la actualización del texto: identifica claves, estímulos, orientaciones, etc..., en el texto.
 6. Sabe distinguir entre actividades paralelas: decodificar, leer, comprender, valorar e interpretar.
 7. Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.
 8. Emite hipótesis sobre el tipo de texto, identifica índices textuales y, especialmente, conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector.
 9. Activa sus conocimientos, los contenidos de su intertexto, del repertorio y sus estrategias de lectura.
 10. Establece, con adecuación y pertinencia, la significación y la interpretación que el texto le ofrece.
 11. Busca correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer normas de coherencia que le permitan hallar una (la) significación del texto.
 12. Establece coherentemente una interpretación que el texto no contradice.
 13. Disfruta con la propia actividad de recepción.

O processo de recepção tem a peculiar característica de se iniciar antes de começar a própria decodificação das unidades do código lingüístico, pelo ato de antecipação intuitiva que formulamos ante a simples presença do texto. Por outro lado, na leitura não basta a mera identificação lingüística e sua correspondente decodificação dos elementos e unidades do sistema. (MENDOZA, 1998, p.52)¹⁶

Conforme Mendoza, a decodificação é uma fase do processo de leitura, posterior à fase de formulação de expectativas. Fase esta que inicia todo o processamento da leitura culminando com a compreensão.

Ainda segundo o mesmo autor, a compreensão não é um efeito imediato e não se dá de forma fracionada, pois a recepção leitora não segue uma estrutura linear, mas depende de uma (re)construção dos significados implícitos no texto. Para Mendoza (1998, p.54): “Compreender é entender algo em sua **totalidade** [grifo do autor], quer dizer, captar sem fracionamentos, sem lapsos, sem ambigüidades nem vazios. Por isso a compreensão nem sempre resulta um efeito imediato”.¹⁷

Para finalizar esta reflexão sobre os falsos conceitos envolvendo a compreensão leitora, veja-se o que afirma González & Romero (2001, p. 21): “a compreensão não é simplesmente questão de gravar e contar literalmente o que se leu, implica também fazer inferências.”¹⁸

Segundo os autores mencionados, portanto, compreender não é memorizar e depois ser capaz de dizer ou escrever literalmente o que foi lido, mas consiste em (re)construir o(s) significado(s) do texto expressando-o(s) de outra maneira, ou seja, com nossas próprias palavras.

Uma vez esclarecido *o que não é compreensão leitora*, pode-se fechar essa reflexão mencionando como Mendoza (2007, p.93) a define:

A compreensão é o resultado de uma adequada e coerente (re) construção de significados que se estabelece a partir de inferências consolidadas após seguir as atividades do processo de recepção. A compreensão tem caráter global (se compreende a totalidade de um texto em seu significado) e com ela se abre a última atividade do processo, a interpretação.¹⁹

¹⁶ El proceso de recepción tiene el peculiar rasgo de iniciarse antes de comenzar la misma descodificación de las unidades del código lingüístico, por el acto de anticipación intuitiva que formulamos ante a sola presencia del texto. Por otra parte, en la lectura no basta la mera identificación lingüística y su correspondiente descodificación de los elementos y unidades del sistema.

¹⁷ Comprender es entender algo en su **totalidad**, es decir, captar sin fraccionamientos, sin lapsus, sin ambigüedades ni vacíos. Por ello, la comprensión no siempre resulta un efecto inmediato.

¹⁸ ...la comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído, implica también hacer inferencias.

¹⁹ La comprensión es el resultado de una adecuada y coerente (re)construcción de significados que se establece a partir de inferencias consolidadas, tras seguir las actividades del proceso de recepción. La comprensión tiene

Segundo esse autor, portanto, compreender um texto é estabelecer um significado coerente de acordo com os elementos oferecidos pelo texto depois de haver realizado todas as etapas do processo de recepção leitora como a formulação de antecipações, expectativas, inferências etc. Nesse sentido, a compreensão deve ser entendida como o resultado desejado do processo de leitura.

Por fim, no que diz respeito à relação entre os dois conceitos principais discutidos neste tópico, pode-se concluir que a compreensão leitora depende do nível de competência leitora do indivíduo e que quanto maior for a sua habilidade para por em prática todos os conhecimentos necessários para realizar uma adequada compreensão do texto, melhor será o seu desempenho em compreensão textual.

1.2.4. O ensino e a aprendizagem da leitura na escola

Aprender a ler é uma necessidade num mundo onde a língua escrita ganha cada dia mais espaço e importância. Porém, como essa não é uma atividade nada simples busca-se no contexto formal da escola a sua aprendizagem. E é através da linguagem, base do currículo escolar, que os alunos terão acesso ao conhecimento de todas as outras matérias.

Sem o domínio da leitura e da escrita torna-se praticamente impossível a aprendizagem das outras disciplinas. Sendo assim, o ideal é que todo professor, e não só o de línguas, ajude seus alunos a compreender e usar o código escrito. Conforme afirmam Colomer & Camps “...todo professor é professor de língua, já que o ensino de sua matéria implica também ensinar a terminologia e o uso linguístico adequados para operar sobre os temas que enfoca.” (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 27)

Porém, não é isso o que de fato acontece. Mesmo sabendo que a aprendizagem na sua disciplina implica em um bom domínio da leitura e da escrita, muitos professores simplesmente fecham os olhos a essa realidade achando que ensinar a ler é uma responsabilidade apenas do professor de língua e que sua área é bem outra. Sobre esse ponto, Colomer & Camps afirmam (2002, p. 71):

Os alunos leem textos relacionados com as diferentes matérias do currículo para aprender seus conteúdos, sem que, de maneira geral, lhes tenham ensinado a ler

carácter global (se comprende la totalidad de un texto en su significado) y con ella se abre la última actividad del proceso, la interpretación.

textos informativos. Parece pressupor-se que os alunos já sabem ler e que, nessas situações, simplesmente devem fazê-lo e apropriar-se dos conteúdos.

Ainda segundo as autoras acima mencionadas, além dessa falsa crença, que tem levado muitos estudantes ao fracasso em aprendizagem formal, há outra bem enraizada na cultura escolar: a de que os primeiros anos devem ser destinados a ensinar a ler e que nos níveis superiores, o ensino médio, por exemplo, é o momento em que se deixa de aprender a ler para por fim ler para aprender.

Isso comporta a negação da dicotomia escolar entre *aprender a ler* e *ler para aprender*, dicotomia que centra as aprendizagens previstas para os primeiros níveis na aquisição do código para passar à sua utilização como veículo de aprendizagens e conhecimentos nos níveis seguintes. Ao contrário, a escola deve partir da ideia de um sujeito que amplia suas possibilidades de expressão lingüística com a incorporação de um novo código de uso social, que aprende a elaborar e a encontrar o sentido de um texto dado e como constatou que funcionava socialmente esse tipo de comunicação. E esse é um processo mental único, impossível de dissociar em duas etapas – aquisição e utilização –, já que a aprendizagem do novo código é inseparável da aprendizagem das finalidades para as quais foi inventado e da utilização que a sociedade faz dele. (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 25)

Se esses processos realmente funcionassem em duas etapas bem distintas e delimitadas como se ensina na escola, não teríamos nenhum tipo de problema porque uma vez garantida que a etapa de aquisição foi concluída com sucesso, a outra fase viria naturalmente e sem maiores transtornos.

Entretanto, o que tem ocorrido com bastante frequência é que os alunos mal aprendem a ler, ou melhor a decodificar, e já são obrigados a ler com a finalidade de extrair dos textos dos livros didáticos das matérias do currículo escolar as informações necessárias para o aprendizado desses conteúdos. Ou seja, seguindo essa dinâmica, muito comum na escola, relativa ao ensino do ato de ler, não há mais nada a aprender sobre leitura. Agora, é só usar essa ferramenta para conduzir o processo de aprendizagem. Assim, muitos alunos chegam ao ensino médio com baixo desempenho não só em leitura como nas demais disciplinas. Será que ainda não está claro que não se pode aprender tudo sobre leitura apenas nas séries da Educação Básica?

Seguindo o raciocínio das autoras, o que se pode concluir é que a dicotomia *aprender a ler* e *ler para aprender* deve ser entendida como um processo contínuo e que avança por todos os níveis de escolaridade chegando até a universidade, pois sempre haverá algo novo a ser aprendido com relação a ambas fases do complexo processamento da linguagem escrita.

Na Educação Básica, como o próprio nome já diz, o aluno adquire as informações essenciais com relação ao código escrito e começa a ter contato com os gêneros de estrutura mais simples que são usados no cotidiano, tanto dentro como fora da escola.

Ingressando no ensino superior, o processo de aprendizagem da leitura de da escrita continua porque há novas nomenclaturas, gêneros textuais e uma série de elementos da linguagem próprios do contexto universitário que o aluno precisa ir dominando aos poucos.

Fica claro, portanto que há uma necessidade de mudança no que se refere às concepções de ensino de leitura em todos os níveis de ensino.

Na prática, no âmbito das escolas, já se observam alguns avanços nesse sentido como, por exemplo, a enorme quantidade de projetos de leitura desenvolvidos em muitas instituições e divulgados por revistas de divulgação científica.²⁰

O que se pode constatar, portanto, é que embora ainda existam muitas instituições de Educação Básica que se enquadram na afirmação de E. Charmeux (apud MENDOZA, 2004, p. 157): “a escola afasta a leitura dos fins em que esta se inscreve socialmente; apesar de que ler constitua uma atividade a serviço do lazer, na escola, a leitura aparece na maioria das vezes como uma imposição do programa”, é preciso reconhecer que algumas mudanças estão se consolidando gradativamente. Esse fato pode ser comprovado a partir das contribuições de autores como Colomer (2007), Cosson (2009) e especialmente de Mendoza (2004, 2007).

Outro elemento que revela uma nova abordagem no tratamento didático da leitura é a renovação dos livros didáticos que antes apresentavam poucos textos e muitos exercícios de gramática e agora começam a explorar uma grande variedade de gêneros textuais que são usados pelos alunos no dia a dia conforme afirma Colomer (2007, p. 24):

Ao surgir um novo contexto de ensino, a escola começou a mudar seus objetivos e o uso didático dos livros. (...) diversificaram-se os materiais escolares – divididos até então em livros de texto e livros de leitura – incorporando a leitura de diversos textos sociais (jornais e revistas; publicidade, livros informativos etc.); introduziram-se práticas de leitura que, como no caso da biblioteca escolar, procuraram tornar-se tão parecidas quanto possível ao uso social da leitura realizada fora da escola; (...)

²⁰ A Nova Escola é um exemplo de publicação desse tipo. Em abril de 2008, essa revista lançou uma edição especial em que descreve, em detalhes, 29 projetos de leitura em língua portuguesa que têm o objetivo de desenvolver em crianças, jovens e adultos o hábito de ler literatura.

No que se refere às seções de gramática, essas não desapareceram, mas agora apresentam, em alguns casos, uma estreita relação com os aspectos linguísticos específicos do gênero textual trabalhado na unidade e visam mais ensinar sobre o funcionamento de determinada estrutura gramatical do que apenas mostrar a forma descontextualizada do uso.²¹

A próxima seção trará um aprofundamento dessa questão, abordando especificamente os materiais e os procedimentos didáticos para o ensino de leitura em Espanhol como Língua Estrangeira.

1.2.4.1. O ensino de leitura em E/LE: materiais e procedimentos didáticos

As mudanças ocorridas nas aulas de leitura em língua portuguesa influenciaram os procedimentos didáticos para o ensino de línguas estrangeiras. Assim, a leitura foi sendo incorporada ao processo de ensino/aprendizagem como uma atividade necessária e que deve ser um suporte para o desenvolvimento das outras habilidades.

Dessa forma, a abordagem tradicional, focalizada na gramática e no léxico, começa a dar lugar a um tratamento mais pragmático da língua, a partir do uso de textos em língua estrangeira que circulam na comunidade diariamente e que podem ser lidos impressos, no caso de gêneros mais simples como embalagens de produtos, e também em versão digital, através da internet, onde a gama de gêneros disponíveis é bastante ampla.

Também é possível perceber essa caminhada em direção aos novos pressupostos teóricos sobre leitura, analisando alguns livros didáticos de língua espanhola adotados para o Ensino Médio. Não é preciso examinar muitos deles para perceber uma mudança de tratamento nas seções de compreensão textual.²²

²¹ Em dois trabalhos sobre esse tema analiso as atividades de leitura de dois livros destinados a alunos do Ensino Médio. O primeiro trabalho está intitulado: **Análise de atividades de leitura: Livro Expansión**. Já o segundo denomina-se **Ensino de leitura em E/LE: análise de seis seções de atividades de leitura do livro didático Español, esencial** e aguarda publicação em um livro eletrônico neste ano de 2012.

²² O Grupo de pesquisa LEER (Literatura: Estudo, Ensino e (RE)Leitura do Mundo) no seu primeiro Colóquio realizado na Universidade Estadual do Ceará no ano de 2011 apresentou uma série de trabalhos pioneiros de análise de manuais de ensino de língua espanhola. Os títulos dos trabalhos sobre esse tema expostos nesse evento são: 1. **Análise de textos literários presentes nos manuais de espanhol para Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano): Interacción e Esencial**. Alda Barros Vieira Fernandes (participante do GPLEER) e Ivana Roberta Siqueira Marreiro (Bolsista PROVIC). 2. **Uso de textos literários em manuais didáticos de língua espanhola para o Ensino Médio (3º ano): Ahora sí!, Enlaces e Síntesis**. Márcia Josélia Maia Moreira (bolsista PROVIC) Sandra Maria Sousa (Bolsista PROVIC) e Izadora Vasconcelos Braga (participante do GPLEER). 3. **O uso de textos literários em manuais de espanhol como língua estrangeira utilizados em cursos de idiomas: Español en marcha 1 e Aula Internacional 1**. Dalila Monteiro Dantas (Bolsista PROVIC) e Maria Aparecida Moura de Lima (Bolsista FUNCAP).

Tendo em vista todas as reformulações teóricas e reorientações didáticas no trabalho com a leitura, e compreendendo que esta tem um valor imprescindível não só no processo de ensino/aprendizagem de línguas como também na construção de quase todo tipo de conhecimentos é que esta pesquisa advoga a inserção de textos literários no contexto das aulas de E/LE sob esse novo enfoque formativo.

Entretanto, é importante deixar claro que não se defende aqui a leitura exclusivamente de materiais literários. A escolha focada em textos literários se deu por considerar que este tipo de material fornece uma grande amostra de possibilidades de uso da língua, uma vez que pode englobar diversas tipologias e gêneros textuais devido a sua flexibilidade e suas múltiplas possibilidades de recriar a realidade.

Quanto maior a diversidade de gêneros de textos a que o leitor tiver acesso, maior será a sua bagagem para as próximas leituras. É necessário, portanto, variar o máximo possível, incluindo-se aí o texto literário.

Após essa breve análise das mudanças observadas nos materiais didáticos, faz-se necessária uma reflexão sobre a maneira como esses materiais são usados efetivamente nas aulas de leitura em língua materna e também nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

Segundo Solé (1998), o trabalho com a leitura em sala de aula segue regularmente uma sequência fixa: primeiro os alunos leem silenciosamente todo o texto ou em voz alta – cada um lê um fragmento – depois da leitura, o professor ou elabora as perguntas ou pede que os alunos respondam a perguntas trazidas no livro sobre o texto e, por fim, o professor corrige a atividade para avaliar se os alunos compreenderam ou não o texto.

Ao analisar essa sequência comumente realizada nas aulas de leitura, tanto em língua materna como em língua estrangeira, a autora chega à conclusão de que nesse modelo não há espaço para o ensino de leitura, mas que, ao contrário, parte-se do pressuposto de que os alunos já sabem ler e as atividades servem apenas para avaliar o que os alunos entenderam ou não do texto sem considerar que dificuldades tiveram no percurso ou como eles chegaram à determinada resposta.

Colomer e Camps (2002) confirmam as ideias de Solé (1998) ao listar três tipos de atividades consideradas de compreensão textual, mas que de fato não ajudam o aluno a compreender a ideia global do texto. A primeira delas é o questionário que segue cada texto do livro, em que normalmente só aparecem perguntas cujas respostas podem ser facilmente localizadas explicitamente no texto, exigindo do aluno apenas que tenha boa memória e que saiba retirar do texto o fragmento que responde a determinada pergunta, independente de que haja compreensão ou não do texto. O segundo tipo de atividade é aquela que se centra

exclusivamente nos aspectos formais do texto, exigindo do aluno conhecimentos gramaticais descontextualizados. Por fim, a terceira atividade é aquela em que o professor monopoliza a interpretação ao fazer perguntas que conduzem a uma resposta específica, inibindo os alunos de expressarem suas interpretações, pois isso força o discente a dizer o que o professor considera correto e quer ouvir como resposta.

O uso de seqüências de atividades de leitura como estas descritas pelas duas autoras explica porque é comum os professores afirmarem sempre: “meus alunos não sabem ler” (KLEIMAN, 2007). E não saberão nunca se nós, professores, não lhes ensinarmos estratégias de compreensão textual e caminhos que facilitem o acesso às ideias centrais do texto. Mas a culpa de nossos alunos não saberem ler não é exclusivamente nossa. Para além do uso de uma metodologia inadequada ao nosso objetivo, que é ensinar o aluno a compreender os textos escritos, há ainda inúmeros fatores mencionados por Kleiman (2007) como: a falta de um ambiente estimulador a hábitos de leitura, tanto em casa como na escola; a precária formação inicial e continuada de um grande número de professores de línguas; dentre muitos outros que não serão discutidos aqui para não alongar essa discussão.

Com essa reflexão acerca das práticas de ensino de leitura na escola, pretende-se apontar para a necessidade de uma renovação desse modelo, que deve passar, em primeiro lugar, pela capacitação constante dos profissionais envolvidos no ensino de leitura e, em segundo lugar, por uma mudança contínua na apresentação das propostas de trabalho com a leitura, trazidas pelos livros didáticos. Essa mudança deve ser no sentido de eliminar atividades de leitura que sigam os moldes anteriormente mencionados, a fim de que sejam inseridas atividades como realização de inferências, ativação de conhecimentos prévios, dentre outras que realmente ajudem os alunos a compreender os textos.

1.2.4.2. Possíveis causas das dificuldades de compreensão leitora

Segundo Colomer & Camps (2002, pp.77 a 79), alguns estudos comparativos realizados entre alunos que conseguem uma compreensão satisfatória e alunos que apresentam um déficit nesse quesito, a impossibilidade de construir representações adequadas para uma mensagem escrita é decorrente de dois fatores principais. O primeiro é a falta de domínio dos níveis intermediários da informação (conhecimentos sobre marcas formais e estruturas textuais, por exemplo) e o segundo é a ausência de controle da própria compreensão.

Só esses resultados já deveriam provocar grandes mudanças no ensino de leitura, pois incentivam a mudar a direção de um ensino focado na compreensão literal do texto para

um ensino que preconize uma compreensão profunda e a busca pelo domínio de estratégias próprias de compreensão. Sem ter conhecimento das pistas em que pode se apoiar para compreender os textos e sem a consciência de que precisa controlar a todo instante o processamento da leitura, os alunos são conduzidos a pensar equivocadamente que já sabem o suficiente sobre leitura.

Por isso, o primeiro passo para ajudar os alunos a compreender os textos é ensinar sobre os níveis intermediários da informação do texto. Além disso, é preciso estimular o controle contínuo das estratégias de compreensão a fim de que se possa avançar na leitura solucionando, conforme seja necessário, os eventuais problemas de compreensão que possam aparecer usando-se para isso as estratégias adequadas.

Uma vez conhecidas as principais dificuldades dos alunos para compreender textos escritos, é preciso modificar ou adaptar certas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de compreensão leitora.

Colomer & Camps (2002, pp.81 a 88) enumeram sete sugestões para ajudar os alunos a melhorarem seu desempenho em leitura. São elas: incrementar a iniciativa dos alunos; utilizar formas gráficas de representação; oferecer modelos de compreensão e controle; aumentar a sensibilidade às incoerências do texto; utilizar técnicas de discussão coletiva; ajudar a interiorizar as orientações a serem seguidas e relacionar a compreensão com a produção de textos. Essas propostas são interessantes porque fogem do padrão das aulas de leitura que seguem sempre a mesma metodologia de leitura silenciosa e resolução de questões sobre o texto, fazendo com que se reflita e se trabalhe em cima das ideias e da estrutura do texto, além de tirar o foco do professor e voltar-se para o aluno, conforme afirmam as próprias autoras:

É evidente que todas as atividades desse tipo, orientadas pelo professor, representam uma ajuda para ter acesso à informação, mas as observações realizadas indicam que sua eficácia aumenta quando são os próprios alunos que elaboram os instrumentos de exploração do texto em vez de limitar-se a seguir esquemas, resumos e interpretações já fixadas. (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 82)

De acordo com as autoras, é preciso que o professor busque ao máximo fugir das atividades tradicionais de perguntas e respostas propostas pelos livros didáticos e que mostre aos seus alunos como eles podem explorar o texto de forma autônoma.

Entretanto, os resultados de muitas pesquisas feitas sobre o ensino da leitura na escola (Colomer & Camps, 2002; Solé, 1998) mostram que as atividades de leitura realizadas nas aulas destinadas a esse fim não ensinam a entender textos, mas centram-se em avaliar o

que os alunos compreenderam dos textos sem saber como chegaram a alcançar a compreensão e que processos foram usados nesse caminho. Este pode ser, portanto, outro elemento que explica a grande dificuldade de muitos alunos em realizar com sucesso a atividade básica resultante da leitura que é a compreensão leitora.

Colomer & Camps confirmam essa prática comum, na escola, de avaliar o que o aluno entendeu em lugar de ensiná-lo a compreender, mencionando os resultados de três pesquisas feitas sobre esse tema:

A análise de Rockwell (1982) sobre os usos escolares da língua escrita, por exemplo, ou os estudos de Collins e Smith (1980) e de Solé (1987) revelam que nem os conceitos dos professores sobre *o que é aprender a ler* nem as atividades que se desenvolvem normalmente nas classes para ensinar a fazê-lo incluem aspectos referentes à compreensão. (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 70)

Além dessa ausência do ensino da compreensão leitora, há ainda uma falsa crença, conforme se mencionou anteriormente, de que o aluno já aprendeu a ler nas séries iniciais de escolaridade. Esse pensamento impede que se continue ensinando sobre os processos e estratégias que levam a compreensão dos textos escritos, uma vez que não se considera que essa seja mais uma atividade tão necessária como fora nos níveis iniciais.

Quando o professor, ou a escola de maneira geral, parte do pressuposto de que o aluno, por estar cursando o ensino fundamental ou o ensino médio, já sabe “ler”, deixa-se de lado a possibilidade de que ele não só apresente essa deficiência como também desconheça, ele próprio, que tem esse déficit.

De tudo o que dissemos até agora pode depreender-se que a aprendizagem da leitura estende-se ao longo de toda a escolaridade, não somente na etapa de ensino fundamental, mas também na de ensino médio. Insistimos que saber ler não é saber decifrar e, portanto, não se pode considerar que os alunos sabem ler ao concluir o ensino inicial. (COLOMER & CAMPS, 2002, p.89)

A conseqüência dessa ausência do ensino de compreensão leitora pode ser vista no baixo desempenho de muitos alunos em exames que medem o nível de domínio em leitura. São exemplos desses exames: a Prova Brasil, destinada aos alunos de 5º ao 9º ano; o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) realizado a nível estadual e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) realizado em escala nacional. Há, portanto, uma urgência em reverter esses baixos índices de desempenho e isso só será possível se os alunos forem ensinados a compreender profundamente os textos e não apenas a decodificá-los ou extrair deles informações superficiais.

Talvez a explicação para um desempenho tão baixo se justifique, além da real precariedade dos conhecimentos sobre leitura, pelo que afirmam Colomer & Camps (2002, p. 61): “Progressivamente, o ensino deixou de apoiar-se na simples memorização de conteúdos e, portanto, a capacidade de compreender o que se lê foi adquirindo uma importância crescente...” Ou seja, como os exames exigem muito mais que a simples memorização ou a identificação da resposta em um parágrafo determinado do texto, os alunos não conseguem se sair bem nos testes porque não foram ensinados a compreender, mas sim a decodificar e a memorizar conteúdos.

Esse abismo, que separa a realidade de ensino-aprendizagem dos estudantes dos conhecimentos sobre leitura que lhes são exigidos nos exames, tende a se aprofundar se a escola não mudar de postura frente a essa questão.

Sendo assim, é preciso que se identifiquem quais são os principais problemas enfrentados pelos alunos na hora de compreender um texto, para que, a partir daí, se possa fazer um trabalho mais direcionado.

1.2.4.3. O ensino de estratégias de leitura aplicadas ao ensino de E/LE

Ler é, sem dúvida, uma atividade importante em todas as esferas da vida, mas quando se trata de estudar uma língua estrangeira, a leitura torna-se uma ferramenta fundamental, pois através dela é possível obter informações de ordem linguística, social, cultural, pragmática etc.

As aulas de língua estrangeira, portanto, não podem abrir mão dessa habilidade para ampliar conhecimentos sobre a língua estudada. Sobre esse ponto, afirma Mendoza (2004, p. 156): “A leitura sempre foi objeto de interesse especial no sistema educativo, porque é uma atividade básica para a construção de quase todos os tipos de saberes.”

Apesar de ser uma atividade extremamente importante não só na aprendizagem, mas na vida social, a leitura ainda é um desafio para muitos alunos que sentem dificuldades em conseguir compreender e interpretar um texto escrito. Já, para os professores, o desafio é ensinar os alunos a manejar as informações transmitidas pelo código escrito.

Na prática, não há um único caminho exato a ser seguido para conseguir que os estudantes superem suas dificuldades iniciais e cheguem a compreender e a usar, de maneira eficaz e autônoma, a linguagem escrita, porém não restam dúvidas de que é preciso passar pelo ensino de estratégias de leitura para que se consiga alcançar a compreensão textual.

Com relação ao uso do termo estratégia, é importante informar que este trabalho usará como base o conceito de Solé (1998, pp.69 e 70): “...(Estratégias) são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.”

Mas por que é importante ensinar estratégias de leitura?

Solé (1998) afirma que é ao ensinar as estratégias de leitura pode-se ajudar o aluno a se tornar um leitor autônomo, que enfrenta estrategicamente os problemas de compreensão que eventualmente possam aparecer nos textos, sejam estes bem ou mal escritos, fáceis ou difíceis.

Com relação ao modelo teórico mais adequado para se ensinar as estratégias de leitura, Solé(1998) salienta que não existe uma proposta ideal e perfeita. Porém, de uma maneira geral, a maioria dos modelos orienta-se no sentido de que o aluno adquira progressivamente as estratégias para depois usá-las de maneira autônoma.

Solé (1998) cita dois modelos que considera bastante eficazes do ponto de vista da concepção construtivista do ensino. O primeiro é o *Método do ensino direto* e o segundo é o *Modelo de ensino recíproco*. Sem pretender uma descrição exaustiva, na sequência apresenta-se uma breve delimitação explicando resumidamente em que consiste cada modelo.

O *Método do ensino direto* está dividido em cinco etapas. A primeira delas é a introdução. Nela, o professor explica aos alunos os objetivos do que será trabalhado e de que maneira isso poderá ajudá-los na leitura. A segunda é o exemplo. Nesse ponto, o professor mostra como se pode usar uma determinada estratégia aplicando-a diretamente a um texto concreto. A terceira é o ensino direto. O professor mostra, explica e descreve a estratégia e dirige toda a atividade. A quarta é a aplicação dirigida pelo professor. Agora, é a vez de os alunos porem em prática o que aprenderam sob a supervisão do professor. A última é a prática individual. Nela, o aluno usa as estratégias que aprendeu em um material novo e de forma independente.

O *Modelo de ensino recíproco* propõe que o aluno assuma um papel ativo e está projetado para ensinar quatro estratégias básicas: formulação de previsões, formulação de perguntas sobre o texto, esclarecimento de dúvidas e resumo do texto lido.

Cada método tem seus pontos positivos e negativos. O primeiro foca na necessidade de ensinar de maneira sistematizada as estratégias de leitura, levando o estudante a ir adquirindo progressivamente essas habilidades, porém centra as ações na pessoa do professor, conferindo ao aluno um papel inicialmente passivo, para só na última etapa outorgar-lhe a participação ativa. Já o segundo modelo defende a participação ativa do aluno e

restringe a ação do professor envolvendo o estudante no processo de construção da compreensão do texto. Nesse caso, é preciso que o docente tenha cuidado para que não se perca o objetivo da atividade e que o aluno, mesmo tendo ativa participação no processo, não dirija a discussão para outros rumos que fogem da aplicação prática da estratégia de leitura que se pretende ensinar.

Esses modelos, se usados de maneira conveniente e adequada ao contexto de ensino, podem ajudar a obter os propósitos de ensino definidos no planejamento escolar.

Para concluir esse tópico, será apresentada uma sequência proposta por Solé (1998) para o ensino das estratégias de leitura que de maneira nenhuma pretende ser definitiva, mas que pode contribuir para planejar aulas de leitura que ajudem os alunos a perceber os vários passos do processo de construção do significado no texto. Apesar de a proposta de Solé ser direcionada para o ensino de espanhol como língua materna, parece claro que ela pode perfeitamente ser aplicada ao ensino de espanhol como língua estrangeira, considerando que os estudantes que realizem as atividades apresentem um mínimo de domínio do idioma meta.

A proposta está dividida em três fases - antes da leitura, durante a leitura e após a leitura - que serão brevemente descritas a seguir.

A primeira fase está composta por cinco passos que devem ser seguidos antes da leitura. O primeiro consiste em motivar os alunos para a leitura mostrando como o ato de ler pode ser extremamente interessante e prazeroso. O segundo consiste em esclarecer que existem diversos objetivos para se ler algum texto e que é preciso definir que objetivos se devem levar em consideração no momento da leitura, uma vez que é possível obter diferentes interpretações dependendo dos objetivos estabelecidos antes de iniciar a leitura. O terceiro é ativar o que os alunos já sabem sobre o tema de que trata o texto. O quarto é o estabelecimento de previsões sobre o texto partindo de alguns elementos mais evidentes no *layout* do texto como o título, as imagens, os gráficos etc. O quinto e último passo é promover perguntas sobre o texto produzidas pelos próprios alunos ajudando-os a assumir o controle do seu processo de aprendizagem e de compreensão do texto escrito.

A segunda fase ocorre durante a leitura e consiste na aplicação de quatro passos de uma sequência que a autora chamou de leitura compartilhada. O primeiro passo é formular previsões sobre o texto à medida que se vai avançando nas linhas, ou seja, fazer, avaliar e refazer as previsões constantemente durante toda a leitura. O segundo consiste em formular perguntas sobre o texto lido a fim de que se perceba o que já foi compreendido e o que ainda falta compreender sobre o texto. O terceiro é o esclarecimento de possíveis dúvidas que

podem ajudar a garantir a compreensão global do texto. O último passo consiste em resumir as ideias do texto, ou seja, recapitular as informações essenciais do texto expondo sucintamente o que foi lido.

A terceira e última fase se dá após a leitura e consiste em ensinar aos alunos a identificar as ideias principais do texto e a produzir resumos a partir dessas ideias principais. Além disso, pode-se ensinar aos alunos a responder perguntas sobre o texto, pois essa também é uma atividade que exige a ativação de uma série de estratégias específicas que muitas vezes não são ensinadas, mas são cobradas nos exames e testes de compreensão textual.

Está claro que a sequência aqui descrita não é fixa e pode sofrer adaptações conforme as circunstâncias e necessidades como esclarece a própria autora:

...evidencia-se que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. De qualquer forma, estamos falando de um leitor ativo e daquilo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor. (SOLÉ, 1998, pp. 133 e 134)

Cabe, portanto a cada professor fazer suas adaptações ou até mesmo criar outros percursos que possam auxiliar seus alunos a descobrir caminhos para uma ajustada compreensão textual, estimulando assim o hábito de ler e de desenvolver o controle e a autorregulação de estratégias próprias de leitura.

1.2.5. A importância e a necessidade da avaliação

A avaliação é uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Bordón (2006), a avaliação não é apenas importante, mas necessária. Primeiro por questões práticas, ou seja, porque é através dela que se poderá avaliar o que os alunos aprenderam e em segundo por seu valor pedagógico, isto é, porque é um componente fundamental no currículo de ensino de L2. Além disso, a autora destaca a utilidade deste recurso para a obtenção de dados em estudos de Linguística Aplicada. Confirmando as palavras da mencionada autora, nesta pesquisa a avaliação terá um papel fundamental.

Bordón (2006) lista ainda uma série de tipos de avaliação pautada em três critérios: o objetivo que se deseja alcançar com a avaliação; os procedimentos que se usará

para realizá-la e a maneira de avaliar os resultados obtidos a partir da avaliação. De acordo com os objetivos que se quer alcançar, deve-se usar um tipo diferente de avaliação. Por exemplo, se o objetivo é conseguir informações sobre o processo de aprendizagem de uma pessoa o ideal é usar uma *avaliação do processo*, porém se o objetivo é verificar apenas o que o aluno aprendeu independente de como ele tenha adquirido aquele conhecimento então o mais adequado é usar uma *avaliação dos resultados*.

Além dos dois tipos acima citados, Bordón lista ainda: a *avaliação formativa* (em que os resultados obtidos com a avaliação são usados para contribuir com a formação do aluno melhorando a sua aprendizagem); a *avaliação somativa* (em que os resultados são usados para conferir ao aluno um nível compatível com seu aprendizado); a *avaliação qualitativa* (que necessita da avaliação e apreciação dos dados por parte de um professor-avaliador ou do próprio aluno – autoavaliação); a *avaliação quantitativa* (que utiliza basicamente exames) etc.

Diante da grande quantidade de tipos de avaliação como é possível escolher ou elaborar o modelo de avaliação mais adequado aos nossos objetivos? Segundo Rodríguez (2000, pp.18-23 apud BORDÓN, 2006, p.53), é preciso levar em conta cinco aspectos: o que se avalia, quem avalia, como se avalia, quando se vai avaliar, para que se avalia. Ao responder adequadamente a esses cinco pontos, antes de elaborar e aplicar testes, as possibilidades de se alcançar os objetivos desejados a partir da avaliação serão ampliadas.

Neste trabalho, a pesquisadora pretende avaliar a compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira (E/LE), usando para isso quatro testes de compreensão leitora retirados dos últimos exames de vestibular produzidos pela Universidade Federal do Ceará (UFC): um pré-teste (composto de duas provas aplicadas antes da leitura do texto literário) e um pós-teste (composto de duas provas aplicadas depois da leitura do texto literário). Os detalhes sobre os testes e os procedimentos de aplicação destes serão melhor esclarecidos no capítulo 2.

Os objetivos, conforme mencionado na introdução desse trabalho, são: avaliar em que medida o trabalho com o texto literário autêntico ou com adaptações de textos literários contribuem para melhorar o desempenho da compreensão leitora em E/LE e comparar o desempenho de compreensão leitora entre alunos que leram o texto literário autêntico e alunos que leram uma adaptação do texto literário, e ainda, comparar esses dados com os dos alunos que não leram textos literários, mas sim uma leitura graduada.

Por questões circunstanciais e decisões de rotas da pesquisa, o tipo de avaliação mais apropriado aos objetivos aqui propostos é a *avaliação quantitativa* (que utiliza

basicamente exames) já que se pretende avaliar quantitativamente o desempenho de compreensão leitora dos alunos antes e após o trabalho com o texto literário autêntico ou com a adaptação de texto literário.

Uma vez definido o tipo de avaliação convém especificar os parâmetros dos quais se partiu para avaliar essa habilidade tão complexa que é a compreensão leitora.

1.2.5.1. A Avaliação da compreensão leitora

Nesse tópico, pretende-se refletir um pouco sobre a avaliação da compreensão leitora. Para começar serão elencados alguns elementos que constituem os quatro níveis dos componentes da compreensão leitora, segundo descrevem Catalá et al. (2001).

As autoras lembram que esses componentes são usados ao mesmo tempo no processo leitor, mas que para efeitos de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação da leitura, convém estudá-los em separado, conforme se pode ver em seguida.

O primeiro nível de componentes da compreensão leitora descrito pelas pesquisadoras é a *compreensão literal* que consiste em reconhecer tudo àquilo que está explicitamente presente no texto. Essa é a etapa mais básica e é a primeira que se deve ensinar. É possível saber se o leitor tem o domínio desse componente de compreensão quando o aluno sabe, dentre outras coisas: “distinguir entre informação relevante e secundária; encontrar a ideia principal; identificar relações de causa-efeito; seguir instruções; reconhecer as sequências de uma ação etc.”²³ (CATALÁ et al., 2001, p. 16).

No segundo nível está a *compreensão reorganizativa* que consiste em conseguir sintetizar e reordenar a informação presente no texto. Para dominar esse componente da compreensão leitora o aluno deve saber: “suprimir informação trivial e redundante; incluir conjuntos de ideias em conceitos inclusivos; fazer um resumo de forma hierarquizada; dividir um texto em partes significativas etc.”²⁴ (CATALÁ et al., 2001, pp. 16 e 17).

O terceiro nível dos componentes denomina-se *compreensão inferencial ou interpretativa*. Esta se exerce quando são ativados os conhecimentos prévios através da formulação de hipóteses e inferências sobre o significado de palavras desconhecidas e o conteúdo, a estrutura, e a organização do texto. São atividades necessárias nesse nível: “inferir o significado de palavras desconhecidas; inferir efeitos previsíveis para determinadas causas;

²³ Distinguir entre información relevante e secundaria; encontrar la idea principal; identificar relaciones de causa-efecto; seguir unas instrucciones; reconocer las secuencias de una acción etc.

²⁴ Suprimir información trivial o redundante; incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos; hacer un resumen de forma jerarquizada; dividir un texto en partes significativas etc.

inferir seqüências lógicas; interpretar com correção a linguagem figurada etc.”²⁵ (CATALÁ et al., 2001, p. 17).

Por fim, o quarto componente da compreensão leitora é o crítico ou profundo. Nele, o leitor deve saber emitir suas apreciações e opiniões sobre o assunto do texto. Para dominar esse nível é necessário saber: “julgar o conteúdo de um texto sob um ponto de vista pessoal; distinguir fato de opinião; manifestar as reações que lhes provoca um determinado texto; começar a analisar a intenção do autor etc.”²⁶ (CATALÁ et al., 2001, p. 18).

Todos esses quatro componentes se misturam e atuam juntos no processamento da leitura de maneira que se torna praticamente impossível avaliar apenas um componente de forma isolada em um exame. Isso torna a avaliação da compreensão leitora uma atividade bastante complexa, conforme assinalam as autoras Cabrera, Donoso e Marín (1994, p. 131): “A avaliação da leitura representa uma tarefa complexa e cheia de dificuldades devido a quantidade de fatores que intervêm no ato de ler. É importante conhecer como afetam cada um deles na qualidade da compreensão de cada indivíduo ou grupo.”

Embora avaliar a compreensão leitora não seja uma tarefa simples, ainda mais quando se trata de uma língua estrangeira, devido à existência de todos os componentes anteriormente mencionados, normalmente, nos exames produzidos com o objetivo de avaliar o nível de habilidade em compreensão leitora, são produzidas perguntas que tentam identificar se o aluno consegue demonstrar minimamente um elemento de um componente específico. As provas de vestibular da UFC (Universidade Federal do Ceará) na área de LE, por exemplo, sempre solicitam que o aluno: identifique a ideia principal de um parágrafo ou do texto como um todo; tente descobrir o significado de uma palavra pelo contexto; identifique as relações entre as frases de um parágrafo ordenando-o em uma seqüência lógica.

Como se pode perceber as questões produzidas por essa instituição tentam avaliar se o aluno domina um elemento específico de determinado componente, e embora, não consiga avaliar todos os elementos dos quatro componentes da compreensão leitora em uma única prova, certamente pode ter uma noção do nível de compreensão leitora do aluno a partir dos elementos que escolheu avaliar em cada questão.

²⁵ Inferir el significado de palabras desconocidas; inferir efectos previsibles a determinadas causas; inferir secuencias lógicas; interpretar con corrección el lenguaje figurativo etc

²⁶ Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal; distinguir un hecho de una opinión; manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto; comenzar a analizar la intención del autor etc.

1.2.5.2. Avaliação da compreensão leitora de E/LE

Complementando a reflexão proposta neste tópico, segue-se tratando sobre a compreensão leitora, porém agora com foco na avaliação compreensão leitora de língua estrangeira, em especial o espanhol.

Não restam dúvidas de que ler em língua materna não é o mesmo que ler em língua estrangeira, porém também é certo que as habilidades e estratégias de leitura usadas por um leitor nas suas leituras em língua materna são aplicadas, na medida do possível para facilitar a compreensão textual quando lhe é solicitado ler em uma língua que não é a sua primeira.

O leitor que quer ler em língua estrangeira leva consigo, possivelmente, um hábito de leitura da LM (língua materna), com capacidade seletiva para deter-se em pontos específicos e criar situações para que ocorra a compreensão dos fatos do texto. Essas situações e hábitos são transferidos para a LE ainda que leve algum tempo, porém a prática vai acelerar dito processo. (BRITO, 2002)

Especificamente no caso do espanhol como língua estrangeira, além disso, o leitor pode contar com a semelhança entre os dois idiomas: português e espanhol. Esses dois fatores combinados são dois fortes pontos de apoio para facilitar a atividade de leitura, porém, como já foi mencionado anteriormente, outros fatores intervêm nesse processo e é preciso considerar cada um deles na hora de elaborar e aplicar um exame que pretenda testar essa habilidade.

Cabrera, Donoso e Marín (1994, pp. 132 e 135) apontam pelo menos quatro elementos que devem ser adequadamente definidos na hora de medir a compreensão leitora em língua estrangeira.

O primeiro são os *requisitos de produção*, ou seja, como se vai pedir que o aluno expresse o produto da compreensão leitora. Se for solicitado que o aluno dê a resposta por escrito em língua materna vai exigir menos do aprendiz, ao contrário se ele tiver que dar a resposta por escrito em língua estrangeira, com certeza, aumentará o nível de dificuldade da questão e a possibilidade de erro. Nesse último caso, é preciso ter muito cuidado para não confundir um problema de expressão escrita com um de compreensão leitora, conforme afirma Tsoulos (2002, p.39): “Assim, parece que a produção na língua meta que pedem os

itens de “construção” pode dificultar a medição de compreensão; ou seja, pode ser que os alunos entendam o texto porém não sejam capazes de comunicar seu entendimento.²⁷

Em outro caso pode ser que seja solicitado que o aluno expresse o que compreendeu, marcando um item numa questão de múltipla escolha que, em geral, pode apresentar entre duas a cinco opções (Bordón, 2006). Esse tipo de questão pode ter um grau de dificuldade bastante variado de acordo com o que se deseja que o aluno identifique e dependendo do idioma em que está escrito. Por exemplo, se uma questão como essa vier completamente escrita em língua materna e solicitar do aluno a habilidade de identificar nas opções propostas a idéia principal de um parágrafo do texto, há uma maior possibilidade do leitor acertar. Porém se for feita a mesma solicitação e a questão estiver em língua estrangeira, há mais possibilidades de erro porque pode haver alguma palavra que o leitor desconheça e isso pode lhe desviar da resposta correta.

Há também as questões de Verdadeiro ou Falso (V ou F). Nesse caso, a chance de acertar ou de errar é maior, ou seja, 50%. Aqui, ocorre o mesmo que foi mencionado para as questões de múltipla escolha. Quando estão escritas em língua materna, facilitam e aumentam as probabilidades de acerto, porém quando estão em língua estrangeira, podem causar dúvidas, especialmente, no que se refere ao vocabulário. Bordón (2006) recomenda que se use esse tipo de questão apenas nas atividades de sala de aula para que se possa solicitar ao aluno que justifique suas respostas e assim obter um diagnóstico da aprendizagem.

Segundo Bordón (2006), nas questões de *cloze*, o nível de dificuldade aumenta dependendo do tipo de palavra que deve ser colocada no espaço que lhe foi determinado. Quando cabem no espaço substantivos, adjetivos, advérbios e verbos, há uma maior possibilidade de respostas corretas, porém se nos espaços são solicitadas preposições e conjunções, por exemplo, a quantidade de respostas que podem ser consideradas corretas diminui drasticamente. Dependendo do que se queira testar, essa questão é bastante abrangente. É possível avaliar os conhecimentos de vocabulário, de gramática e inclusive de texto na língua meta. Bordón (2006) aponta como ponto positivo dessa modalidade de questão a facilidade de correção em exames de grande escala. Porém, a autora também cita um ponto negativo desse tipo de questão. Segundo ela, pode ocorrer de o aluno preencher corretamente todos os espaços sem que usar seus conhecimentos textuais, mas apenas de gramática e

²⁷ Así, parece que la producción en la lengua meta que piden los ítems de “construcción” puede dificultar la medición de comprensión; o sea, puede ser que los alumnos entiendan el texto pero que no sean capaces de comunicar su entendimiento.

vocabulário. Isto é, as questões de *cloze* não garantem que o leitor seja obrigado a por em prática suas habilidade e estratégias de compreensão textual.

Outra prova para avaliar a compreensão leitora são as que solicitam a reconstrução de um texto fragmentado. Segundo Bordón (2006), o ponto positivo desse tipo de teste é que ele exige que o leitor ponha em ação seus conhecimentos sobre como se combinam as diversas partes do discurso e que estruturas da escrita podem expressar o nexo entre as ideias do texto. Nela, também são avaliados conhecimentos sobre a pontuação e a sintaxe da língua. Muitos leitores, porém, não se sentem a vontade com esse tipo de questão porque lhes causa grande confusão na hora de responder.

Todos os tipo de questões e testes elencados aqui foram descritos por Bordón (2006, p. 138), porém segundo ela: “Esta classificação não é nenhum caso canônica e não é mais que uma proposta para facilitar a seleção e confecção de provas de exames.”

O segundo elemento que deve ser considerado é a *memória e recordação*. Segundo Cabrera, Donoso e Marín (1994) os diferentes tipos de questão, como os que foram citados anteriormente, podem exigir diferentes esforços da memória e os dados solicitados serão recordados com maior ou menor facilidade, dependendo, dentre outras coisas, de como a prova é realizada, isto é, com a possibilidade de ler o texto novamente quantas vezes forem necessárias ou sem essa possibilidade.

O terceiro é o *léxico*. Para as autoras, quanto maior a capacidade de reconhecer as palavras, mais rápida será a leitura e mais eficaz será a compreensão. Sobre isso, Cabrera, Donoso e Marín (1994, p. 134) afirmam: “Quando a atenção deixa de estar centrada no estímulo gráfico e este processo se automatiza, se vai dedicando o esforço de processamento da informação, na memória de trabalho, ao conteúdo semântico.”²⁸

O léxico pode interferir na compreensão de diversas maneiras, além da anteriormente citada. Por exemplo, quando o léxico é muito técnico e específico torna a compreensão difícil e o contrário, quando este se apresenta mais comum, facilita a compreensão. A existência de muitas palavras conhecidas no texto ajuda na compreensão e o excesso de palavras desconhecidas dificulta. O conhecimento prévio sobre o assunto do texto ajuda a identificar o significado de palavras desconhecidas e a falta desse conhecimento pode tornar a compreensão mais obscura.

O quarto é a *motivação*. Segundo Cabrera, Donoso e Marín (1994), o interesse no conteúdo do texto atua como um elemento motivador para a leitura. Desta maneira, é mais

²⁸ Cuando la atención deja de estar centrada en el estímulo gráfico y este proceso se automatiza, se va dedicando el esfuerzo de procesamiento de la información, en la memoria de trabajo, al contenido semántico.

fácil que um leitor se envolva no texto, tentando compreendê-lo quando o assunto lhe interessa e resulta quase impossível manter a motivação para ler quando o assunto tratado no texto não tem relevância para o leitor.

Dos quatro fatores que condicionam a compreensão leitora apresentados acima, talvez, o que menos pode interferir na compreensão leitora em E/LE é o léxico devido à semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola.

É preciso, portanto, equacionar muito bem cada um desses fatores ao elaborar um exame que vise avaliar a compreensão leitora em E/LE.

1.3. Uso do Texto Literário em aulas de leitura de E/LE

Apesar da sua importância e utilidade, muitos professores ainda não utilizam o TL em suas aulas de leitura em E/LE. Para justificar tal postura são usados diversos argumentos. Mendoza (2007) ao longo de sua obra *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera* aponta vários argumentos usados pelos professores como os de que o TL apresenta um discurso demasiadamente complexo, ou que as obras literárias apresentam um uso muito elaborado e, portanto distante das necessidades comunicativas do aprendiz que está interessado apenas em conhecimentos que lhe auxiliem em necessidades práticas de comunicação, ou ainda que para uma “correta” abordagem desse tipo de material é necessário que professor e aluno tenham um amplo conhecimento do autor, da obra, da época literária e das características formais de estilo.

Segundo Mendoza (2007) nenhuma dessas justificativas se sustenta. A primeira delas, por exemplo, pode ser confrontada quando se observa que na linguagem oral se usam muitos recursos expressivos (como metáforas, expressões coloquiais, gírias, ditos populares etc) que podem ser tão ou mais complexos que os recursos estilísticos usados nos textos literários. Além disso, durante a situação comunicativa o usuário da língua busca o registro mais adequado (coloquial, formal, técnico, acadêmico) variando assim o grau de complexidade da linguagem conforme seja necessário. Como o TL é uma recriação da realidade também apresenta essas variações e não se apresenta sempre complexo, mas se atualiza também em uma linguagem simples a depender do texto e do contexto.

Com relação ao segundo argumento anteriormente citado, é preciso lembrar que dentro de uma obra literária podem aparecer diversas situações comunicativas que podem servir de fonte *input* linguístico para o aprendiz. Além disso, ao ler um TL o aluno pode

acessar informações de ordem pragmática e cultural altamente relevantes em futuras situações comunicativas. Para Mendoza:

Há certa contradição entre deslocar a literatura em direção a uma margem de ambígua funcionalidade, enquanto que por outro lado se necessita ampliar o espaço dos conhecimentos pragmáticos na comunicação cotidiana e dos recursos expressivos necessários para determinadas situações convencionais. Esse fato deu lugar a uma situação paradoxal: aspira-se apresentar amplos referentes pragmáticos e ao mesmo tempo se marginaliza uma modalidade que contém todo tipo de mostras reais da produção lingüística e cultural como são as obras literárias, com sua ampla gama de usos e opções pragmáticas. (MENDOZA, 2007, p. 27)²⁹

A leitura implica um desafio para o leitor [...] Desse modo, a recepção leitora e as atividades realizadas com textos literários são chaves para o autocontrole do conhecimento lingüístico e para a regulação das competências em LE. (MENDOZA, 2007, p. 32)³⁰

Por fim, com relação à terceira justificativa, devemos assinalar a diferença entre ensinar sobre literatura e ensinar a partir da literatura. O primeiro caso está relacionado com a abordagem tradicional da literatura em que o aluno conhece tudo sobre os períodos literários, características de autores e obras, porém nada sabe com relação aos textos literários propriamente ditos. Já no segundo caso centra-se a atenção principal no trabalho com o TL, ou seja, realizando atividades de compreensão e interpretação textual das obras literária. Sobre isso, afirma Mendoza (2007, p. 53):

É possível aprender da (sobre) literatura, mas é muito difícil ensinar literatura. Entre os conceitos de “ensino” e de “literatura” há uma difícil conexão de vínculos. A literatura dificilmente suporta que lhe subordine a um objetivo tão peculiar como é o de seu ensino. Quando a literatura se faz objeto de estudo, se faz com que perca parte de sua essência. Coisa distinta é ensinar e desenvolver habilidades, destrezas e estratégias para ter acesso às obras, ou seja, aos textos.³¹

²⁹ Hay cierta contradicción entre desplazar la literatura hacia un margen de ambigua funcionalidad, mientras que por otra parte se necesita ampliar el espacio de los conocimientos pragmáticos en la comunicación cotidiana y de los recursos expresivos necesarios para determinadas situaciones convencionales. Este hecho ha dado lugar a una situación paradójica: se aspira a presentar amplos referentes pragmáticos y, a la vez, se margina una modalidad que contiene todo tipo de muestras reales de la producción lingüísticas y cultural como son las obras literarias, con su amplia gama de usos y de opciones pragmáticas.

³⁰ La lectura implica un desafío para el lector... De ese modo, la recepción lectora y las actividades realizadas con textos literarios son claves para el autocontrol del conocimiento lingüístico y para la regulación de las competencias en LE.

³¹ Es posible aprender de la literatura; pero es muy difícil enseñar literatura. Entre los conceptos de “enseñanza” y de “literatura” hay una difícil conexión de vínculos. La literatura dificilmente soporta que se la subordine a un objetivo tan peculiar como es el de su enseñanza. Cuando la literatura se hace objeto de estudio, se le hace perder parte de su esencialidad. Cosa distinta es enseñar y desarrollar habilidades, destrezas y estrategias para acceder a las obras, o sea a los textos.

Segundo Mendoza (2007, pp. 49 e 50), além do receio dos professores, que muitas vezes, hesitam em levar textos literários para as suas aulas de língua estrangeira, os alunos também apresentam certa antipatia quando se trata de literatura. De uma maneira geral, eles consideram o TL como muito difícil e inadequado para seus objetivos.

Também os aprendizes têm seu grau de desconfiança sobre as obras literárias [...] A desconfiança do aprendiz costuma estar motivada por suas pré-concepções sobre as características (formal, lingüística, estrutural, etc.) do uso da língua no discurso literário, por sua rejeição ante as dificuldades que pressupõe a leitura de tudo o que se considera literário. E, talvez, também há a influencia de suas limitações, das limitações de suas competências para enfrentar a compreensão do discurso literário. E, inclusive, sua desconfiança com relação à efetividade metodológica do que a leitura de obras de valor ‘estético’ pode contribuir para a sua formação.³²

Como se pode perceber, ainda há uma crença por parte de professores e alunos de que a literatura é inadequada para as necessidades comunicativas e os objetivos de uma aprendizagem funcional. Essa postura frente ao TL, no entanto, tende a mudar com as inovações e revisões dos enfoques e metodologias de ensino de línguas que já reconhecem como insuficiente e inapropriado o uso de textos literários apenas como pretexto para a tradução ou para a abordagem de tópicos culturais.

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), os textos literários ocuparam diversos papéis: o uso total como matéria primordial para o ensino da língua meta nos métodos tradicionais; o total esquecimento nos métodos estruturais-globais e a volta do texto literário como uma tipologia a mais nos métodos comunicativos, geralmente abrindo a unidade – em uma atividade de leitura – ou como fechamento da mesma, muitas vezes sem nenhuma proposta de atividade, em uma seção destinada à cultura. Dessa maneira, o texto aparece subutilizado nos manuais, pois lhe esvazia de seu significado literário, é somente uma mostra de cultura ou um texto para a aplicação de um ponto gramatical o lexical determinado. (SANTOS, 2007, p.33)³³

³² También los aprendices tienen su grado de desconfianza respecto a las obras literarias... La desconfianza del aprendiz suele estar motivada por sus preconcepciones sobre las características (formal, lingüística, estructural, etc.) del uso de la lengua en el discurso literario, por su rechazo ante las dificultades que presupone la lectura de todo lo que se considera literario. Y, quizás, también influye la conciencia de sus limitaciones, de las limitaciones de sus competencias para enfrentarse a la comprensión del discurso literario. E, incluso, su desconfianza respecto a la efectividad metodológica de lo que la lectura de obras de valor ‘estético’ le puede aportar a su formación.

³³ A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE), los textos literarios han ocupado diversos papeles: el uso total como materia primordial para la enseñanza de la lengua meta en los métodos tradicionales; el total olvido en los métodos estructuro-globales y la vuelta del texto literario como una tipología más en los métodos comunicativos, generalmente abriendo la unidad – en una actividad de lectura – o como broche de la misma, muchas veces sin ninguna propuesta de actividad, en un apartado destinado a la cultura. De esa manera, el texto aparece subutilizado en los manuales, pues se lo vacía de su significado literario, es sólo una muestra de cultura o un texto para la aplicación de un punto gramatical o lexical determinado.

Conforme menciona Santos (2007), a presença ou a ausência dos textos literários ao longo das diversas abordagens de ensino de língua estrangeira sempre foi um assunto discutido. Porém, há ainda uma questão ainda mais profunda a ser discutida, pois não basta que o TL esteja presente ou não, o mais importante é valorizar e utilizar ao máximo o potencial que o TL pode oferecer como suporte para diversos tipos de atividades. Restringir o uso do TL para realização de atividades de tradução, de gramática ou de discussão de aspectos culturais significa fazer uma leitura muito superficial quando se poderia produzir muito mais a partir desse material. Praticamente todas as habilidades (ler, escrever, ouvir e falar em LE) podem ser trabalhadas a partir da leitura de um TL e, dependendo das características do texto as possibilidades de exploração aumentam ainda mais. Os textos teatrais, por exemplo, podem ser usados como um exercício para a habilidade oral, e, com um pouco mais de esforço ainda é possível trabalhar a questão dos gestos e das expressões corporais de acordo com a cultura do país em questão.

Entretanto, a principal mudança de perspectiva com relação ao TL cabe ao professor. Este deve distanciar-se do papel de expositor, comentarista e crítico literário para desenvolver a função de mediador, motivador e dinamizador do processo de compreensão e acesso às obras literárias a fim de que seus alunos possam aprender não sobre literatura, mas por meio da literatura conforme expõe Hagemeyer (2009, p.31): “... a aprendizagem por meio da literatura depende da ampliação de um repertório de estratégias para criar, interpretar e analisar textos falados ou escritos, reconhecendo-a como uma linguagem de representação simbólica que guarda inúmeras mensagens subliminares.”

Mas de que maneira concretamente o professor pode agir para promover esse tipo de aprendizagem? Segundo essa autora, os professores podem conseguir que os alunos aprendam por meio da literatura ao estimulá-los a: produzir imagens sensoriais enquanto leem; realizar inferências sobre o texto; elaborar questionamentos focados não apenas na compreensão literal, mas, sobretudo na interpretação; estabelecer conexões com outros textos e identificar as idéias principais.

Como se pode constatar, não se pretende propor que as aulas de línguas se transformem em círculos de crítica literária em que os alunos além de ler as obras clássicas terão a obrigação de produzir uma análise estético-literária das mesmas, o que sem dúvida, seria um retrocesso. A proposta é basicamente ler, compreender e desfrutar da leitura de textos literários, além de possibilitar que o TL sirva como fonte de *input* para a realização de diversas atividades de ampliação da leitura como debates, pesquisas sobre aspectos culturais

de um determinado país, produção de textos escritos ou orais etc. Enfim, como ponto de partida para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Para concluir esse ponto, apresentam-se, logo abaixo, cinco motivos enumerados por Mendoza (2007) como razões importantes para usar o TL nas aulas de leitura em língua estrangeira. Segundo ele, a literatura deve empregar-se nas aulas de E/LE porque: a) estimula o processo de aquisição de uma língua, na medida em que pode elevar a autoestima do aluno, quando este percebe que pode ler e compreender um texto que foi produzido para nativos; b) é um material autêntico com uma riqueza singular; c) ajuda aos alunos a compreender outras culturas; d) expande a sensibilidade linguística do aluno e o expõe a uma rica mostra de possibilidade de uso da língua; e) motiva os alunos a falarem mais livre e naturalmente sobre seus sentimentos e opiniões uma vez que as obras literárias despertam os mais variados tipos de sentimentos.

1.3.1. Funcionalidade do TL em aulas de E/LE

De acordo com Mendoza (2007), a ampla diversidade de produções literárias oferece múltiplas possibilidades para trabalhar gradualmente o nível de *input* para a aprendizagem a partir de materiais literários. Neste ponto, são necessárias algumas perguntas como: a) Qual a real funcionalidade do TL nas aulas de E/LE? e b) Como o professor pode efetivamente explorar adequadamente um TL em suas aulas de leitura de E/LE?

Antes de responder a essas perguntas, primeiramente é necessário fazer uma reflexão a respeito do lugar do texto literário nas aulas de literatura em língua materna.

É sabido de todos que o ensino de literatura em língua portuguesa, no Brasil, é obrigatório a partir do ensino fundamental. No caso do espanhol como língua estrangeira, não há, pelo menos oficialmente, a delimitação de uma carga horária específica destinada ao ensino de literatura em língua espanhola, embora os professores em formação tenham em seu currículo do curso de letras-espanhol várias disciplinas de literatura espanhola e hispanoamericana.

Diante dessa contradição, o professor ao iniciar sua carreira pode se perguntar: “qual é realmente o lugar do TL nas aulas de espanhol como língua estrangeira?”, uma vez que o foco das aulas de espanhol no ensino médio é a aprendizagem sistemática da língua e não da literatura.

Na Espanha, Mendoza aponta uma série de problemas relativos ao ensino da literatura em língua espanhola na escola que se assemelham muito com os enfrentados nas escolas brasileiras no que se refere ao ensino de literatura em língua portuguesa.

- O predomínio da *abordagem historicista* condiciona a específica programação de conteúdos conceituais e a metodologia.
 - A parcial subordinação dos textos literários nas atividades de aprendizagem lingüística ...
 - O emprego de um tipificado e repetitivo esquema de *comentário de textos*...
 - As insuficientes atividades de formação leitora...
- (MENDOZA, 2002, p. 118)³⁴

O que Mendoza questiona é que o ensino da literatura em seu país se dê sem a efetiva participação e envolvimento do leitor no processo de recepção das obras literárias. Segundo ele, ensinar literatura atualmente equivale a ensinar história literária, informando aos alunos dados enciclopédicos sobre movimentos, escolas literárias, listas de autores e obras.

A crise no ensino da literatura, portanto, parece evidente não só aqui no Brasil. Pelo que se pode perceber, mesmo conhecendo a funcionalidade e importância do uso do TL, há notadamente uma subutilização dele, não só no caso do espanhol, como língua materna – na Espanha, mas também como língua estrangeira nas escolas brasileiras.

Mendoza (2002) aponta para a necessidade de renovação do ensino da literatura. A primeira mudança, segundo ele, deveria ser na terminologia, substituindo-se a expressão “ensinar literatura” por “formar para apreciar a literatura” ou ainda nas palavras do autor:

Em minha opinião, deveria falar-se, para se referir a nossa tarefa nas classes, de *tratamiento didáctico para a formação da recepção de textos e produções literárias* e evitar a equívoca denominação de ‘ensino da literatura’. (MENDOZA, 2002, p. 121)³⁵

Parece claro, portanto, que cabe aos professores de língua portuguesa fazerem uma reflexão sobre as metodologias de trabalho no que se refere especificamente ao ensino da literatura.

³⁴

- El predominio del *planteamiento historicista* condiciona la específica programación de contenidos conceptuales y la metodología.
- La parcial subordinación de los textos literarios en las actividades de aprendizaje lingüístico...
- El empleo de un tipificado y repetitivo esquema de *comentario de textos*...
- Las insuficientes actividades de formación lectora...

³⁵ En mi opinión, debiera hablarse, por lo que a nuestra tarea en las aulas se refiere, de *tratamiento didáctico para la formación de la recepción de textos y producciones literarias* y evitar la equívoca denominación de ‘enseñanza de la literatura’.

Os professores de espanhol, por sua vez, também necessitam levar em consideração que, embora não exista uma carga horária específica e obrigatória para o trabalho com a literatura em língua espanhola, isso não significa que não haja uma ‘obrigação’ de levar ao conhecimento dos alunos pelo menos os textos dos autores mais consagrados da literatura espanhola e hispanoamericana.

O ponto de partida para essas reflexões sobre as práticas pedagógicas de ensino da literatura poderia ser a proposta de Mendoza, ou seja, ‘formar para apreciar a literatura’. Mudar o foco dos estudos sobre os aspectos históricos, estilísticos e formais dos textos para ensinar os estudantes a ler e desfrutar da literatura.

Outro aspecto dessa discussão que merece ser analisado é o primeiro questionamento que abriu esse tópico, ou seja, “Qual a real funcionalidade do TL nas aulas de E/LE?”

Segundo Aragão (2000, p.282) o TL pode desempenhar uma rica e variada gama de funções.

Um texto pode ter várias funções, tanto no processo de “formação literária” como na classe de espanhol como língua estrangeira: com ele formamos leitores, apresentamos gêneros literários, comentamos diferentes estilos, viajamos pela história da literatura, contemplamos culturas distintas, estimulamos a criatividade, etc; porém também abordamos questões linguísticas, ensinamos novas palavras, incitamos uma produção oral, e realizamos uma infinidade de atividades para que nossos alunos aperfeiçoem cada vez mais seu conhecimento da literatura e da língua. (ARAGÃO, 2000, p. 282)³⁶

Já Allende e Condemarín (2005) afirmam que a literatura: mobiliza ativamente a imaginação dos estudantes e, portanto a sua criatividade; aperfeiçoa as emoções e a afetividade; amplia e enriquece a informação lida porque se relaciona com as emoções; desenvolve a criticidade e estimula a flexibilidade do pensamento.

Levando-se em consideração o que afirmaram essas autoras e lembrando que os estudantes, durante toda a educação básica, estão em processo de formação nas várias áreas da vida, não restam dúvidas de que a leitura de obras literárias tem um papel imprescindível não apenas na formação de leitores, mas também contribui de forma bastante significativas nas outras esferas como a afetiva e a social, por exemplo.

³⁶ Un texto puede tener varias funciones, tanto en el proceso de “formación literaria”, como en el aula de español como lengua extranjera: con él formamos lectores, presentamos géneros literarios, comentamos diferentes estilos, viajamos por la historia de la literatura, contemplamos culturas distintas, estimulamos la creatividad, etc.; pero también abordamos cuestiones lingüísticas, enseñamos nuevas palabras, incitamos a una producción oral, y realizamos una infinidad de actividades para que nuestro alumno perfeccione cada vez más su conocimiento de la literatura e de la lengua.

Porém, para que a literatura cumpra as funções anteriormente citadas é preciso que haja uma renovação no tratamento que é dado ao texto literário. Ou seja, obrigar os alunos a lerem sozinhos os grandes clássicos sem que se faça uma preparação mínima para a leitura, obrigá-los a ler e preencher mecanicamente fichas de leitura, impor leituras com o único objetivo de avaliar através de prova oral se o aluno leu ou não o livro são algumas práticas comuns e que não exploram as múltiplas funções da literatura.

Nesse ponto, cabe refletir sobre a segunda pergunta feita no início desse tópico: Como o professor pode explorar adequadamente um TL em suas aulas de leitura de E/LE?

Um professor de literatura precisa saber, em primeiro lugar, que ao longo dos anos já se desenvolveram inúmeros modelos de aproximação às obras literárias que variam conforme a maneira de agrupá-las e os tipos de formas analisá-la.

Segundo Allende e Condemarín (2005), as principais formas de se agrupar as obras literárias no currículo do ensino médio são: a) o modelo cronológico que estuda as obras na linha do tempo, partindo das mais antigas para as mais recentes; b) agrupamento por gênero literário que estuda as obras dividindo-as por gêneros como em poesia, teatro e narrativa, por exemplo; c) organização temática que agrupa as obras que tratem dos mesmos temas e d) modelo discursivo que organiza as obras de acordo com os tipos de discursos.

Ainda segundo esses autores, as formas mais conhecidas e usadas para se analisar as obras são: a) a histórico-temática; b) a histórico-social; c) a estilística; d) o estruturalismo; e) o pós-estruturalismo; f) a teoria da recepção e g) a teoria do discurso.

Em segundo lugar, o professor de literatura precisa compreender que todas essas formas de agrupar e analisar as obras têm seus pontos positivos e negativos, e que cabe a ele, como mediador entre as obras e os leitores, resgatar as vantagens de cada método a fim de ajudar os estudantes a alcançar uma melhor compreensão dos textos literários.

Por fim, em terceiro lugar, se faz necessário que o professor de literatura compreenda que o seu papel primordial é encontrar caminhos para que seus alunos leiam, compreendam e desfrutem das obras literárias.

Para concluir essa discussão, apresenta-se a seguir uma lista com algumas sugestões de Allende e Condemarín (2005, pp. 188 e 189) para orientar professores a ajudar seus alunos a conseguir uma adequada compreensão dos textos literários:

- Ter consciência de que a compreensão textual de uma obra literária vai além da captação de sua estrutura superficial ou conteúdo manifesto. (...)
- Levar em conta os códigos ou esquemas que os leitores manejam e seu patrimônio cultural para a seleção de obras e para determinar as exigências de compreensão que forem feitas a ele.

- Enriquecer o manejo de códigos e o patrimônio cultural dos leitores para chegar a compreensões mais profundas. (...) Por exemplo, ensinar aos alunos como, ao aplicar um código geográfico, podem ser descobertos muitos elementos significativos de algumas obras literárias.

- Apelar para o patrimônio cultural e para o manejo de códigos do educador para fazer guias e provas de compreensão que levem os alunos a captarem as significações mais profundas das obras literárias. (...) A propósito, convém lembrar que, para conseguir uma compreensão adequada, não é em absoluto necessário recorrer a metalinguagens (terminologia lingüística ou literária) complexas; dentro do possível, as categorias de análise devem provir dos próprios textos.

Segundo essa lista de Allende e Condemarín, pode-se chegar à conclusão de que para que o professor explore adequadamente um TL em suas aulas de leitura de E/LE ele deve planejar cuidadosamente a exploração de cada obra. Dentre os cuidados que ele deve ter pode-se destacar: a) escolher uma obra literária que se adéque ao nível dos seus alunos; b) conduzir os alunos a lerem além do que está explícito no texto até que eles possam fazer isso de maneira autônoma; c) ensinar os alunos a usarem vários códigos que possam ampliar a compreensão dos textos literários; d) propor atividades de análise que sigam a própria estrutura e organização do texto sempre que possível, evitando ao máximo o uso de metalinguagens.

1.4. Texto Literário Autêntico, Adaptação de Texto Literário e Leitura graduada

Nesse tópico, serão apresentados alguns conceitos na tentativa de definir o que se entende, neste trabalho, por Texto Literário Autêntico (TLA), Adaptação de Texto Literário (ATL) e Leitura Graduada (LG).

Sem a pretensão de fazer uma exposição exaustiva sobre essas definições, o que se deseja com essa delimitação é: deixar claro os parâmetros que foram usados na escolha do material de leitura a ser usado na pesquisa.

1.4.1. Texto Literário Autêntico

A noção de Texto Literário Autêntico ainda não foi muito bem definida, porém é possível traçar um esboço desse conceito a partir das contribuições de alguns trabalhos que já tentaram elucidar essa questão.

Inicialmente, para tentar esclarecer o conceito de texto literário, veja-se a concepção de McRae (1991 apud MENDOZA, 2007, p.51).

McRae (1991, pp. 2 e 3) distingue entre linguagem referencial, que comunica somente no nível informativo, e linguagem representativa, que envolve a imaginação do leitor. Define um texto literário como qualquer material imaginativo que estimula uma resposta no leitor...³⁷

Para tentar esclarecer a natureza da linguagem literária, McRae faz uma distinção entre linguagem referencial, ou seja, aquela usada apenas com o objetivo de transmitir informações, e linguagem representativa que se caracteriza por focar na forma de transmitir a mensagem. A partir das palavras do autor, pode-se inferir que a obra literária caracteriza-se por usar os recursos disponíveis na língua para criar mensagens que estimulam a imaginação do leitor através de simbologias e representações.

Referindo-se especificamente ao TLA, Tsoulos (2002, p. 14) trata da seguinte maneira a questão do uso da palavra autêntico, aqui associada a Textos Literários: “Se usa o termo “autêntico” como uma reação contra a língua pré-fabricada e artificial dos livros usados para ensinar línguas estrangeiras, insistindo na comunicação natural.”³⁸

Segundo Tsoulos (2002), a expressão “textos autênticos” tem significados distintos para muitos professores e linguistas:

Segundo Loschmann y Loschmann (1985, p. 41), se define como um texto “produzido por falantes nativos para falantes nativos”, criado para levar a cabo um propósito social. Outros não se centram tanto na fonte ou no autor do material, mas destacam a qualidade, a adequação e a “autenticidade” da língua usada (Rogers, 1988). (TSOULOS, 2002, p. 14)³⁹

Cada um dos autores mencionados por Tsoulos procurou uma definição partindo de pontos de vista diferentes. Os dois primeiros, Loschmann y Loschmann, se baseiam na fonte que produziu o material e também o destinatário para o qual ele foi idealizado, ou seja, o falante nativo, que é ao mesmo tempo produtor e receptor desse tipo de texto. Fica claro, portanto como Loschmann y Loschmann ressaltam o uso social desse tipo de texto, uma vez que centram sua definição nos participantes da situação comunicativa. Já o segundo autor, Rogers, prefere usar como parâmetro a qualidade, a adequação e a autenticidade da língua usada no texto, ou seja, o foco dele é o produto, isto é, o texto. Nesse caso não entram em

³⁷ McRae (1991:2-3) distingue entre lenguaje referencial, que comunica solamente en el nivel informativo, y lenguaje representativo que involucra la imaginación del lector. Define texto literario como cualquier material imaginativo que estimula una respuesta en el lector...

³⁸ Se usa el término “autêntico” como una reacción contra la lengua prefabricada y artificial de los libros usados para enseñar lenguas extranjeras, haciendo hincapié en la comunicación natural.

³⁹ Según Loschmann y Loschmann (1985: 41), se define como un texto “producido por hablantes nativos para hablantes nativos”, creado para llevar a cabo un propósito social. Otros no se centran tanto en la fuente o el autor del material, sino que destacan la cualidad, la adecuación y la “autenticidad” de la lengua usada (Rogers, 1988).

jogo os produtores ou receptores do texto nem a situação comunicativa, mas apenas o material escrito.

A partir dos conceitos apresentados, entende-se, neste trabalho, texto literário autêntico como uma obra de ficção fruto da imaginação do artista, escrita por e para nativos da língua e que faz uso do repertório lingüístico de forma estilizada com o claro objetivo de promover prazer estético.

Uma vez delineado o conceito de Texto Literário Autêntico (TLA), convém fazer algumas considerações sobre o uso didático deste tipo de material.

A princípio, a ideia de usar TLA nas aulas de espanhol como língua estrangeira pode causar algum receio porque, em geral, esse tipo de texto é considerado muito complexo. Porém como já se mencionou anteriormente, essa é uma falsa crença que deve ser abandonada para abrir espaço para uma mais adequada exploração desse recurso. Mas, afinal, por que é importante usar TLA no processo de ensino-aprendizagem de uma LE?

Ao defender o uso de textos autênticos, não especificamente os literários, Tsoulos (2002) afirma que não é somente importante, mas necessário usar materiais autênticos porque os diálogos dos livros de texto se distanciam muito das situações de uso real da língua. De maneira que, um aluno que estude uma língua estrangeira apenas usando o livro didático, poderá terminar o seu curso sem haver sido exposto a situações e contextos reais de uso da língua meta, o que é um prejuízo incalculável.

Mas, então como um professor pode levar um TLA sem que ao final os alunos se sintam frustrados por não haverem compreendido o que leram? Em que níveis esse tipo de material pode ser usado?

De fato, não há uma única e definitiva resposta a essas duas perguntas. Segundo Tsoulos (2002) é possível calcular o nível de dificuldade de um texto analisando-se a extensão das frases e a quantidade de palavras por frases. Porém, a adequação desses dois fatores não assegura que a escolha da obra esteja compatível com o nível dos alunos. Há outras questões que devem ser consideradas como a necessidade de se escolher textos pertencentes a uma temática que interessa ao grupo de alunos. Isso pode manter a motivação para ler, mesmo diante das possíveis dificuldades. Outro fator importante é a bagagem cultural que os alunos possuem para conseguir compreender o texto. Na falta desse conhecimento prévio, o ideal é dar um contexto ao material a fim de facilitar as rotas de leitura (TSOULOS, 2002).

Há ainda outros elementos que devem ser considerados na hora de escolher um TLA para ser usado em uma aula de E/LE, porém estes já podem ajudar a iluminar o caminho em direção à escolha mais ajustada ao perfil dos alunos.

No que se refere à segunda pergunta, isto é, o nível em que o TLA pode ser usado, pode-se afirmar que se o professor seguir os critérios de seleção anteriormente citados, poderá escolher o texto ajustado ao nível e ao perfil dos seus alunos em todos os níveis em que se encontrem. Seja na fase inicial ou em um estágio mais avançado, com certeza o professor encontrará um imenso repertório de TLA que poderá se adequar aos seus alunos.

1.4.2. Adaptação de Texto Literário

Antes de apresentar o conceito de adaptação de texto literário, convém fazer uma breve diferenciação entre adaptação e tradução. Isso se faz necessário porque quando se trata de reescritura de obras produzidas em língua estrangeira esses conceitos costumam se confundir.

Segundo Amorim (2003), a dificuldade em delimitar as fronteiras entre tradução e adaptação já é bastante antiga. Investigadores deste assunto enfatizam que no processo de adaptação normalmente se recorrem a determinados procedimentos típicos da tradução como, por exemplo, a fidelidade ao conteúdo da obra original. Da mesma forma, muitas traduções apresentam simplificações e adequações, que são recursos típicos da adaptação, numa tentativa de aproximar a obra ao contexto do público alvo.

Para esse mesmo autor, a distinção entre esses dois termos se dá pelo dualismo entre fidelidade vs. liberdade. Isto é, a tradução seria a transposição de um texto escrito de uma língua para outra, com o cuidado de ser o mais fiel possível à obra original, tanto no conteúdo quanto na forma.

Já a adaptação seria a transposição de um texto escrito de uma língua para outra ou de um gênero para outro ou ainda dentro do mesmo idioma, com o objetivo de tornar a leitura mais acessível a um determinado grupo de leitores. Nesse caso, o adaptador teria maior liberdade que o tradutor porque tem a possibilidade de selecionar os fragmentos que julgar mais elementares a compreensão do texto, a fim de compor uma adaptação que se adéque ao seu público leitor.

Tendo discutido brevemente a distinção entre tradução e adaptação, se faz necessário delinear o que se entende, nesse trabalho, por adaptação de texto literário.

Fontana (2004, p.102) indica alguns elementos que devem ser considerados para classificar uma obra como tal:

Também encontramos algumas coleções que de forma anárquica misturam obras de criação (o primeiro tipo a que nos referimos: textos especialmente escritos para a ocasião) e clássicos que podemos encontrar classificados por nível de dificuldade ou o caso contrário, isto é, coleções que só estão integradas por obras clássicas que em geral foram adaptadas. Trata-se, portanto de obras que foram reescritas com o fim, tal como se indica na capa ou em sua introdução, de adaptar as estruturas e o léxico dependendo do nível para o qual estão destinadas.⁴⁰

Diferentemente do conceito de adaptação que tende a se confundir com o de tradução, é possível verificar que a ATL tem características muito bem demarcadas. Ela, necessariamente, tem uma correspondente obra autêntica, é reescrita de maneira a adaptar as estruturas sintáticas e o léxico, dependendo do nível a que se destina, e tem o objetivo de aproximar o leitor da obra autêntica.

Desta maneira, pode-se dizer que, embora se assemelhem no que tange ao uso estilizado da língua, o TLA e a ATL diferenciam-se pelo objetivo inicial com que foram escritos. O TLA é escrito de nativo para nativo com o objetivo de provocar o prazer estético, já a ATL é uma reescritura do primeiro com o objetivo de tornar a leitura mais acessível a um determinado contexto. Além disso, diferentemente do texto literário autêntico, a obra adaptada apresenta restrições, na medida em que é produzida com objetivos didáticos para se adaptar ao nível do leitor e, como já foi mencionado, sempre nasce a partir de um texto-base já existente o que não ocorre com o texto autêntico.

Leow (1997, p.292 apud Tsoulos 2002) identifica dois tipos de adaptações:

O tipo de simplificação se classifica normalmente nas seguintes categorias: a simplificação linguística e a simplificação de conteúdo. Com relação a estas categorias, existem vários tipos de mudanças: a substituição, a omissão e a adição de palavras. Isto é, se trata de parafrasear e fazer as frases mais curtas, simplificar o léxico, suprimir ou simplificar as expressões idiomáticas, modificar as complexidades da sintaxe e também as mudanças de tipo fonológica (input oral) e de discurso.⁴¹

A fim de conseguir tornar a leitura mais fácil, são feitas simplificações tanto de ordem linguística como modificação na ordem e no tamanho das frases (sintaxe), substituição de vocabulário rebuscado por palavras mais comuns e de fácil compreensão até alterações no

⁴⁰ Asimismo, encontramos algunas colecciones que de forma anárquica mezclan obras de creación (el primer tipo al que nos hemos referido: textos especialmente escritos para la ocasión) y clásicos que podemos encontrar clasificados por niveles de dificultad o el caso contrario; esto es, colecciones que sólo están integradas por obras clásicas que por lo general, han sido adaptadas. Se trata por tanto de obras que han sido reescritas con el fin, tal y como se indica en la contraportada o en su introducción, de adaptar las estructuras y el léxico dependiendo del nivel para el que están destinadas.

⁴¹ El tipo de simplificación se clasifica normalmente en las siguientes categorías: la simplificación lingüística y la simplificación de contenido. Con respecto a estas categorías existen varios tipos de cambio: la sustitución, la omisión, y la adición de palabras. Es decir, se trata de parafrasear y hacer las frases más cortas, simplificar el léxico, suprimir o simplificar las expresiones idiomáticas, modificar las complejidades de la sintaxis y también los cambios de tipo fonológico (input oral) y de discurso.

conteúdo, isto é suprimindo partes muito complexas ou acrescentando elementos ao discurso, a fim de tornar as conexões entre as diversas partes do texto mais nítidas.

O fato de o texto adaptado contar com esses recursos tem causado controvérsias entre pesquisadores e professores. (TSOULOS, 2002) Alguns veem como positiva a simplificação e entendem que ao estimularem a leitura de adaptações estão ajudando seus alunos a se aproximarem dos textos clássicos da literatura. Já outros docentes não aceitam em absoluto que se utilizem esses tipos de recursos sob pena de perder a autenticidade e beleza inerentes à língua em que o TL foi escrito, além de se transmitir aos alunos uma falsa sensação de que se domina plenamente o idioma, na medida em que vão se apropriando dos textos literários clássicos via adaptações.

Após essas considerações envolvendo aspectos conceituais da tradução e da adaptação, bem como a comparação entre TLA e ATL, conclui-se que a adaptação de texto literário pode ser definida como uma reescritura do texto literário autêntico, produzido com objetivos especificamente didáticos e que intenciona promover uma aproximação entre os estudantes de línguas estrangeiras e a produção literária da língua alvo. Além disso, em geral, esses textos variam o grau de complexidade de sintaxe, léxico, forma e conteúdo de acordo com o nível do público a que se destinam.

Uma vez tendo delineado o conceito de adaptação de texto literário que se usará como parâmetro nesse trabalho, convém fazer uma reflexão sobre o uso desse tipo de material na escola tanto em língua materna quanto em espanhol como língua estrangeira.

Não restam dúvidas de que a leitura de obras literárias autênticas deve ser estimulada e que elas possuem um valor imensurável na formação de leitores. Atualmente, no Estado do Ceará, muitas escolas, em especial as da rede privada, adotam, além dos livros correspondentes às várias disciplinas do currículo escolar, livros de literatura, escritos em língua portuguesa, para serem lidos ao longo do ano, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. O TL vem se constituindo um item fixo nas listas de material didático requerido pelas escolas nos últimos anos.

Nos últimos anos, a variedade de obras desse tipo, a disposição dos professores e alunos, no mercado editorial tem crescido. Basta consultar o catálogo de algumas editoras para constatar a grande variedade de opções: reedições de clássicos consagrados, obras adaptadas de um gênero para outro, além dos títulos de escritores contemporâneos que vêm se consagrando no âmbito da literatura infanto-juvenil.

O que se tem observado é que o uso desse tipo de material tem se difundido bastante. E que, pelo menos em termos de língua portuguesa, as adaptações, em especial, têm

sido muito bem acolhidas, tendo em vista o aumento das publicações de versões adaptadas. Não fica descartada, porém a possibilidade de ter ocorrido o efeito inverso. Isto é, com o aumento das publicações de versões adaptadas o uso foi se tornando mais frequente.

O mesmo não se pode dizer, no entanto, quando se trata de línguas estrangeiras. Isto ocorre porque não é uma prática comum que se adotem, nas escolas, livros de literatura escritos em espanhol, que é um dos idiomas presentes na grade curricular da maioria das escolas do Estado do Ceará.

Silva (2011) faz um levantamento entre as crenças e as práticas dos professores de espanhol das escolas públicas de Fortaleza no que se refere ao uso de TL. Nessa pesquisa ela mostra que, pelo menos nas aulas de espanhol como língua estrangeira, embora os professores acreditem na importância da leitura de obras literárias, na prática, eles, em sua maioria, não têm o hábito de levarem, com frequência, para as suas aulas textos literários, sejam autênticos ou versões adaptadas. Como Silva (2011) não fez nenhuma menção à leitura de obras de literatura paralelas, isto é, estudos de livros paradidáticos, pode-se afirmar que essa não é uma prática comum nas escolas públicas de Fortaleza. Certamente se esse tipo de trabalho, envolvendo livros de leitura extra-classe fosse realizado, Silva teria pelo menos mencionado tal prática em seu trabalho.

O que se propõe, a partir dessa comparação entre a leitura de obras literárias em língua materna e língua estrangeira, é que haja uma reflexão por parte dos docentes no que se refere ao incentivo à leitura de obras em língua estrangeira. Talvez o primeiro argumento que pode ser levantado pelos professores contra essa proposta será o de que os alunos têm dificuldades em ler até mesmo em língua materna, o que não deixa de ser verdade, porém não cabe como justificativa para não estimular o hábito de ler obras em língua estrangeira. Pelo contrário, quando o aluno começar a perceber que é capaz de ler em língua estrangeira, sua autoconfiança certamente vai avançar e servirá como estímulo para ler mais não só em língua estrangeira como também em língua materna.

Além disso, não é preciso começar com os grandes clássicos em versão autêntica. Pode-se iniciar lendo contos curtos, poesias simples, obras com uma quantidade de páginas reduzida ou adaptações de clássicos. Segundo Albergaría (2000, p.47): “a velha prática pedagógica de partir do mais fácil para o mais complexo é também aplicável na abordagem da literatura.”

Outro argumento pode ser o de que o acesso às obras em línguas estrangeiras é difícil porque a maioria dos livros é importada. Realmente esse pode ser um fator negativo a princípio, porém com o passar do tempo, se a demanda por esse tipo de livro for aumentando,

devido à adoção desse material pelas escolas públicas e privadas, o mercado editorial pode começar a ofertar mais opções, e com preços mais acessíveis, para conquistar essa fatia de mercado garantindo bons lucros.

Para finalizar esse ponto, serão elencados, a seguir, alguns argumentos em favor da leitura de obras adaptadas em língua estrangeira no Ensino Médio, segundo Vieira (2010).

O primeiro argumento defendido por Vieira a favor da leitura de obras adaptadas é que, ainda que se perca o estilo individual do autor, o enredo, em geral, é mantido nas versões adaptadas. Assim a leitura de obras, ainda que adaptadas, pode ir enriquecendo as experiências de leitura dos estudantes.

O segundo é que essas obras mais simplificadas não substituem a leitura da obra autêntica, mas servem de “pontapé inicial” para que o leitor busque posteriormente conhecer de forma mais aprofundada a obra que deu origem aquela versão adaptada.

O terceiro argumento tem a ver com o aspecto social da questão. Ao estimular a leitura de obras adaptadas, facilitando aos alunos o acesso a elas, produz-se uma democratização do conhecimento, uma vez que se promove o contato com os grandes nomes da literatura mundial. Esse é, possivelmente, um dos pontos mais relevantes, na medida em que essa democratização pode fazer com que o aluno se perceba como um cidadão do mundo, conhecedor de aspectos relevantes da cultura de diversos países. Além disso, as versões adaptadas de grandes clássicos da literatura são uma forma de aproximar a grande massa do contato com as grandes obras de literatura, já que as classes altas da sociedade, normalmente, leem na própria língua em que o livro foi escrito porque receberam uma instrução adequada no que se refere ao conhecimento da língua estrangeira.

Outras vantagens, segundo Vieira (2010), de se usar obras adaptadas no ensino médio, são:

- a) trabalhar temas diversos de uma forma simplificada;
- b) resgatar obras literárias em fase de esquecimento;
- c) ser mediadora da realidade, adapta uma realidade representada em que o leitor não se identifica, efetua este vínculo entre uma e outra, tornando assim, o texto compreensível, o leitor se reconhece na obra;
- d) converter uma linguagem rebuscada em uma compreensível ao leitor
- e) ser uma forma de se homenagear o autor;
- f) divulgar para jovens leitores obras clássicas.

1.4.3. Leitura Graduada

Além das definições de texto literário autêntico e de adaptação de texto literário mencionado nos itens anteriores, é necessário esclarecer a noção de *leitura graduada*, tendo em vista a confusão que normalmente se faz entre esse conceito e o de adaptação de texto literário.

Existem, atualmente, escassos trabalhos que tentaram esclarecer essa questão, o que torna a delimitação das fronteiras entre um e outro tipo de texto bastante complexa. Segundo Fontana (2004, p. 107):

... as leituras graduadas de ficção são escritas especialmente para estudantes de ELE, com estrutura de romance ou de diário, que em sua maioria pertencem ao gênero detetivesco ou de suspense. Nesses livros costuma haver ajudas para a leitura: uma introdução com a descrição dos personagens, exercícios para realizar durante ou depois da leitura, notas explicativas de elementos de ordem cultural (que podem aparecer traduzidos em vários idiomas), e um glossário. Nos textos há, como é lógico, diálogo, descrição e narração, porém nos níveis mais baixos predomina a forma dialogada sobre as outras duas (...) Nas leituras graduadas a ação se situa em um contexto autêntico e contemporâneo, tanto espacial como temporal, para que os alunos tenham acesso, quase sem se dar conta, a um caudal de informação sobre hábitos, costumes, modos de fazer, referências culturais, gastronômicas das sociedades hispanofalantes.⁴²

Comparando-se as definições de *leitura graduada* com a de ATL, pode-se dizer que ambas têm em comum o fato de serem escritas com objetivos pedagógicos e para um público bem específico, ou seja, estudantes de língua estrangeira que desejam aperfeiçoar suas habilidades na língua meta. Além disso, os dois tipos de texto são escritos, usando-se uma série de recursos que visam facilitar a leitura. Além das simplificações no texto propriamente dito, há seções de apoio como glossários, notas explicativas etc.

Embora tenham vários elementos em comum, tomando como base as definições aqui apresentadas para ATL e *leitura graduada*, o que lhes diferencia é o fato de a ATL ser

⁴² ...las lecturas graduadas de ficción son escritas especialmente para estudiantes de ELE, con estructura de novela o de diario, que en su mayoría pertenecen al género detectivesco o de suspenso. En estos libros suele haber ayudas para la lectura: una introducción con la descripción de los personajes, ejercicios para realizar durante o después de la lectura, notas explicativas de elementos de índole cultural (que pueden aparecer traducidos en varios idiomas), y un glosario. En los textos hay, como es lógico, diálogo, descripción y narración, pero en los niveles más bajos predomina la forma dialogada sobre las otras dos (...) En las lecturas graduadas la acción se sitúa en un contexto auténtico y contemporáneo, tanto espacial como temporal, para que los alumnos tengan acceso, casi sin darse cuenta, a un caudal de información sobre hábitos, costumbres, modos de hacer, referencias culturales, gastronómicas de las sociedades de hispanohablantes.

escrita completamente a partir de uma obra autêntica, procurando manter a essência do texto original, e a *leitura graduada* não ter outra obra como base.

Entende-se, portanto, neste trabalho que *leitura graduada* é uma história de ficção em que predominam os diálogos e que se passa em um contexto contemporâneo. Embora existam outros sub-gêneros e temáticas, como uma história de amor ou de aventura com amigos, em geral, as narrativas de suspense que contam histórias de detetives são mais comuns. Essas histórias possuem uma linguagem simples, trazem notas e outros recursos de apoio à leitura e não fazem parte do cânone filológico clássico, mas sim do cânone formativo.⁴³

Após essa comparação entre ATL e *leitura graduada*, bem como a delimitação do conceito desta última, se faz necessário discutir seu uso na escola.

Da mesma maneira que ocorre com as obras literárias autênticas e as adaptações de textos literários, não há o hábito de se levar com frequência a *leitura graduada* para ser lida em sala de aula. Essa afirmação tem como base o trabalho de Silva (2011) que trata sobre leitura de textos literários em sala de aula de espanhol como língua estrangeira. Nesse trabalho, a autora faz um levantamento entre as crenças e as práticas dos professores de espanhol das escolas públicas de Fortaleza no que se refere ao uso de TL. Como a pesquisadora não faz nenhuma menção ao uso de *leitura graduada* supõe-se que não exista essa prática, pelo menos no contexto pesquisado.

Como as histórias das *leituras graduadas* se passam em um contexto contemporâneo e possuem uma série de características que facilitam a sua leitura, elas podem ser usadas no Ensino Médio para começar a despertar nos alunos o interesse pela leitura de obras em língua espanhola, mudando gradativamente o quadro apresentado por Silva (2011). É lógico que não se está propondo aqui que sejam usadas apenas *leituras graduadas* no Ensino Médio, mas o que se está tentando fazer é delinear um possível caminho que possa levar os estudantes a se aproximarem da leitura de obras em língua estrangeira, em especial o espanhol.

Tendo sido feita a definição dos pressupostos teóricos que embasaram esse trabalho, encerra-se aqui o primeiro capítulo dessa dissertação.

⁴³ Nesse trabalho, entende-se como cânone filológico um conjunto de obras ou textos selecionados segundo os critérios dos especialistas para servir de referência para o estudo, análise e transmissão de uma série de valores estéticos, culturais e ideológicos. Já o cânone formativo é entendido aqui como um conjunto de textos que podem servir para objetivos específicos de aprendizagem como é a formação comunicativa dos aprendizes de ELE, por exemplo. No cânone formativo podem figurar ou não as obras escolhidas para fazer parte do cânone filológico (MENDOZA, 2007).

No próximo capítulo serão traçados os detalhes relativos à metodologia empregada para coleta e análise dos dados.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
(FREIRE, 1996, p. 14)

Nesta seção, está descrita a metodologia desta pesquisa, contemplando o tipo, o contexto, os sujeitos e as fases da pesquisa bem como, os instrumentos e procedimentos que foram usados na coleta e análise dos dados. Porém, antes de apresentar essas informações referentes à pesquisa final, serão descritos brevemente os procedimentos de dois estudos piloto, um realizado durante o segundo semestre de 2010 e outro no primeiro semestre de 2011.

2.1. Estudos Piloto

Antes da realização da pesquisa definitiva, foram feitos dois estudos piloto que visavam avaliar a viabilidade das etapas propostas bem como a clareza e a fiabilidade dos instrumentos que seriam utilizados.

O primeiro piloto ocorreu durante o período de agosto a novembro de 2010 e foi realizado no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.

Dentre os seis níveis de ensino de espanhol como língua estrangeira existentes na mencionada instituição, o nível escolhido, nesta etapa inicial, foi o quarto que equivale aproximadamente ao nível A2, segundo o *Quadro Comum Europeu de Referência* (MCER, 2002). Esse nível foi escolhido por uma razão muito importante: havia uma mesma professora que ensinava duas turmas desse nível. A escolha de duas turmas do mesmo nível e que tinham a mesma professora foi uma tentativa de se reduzir a quantidade de variáveis a fim de se poder avaliar com mais clareza o elemento central desse estudo que é a compreensão leitora.

Uma vez escolhido o nível e as turmas, foram aplicados nos dois grupos um questionário aos alunos e outro à professora, visando conhecer, dentre outras coisas, as práticas de leitura desses informantes. Ainda nesta primeira visita aos grupos, foi feita a apresentação de dois livros para que os alunos escolhessem um para ler individualmente e fora do contexto da sala de aula.

Com relação às obras apresentadas aos alunos, foram dadas duas opções. Ambas obras de Miguel de Cervantes que possuem adaptações e que se encontram disponíveis no

acervo da instituição. Esses fatores foram determinantes na escolha das obras. Além disso, deu-se preferência por um autor de renomado prestígio nas letras espanholas como é o caso de Miguel de Cervantes. As obras oferecidas foram *Don Quijote de La Mancha* e *El casamiento engañoso*. Como a primeira obra é muito extensa foi selecionado apenas o capítulo introdutório, diferentemente da segunda obra que é bastante curta, com aproximadamente 18 páginas na versão autêntica.

Para apresentar as obras aos alunos foi feita uma breve explicação sobre a importância de Miguel de Cervantes para a Literatura espanhola e mundial e também foi exposto o resumo da história dos livros oferecidos como opção de leitura.

O livro escolhido pelos alunos ao final desse momento de pré-leitura foi *El casamiento engañoso*. A escolha do segundo título e não do primeiro, pelo que se pode observar através dos comentários informais dos participantes, se deu porque eles já conheciam direta ou indiretamente a obra *Don Quijote de La Mancha* e desejavam conhecer outra obra de Cervantes.

Uma vez escolhida a obra, cada uma das turmas foi convidada a votar se gostaria de ler a obra autêntica ou a adaptada. Foi feita uma votação informal nas duas turmas e ficou definido que a turma da sexta-feira à tarde leria a obra adaptada e a turma do sábado à tarde leria a obra autêntica.

Os alunos tiveram um mês para realizar a leitura da obra escolhida. No último dia de aula os participantes foram convidados a realizar um teste de compreensão leitora, produzido pela pesquisadora, sobre a obra lida, finalizando assim o primeiro processo de testagem da metodologia.

Quatro estudantes participaram, do começo ao fim, nesse primeiro estudo piloto: um deles leu a obra autêntica e os outros três leram a obra adaptada.

Após a realização do teste de compreensão leitora chegou-se ao seguinte resultado: de um total de 18 perguntas distribuídas em seis questões, os informantes responderam acertadamente entre 11 e 15 perguntas. O único informante que leu a obra autêntica, aqui chamado de aluno A, acertou 15 perguntas e os outros três, aqui denominados alunos B, C e D acertaram 11, 14 e 15 perguntas, respectivamente. Isso mostra que todos apresentaram um desempenho muito similar no teste de compreensão leitora independente de terem lido a obra autêntica ou a obra adaptada.

As principais falhas dessa primeira experiência foram: falta de delimitação do perfil dos sujeitos, ausência de um pré-teste que evidenciasse o nível de compreensão leitora

dos sujeitos antes da leitura da obra literária, pouca fiabilidade do teste de compreensão leitora realizado ao final do piloto e ausência de uma turma de controle.

O que se extraiu de positivo no primeiro piloto foi a possibilidade de testar os instrumentos, no caso o questionário e o teste de compreensão leitora, e a percepção da necessidade de adaptação da metodologia ao tipo de pesquisa que se desejava realizar.

Como se pode perceber, esse primeiro piloto foi prematuro e devido à falta de amadurecimento sobre questões de ordem metodológica, falhou em alguns aspectos. Assim, após a qualificação do projeto em abril de 2011, foi necessário realizar um segundo piloto que teve lugar na mesma instituição, ou seja, no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE durante os meses de abril a junho de 2011.

Nesta segunda experiência, diferentemente da primeira, decidiu-se trabalhar com três grupos: uma turma de controle (sem o uso de texto literário) e duas experimentais (uma delas com o uso de texto literário autêntico e outra com a adaptação de texto literário).

Dentre os seis níveis de ensino de espanhol como língua estrangeira, o único nível que tinha três turmas em horários diferentes na mencionada instituição era o terceiro, que equivale ao nível A2 no *Quadro Comum Europeu de Referência* (MCER, 2002).

Uma vez localizadas as turmas que participariam do segundo estudo piloto, foi definido, por meio de votação dos alunos participantes da pesquisa, que a turma de sábado pela manhã leria a obra autêntica e, portanto, seria o grupo experimental 1; a turma de sexta à tarde leria a obra adaptada atuando, portanto, como grupo experimental 2 e que a turma de sábado à tarde leria a *leitura graduada* sendo, portanto, o grupo de controle.

Foram realizadas as mesmas etapas do primeiro piloto nos três novos grupos. Aplicação dos questionários com as professoras e os alunos, escolha do livro que seria lido e votação, conforme explicado anteriormente para definir que turma leria a obra autêntica, que turma leria a obra adaptada e que turma leria a leitura graduada, ou seja, não iria ler texto literário.

Os livros oferecidos como opção para as turmas experimentais foram: *El casamiento engañoso y El coloquio de los perros* de Miguel de Cervantes, *El buscón* de Francisco Quevedo e *El sobrero de tres picos* de Pedro Antonio de Alarcón. Todas as obras são de escritores espanhóis, possuem uma quantidade de páginas muito semelhante tanto na versão autêntica quanto na adaptada, porém retratam diferentes épocas.

Para a escolha dessas obras, contou-se com o acervo da própria instituição e de alguns professores parceiros que atuam na coordenação do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. O critério principal era que a obra tivesse uma versão adaptada, que fosse adequada

para o nível escolhido, no caso o terceiro semestre, e que não fosse muito extensa, tendo em vista que os alunos teriam apenas um mês para ler.

Após a aplicação dos questionários, que foi o primeiro contato da pesquisadora com as turmas, realizou-se uma segunda visita em cada um dos grupos para que fosse feita a apresentação das obras. Após um breve resumo da história e a descrição de algumas características de cada obra como quantidade de páginas, a época em que se passa cada narrativa e o tipo de linguagem, os alunos escolheram *El casamiento engañoso* y *El coloquio de los perros*.

Já para a turma de controle, foram oferecidas três leituras graduadas pertencentes à coleção *Venga a leer* da editora *difusión: Congreso en Granada, La vida es un tango* e *Guantanameras*, todos livros escritos por Dolores Soler-Espiauba.

Os três são histórias de ficção que se passam em um contexto contemporâneo e apresentam aspectos culturais de uma determinada localidade. A primeira obra, como o próprio título já aponta, se passa em Granada, na Espanha, a segunda história ocorre na Argentina e a última tem lugar em dois países: Cuba e Estados Unidos. Essas histórias não fazem parte do cânone filológico clássico e estão inseridas em um conjunto de obras publicadas especificamente com intenções didáticas. Por todos esses motivos, não são consideradas obras literárias.

Para a escolha dessas obras, contou-se com o acervo da própria pesquisadora. Os critérios escolhidos mais uma vez foram: que a obra fosse adequada para o nível escolhido e que não fosse muito extensa, tendo em vista o pouco tempo destinado à leitura.

Seguindo os mesmos passos que foram realizados com as turmas experimentais, depois da visita inicial para a aplicação dos questionários, foi realizada na turma de controle a escolha da obra que seria lida. Após a apresentação de cada um dos livros, os alunos escolheram *Guantanameras*.

Uma vez escolhidas as obras, foi realizado um pré-teste para mensurar a compreensão leitora dos três grupos. Esse primeiro teste, bem como o pós-teste, foram produzidos com base em um modelo usado na pesquisa de Álvarez (2001) que tratava do mesmo objeto de pesquisa, ou seja, a compreensão leitora.

Passado um mês da escolha das obras, foi feita uma breve explicação sobre estratégias de leitura a fim de ajudar os alunos na compreensão das obras lidas, tendo em vista que muitos dos participantes se queixaram de dificuldades na leitura. Ainda neste mesmo encontro, foi entregue o pós-teste, com a mesma estrutura do pré-teste.

O resultado desse segundo estudo piloto foi muito semelhante ao do primeiro. Não houve diferença significativa no desempenho de compreensão leitora, comparando-se os alunos que leram o texto autêntico, os alunos que leram o texto adaptado e os alunos que leram a *leitura graduada*.

Como aspectos positivos desse segundo estudo piloto se pode citar: a confirmação da adequação dos procedimentos, a pré-definição das obras que seriam oferecidas como opções de leitura para a turma de controle, a definição da necessidade de um pré-teste e um pós-teste bem como de uma explicação sobre as estratégias de leitura e a delimitação de um perfil de sujeitos informantes.

Como se pode constatar, este piloto também apresentou falhas. A primeira delas foi a falta de delimitação do perfil dos sujeitos. A segunda foi a existência de uma variante não controlada que foi o fato de haver uma professora diferente para cada grupo.

Todos os erros cometidos nos dois pilotos, no entanto, serviram para um maior amadurecimento metodológico que poderá ser confirmado na pesquisa final.

2.2. Pesquisa final

Nesta seção está detalhada a metodologia desta pesquisa, contemplando o tipo, o contexto, os sujeitos, bem como os instrumentos e procedimentos que foram usados na coleta e análise dos dados.

2.2.1. Tipo da pesquisa

Esta pesquisa tem caráter semiexperimental, uma vez que testou três grupos de informantes: um de controle e dois experimentais, a fim de avaliar os resultados de um trabalho diferenciado com o TL. Segundo Sousa (2001, p.63) a pesquisa experimental “é aquela em que o pesquisador manipula variáveis, com o objetivo de observar fenômenos.”

Dentro da noção de pesquisa semiexperimental descrita por Rudio (1986) foi escolhido um tipo de estudo chamado causal-comparativo que, segundo o mencionado autor, é um experimento em que se compara um grupo submetido a um fator experimental (no caso desta pesquisa serão dois: um com uso de TLA e outro com o uso de ATL) com um grupo de controle que não é submetido a esse fator experimental. Os grupos devem ter características semelhantes e relevantes para a pesquisa.

Esta equivalência é obtida procurando-se manter nos dois grupos as mesmas variáveis relevantes e tendo-se o cuidado para que não se torne presente, num dos grupos, uma variável que não se encontra no outro grupo. (...) Tendo-se equiparado os dois grupos, quanto às variáveis relevantes, e tendo os mesmos, desta maneira, se tornado equivalentes, então, aplica-se o fator experimental (o método Z) ao G.E (grupo experimental), enquanto que o G.C (grupo controle) terá a “ausência” do mesmo fator. É necessário que durante todo o experimento, permaneça a equivalência dos grupos com relação a todas as variáveis relevantes, menos quanto ao fator experimental, que foi aplicado ao G.E e não ao G.C. (RUDIO, 1986, p. 79-81)

Na análise dos dados, foi dado um tratamento quantitativo, uma vez que se objetivava mensurar o nível de desempenho da compreensão leitora dos aprendizes nos três grupos antes e após a pesquisa, mas também procurou-se realizar análises qualitativas quando pertinente.

Para a coleta de dados, foi usado um questionário de sondagem a fim de que se pudesse conhecer em linhas gerais as experiências anteriores dos alunos com relação à leitura de textos literários autênticos ou de textos adaptados e também como uma forma de traçar o perfil dos informantes da pesquisa. Além disso, também foram aplicados dois testes de compreensão leitora: um pré-teste e um pós-teste.

2.2.2 Contexto da pesquisa

A investigação foi realizada na escola estadual CAIC Maria Alves Carioca, em Fortaleza, no Ceará. A escolha se deu primeiro pelo fato de a pesquisadora já lecionar na mencionada instituição e segundo devido à facilidade de acesso que ela proporciona aos pesquisadores.

A escola apresenta uma boa estrutura. Conta com uma sala de vídeo equipada com notebook, projetor de multimídia, tela de projeção e aparelho de DVD com caixas de som embutidas, além de laboratório de informática com 18 computadores, laboratório de ciências, laboratório de física e matemática, uma biblioteca ampla e com acervo renovado periodicamente, um auditório, uma quadra esportiva, amplo pátio coberto, jardins etc.

Porém, apesar de toda essa estrutura, ela ainda convive com alguns problemas como o tamanho dos laboratórios que não comportam as turmas numerosas e a falta de aparelhos de som mais modernos e potentes para serem usados nas salas de aula, dentre outras inúmeras dificuldades. Além desses problemas, há ainda o fato de a disciplina de língua espanhola na escola pública não ser contemplada pelo Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD)⁴⁴ até o ano letivo de 2011. Isso significa que a escola e os alunos não dispunham, até o citado ano letivo, de um livro didático específico para ser usados nas aulas de espanhol como Língua Estrangeira. Desta maneira, era responsabilidade do professor criar seu próprio material didático para dar suporte a sua aula.

A mudança de instituição do piloto se deu devido à maior facilidade para a delimitação do perfil dos sujeitos. Isto é, como os grupos de estudantes do Núcleo de Línguas, local onde foram realizados os dois estudos-piloto, eram bastante heterogêneos no que se refere às variáveis (1) idade, (2) renda familiar, (3) grau de escolaridade dos pais ou responsáveis, (4) início dos estudos de LE na escola e (5) estudo de LE fora da escola, procurou-se uma instituição onde essas variáveis se apresentassem de forma mais homogênea, conforme se justifica no tópico 2.2.3.

2.2.3 Perfil dos informantes da pesquisa

Com a mudança de instituição e a especificação do nível dos alunos objetivou-se tornar os grupos o mais homogêneos possível, a fim de que a única variante fosse o elemento que se desejava pesquisar, ou seja, o uso dos textos literários autênticos ou adaptados.

Os estudantes escolhidos como participantes da pesquisa foram alunos do segundo ano do Ensino Médio da já mencionada escola pública. A escolha do segundo ano se justifica porque esses alunos já possuem uma bagagem de conhecimento sobre a língua espanhola, uma vez que a citada instituição oferece essa disciplina nas três séries do Ensino Médio. Como a primeira série tem um conhecimento muito básico da língua e o terceiro está mais focado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no vestibular, a escolha da segunda série pareceu a mais adequada.

A fim de controlar as variáveis (1) idade, (2) renda familiar, (3) grau de escolaridade dos pais ou responsáveis, (4) início dos estudos de LE na escola e (5) estudo de LE fora da escola, foi aplicado um questionário de sondagem.

A pesar de as três turmas estarem composta por 12 a 14 alunos só foram considerados informantes aqueles que se enquadraram nos critérios adotados em relação às variáveis controladas que foram: (1) idade: estudantes com idade entre 14 e 18 anos

⁴⁴ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores da rede pública de ensino. Após um processo de avaliação, o Ministério da Educação publica um Guia com as resenhas das coleções aprovadas. As escolas consultam esse guia e escolhem as coleções que mais se adequam ao Projeto Político Pedagógico da instituição. Os livros não consumíveis escolhidos pela escola são distribuídos aos alunos, que devem conservá-los e devolvê-los a escola no final do ano letivo, a fim de que possam ser usados por outros alunos no ano subsequente. Os livros consumíveis permanecem com os alunos.

completos; (2) renda familiar: os pais deveriam juntos somar uma renda de até quatro salários mínimos; (3) grau de escolaridade dos pais ou responsáveis: seriam considerados informantes os alunos cujos pais tivessem cursado até no máximo o ensino médio completo; (4) início dos estudos de LE na escola: seriam considerados informantes os alunos que tivessem estudado a LE a partir do primeiro ano do ensino médio; (5) estudo de LE fora da escola: seriam considerados informantes os estudantes que nunca tivessem estudado espanhol fora da escola.

Desta forma, dos 12 alunos do GE₁ somente 5 (cinco) foram considerados informantes, dos 12 alunos do GE₂ foram considerados apenas 4 (quatro) e dos 14 alunos do GC, foram considerados informantes só 7 (sete).

2.2.4 Procedimentos da pesquisa

Para um melhor esclarecimento em relação às atividades realizadas ao longo da pesquisa, segue-se abaixo uma descrição dos procedimentos.

O primeiro passo foi a escolha do nível dos estudantes, conforme já foi detalhado no item anterior.

Uma vez selecionado o nível, foi montada uma proposta de um curso gratuito de espanhol para iniciantes a ser ministrado pela pesquisadora no período de agosto e setembro de 2011. A proposta foi aceita pelo diretor da escola que considerou a iniciativa muito interessante e se comprometeu a ajudar fornecendo o material que fosse necessário.

A própria pesquisadora realizou a divulgação nas turmas de segundo ano – que somavam um total de cinco, três pela manhã, uma à tarde e uma à noite – a fim de convidar os interessados a participar do curso gratuito e conseqüentemente da pesquisa.

Após uma sondagem com os alunos interessados sobre quais seriam os horários mais viáveis, foram oferecidas três opções. Desta maneira, foi possível montar três turmas com 12 a 14 alunos cada. Uma às quartas-feiras, de 14h às 17h, outra aos sábados pela manhã, de 8h às 11h, e a terceira também no sábado, porém à tarde, de 14h às 17h.

Foram aplicados quatro instrumentos⁴⁵ nos três grupos. O primeiro deles foi o questionário de sondagem⁴⁶, que era igual para todos os grupos e foi aplicado no primeiro dia de aula do curso. O segundo e o terceiro foram os dois testes de compreensão leitora, um realizado na segunda aula, após uma breve explicação sobre estratégias de leitura e outro na

⁴⁵ Os instrumentos que foram usados nessa pesquisa encontram-se em anexo nas páginas 108 e 109, 148 a 158.

⁴⁶ O questionário de sondagem encontra-se em anexo nas páginas 108 e 109.

penúltima aula, ao término da leitura das obras que cada grupo escolheu para ler. O último instrumento aplicado foi o questionário de avaliação.

Uma vez aplicado o questionário e o pré-teste, foi iniciado o curso adotando o fator experimental (TLA e ATL) nos grupos de quarta e sábado à tarde (GE₁ e GE₂). Concomitantemente ao curso dado aos GEs, foi ministrado também pela pesquisadora, um curso equivalente ao GC (aos sábados pela manhã), mas sem o fator experimental.

Posteriormente, foi aplicado um pós-teste tanto nos dois GEs como no GC, a fim de comparar o desempenho antes e depois do trabalho com o TLA e a ATL.

2.2.5 Instrumentos

Para a coleta dos dados, primeiramente foi aplicado um questionário a fim de conhecer o perfil dos sujeitos e assim poder delimitar o grupo de informantes da pesquisa. Além disso, este primeiro instrumento visava sondar como foram as experiências de leitura dos alunos, focando especialmente nos gêneros de texto lidos, nas estratégias de leitura conhecidas e usadas por eles e nas dificuldades de compreensão de texto. A descrição detalhada desse questionário encontra-se na seção seguinte e a análise das informações contidas nesse instrumento será apresentada no último capítulo desse trabalho.

Antes da leitura do livro escolhido pelos alunos e ao final de todas as etapas da pesquisa, foram aplicados dois testes de compreensão leitora: um pré-teste e um pós-teste, respectivamente. Esse procedimento tem o objetivo de mensurar o desempenho dos alunos no que se refere à compreensão leitora, a fim de verificar o nível dos grupos antes e após o trabalho com o TLA e a ATL.

Conforme foi explicado anteriormente, o foco desta investigação é avaliar se houve ou não avanços no desempenho dos alunos depois do trabalho com os textos literários autênticos ou adaptados. Dessa maneira, após a aplicação do pré-teste foi feita uma média do desempenho para cada grupo. No final da pesquisa, após todas as etapas terem sido cumpridas, foi feito um novo teste e uma nova média de desempenho por grupo. Por fim, foram comparadas as duas médias de desempenho, antes e depois da pesquisa, com o objetivo de verificar se o desempenho de compreensão leitora dos alunos melhorou ou não.

Após o cálculo das médias dos três grupos no pré-teste e no pós-teste, também foi analisado se há uma relação entre a evolução ou não no desempenho da compreensão leitora dos alunos com o fato de eles não terem lido nenhuma obra literária, terem lido a obra autêntica ou a adaptada.

2.2.5.1 Questionário de sondagem

O questionário de sondagem⁴⁷ foi dividido em quatro partes, contendo ao todo 22 questões sendo a maioria delas objetivas. Na primeira parte, foram solicitados alguns dados pessoais, na segunda foram pedidos alguns dados sobre a situação sócio-econômica da família do participante, na terceira perguntou-se sobre a experiência como discente e na última foram feitos questionamentos referentes à experiência leitora focando nos gêneros de textos que o aluno costuma ler, as estratégias de leitura que usa e as dificuldades que apresenta na leitura em LM e LE.

Esse instrumento foi o primeiro a ser aplicado e a partir das informações contidas nele é que se deu seguimento aos outros procedimentos da pesquisa. Como já foi mencionado anteriormente através dele foi possível traçar o perfil dos informantes e sondar as experiências de leitura tanto em língua materna como em língua estrangeira dos participantes. Esses dados foram de suma importância para que a pesquisadora pudesse estruturar o curso e as aulas de leitura dos textos literários e da leitura graduada.

2.2.5.2 Testes de compreensão leitora

Como já foi esclarecido anteriormente, os testes de compreensão leitora usados nos dois pilotos não se mostraram adequados para a execução dos objetivos desta pesquisa e, por isso, foram substituídos. Desta maneira, na pesquisa definitiva houve algumas mudanças em relação aos procedimentos realizados nos pilotos no que se refere à avaliação do desempenho da compreensão leitora dos participantes, como se verá a seguir.

Em substituição ao teste único usado no primeiro piloto, foram aplicados dois testes, seguindo a metodologia do segundo piloto: um pré-teste, realizado antes da coleta de dados, e um pós-teste, aplicado após a realização de todas as etapas da pesquisa. Esses testes foram escolhidos dentre os seis últimos mais recentes exames de vestibular da UFC (Universidade Federal do Ceará). Essa escolha se justifica por três motivos.

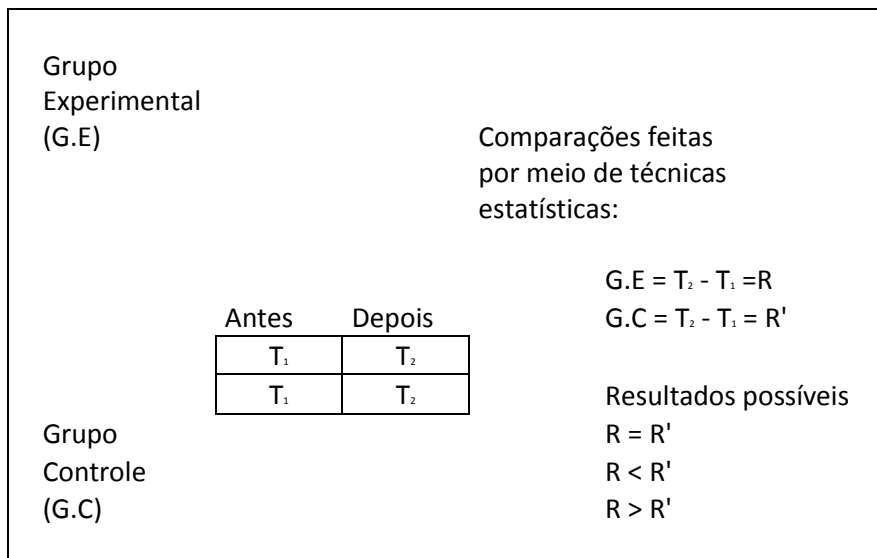
O primeiro é que estes exames foram elaborados por profissionais especializados no assunto e já foram previamente testados. O segundo é que essa medida economizou o tempo que seria investido na elaboração de testes próprios e o terceiro é que, por serem de múltipla escolha, esses exames tornaram mais fáceis a coleta e análise dos dados além de dar mais credibilidade à pesquisa.

⁴⁷ O questionário de sondagem encontra-se em anexo nas páginas 108 e 109.

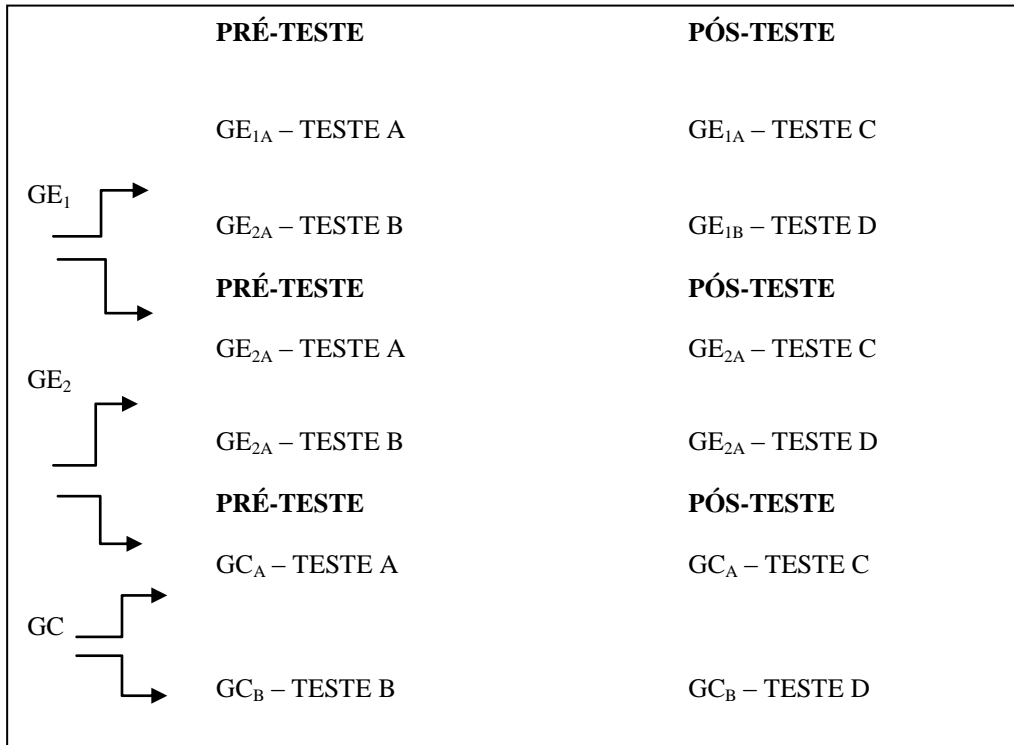
Antes, porém, da aplicação dos testes solicitamos a três juízes, professores experientes de espanhol da Universidade Estadual do Ceará, que classificassem as últimas seis provas da UFC, compreendidas entre os anos de 2005 a 2010, por nível de dificuldade. Esse procedimento teve o objetivo de selecionar dois exames com níveis semelhantes para servirem como pré e depois, mais dois testes com nível de dificuldade similar para serem usados como pós-teste.

A classificação das provas pelos professores em ordem crescente de dificuldade, sendo o nível 1 o mais fácil e o nível 6 o mais difícil, foi: nível 1 – *Nuevos matrimonios: modelos familiares para el siglo XXI*; nível 2 – *Historia de los antiguos Juegos Olímpicos*; nível 3 – *Creencias falsas que aún perviven en torno a la tercera edad*; nível 4 – *El narco mata los ríos*; nível 5 – *Células troncales embrionarias: retórica y política* e nível 6 – *El petróleo*.

A aplicação dos testes seguiu o modelo de Rudio (1986, p. 79):



Como o modelo do mencionado autor foi pensado apenas para um grupo de controle e outro experimental, foi necessário adaptá-lo ao contexto desta pesquisa em que são testados dois grupos experimentais. O quadro a seguir ilustra melhor essa adaptação.



Como se pode ver no quadro, cada um dos três grupos foi subdividido em dois subgrupos. No pré-teste, um subgrupo fez o teste A e o outro fez o teste B. Já no pós-testes, um subgrupo fez o teste C e o outro fez o teste D. Resumindo: o mesmo grupo que respondeu o teste A como pré-teste respondeu o C como pós-teste e o mesmo grupo que respondeu o teste B no pré-teste respondeu o D no pós-teste.

Para a realização do pré-teste, foram selecionados os dois exames considerados mais fáceis, dentre aqueles que foram organizados por nível pelos juízes. No teste A, usou-se o exame de nível 2 – *Historia de los antiguos Juegos Olímpicos* e no teste B, usou-se o exame de nível 1 – *Nuevos matrimonios: modelos familiares para el siglo XXI*.

No pós-teste, escolheu-se, dentre os seis exames de vestibular da UFC, os dois mais difíceis. No teste C, usou-se o exame de nível 5 – *Células troncales embrionarias: retórica y política* e no teste D, usou-se o exame de nível 6 – *El petróleo*.

A escolha de dois exames fáceis para serem aplicados no pré-teste e de dois exames de nível mais elevado para serem aplicados no pós-teste foi proposital, pois acreditava-se que após todas as leituras e atividades realizadas no curso os alunos apresentariam uma maior facilidade em responder as questões independente da diferença de nível. Além disso, contou-se que os alunos já estariam um pouco mais familiarizados com a estrutura do teste, uma vez que já tinham tido contato com um exame desta mesma universidade no pré-teste.

A diferença de nível das provas interferiu no desempenho dos alunos e, conseqüentemente, nos resultados da pesquisa conforme se explicará posteriormente.

2.2.5.3. Questionários de avaliação

O questionário de avaliação foi o último instrumento aplicado nessa pesquisa e tinha o objetivo de receber uma apreciação por parte dos alunos sobre a aceitação e a produtividade do trabalho com os textos literários nos grupos experimentais e com a *leitura graduada* no grupo de controle.

Foram elaboradas três versões com as mesmas perguntas.⁴⁸ A única diferença entre os três questionários era que cada um foi produzido com base no tipo de texto usado com o grupo. Nas quatro primeiras questões foram oferecidas como resposta as opções *sim*, *não*, *não muito* e *não sei*. Após escolher uma dessas opções, os alunos eram convidados a justificar sua resposta.

Por exemplo, na primeira pergunta do questionário do **grupo de controle**, indagou-se se os alunos acreditavam que as aulas com **a leitura graduada** foram proveitosas para o seu aprendizado da Língua Espanhola. Como opções de resposta foram ofertadas: *sim*, *não*, *não muito* e *não sei*. Depois de marcar uma dessas alternativas, o aluno era convidado a explicar o motivo pelo qual marcou uma ou outra opção.

Seguiu-se a mesma forma nas três perguntas seguintes. Na segunda, questionou-se se os alunos tinham gostado da maneira como as aulas de leitura foram conduzidas. Na terceira pergunta, sondou-se se os alunos teriam interesse em continuar aprendendo espanhol, usando a leitura graduada conforme foi feito no curso. E, por fim, na quarta questão perguntou-se se os alunos achavam que estavam compreendendo melhor textos escritos em espanhol após ter participado do curso e, conseqüentemente, dessa pesquisa.

Na última questão, que era totalmente subjetiva, o aluno tinha a oportunidade de opinar livremente sobre o curso de uma maneira geral e sobre a metodologia usada nas aulas de leitura das obras.

Nos questionários dos grupos experimentais foram feitas as mesmas perguntas, porém onde havia uma referência à leitura graduada foi feita a substituição por texto literário autêntico ou adaptação de texto literário, conforme se tratasse do grupo experimental 1 ou 2.

⁴⁸ As três versões do questionário de avaliação encontram-se nos anexos, nas páginas 156 a 158.

2.2.5.4. Programas de curso e materiais didáticos do curso

Acumulando os papéis de pesquisadora e professora, decidimos adotar como material didático base do curso o livro *Nuevo Ven 1*. A escolha desse manual deu-se devido à facilidade de acesso a esse material. Como a duração do curso foi bastante curta, apenas 24 horas aulas, foram usadas apenas três unidades escolhidas pelos próprios alunos de acordo com os temas de interesse deles. Após uma votação em cada turma, ficou definido que as lições estudadas seriam: Unidade 4⁴⁹ – *Por La ciudad*; Unidade 5 – *Comer en el restaurante* e Unidade 12 – *Viajar en avión*.

Paralelamente ao uso do manual *Nuevo Ven 1*, os alunos leram, em quatro seções⁵⁰ de uma hora aproximadamente, um livro escolhido pela turma por meio de votação. O GE₁ leu uma lenda chamada *La corza Blanca* que integra a obra autêntica *Dos leyendas* de Gustavo Adolfo Béquér e o GE₂ leu a obra adaptada. Já o GC leu uma leitura graduada intitulada *Congreso en Granada* de Dolores Soler-Espiauba⁵¹.

Com a mudança do nível dos alunos, não foi possível manter as mesmas obras usadas no estudo piloto, sendo necessário buscar outras opções de leituras que se adaptassem não mais ao contexto e ao nível de um curso de línguas, mas ao do Ensino Médio em uma escola pública estadual.

Para a escolha das obras, contou-se com o acervo da própria pesquisadora e de alguns professores parceiros que atuam na coordenação do centro de línguas. Seguindo a mesma ideia do estudo piloto, o critério principal era que a obra literária tivesse uma versão adaptada, que fosse adequada para o nível escolhido, no caso o segundo ano do ensino médio, e que não fosse muito extensa tendo em vista que os alunos teriam apenas quatro encontros de uma hora aproximadamente para ler. No caso da leitura graduada, levou-se em consideração, além do nível de dificuldade, a quantidade de páginas.

As atividades das quatro seções destinadas à leitura das obras ocorreram nos encontros finais do curso (da quarta a sétima aula) e foram divididas em: (1) Pré-leitura – realização das predições sobre os fatos que ocorreriam na narrativa e contextualização da história; (2) Leitura individual e silenciosa do fragmento de texto proposto, usando as estratégias de leitura apresentadas na segunda aula, antes, portanto de se iniciarem a leitura

⁴⁹ A unidade 4 do livro *Nuevo Ven 1* encontra-se nos anexos, nas páginas 129 a 140, em versão digitalizada, a fim de que se possa ter uma ideia de como as lições desse manual se estruturam.

⁵⁰ A forma como foi conduzida cada uma das quatro seções de leitura das obras encontra-se descrita em detalhes nas páginas 141 a 144 dos anexos sob o título “Roteiros das aulas de leitura.”

⁵¹ A capa de cada um dos três livros mencionados acima e lidos pelos alunos em seus respectivos grupos encontram-se em anexo, nas páginas 145 a 147.

das obras escolhidas pelos alunos; (3) Pós-leitura - realização de diversas atividades de compreensão e interpretação do fragmento de texto lido, conforme se pode ver nos roteiros das aulas de leitura em anexo⁵².

Com base nas escolhas dos alunos, no que se refere às unidade e ao livro de leitura, foi que se produziu o programa de curso para cada turma.⁵³

Antes, porém, de estudar as unidades escolhidas por eles, os alunos tiveram na primeira aula uma explicação geral sobre os fonemas da língua espanhola, fizeram um treino fonético com alguns trava-línguas, viram as principais expressões usadas nas saudações e despedidas e conheceram as particularidades de uma apresentação formal e informal em espanhol.⁵⁴ Essa base foi necessária para só depois se iniciar o estudo dos conteúdos das lições do manual que serviram como material didático de base do curso.

Após essa descrição detalhada da metodologia da pesquisa, incluindo todos os detalhes que foram considerados relevantes para esse estudo, serão apresentadas no próximo capítulo, a análise e a discussão dos resultados obtidos a partir dos questionários de sondagem e de avaliação e dos testes de compreensão leitora.

⁵² Os roteiros das aulas de leitura encontram-se em anexo, nas páginas 141 a 144.

⁵³ Os programas de curso de cada turma se encontram em anexo, nas páginas 110 a 118, e podem ajudar a compreender como as aulas foram conduzidas.

⁵⁴ O material usado na primeira aula encontra-se em anexo, nas páginas 119 a 128. Ele foi composto por atividades de vários livros e apostilas, por isso, optou-se por não se mencionar as fontes.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada.

(PENNAC, 2011, p. 110)

Neste capítulo, serão apresentados, analisados e discutidos os dados considerados mais relevantes para os objetivos traçados nesta pesquisa. Para isso, será seguida a sequência de aplicação dos instrumentos usados nessa investigação, iniciando-se pelo questionário de sondagem, seguido dos testes de compreensão leitora aplicados no início e no final do curso para terminar com o questionário de avaliação do trabalho com a ATL, o TLA e a LG. Todos esses instrumentos foram aplicados nos três grupos, ou seja, GE₁, GE₂ e GC.

3.1. Análise do questionário de sondagem

Dos dados coletados no questionário de sondagem, interessam aos objetivos desse trabalho aqueles referentes à quarta seção desse instrumento que versa sobre as práticas de leitura dos estudantes que participaram da pesquisa. A análise das respostas dadas pelos alunos, além de traçar um perfil leitor dos participantes, poderá ajudar a explicar os resultados obtidos nos testes de compreensão leitora.

Na primeira pergunta da mencionada seção, perguntou-se que gênero de texto o aluno costuma ler em português. Como opções, foram oferecidos tanto gêneros de textos literários como também gêneros não-literários, e um espaço para que eles pudessem acrescentar os gêneros de texto não contemplados nos itens oferecidos como resposta.

O gênero de texto apontado como mais lido pelos estudantes foi o romance, com 11 indicações e o segundo foi a poesia, com 7 indicações. Os outros gêneros, como conto, artigo de opinião, crônicas, entre outros, tiveram indicações que variaram entre 1 e 5. Além disso, foram acrescentados pelos alunos os seguintes gêneros: mangá, histórias policiais e de terror, todos com apenas uma indicação. Vale lembrar, que a quantidade de informantes somava um total de 16, unindo-se os três grupos.

A maior frequência de leituras atribuídas ao romance e a poesia pode estar relacionada ao fato de esses gêneros de textos serem, em geral, uns dos mais solicitados pelos professores, especialmente na disciplina de língua portuguesa.

Seguindo a mesma estrutura da primeira questão, na segunda perguntou-se que gêneros de textos eram os mais lidos por eles em espanhol. Houve, nessa questão, uma grande

quantidade de alunos que informaram que não leem nenhum texto em espanhol. De um total de 16 informantes, 7 forneceram essa resposta, o que corresponde a 43% das respostas dadas a essa questão. Como se pode perceber, os alunos leem mais em língua materna que em espanhol, o que pode ser explicado por diversos motivos como: maior facilidade de acesso aos textos em língua materna; estímulo por parte dos professores; falta de autoconfiança para se aventurar na leitura de um texto em outro idioma; maior quantidade de aulas da disciplina de língua portuguesa, se comparada com a quantidade de aulas da disciplina de língua espanhola etc.

Dentre os gêneros oferecidos como opções de resposta, a poesia foi a mais escolhida, contando com 3 indicações. Assim como na primeira questão, houve o acréscimo de um gênero, as letras de músicas, que só foram mencionadas explicitamente por um informante. Os demais gêneros ou não foram selecionados ou receberam, no máximo, uma indicação.

Não é possível saber se os três informantes que escolheram a poesia estavam se referindo às letras de músicas, que também são escritas em forma de poesia, ou se incluíram esse item considerando as poesias que não são musicadas, ou ainda se estavam fazendo referência às duas modalidades de poesia.

A terceira pergunta solicitava que os alunos apontassem, dentre as cinco opções oferecidas, as estratégias de leituras que costumavam usar para compreender melhor os textos que liam. As duas estratégias mais escolhidas foram predição e *skimming*, ambas com seis indicações.

A terceira mais escolhida foi a inferência do significado das palavras desconhecidas a partir do contexto, com cinco indicações.

Apenas três alunos informaram que sublinham as idéias principais e um único estudante apontou o uso da estratégia de *scanning*. Além disso, um deles informou que não usa nenhuma das estratégias elencadas.

A questão oferecia a possibilidade de o aluno acrescentar outras estratégias usadas por ele para compreender os textos escritos, porém, nenhum dos 16 informantes marcou essa opção.

Analisando-se esses dados, pode-se verificar que os informantes conhecem e usam poucas estratégias para facilitar a compreensão dos textos que leem.

Observando detidamente cada um dos questionários respondidos, constatou-se que 12 alunos escolheram apenas uma estratégia, o que corresponde a 75% dos informantes.

Além disso, apenas dois marcaram duas estratégias e um único aluno apontou o uso de quatro estratégias de leitura.

De uma maneira geral, esse resultado indica que é preciso dar uma maior ênfase no ensino de estratégias de compreensão leitora para que os alunos não só conheçam melhor essas ferramentas, como também possam usá-las conforme as necessidades nas suas futuras leituras.

Por fim, as duas últimas perguntas foram uma tentativa de se conhecer as dificuldades encontradas pelos estudantes, primeiramente, com relação aos textos em português e, em seguida, com relação aos textos lidos em espanhol.

Nessas duas questões, 14 estudantes marcaram uma ou duas dificuldades e apenas dois informantes marcaram entre três e quatro itens. Nenhum deles acrescentou outro tipo de dificuldade além das ofertadas como opção de resposta.

Dificuldades com as estruturas gramaticais e com os diferentes tipos de registro (formal e informal) foram as mais escolhidas pelos alunos, ambas com 4 indicações, na questão que tratava sobre as dificuldades de leitura em língua portuguesa. Também foram bastante apontadas dificuldades com os elementos culturais desconhecidos e dificuldades relacionadas com o gênero do texto, ambas com três indicações.

Na última questão, que versava sobre as dificuldades de leitura de textos em língua espanhola, as duas opções mais marcadas foram: dificuldades com os diferentes tipos de registros (formal e informal) e dificuldades com elementos culturais desconhecidos, ambas com 7 (sete) indicações. Esse resultado foi muito semelhante ao obtido na questão anterior que tratava sobre as dificuldades de leitura em língua portuguesa.

O terceiro item mais escolhido pelos alunos, nessa última questão, foi a dificuldade com vocabulário, apontada por 5 estudantes. Já a quarta opção mais marcada foi dificuldade com as estruturas gramaticais, com quatro indicações. Todas as outras opções receberam uma indicação ou não foram escolhidas por nenhum informante.

Uma diferença entre essas duas últimas questões foi que, na penúltima, três alunos disseram não ter nenhuma dificuldade na leitura de textos escritos em língua materna, mas nenhum aluno marcou essa opção relativa à leitura de textos em língua espanhola.

Pelo que se pode perceber, além de lerem pouco em língua espanhola, como se constatou pelos dados das questões anteriores, nas respostas ao questionário de sondagem, os alunos apontaram dificuldades em mais itens da compreensão de textos em língua espanhola do que de textos em língua portuguesa o que, juntamente com a necessidade de ler em língua materna, pode também justificar o fato de lerem menos na língua estrangeira.

Parece obvio, então, pelos resultados obtidos nas duas últimas questões, que é necessário estimular mais os estudantes a lerem, em sala de aula, ou livremente por prazer, fora da escola, textos em língua estrangeira, no caso o espanhol. Além disso, é preciso identificar outras dificuldades que possam existir, além das apontadas aqui, a fim de ajudar esses alunos a superarem esses obstáculos e a se tornarem leitores autônomos não apenas em língua materna, mas também em língua estrangeira.

3.2. Análise dos testes

Será apresentada, a seguir, a análise dos resultados obtidos nos testes de compreensão leitora aplicados antes e depois do trabalho com o texto literário, para os dois grupos experimentais, e com a leitura graduada para o grupo de controle. Primeiro, serão mostrados os resultados dos testes separadamente (GE₁ – GE₂ – GC) e depois serão comparados os resultados dos três grupos.

Conforme dito anteriormente, todos os quatro testes usados nesse trabalho foram escolhidos dentre os seis últimos exames de espanhol do vestibular da Universidade Federal do Ceará. A escolha dos testes dessa universidade se deu, dentre os motivos já mencionados no capítulo dois, porque observou-se que neles há uma ênfase maior na avaliação da compreensão leitora, o que não ocorre com os testes de outras universidades do Estado do Ceará que normalmente visam avaliar não só a habilidade de compreensão de texto, mas também os conhecimentos gramaticais.

Os testes são compostos por um texto de 20 a 25 linhas aproximadamente, seguido de seis questões de múltipla escolha com cinco opções de resposta, sendo que apenas uma delas é a correta. Normalmente é solicitado nas questões: a) que o aluno identifique a idéia principal de um parágrafo específico ou do texto como um todo; b) que tente inferir o significado de uma palavra pelo contexto; c) que ordene de maneira lógica um parágrafo suprimido propositalmente do texto, a fim de avaliar se o aluno é capaz de colocar as ideias em uma sequência lógica, de acordo com as informações dos outros parágrafos do texto; d) que o aluno identifique as proposições verdadeiras e falsas sobre o conteúdo do texto; e) que o aluno identifique o propósito com que o texto foi escrito, etc.

O teste A, cujo texto-base era *Historia de los antiguos juegos olímpicos*, foi aplicado como pré-teste com três alunos do GE₁, com dois alunos do GE₂ e com uma aluna do GC, totalizando seis alunos. Esses mesmos alunos fizeram o teste C, cujo texto-base era *Células troncales embrionarias: retórica y política*, como pós-teste.

O teste B que apresentava como texto-base *Nuevos matrimonios: modelos familiares para el siglo XXI* foi aplicado como pré-teste com dois alunos do GE₁, com dois alunos do GE₂ e com seis alunos do GC, totalizando dez alunos. Esses mesmos alunos fizeram o teste D, cujo texto-base era *El petróleo*, como pós-teste.

No GE₁ e no GE₂, a quantidade de alunos que realizaram o pré-teste A seguido do pós-teste C ou realizaram o pré-teste B seguido do pós-teste D foi bastante parecida, porém no GC apenas uma aluna fez o pré-teste A seguido do pós-teste C contra seis alunos que realizaram o pré-teste B seguido do pós-teste D. Essa diferença se deu porque como o curso foi realizado no período de greve dos professores do estado, muitos alunos iniciaram o curso e chegaram até a fazer o pré-teste que foi aplicado nas primeiras aulas, mas não concluíram e alguns deles eram justamente os informantes que eram necessários para que houvesse a mencionada equivalência nos testes do GC. Essa foi uma variável que não foi possível controlar.

Nas tabelas que seguem, os nomes dos alunos foram substituídos por nomenclaturas. Por exemplo, A1GE1 equivale a aluno 1 do grupo experimental 1, A1GE2 equivale a aluno 1 do grupo experimental 2 e A1GC equivale a aluno 1 do grupo de controle.

É preciso lembrar ainda que todos os quatro testes (A, B, C e D) eram compostos por seis questões de múltipla escolha com cinco itens cada e que os dados numéricos abaixo fazem referência à quantidade de questões que cada aluno acertou no pré-teste e no pós-teste seguidos, respectivamente, da porcentagem de acerto. Além disso, é necessário destacar que os testes foram corrigidos seguindo o gabarito fornecido pela instituição que criou e usou os testes como prova de vestibular, ou seja, a Universidade Federal do Ceará.

A média das notas obtidas no pré-teste e no pós-teste também foi calculada em cada grupo bem como a respectiva porcentagem para, em seguida, se proceder à comparação do desempenho dos três grupos.

3.2.1. Análise dos testes do GE₁

O desempenho dos alunos do GE₁, no pré-teste e no pós-teste, pode ser visto na tabela que segue. Esse grupo leu a adaptação do texto literário.

RESULTADO DOS TESTES DO GRUPO EXPERIMENTAL 1				
ALUNO	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	Nº de acertos	% de acertos	Nº de acertos	% de acertos
A1GE1	3	50%	4	66,6%
A2GE1	2	33,3%	2	33,3%
A3GE1	3	50%	1	16,6%
A4GE1	3	50%	1	16,6%
A5GE1	4	66,6%	3	50%
MÉDIA GERAL	3	50%	2,2	36,6%

Tabela 1 – Resultados do pré-teste e do pós-teste do Grupo Experimental 1

Esse grupo apresentou média de 3,0 no pré-teste e de 2,2 no pós-teste. Isso significa que os alunos desse grupo tiveram um desempenho razoável no primeiro teste, ou seja, acertaram 50% da prova. No segundo teste o desempenho foi de 36,6%, isto é, inferior ao desempenho no pré-teste.

Nas tabelas abaixo, há uma comparação entre os alunos do GE₁ que fizeram os testes A e C com os alunos que fizeram os testes B e D, também pertencentes ao GE₁.

RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS TESTE GRUPO EXPERIMENTAL 1 TESTES A e C				
ALUNO	PRÉ-TESTE A		PÓS-TESTE C	
	Nº de acertos	% de acertos	Nº de acertos	% de acertos
A3GE1	3	50%	1	16,6%
A4GE1	3	50%	1	16,6%
A5GE1	4	66,6%	3	50%
MÉDIA	3,3	55%	1,7	28,3%

Tabela 2 – Resultados do pré-teste A e do pós-teste C do Grupo Experimental 1

RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS TESTE GRUPO EXPERIMENTAL 1 TESTES B e D				
ALUNO	PRÉ-TESTE B		PÓS-TESTE D	
	Nº de acertos	% de acertos	Nº de acertos	% de acertos
A1GE1	3	50%	4	66,6%
A2GE1	2	33,3%	2	33,3%
MÉDIA	2,5	41,6%	3	50%

Tabela 3 – Resultados do pré-teste B e do pós-teste D do Grupo Experimental 1

Observando os dados contidos nas duas tabelas, pode-se observar que, os três alunos desse grupo que fizeram o teste A como pré-teste seguido do C como pós-teste tiveram um desempenho superior no pré-teste, com média de 3,3, ou seja, 55% da prova, comparado com os outros dois dessa mesma turma que fizeram o teste B seguido do teste D que obtiveram média 2,5 no pré-teste, o que equivale a 41,6% do teste. Já no pós-teste ocorreu justamente o contrário, os três alunos que fizeram os testes A e C tiveram média de 1,7, equivalente a 28,3% do teste, e os dois alunos que fizeram os testes B e D obtiveram média 3, ou seja, 50% da prova.

A diferença nas médias indica que o teste C pode ser um pouco mais difícil que o teste D, contrariando a classificação feita pelos professores juízes que indicaram o teste D como mais difícil que o teste C.

3.2.2. Análise dos testes do GE₂

O desempenho dos alunos do GE₂, no pré-teste e no pós-teste, pode ser visto na tabela que segue. Esse grupo leu o texto literário autêntico.

RESULTADOS DOS TESTES DO GRUPO EXPERIMENTAL 2				
ALUNO	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	Nº de acertos	% de acertos	Nº de acertos	% de acertos
A1GE2	2	33,3%	2	33,3%
A2GE2	2	33,3%	2	33,3%
A3GE2	4	66,6%	1	16,6%
A4GE2	3	50%	2	33,3%
MÉDIA GERAL	2,7	45%	1,7	28,3%

Tabela 4 – Resultados do pré-teste e do pós-teste do Grupo Experimental 2

Essa turma teve média geral de 2,7 no pré-teste e de 1,7 no pós-teste. Os alunos desse grupo tiveram um desempenho que corresponde a 45% no pré-teste, ou seja, acertaram quase a metade da prova. No segundo teste, a média foi 28,3%, isto é, inferior ao desempenho no pré-teste.

Nas tabelas abaixo, há uma comparação entre os alunos do GE₂ que fizeram os testes A e C com os alunos que fizeram os testes B e D, também pertencentes ao GE₂.

RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS TESTE GRUPO EXPERIMENTAL 2 TESTES A e C				
ALUNO	PRÉ-TESTE A		PÓS-TESTE C	
	Nº de acertos	% de acertos	Nº de acertos	% de acertos
A3GE2	4	66,6%	1	16,6%
A1GE2	2	33,3%	2	33,3%
MÉDIA	3	50,0%	1,5	25%

Tabela 5 – Resultados do pré-teste A e do pós-teste C do Grupo Experimental 2

RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS TESTE GRUPO EXPERIMENTAL 2 TESTES B e D				
ALUNO	PRÉ-TESTE B		PÓS-TESTE D	
	Nº de acertos	% de acertos	Nº de acertos	% de acertos
A2GE2	2	33,3%	2	33,3%
A4GE2	3	50%	2	33,3%
MÉDIA	2,5	41,7%	2	33,3%

Tabela 6 – Resultados do pré-teste B e do pós-teste D do Grupo Experimental 2

Comparando-se o desempenho dos dois alunos que fizeram o teste A como pré-teste seguido do C como pós-teste com o desempenho dos outros dois alunos que fizeram o teste B seguido do D, respectivamente como pré e pós-teste, observou-se que o nível dos testes pode ter interferido no desempenho.

A média dos alunos que fizeram os testes A e C foi de 3 no pré-teste, o que corresponde a 50% da prova, e 1,5 no pós-teste, o que corresponde a 25% da prova. Já a média dos alunos que fizeram os testes B e D foi de 2,5 no pré-teste, ou seja, 41,7% da prova e 2 no pós-teste, isto é, 33,3% .

Esses dados mostram que os alunos que fizeram os testes A e C tiveram um desempenho melhor no pré-teste do que os alunos que fizeram os testes B e D. Já no pós-teste ocorreu o contrário, ou seja, os alunos que fizeram os testes B e D tiveram um melhor desempenho em comparação com os alunos que fizeram os testes A e C.

Comparando-se mais uma vez o desempenho dos alunos que fizeram os teste A e C com o dos alunos que fizeram os testes B e D, nota-se que no primeiro caso a média caiu pela metade já que no pré-teste ela era de 3 e no pós-teste ela passou para 1,5. Já no segundo caso, nota-se que a queda na média foi de apenas meio ponto, ou seja, de 2,5 no pré-teste

diminuiu para 2 no pós-teste. Isso parece ser um indício que o nível da prova C aumentou muito em relação ao nível da prova A o que não ocorreu nos testes B e D.

3.2.3. Análise dos testes do GC

O desempenho dos alunos do GC, no pré-teste e no pós-teste, pode ser visto na tabela que segue. Esse grupo não leu um texto literário e sim uma leitura graduada.

RESULTADOS DOS TESTES DO GRUPO DE CONTROLE				
ALUNO	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	Nº de acertos	% de acertos	Nº de acertos	% de acertos
A1GC	1	16,6%	2	33,3%
A2GC	3	50%	2	33,3%
A3GC	4	66,6%	1	16,6%
A4GC	1	16,6%	3	50%
A5GC	6	100%	2	33,3%
A6GC	2	33,3%	2	33,3%
A7GC	0	0%	2	33,3%
MÉDIA GERAL	2,4	40%	2	33,3%

Tabela 7 – Resultados do pré-teste e do pós-teste do Grupo de Controle

Essa turma teve média geral de 2,4 no pré-teste e de 2 no pós-teste. Os alunos desse grupo tiveram um desempenho que corresponde a 40% no pré-teste, ou seja, acertaram quase a metade da prova. No segundo teste, a média foi 33,3%, isto é, inferior ao desempenho no pré-teste.

Nesse grupo, não será possível comparar os alunos que fizeram os testes A e C com os alunos que fizeram os testes B e D, pois seis alunos fizeram estes testes enquanto apenas uma fez aqueles. De qualquer maneira, as tabelas que seguem, foram inseridas a fim de ilustrar melhor essa situação.

RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS TESTE GRUPO DE CONTROLE TESTES A e C				
ALUNO	PRÉ-TESTE A		PÓS-TESTE C	
	Nº de acertos	% de acertos	Nº de acertos	% de acertos
A1GC	4	66,6%	1	16,6%
MÉDIA	4	66,6%	1	16,6%

Tabela 8 – Resultados do pré-teste A e do pós-teste C do Grupo de Controle

RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE				
GRUPO DE CONTROLE				
TESTES B e D				
ALUNO	PRÉ-TESTE B		PÓS-TESTE D	
	Nº de acertos	% de acertos	Nº de acertos	% de acertos
A1GC	1	16,6%	2	33,3%
A2GC	3	50%	2	33,3%
A3GC	1	16,6%	3	50%
A4GC	6	100%	2	33,3%
A5GC	2	33,3%	2	33,3%
A6GC	0	0%	2	33,3%
MÉDIA	2,2	36,6%	2,2	36,6%

Tabela 9 – Resultados do pré-teste B e do pós-teste D do Grupo de Controle

De uma maneira geral, o que se pode observar nas tabelas, é que a única aluna que fez os testes A e C apresentou uma queda brusca no desempenho, pois no pré-teste acertou 4 questões, o que equivale a 66,6% da prova, mas no pós-teste acertou apenas uma questão, isto é, 16,6% do teste.

Já os alunos que fizeram os testes B e D mantiveram a média de 2,2 tanto no pré-teste como no pós-teste. Esses informantes acertaram o equivalente a 36,6% em ambos os testes.

Mais uma vez, se pode concluir que, a partir da diferença nas médias que o teste C pode ser um pouco mais difícil que o teste D, já que em todos os grupos, a média dos alunos que fizeram o teste C foi menor que a dos alunos que fizeram o teste D.

3.3. Análise do questionário de avaliação

No último dia do curso, foi solicitado que os alunos, informantes da pesquisa, respondessem um questionário de avaliação. Conforme mencionado anteriormente no capítulo sobre a metodologia da pesquisa, esse questionário era composto de cinco questões. Nas quatro primeiras, era solicitado que o aluno marcasse uma das opções oferecidas e que justificasse sua resposta e somente a última questão era completamente aberta, ou seja, não continha nenhum item, e o aluno deveria expor suas ideias livremente. Nas questões de um a quatro os itens sugeridos como resposta foram: *sim, não, não muito, não sei*.

A seguir, apresentam-se os resultados desse questionário de avaliação contando-se com o total de alunos participantes da pesquisa, ou seja, 16 estudantes.

Na primeira pergunta, foi questionado se a leitura do texto literário (para o caso do GE₁ e GE₂) ou da leitura graduada (para o GC) da maneira como foi realizada na sala de aula teria sido proveitosa para melhorar o aprendizado em língua espanhola. Nessa questão, todos os alunos afirmaram que sim. Essa resposta pode parecer contrastante com os resultados dos testes, porém o que observou-se foi que, embora na primeira seção de leitura os alunos tenham resistido em se aventurar no texto, nas outras três seções eles se mostraram bem mais confiantes e de certa maneira desafiados, pois todos se propunham a ler ainda que ao final tivessem dificuldade de expressar o que haviam entendido. Apenas o GE₂, grupo que leu o texto autêntico, apresentou um comportamento diferente, conforme se explicitará posteriormente.

Na segunda pergunta, foi questionado se os alunos tinham gostado da maneira como as aulas de leitura foram conduzidas e mais uma vez todos marcaram que sim.

Vale destacar, que a princípio os alunos reagiram de maneira negativa nas aulas de leitura demonstrando impaciência e desinteresse, mas a partir da segunda aula de leitura, quando se habituaram à dinâmica das atividades realizadas antes e após a leitura e, depois de se envolverem com a história narrada mostraram-se mais interessados e mais dispostos a realizar o que era proposto pela pesquisadora. Isso aconteceu nos três grupos. O único grupo que se comportou de maneira um pouco instável foi o GE₂. Na primeira seção de leitura, se mostraram desmotivados, na segunda se apresentaram mais dispostos, mas depois voltaram à postura inicial, alegando que não entendiam o texto literário, que era o autêntico. Nesses momentos, foi necessário que a pesquisadora realizasse uma leitura do TLA em voz alta com toda a turma, parando nos trechos da obra que os alunos considerassem mais complexos. Foi dessa forma que conseguiu-se que eles concluíssem a leitura.

Um fator que pode explicar esse comportamento é o fato de essa turma funcionar no horário de sábado à tarde e ser composta em sua maioria por alunos que trabalham durante a semana, de segunda à sábado pela manhã, e estudam à noite. A aparente apatia e desmotivação pode, portanto, ser resultado do cansaço da semana, e também da dificuldade em ler um TLA em Língua Espanhola. Vale salientar que todos os alunos desse grupo afirmaram que era a primeira vez que liam um TLA por completo e escrito em Língua Espanhola.

Na terceira pergunta, quando indagou-se se os alunos gostariam de continuar aprendendo espanhol, usando o texto literário (para o caso do GE₁ e GE₂) ou a leitura

graduada (para o GC) todos afirmaram que sim. Essa resposta mostra que os alunos têm interesse em ler livros em outro idioma, cabendo ao professor, portanto, aproveitar essa motivação e propor alternativas de leitura a fim de estimular o hábito de ler em LE.

A quarta pergunta foi bem específica e questionou se o aluno estava compreendendo melhor os textos escritos em espanhol após participar do curso realizado como parte desta pesquisa e mais uma vez a resposta foi sim por parte de todos os participantes.

Embora tenham demonstrado uma grande satisfação com o curso e com as aulas de leitura, os alunos não souberam expressar por escrito os motivos específicos que lhes fizeram apreciar o trabalho realizado no curso. Isso pode ser comprovado observando-se a maneira como eles responderam aos questionários, isto é, cerca de 90% deles não justificaram a resposta dada a cada uma das perguntas do questionário de avaliação, conforme foi solicitado pela pesquisadora nas quatro primeiras questões, e os poucos que justificaram não mencionaram algo específico que lhes agradou, mas apenas usaram expressões vagas como “legal”, “muito bom”, “aprendi bastante”.

As respostas 100% afirmativas mostram que houve uma aceitação muito positiva das aulas de leitura e dos textos trabalhados em sala de aula por parte de todos os alunos que participaram do curso. Isso comprova que o uso de textos literários nas aulas de leitura de espanhol como língua estrangeira no Ensino Médio pode ser bastante produtivo e que os professores de espanhol podem apostar nesse recurso como uma ferramenta a mais para ajudar seus alunos a desenvolver a competência leitora.

Essas respostas dadas no questionário de avaliação, no entanto, contrastam com os resultados obtidos nos testes realizados antes e após o curso, porque embora os alunos tenham afirmado que conseguiram aprender a partir dos textos, que gostaram da metodologia das aulas de leitura, que gostariam de continuar aprendendo a partir da leitura dos tipos de textos lidos em sala e que compreendem melhor os textos escritos em espanhol após o curso, o que se constatou com os testes foi uma queda de desempenho ou, em alguns casos, um desempenho semelhante antes e após o curso.

Acredita-se que muitos fatores tenham interferido para que não tenha se produzido uma melhora significativa no desempenho dos alunos no pós-teste em comparação com o desempenho deles no primeiro. Um desses motivos pode ter sido a curta duração do curso que, inclusive foi uma reclamação geral por parte dos estudantes. Em conversas informais e em alguns questionários de avaliação os alunos informaram, especificamente na última

questão, que gostariam que o curso fosse mais longo. Pelo menos a metade deles perguntou se haveria outro curso dando continuidade ao trabalho realizado nesse curso.

Além disso, o fato de os textos dos testes não serem textos literários, mas pertencerem a uma área diferente, isto é, ao âmbito jornalístico, pode ter sido um fator que dificultou a compreensão por parte dos alunos que passaram todo o curso lendo diálogos e textos narrativos.

Outros fatores de interferência nos resultados do pós-teste serão melhor analisados no tópico que segue.

3.4. Comparação dos resultados dos três grupos

Após a análise do desempenho dos três grupos separadamente, nesse tópico, serão realizadas as comparações entre os três grupos.

Nos gráficos a seguir, pode-se observar a comparação entre os três grupos no que se refere à porcentagem de acerto primeiramente no pré-teste e, em seguida, no pós-teste. Vale lembrar que o nível do pós-teste era superior ao do pré-teste, o que pode ter interferido nos resultados.

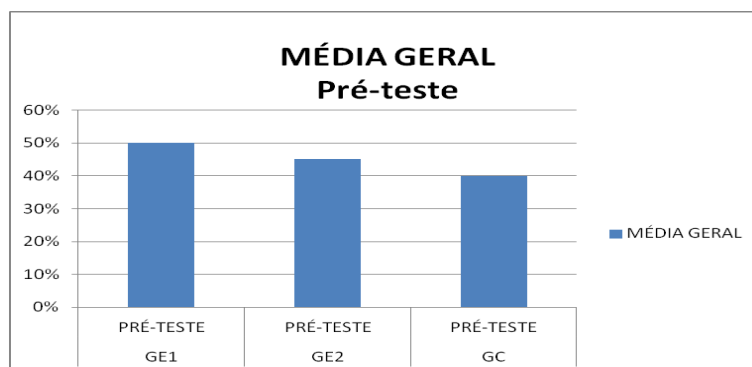


Gráfico 1 – Comparação entre as médias dos três grupos no pré-teste

A partir da leitura do gráfico 1, pode-se concluir que o GE₁, grupo que leu a obra adaptada, foi o que apresentou melhor desempenho no pré-teste com uma média de 50% de acerto. Em segundo lugar vem o GE₂, grupo que leu a obra autêntica, e em terceiro o GC, grupo que leu a leitura graduada, com médias respectivamente de 45% e 40% respectivamente.

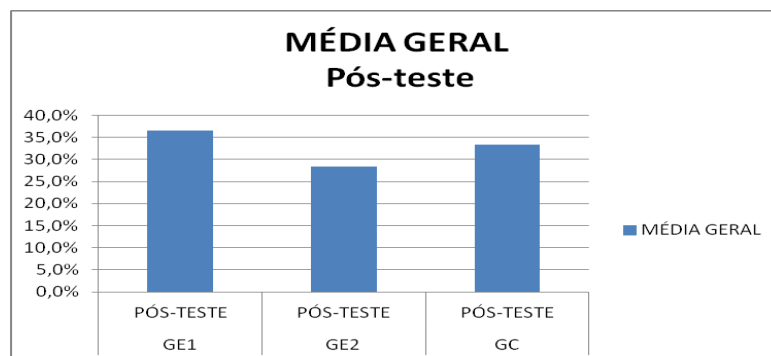


Gráfico 2 – Comparação entre as médias dos três grupos no pós-teste

A partir dos dados contidos do gráfico 2, pode-se concluir que, assim como no pré-teste, o GE₁ foi o grupo que apresentou melhor desempenho no pós-teste com uma média de 36,6% de acerto. Em segundo lugar vem o GC e em terceiro o GE₂ com médias de 33,3% e 28,3%, respectivamente. Nessa primeira comparação, o GE₁ se destacou em relação aos outros grupos, pois foi o que apresentou as melhores médias de desempenho tanto no pré-teste como no pós-teste.

Comparando-se agora, a diferença das médias do pré-teste e do pós-teste de cada grupo, o resultado será outro como se poderá ver a partir da análise dos gráficos que se apresenta a seguir.

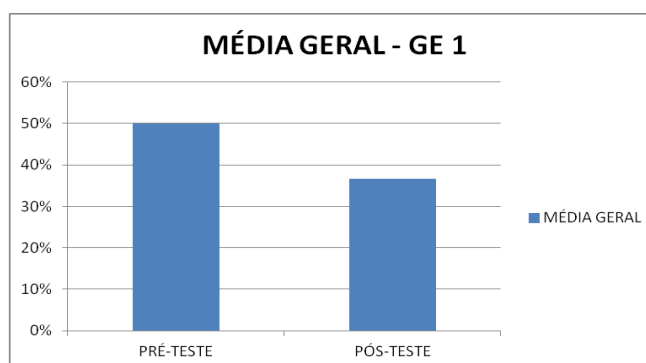


Gráfico 3 – Comparação entre as médias do GE₁ no pré-teste e no pós-teste

A partir das informações contidas no gráfico 3, pode-se perceber que houve uma queda no desempenho dos alunos do GE₁ que, conforme já mencionado, pode ter sido causada pelo nível do pós-teste que era bem mais elevado do que o do pré-teste.

A média de acerto no pré-teste foi de 50%. Esse foi um bom resultado considerando que esse exame foi realizado na segunda aula do curso e que os alunos tiveram que respondê-lo usando como base apenas os seus conhecimentos sobre o idioma adquiridos

antes do curso, nas aulas de espanhol da escola, e uma breve explicação sobre algumas estratégias de leitura, conforme foi detalhado no programa do curso. Esse mesmo raciocínio pode ser aplicado aos demais grupos.

A diferença entre os testes foi de 13,4%. Isso, porém, não significa que os alunos tiveram um desempenho ruim no pós-teste, pois como mostra o gráfico, a porcentagem de acerto chegou a 36,6%, o que pode ser considerado positivo levando-se em consideração a dificuldade maior dos exames do pós-teste.

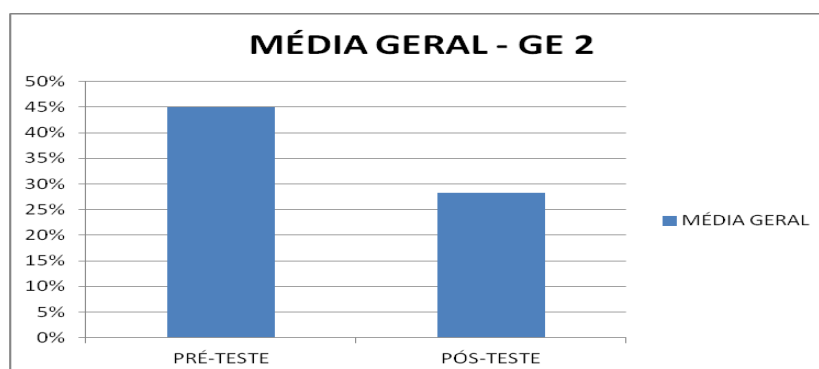


Gráfico 4 – Comparação entre as médias do GE₂ no pré-teste e no pós-teste

O GE₂ também apresentou um declínio no desempenho no pós-teste. A diferença entre o pré-testes e o pós-teste foi de 16,7%. Nesse grupo, portanto, a queda no desempenho foi maior que a do GE₁ e também foi a maior na comparação entre os três grupos.

Diferentemente do que aconteceu no GE₁, e embora tenha alcançado uma média de acerto razoável no pré-teste, 45%, a média de acerto do GE₂ no pós-teste foi baixa, apenas 28,3%. Isto é, uma diferença de 8,3% em relação ao GE₁ e de 5% em relação ao GC.

Conclui-se com isso que, na comparação entre os três grupos, o GE₂ foi o que teve o pior desempenho.

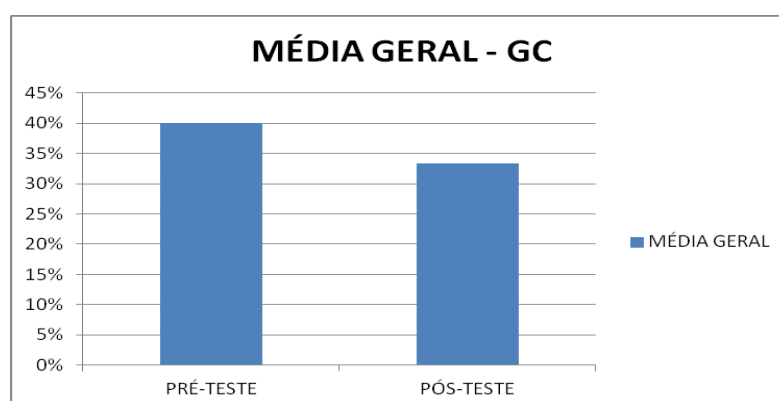


Gráfico 5 – Comparação entre as médias do GC no pré-teste e no pós-teste

Já o desempenho dos alunos do GC pode ser considerado o melhor, na comparação entre os três grupos, porque a diferença entre o pré-teste e o pós-teste foi de apenas 6,7%, ou seja, a menor queda comparando-se os resultados dos três grupos.

Como a metodologia e o conteúdo ministrados foram os mesmos, variando-se apenas o tipo de texto a ser lido, e tendo em vista que houve uma queda no desempenho dos alunos do pré-teste para o pós-teste, pode-se concluir que o trabalho com esse tipo de material não foi um fator decisivo para a melhora do desempenho de um grupo em detrimento de outro.

Vale salientar, que a diminuição das médias de acerto no pré-teste foi uma surpresa, porque o esperado era um aumento significativo no desempenho em todos ou em pelo menos um dos grupos após o trabalho com o texto literário, no caso dos grupos experimentais e com a leitura graduada, no caso do grupo de controle.

Estão elencados, a seguir, três dos motivos que podem ter levado a esse resultado. Primeiro o fato de quase a metade dos informantes, como foi exposto na análise do questionário de sondagem, não terem o hábito de ler em língua espanhola nenhum gênero de texto. Em segundo lugar, pode-se relacionar essa queda de rendimento com o nível dos testes, ou seja, como foram escolhidos os testes mais fáceis para o pré-teste e os mais difíceis para o pós-teste, há uma possibilidade de isso ter interferido nos resultados. Talvez, se o pré-teste e o pós-teste tivessem o mesmo nível, o desempenho dos grupos tivesse melhorado. Em terceiro e último lugar, pode-se ainda apontar como causa a falta de habilidade dos alunos para responder a testes de vestibular devido à falta de hábito, ou seja, eles talvez possam ter sentido dificuldade em se adaptar a esse tipo de teste.

Entretanto, apesar de o desempenho ter sido inferior no pós-teste, comparando-se com o pré-teste, em todos os grupos, pode-se afirmar que os alunos não tiveram um desempenho ruim, tendo em vista os fatores acima elencados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. (...) De tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder para pedir contas dessa intimidade.⁵⁵

(PENNAC, 2011, p. 150)

O presente trabalho procurou verificar em que medida o trabalho com textos literários autênticos ou com adaptações de textos literários poderia contribuir para melhorar o desempenho em compreensão leitora de estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza.

Para se chegar a esse objetivo principal, três perguntas nortearam toda a pesquisa.

1. Em que medida o uso do Texto Literário Autêntico contribui para melhorar o desempenho na compreensão leitora em E/LE?
2. Em que medida o uso de Adaptação de Texto Literário contribui para melhorar o desempenho na compreensão leitora em E/LE?
3. Há diferenças de desempenho na compreensão leitora em E/LE para os alunos que não trabalharam com o texto literário e aqueles que trabalharam com o texto literário autêntico ou com a Adaptação de Texto Literário?

Os resultados encontrados apontam para um declínio no desempenho da compreensão leitora depois do trabalho realizado com o texto literário, no caso dos grupos experimentais, e com a leitura graduada, no caso do grupo de controle. Portanto, conforme já explicado anteriormente, não foi possível perceber matematicamente o avanço no desempenho dos alunos. Isso pode ser explicado pelo fato de o nível das provas que compunham o pós-teste foi superior ao nível das provas que compunham o pré-teste, não sendo possível verificar avanços nos desempenho dos alunos, uma vez que os níveis eram diferentes.

Embora não se possa ter uma noção exata de como o uso do Texto Literário Autêntico ou da Adaptação de Texto Literário pode contribuir para melhorar o desempenho na compreensão leitora em E/LE, pode-se afirmar, a partir dos resultados dos testes, que a

⁵⁵ Essa citação faz referência ao décimo direito do leitor que é “O direito de calar”. Os outros nove dez direitos do leitor, segundo Daniel Pennac, são: 1. O direito de não ler; 2. O direito de pular páginas; 3. O direito de não terminar o livro; 4. O direito de reler; 5. O direito de ler qualquer coisa; 6. O direito ao bovarismo; 7. O direito de ler em qualquer lugar; 8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali e 9. O direito de ler em voz alta.

ATL, talvez por apresentar uma linguagem mais acessível, teve uma contribuição muito significativa já que o GE₁, que leu esse tipo de texto, foi o que apresentou o melhor desempenho no pós-teste, isto é, após as aulas de leitura da ATL.

Outro dado muito relevante é que a turma que teve pior desempenho no pós-teste foi a que leu a obra autêntica. Talvez a contribuição desse tipo de texto não tenha sido tão significativa devido à falta de hábito de leitura de textos em língua espanhola, conforme mencionado pelos próprios estudantes no questionário de sondagem.

Porém, comparando-se o desempenho dos três grupos, o GE₁, que trabalhou com a adaptação de texto literário, foi o que obteve melhores médias tanto no pré-teste como no pós-teste, embora não se possa afirmar que os resultados se deram somente pela variável do gênero textual, mas sim de outros elementos, como os exames escolhidos para o pré-teste e o pós-teste.

Então, a resposta a terceira pergunta é sim. Há uma diferença de desempenho na compreensão leitora em E/LE para alunos que leram e trabalharam com adaptações de textos literários em relação a alunos que leram texto literário autêntico e alunos que não leram nenhum desses tipos de textos e sim, uma leitura graduada.

Segundo os resultados, os alunos que leram a leitura graduada conseguiram o menor índice de diminuição das médias entre pré-teste e pós-teste, em relação aos outros dois grupos, mas obteve médias mais baixas que o GE₁ que leu uma adaptação do texto literário.

Isso significa que o trabalho com a ATL foi o que gerou melhores resultados, na comparação entre os grupos.

Além dos resultados detalhados acima, pode-se dizer que uma contribuição importante dessa pesquisa foi o fato de ela tentar discutir, à luz de outros trabalhos sobre o assunto, questões insuficientemente discutidas como, por exemplo, o ensino de estratégias de leitura nas aulas de E/LE e o uso de TLA, ATL e LG como recurso para melhorar o desempenho em compreensão leitora.

Também pode ser considerada uma contribuição positiva a tentativa de mostrar que um trabalho menos tradicional, como ler um texto e resolver questões sobre ele, e mais voltado para o uso das estratégias de leitura podem ter uma melhor aceitação, por parte dos alunos, e conseqüentemente, pode despertar neles o desejo de continuar aprendendo através da leitura dos tipos de materiais que foram aqui utilizados, conforme foi possível constatar nas respostas dadas a terceira questão do questionário de avaliação, onde todos responderam que gostariam de continuar aprendendo espanhol com o tipo de material usado em seu grupo específico, isto é, TLA, ATL e LG.

Pode-se afirmar, ainda a partir dos dados desse questionário, que o trabalho realizado com o TLA, a ATL e a LG foi inovador e motivador. Segundo um dos informantes, por exemplo, ler a obra em partes (um fragmento em cada aula com a ajuda do professor) foi uma experiência nova. Outro aluno comentou na primeira questão do questionário de avaliação: “Além da professora explicar, eu lia um pouco em casa.” Isso mostra como as aulas funcionaram como um elemento motivador para que os estudantes lessem em casa. Em conversas informais, outro estudante disse que já havia lido o final da história, antes da última seção de leitura, quando encerraríamos o livro.

Por outro lado, os dados obtidos a partir dessa pesquisa não pretendem, de maneira nenhuma, ser definitivos e, portanto, não encerram a discussão sobre esse assunto, mas antes abrem as possibilidades para outras investigações nesse sentido. Afinal, a escolha por textos literários autênticos ou por adaptações de textos literários segue critérios muito controversos e ainda é um assunto muito polêmico, pouco discutido e que merece ser melhor estudado.

Para se compreender melhor esse tema, um ponto de partida poderia ser investigar que critérios norteiam a opção pelo TLA ou pela ATL por parte dos professores de língua espanhola e que orientações esses profissionais receberam dos seus professores formadores a respeito desse assunto durante a licenciatura, para serem capazes de utilizar esses textos como recursos nas aulas de E/LE.

Outra vertente de pesquisa poderia ser a análise das versões adaptadas que as editoras vêm produzindo, para saber se a qualidade das adaptações é um fator que interfere na escolha dos professores.

Outro recorte do tema pode tentar estudar as crenças dos professores sobre o uso de textos literários autênticos e adaptados a fim de encontrar os motivos que justifiquem a rejeição desses últimos por parte de muitos docentes.

Além dessas sugestões de pesquisas, há inúmeras outras que merecem ser estudadas à luz das teorias existentes sobre esse tópico.

Espera-se que esta pesquisa tenha elucidado algumas questões relativas a esse tema e que ela possa servir de referência em outros trabalhos sobre o mesmo assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTINO, Roberta Boechat. **Original ou Adaptado? Estudo empírico sobre a recepção de textos literários.** Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2008.

ALBERGARIA, Lino de. **Literatura e escola.** In: Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: 2000. V.6. n. 36, p. 41-47.

ALLIENDE, Felipe e CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ÁLVAREZ, Octavio Henao. **Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos.** Lectura y Vida - Revista Latinoamericana de Lectura nº3, Año 22, páginas 6-15, setembro de 2001.

AMORIM, Lauro Maia. **Entre a fidelidade e a liberdade: traduzindo o discurso da adaptação.** 32º volume da Revista em CD-Rom *Estudos Lingüísticos*, publicação oficial do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo), 2003.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. **Análisis comparativo de textos literarios españoles e hispanoamericanos: estudio de la diversidad cultural y lingüística y utilización del diccionario en el aula.** In: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros.* Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. Zaragoza: Sansueñas Industrias Gráficas, S.A., 2000.

BORDÓN, Teresa. **La evaluación de lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos.** Madrid: Editorial Arco Libros S.L., 2006.

BRITO, M. A. Sara. **La lectura interactiva para fines específicos en español como lengua extranjera.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Volume I. Número II. Junho-Agosto 2002.

CABRERA, Flor; DONOSO, Trinidad e MARÍN, María Ángeles. **El proceso lector y su evaluación.** Barcelona: Editorial Laertes, 1994.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas.** Barcelona: EditoraAnagrama, 2006.

CASTRO, Francisca, MARÍN, Fernando y MORALES, Reyes. *Nuevo Ven.* Volumen 1 - Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2005.

CATALÁ et all. **Evaluación de la comprensión lectora.** Barcelona: Editorial Graó, 2001.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNÁNDEZ, F. M. El Español en Brasil. In SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola, 2005. pp. 14-34.

FONTANA, Alejandra Aventín. **Del contexto al texto: El texto literario en ELE. Reflexiones y propuesta.** Memoria del MEELE, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, María José & ROMERO, Juan Francisco. **Intervención Psicoeducativa en Comprensión Lectora,** in *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*, 1ª Edición. Madrid: Alianza Editorial S.A., 2001

HAGEMEYER. Luciane. **A literatura na escola como exercício de cognição estética e de descoberta de espaços solidários.** In: Revista Leitura: Teoria & Prática. Associação de Leitura do Brasil. Ano 1. Campinas: Global, 2009.

IGLESIAS, Esther Blanco. **La lectura de textos literarios. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños.** Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Semipresencial) 2003-2005

JOVER-FALEIROS, Rita. **A experiência da leitura literária em um curso de francês instrumental.** USP, 2006 (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

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

LASECA, Álvaro Martínez-Cachero. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro =La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño.** Versão bilingue. Tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008. 532 p. (Colección Orellana, 19) Embajada de España en Brasil.

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza Y Evaluación. Traducción: Instituto Cervantes. Madrid, 2002.

MARIZ, Josilene Pinheiro. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE).** USP, 2007 (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

MENDOZA, A. F. 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. pp.101-137, 2002.

_____. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria.** Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2004.

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

MENEZES, Edleide Santos. **Literatura e ensino comunicacional de línguas na formação do professor de espanhol LE.** UnB, 2008 (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

MORAIS, José. **A Arte de Ler**. Psicologia Cognitiva da Leitura. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro, Rocco, 2011.

RODRIGUES, Verônica Lima Bezerra. **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**. Universidade Estadual do Ceará, 2011. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

RUDIO, F.V. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica. Petropolis, Vozes, 1986.

SANTOS, Ana Cristina. **El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica**. In: Anuario brasileiro de Estudios Hispánicos. Madrid: Prol Gráfica e Editora, 2007.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. pp. 35-44.

SILVA, Girlene Moreira da. **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**. Universidade Estadual do Ceará, 2011. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

SYDER, Maria José Arnaut. **A compreensão leitora: Estudo Realizado Durante a Iniciação à Prática Profissional de Português e Espanhol**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009 (Dissertação de Mestrado em Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e no Ensino Secundário).

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

SOUSA, Neyla Denize de. **Atividades de leitura em espanhol: análise de algumas atividades do livro didático espanhol *expansión***. In: Seminário Interdisciplinar em Linguística, Literatura e Educação 2011, 2010, Fortaleza. Anais do SILLE - Seminário Interdisciplinar em Linguística, Literatura e Educação 2009/2010, 2010. v. Único. p. 165-177.

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**. UECE, 2008 (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

TRICHES, Cinara Fontana. **Travessia o conhecimento do outro através da literatura em língua estrangeira**. Universidade de Caxias do Sul, 2008. (Dissertação de Mestrado em Letras).

TSOULOS, Dina. **El uso de textos auténticos en el aula de español como lengua extranjera.** Universidad de Barcelona, 2002. (Memoria del Máster en formación de profesores de español como lengua extranjera.

VIEIRA, Gabriela de Oliveira. **Adaptação para novos leitores: como a literatura clássica adaptada fornecida às escolas do ensino público e utilizada pelos professores no processo de ensino estimula a leitura de obras originais.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. (Monografia apresentada ao departamento de Ciências da Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação.)

VIVANTE, María Delia. **Didáctica de la literatura.** Buenos Aires: Magisterio del Río del Plata, 2006.

ANEXOS

Anexo A – Questionário de sondagem



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



Prezado (a) Aluno (a), este questionário faz parte do projeto de pesquisa **Uso de textos literários originais e adaptados no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos de nível básico em um curso livre de Fortaleza** desenvolvido pela mestranda Neyla Denize de Sousa Soares sob a orientação da professora doutora Cleudene de Oliveira Aragão. Agradecemos sua colaboração e nos comprometemos em não expor os nomes dos participantes.

A. DADOS PESSOAIS

1. **Nome:** _____
2. **Telefone(s):** _____
3. **Correio eletrônico (e-mail):** _____
4. **Idade:** _____
5. **Sexo:** ()M ()F
6. **Série:** _____

B. INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A SITUAÇÃO SOCIO-ECONÔMICA DA FAMÍLIA

1. **Renda familiar:** () até 1 salário mínimo () de 2 até 4 salários mínimos () acima de 4 salários mínimos

2. Escolaridade da mãe:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| () Ensino Fundamental incompleto | () Ensino Fundamental completo (1ª a 9ª série) |
| () Ensino Médio incompleto | () Ensino Médio completo |
| () Ensino Superior incompleto | () Ensino Superior completo |
| () Pós-graduação incompleta | () Pós-graduação concluída |

Se você marcou as opções onde aparecem nível superior e/ou pós-graduação, por favor, informar o nome do(s) curso (s): _____

3. Escolaridade do pai:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| () Ensino Fundamental incompleto | () Ensino Fundamental completo (1ª a 9ª série) |
| () Ensino Médio incompleto | () Ensino Médio completo |
| () Ensino Superior incompleto | () Ensino Superior completo |
| () Pós-graduação incompleta | () Pós-graduação concluída |

Se você marcou as opções onde aparecem nível superior e/ou pós-graduação, por favor, informar o nome do(s) curso (s): _____

4. Se você não mora com seus pais marque aqui a escolaridade da pessoa responsável por você indicando o grau de parentesco:

GRAU DE PARENTESCO DO RESPONSÁVEL: _____

- | | |
|-----------------------------------|---|
| () Ensino Fundamental incompleto | () Ensino Fundamental completo (1ª a 9ª série) |
| () Ensino Médio incompleto | () Ensino Médio completo |
| () Ensino Superior incompleto | () Ensino Superior completo |
| () Pós-graduação incompleta | () Pós-graduação concluída |

Se você marcou as opções onde aparece nível superior e/ou pós-graduação, por favor, informar o nome do(s) curso (s): _____

C. EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE

1. Em que série você começou a estudar espanhol na escola? _____
2. Você gosta da língua espanhola? () Sim () Não
Por quê? _____
3. O que você acha do seu rendimento escolar na matéria de Espanhol?
() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente () Péssimo
4. O que você acha do seu rendimento escolar na matéria de Português?
() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente () Péssimo
5. Você estuda ou já estudou língua espanhola fora da escola? () Sim () Não
6. Caso tenha estudado ou ainda estude informe onde foi (é) e por quanto tempo estudou (estuda):

7. Você tem contato constante (diário, semanal ou quinzenal) com alguém nativo de algum país que tem o espanhol como idioma oficial? Se a sua resposta for sim informe em que idioma vocês se comunicam e com que frequência?

D. PRÁTICAS DE LEITURA

1. Que gêneros de texto você costuma ler em português?

- () romance () conto () artigos de jornais e revistas () crônicas () notícias
 () histórias em quadrinhos () poesia () entrevistas () outros. Qual (is)? _____

2. Que gêneros de texto você costuma ler em espanhol?

- () romance () conto () artigos de jornais e revistas () crônicas () notícias
 () histórias em quadrinhos () poesia () entrevistas () outros. Qual (is)? _____

3. Marque a(s) estratégia (s) de leitura que você costuma usar para compreender melhor os textos que lê?

- () procuro descobrir o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto
 () antes da leitura faço suposições (a partir do título ou de imagens e gráficos ligados ao texto) sobre as ideias que o texto irá apresentar
 () leio o texto de uma maneira superficial só para saber as informações principais
 () leio o texto buscando os detalhes que mais me interessam saltando aquilo que não interessa no momento
 () sublinho as ideias principais
 () uso outra(s) estratégias de leitura. Qual(is)? _____
 () não uso nenhuma das estratégias citadas

4. Que tipos de dificuldades são mais comuns quando você lê **TEXTOS EM PORTUGUÊS**?

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- () dificuldades com o vocabulário
 () dificuldades com as estruturas gramaticais
 () dificuldades com os diferentes tipos de registros (formal, informal, gírias)
 () dificuldades com os elementos culturais que você desconhece
 () dificuldades relacionadas com o gênero do texto (conto, poesia, crônica, romance, teatro)
 () dificuldades em identificar as ideias principais⁵⁶ do texto
 () dificuldades em identificar os detalhes complementares (ideias secundárias)⁵⁷ do texto
 () dificuldade em distinguir entre ideias principais e detalhes complementares no texto
 () não tenho nenhuma dificuldade
 () outra(s) dificuldade(s). Qual(is)? _____

5. Que tipos de dificuldades são mais comuns quando você lê **TEXTOS EM ESPANHOL**?

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- () dificuldades com o vocabulário
 () dificuldades com as estruturas gramaticais
 () dificuldades com os diferentes tipos de registros (formal, informal, gírias)
 () dificuldades com os elementos culturais que você desconhece
 () dificuldades relacionadas com o gênero do texto (conto, poesia, crônica, romance, teatro)
 () dificuldades em identificar as ideias principais do texto
 () dificuldades em identificar os detalhes complementares (ideias secundárias) do texto
 () dificuldade em distinguir entre ideias principais e detalhes complementares no texto
 () não tenho nenhuma dificuldade
 () outra(s) dificuldade(s). Qual(is)? _____

Muito obrigada pela sua participação!

⁵⁶ Neste trabalho, entende-se **ideia principal** como o conceito mais geral do parágrafo ou do texto. Trata-se, pois do pensamento mais relevante ou o enunciado mais significativo.

⁵⁷ Neste trabalho, entende-se **detalhes complementares ou ideias secundárias** como os elementos específicos do parágrafo ou do texto. Trata-se, pois de elementos como exemplos de situações que ilustram a ideia principal, local, datas, números indicativos de quantidades, percentuais, siglas etc.

Anexo B – Programas do curso por turma

Programa de curso para Grupo Experimental 1 – Com uso de Adaptação de Texto Literário

Aula 1

1. Apresentação da proposta do curso: Assinatura do Termo de consentimento e preenchimento do questionário de sondagem;
2. Escolha das unidades a serem estudadas durante o curso⁵⁸;
3. Escolha do livro a ser lido pelo grupo*;
4. Módulo 1: Alfabeto; Treino fonético com alguns trava-línguas; Saudações e despedidas e Apresentação formal e informal.

*OPÇÕES DE LIVROS OFERECIDOS AOS ALUNOS DESSE GRUPO:

Dos Leyendas: La corza blanca	La muerte y otras sorpresas	Marianela
<p>Este libro contiene dos leyendas. La que les ofrecemos para lectura es La corza Blanca. Esta historia está llena de romanticismo y misterio. La protagonista es una bellísima joven, de conducta singular, extravagantes caprichos y extraña exaltación de ideas, que traída a España desde un lejano país, quizá posee poderes mágicos...</p> <p>Total de Páginas: 30</p>	<p>Este es un libro con diez cuentos (pequeñas historias). Los personajes, Mariano, Armando, Antonio, Olegario, Milton y otros muchos tienen en común un pequeño país, <u>Uruguay</u>. También una manera de vivir el peso de la realidad. Hasta que una sorpresa, quizás el amor, quizás la muerte, les traiga una verdad inesperada.</p> <p>Total de Páginas: 34</p>	<p>Marianela es una joven a quien la vida no ha tratado bien. Pero ella es feliz ayudando a Pablo, su amigo ciego. Un día el doctor Golfín intenta devolverle la vista. ¿Seguirá Pablo queriendo a Marianela cuando no la necesite? La historia se pasa en el norte de España</p> <p>Total de Páginas: 63</p>

Aula 2

1. Início do Módulo 2: Unidade 4 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Perguntar pela existência de um lugar ou estabelecimento e localizá-los;
 - Perguntar por um endereço;
 - Competência Gramatical:
 - Artigos Indeterminados
 - Uso de “Hay” y “Está(n)”
 - Competência Léxica:
 - A cidade: estabelecimentos públicos e meios de transporte
2. Teoria e atividades sobre estratégias de leitura: predição, inferência, skimming, scanning e identificação da ideia principal e dos detalhes.
3. Pré-teste

⁵⁸ Para que os alunos escolhessem as unidades do Livro Nuevo Ven que desejaríamos estudar, apresentou-se o sumário em versão digitalizada e fez-se uma breve explicação de cada lição. Após a explicação procedeu-se a votação. As unidades mais votadas foram as usadas no curso, ou seja, as unidades 04, 05 e 12.

✚ Aula 3

1. Finalização do Módulo 2: Unidade 4 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Pedir e dar explicações para chegar a um local;
 - Perguntar e dizer a hora e perguntar por horários de funcionamento dos estabelecimentos e das atividades de lazer;
 - Competência Gramatical:
 - Presente do indicativo de ir, dar, “venir”, seguir e “cerrar”
 - Competência Léxica:
 - Os números cardinais
 - Competência fonológica:
 - Acentuação das palavras
 - Conhecimento sociocultural:
 - Mover-se pela cidade de Madri.
2. Atividade de leitura 1 com a Lenda “La corza blanca” do livro “Dos Leyendas”⁵⁹

✚ Aula 4

1. Início do Módulo 3: Unidade 5 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Perguntar por um desejo ou necessidade e responder a uma pergunta desse tipo;
 - Perguntar o valor de algum produto o serviço;
 - Pedir a comida em um restaurante.
 - Competência Gramatical:
 - Imperativo Regular e Irregular (“tú/usted”)
 - Competência Léxica:
 - Classes de alimentos
2. Atividade de leitura 2 com a Lenda “La corza blanca” do livro “Dos Leyendas”

✚ Aula 5

1. Finalização do Módulo 3: Unidade 5 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Expressar gostos;
 - Pedir a alguém que faça algo e responder a um pedido.
 - Competência Gramatical:
 - Forma e uso do verbo no presente do indicativo “gustar”;
 - Presente do indicativo de querer, poder e “hacer”.
 - Competência fonológica:
 - O som /X/, a letra “j”.
 - Conhecimento sociocultural:
 - Hábitos alimentares.
2. Atividade de leitura 3 com a Lenda “La corza blanca” do livro “Dos Leyendas”

✚ Aula 6

1. Início do Módulo 4: Unidade 12 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Pedir e dar informações sobre os meios de transporte;
 - Fazer comparações;
 - Expressar posse.
 - Competência Gramatical:

⁵⁹ Essa foi a leitura escolhida pelos alunos dentre as opções oferecidas no primeiro dia de aula.

- Adjetivos demonstrativos;
 - Pronomes possessivos (1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular);
 - Estruturas comparativas.
2. Atividade de leitura 4 com a Lenda “La corza blanca” do livro “Dos Leyendas”

Aula 7

1. Finalização do Módulo 4: Unidade 12 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Perguntar e responder a perguntas sobre o tempo atmosférico.
 - Competência Gramatical:
 - Verbos impessoais “llover” e “nevar”.
 - Competência Léxica:
 - O clima e o tempo atmosférico.
 - Competência fonológica:
 - O som /g/, e as letras “g”, “gu” e “gü”.
 - Conhecimento sociocultural:
 - O tempo na América Hispânica.
2. Pós-teste
3. Treino para a Prova oral
4. Treino para a Prova auditiva
5. Revisão para a prova escrita (gramática e vocabulário)

Aula 8

1. Prova escrita (gramática e vocabulário)
2. Prova oral
3. Prova auditiva
4. Entrega da produção escrita sobre o livro

Programa de curso para Grupo Experimental 2 – Com uso de texto literário autêntico

✚ Aula 1

1. Apresentação da proposta do curso: Assinatura do Termo de consentimento e preenchimento do questionário de sondagem;
2. Escolha das unidades a serem estudadas durante o curso⁶⁰;
3. Escolha do livro a ser lido pelo grupo*;
4. Módulo 1: Alfabeto; Treino fonético com alguns trava-línguas; Saudações e despedidas e Apresentação formal e informal.

*OPÇÕES DE LIVROS OFERECIDOS AOS ALUNOS DESSE GRUPO:

Dos Leyendas: La corza blanca	La muerte y otras sorpresas	Marianela
<p>Este libro contiene dos leyendas. La que les ofrecemos para lectura es La corza Blanca. Esta historia está llena de romanticismo y misterio. La protagonista es una bellísima joven, de conducta singular, extravagantes caprichos y extraña exaltación de ideas, que traída a España desde un lejano país, quizá posee poderes mágicos...</p> <p>Total de Páginas: 44</p>	<p>Este es un libro con diez cuentos (pequeñas historias). Los personajes, Mariano, Armando, Antonio, Olegario, Milton y otros muchos tienen en común un pequeño país, <u>Uruguay</u>. También una manera de vivir el peso de la realidad. Hasta que una sorpresa, quizás el amor, quizás la muerte, les traiga una verdad inesperada.</p> <p>Total de Páginas: 30</p>	<p>Marianela es una joven a quien la vida no ha tratado bien. Pero ella es feliz ayudando a Pablo, su amigo ciego. Un día el doctor Golfín intenta devolverle la vista. ¿Seguirá Pablo queriendo a Marianela cuando no la necesite? La historia se pasa en el norte de España</p> <p>Total de Páginas: 47</p>

✚ Aula 2

1. Início do Módulo 2: Unidade 4 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Perguntar pela existência de um lugar ou estabelecimento e localizá-los;
 - Perguntar por um endereço;
 - Competência Gramatical:
 - Artigos Indeterminados
 - Uso de “Hay” y “Está(n)”
 - Competência Léxica:
 - A cidade: estabelecimentos públicos e meios de transporte
2. Teoria e atividades sobre estratégias de leitura: predição, inferência, skimming, scanning e identificação da ideia principal e dos detalhes.

⁶⁰ Para que os alunos escolhessem as unidades do Livro Nuevo Ven que desejaríamos estudar, apresentou-se o sumário em versão digitalizada e fez-se uma breve explicação de cada lição. Após a explicação procedeu-se a votação. As unidades mais votadas foram as usadas no curso, ou seja, as unidades 04, 05 e 12.

3. Pré-teste

✚ Aula 3

1. Finalização do Módulo 2: Unidade 4 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Pedir e dar explicações para chegar a um local;
 - Perguntar e dizer a hora e perguntar por horários de funcionamento dos estabelecimentos e das atividades de lazer;
 - Competência Gramatical:
 - Presente do indicativo de ir, dar, “venir”, seguir e “cerrar”
 - Competência Léxica:
 - Os números cardinais
 - Competência fonológica:
 - Acentuação das palavras
 - Conhecimento sociocultural:
 - Mover-se pela cidade de Madri.
2. Atividade de leitura 1 com a Lenda “La corza blanca” do livro “Dos Leyendas”⁶¹

✚ Aula 4

1. Início do Módulo 3: Unidade 5 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Perguntar por um desejo ou necessidade e responder a uma pergunta desse tipo;
 - Perguntar o valor de algum produto o serviço;
 - Pedir a comida em um restaurante.
 - Competência Gramatical:
 - Imperativo Regular e Irregular (“tú/usted”)
 - Competência Léxica:
 - Classes de alimentos
2. Atividade de leitura 2 com a Lenda “La corza blanca” do livro “Dos Leyendas”

✚ Aula 5

1. Finalização do Módulo 3: Unidade 5 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Expressar gostos;
 - Pedir a alguém que faça algo e responder a um pedido.
 - Competência Gramatical:
 - Forma e uso do verbo no presente do indicativo “gustar”;
 - Presente do indicativo de querer, poder e “hacer”.
 - Competência fonológica:
 - O som /X/, a letra “j”.
 - Conhecimento sociocultural:
 - Hábitos alimentares.
2. Atividade de leitura 3 com a Lenda “La corza blanca” do livro “Dos Leyendas”

✚ Aula 6

1. Início do Módulo 4: Unidade 12 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Pedir e dar informações sobre os meios de transporte;
 - Fazer comparações;

⁶¹ Essa foi a leitura escolhida pelos alunos dentre as opções oferecidas no primeiro dia de aula.

- Expressar posse.
 - Competência Gramatical:
 - Adjetivos demonstrativos;
 - Pronomes possessivos (1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular);
 - Estruturas comparativas.
2. Atividade de leitura 4 com a Lenda “La corza blanca” do livro “Dos Leyendas”

✚ Aula 7

1. Finalização do Módulo 4: Unidade 12 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
- Perguntar e responder a perguntas sobre o tempo atmosférico.
 - Competência Gramatical:
- Verbos impessoais “llover” e “nevar”.
 - Competência Léxica:
- O clima e o tempo atmosférico.
 - Competência fonológica:
- O som /g/, e as letras “g”, “gu” e “gü”.
 - Conhecimento sociocultural:
- O tempo na América Hispânica.

 2. Pós-teste
 3. Treino para a Prova oral
 4. Treino para a Prova auditiva
 5. Revisão para a prova escrita (gramática e vocabulário)

✚ Aula 8

1. Prova escrita (gramática e vocabulário)
2. Prova oral
3. Prova auditiva
4. Entrega da produção escrita sobre o livro

Programa de curso para Grupo de Controle – Sem o uso de nenhum texto literário e sim com o uso de uma leitura graduada

Aula 1

1. Apresentação da proposta do curso: Assinatura do Termo de consentimento e preenchimento do questionário de sondagem;
2. Escolha das unidades a serem estudadas durante o curso⁶²;
3. Escolha do livro a ser lido pelo grupo*;
4. Módulo 1: Alfabeto; Treino fonético com alguns trava-línguas; Saudações e despedidas e Apresentação formal e informal.

*OPÇÕES DE LIVROS OFERECIDOS AOS ALUNOS DESSE GRUPO:

Guantanameras	La vida es un tango	Congreso en Granada
<p>Esta es la historia de dos hermanas gemelas, Priscila y Lisa, que se separan en la infancia debido a la separación de sus padres y se encuentran después de doce años. Una vivió en Estados Unidos y la otra en Cuba. Las diferencias culturales están destacadas a lo largo de la narrativa.</p> <p>Total de Páginas: 49</p>	<p>Liliana Cimerman es una psicóloga, casada, que tiene dos hijos y una vida muy monótona hasta que un día un paciente le hace un pedido muy curioso. En esta historia podrás conocer muchos aspectos culturales de Argentina.</p> <p>Total de Páginas: 37</p>	<p>El famoso detective privado Pepe Rey está agotado y decide sacar unas vacaciones. Un amigo le invita a pasar unos días en Granada, pero Pepe no puede imaginar que sorpresas le esperan allá.</p> <p>En esta narrativa se puede conocer un poco más sobre España.</p> <p>Total de Páginas: 64</p>

Aula 2

1. Início do Módulo 2: Unidade 4 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Perguntar pela existência de um lugar ou estabelecimento e localizá-los;
 - Perguntar por um endereço;
 - Competência Gramatical:
 - Artigos Indeterminados
 - Uso de “Hay” y “Está(n)”
 - Competência Léxica:
 - A cidade: estabelecimentos públicos e meios de transporte
2. Teoria e atividades sobre estratégias de leitura: predição, inferência, skimming, scanning e identificação da ideia principal e dos detalhes.
3. Pré-teste

Aula 3

1. Finalização do Módulo 2: Unidade 4 do Livro Nuevo Ven 1

⁶² Para que os alunos escolhessem as unidades do Livro Nuevo Ven que desejarium estudar, apresentou-se o sumário em versão digitalizada e fez-se uma breve explicação de cada lição. Após a explicação procedeu-se a votação. As unidades mais votadas foram as usadas no curso, ou seja, as unidades 04, 05 e 12.

- Competências Pragmáticas:
 - Pedir e dar explicações para chegar a um local;
 - Perguntar e dizer a hora e perguntar por horários de funcionamento dos estabelecimentos e das atividades de lazer;
 - Competência Gramatical:
 - Presente do indicativo de ir, dar, “venir”, seguir e “cerrar”
 - Competência Léxica:
 - Os números cardinais
 - Competência fonológica:
 - Acentuação das palavras
 - Conhecimento sociocultural:
 - Mover-se pela cidade de Madri.
2. Atividade de leitura 1 com o livro “Congreso em Granada”⁶³

Aula 4

1. Início do Módulo 3: Unidade 5 do Livro Nuevo Ven 1
- Competências Pragmáticas:
 - Perguntar por um desejo ou necessidade e responder a uma pergunta desse tipo;
 - Perguntar o valor de algum produto o serviço;
 - Pedir a comida em um restaurante.
 - Competência Gramatical:
 - Imperativo Regular e Irregular (“tú/usted”)
 - Competência Léxica:
 - Classes de alimentos
2. Atividade de leitura 2 com o livro “Congreso em Granada”

Aula 5

1. Finalização do Módulo 3: Unidade 5 do Livro Nuevo Ven 1
- Competências Pragmáticas:
 - Expressar gostos;
 - Pedir a alguém que faça algo e responder a um pedido.
 - Competência Gramatical:
 - Forma e uso do verbo no presente do indicativo “gustar”;
 - Presente do indicativo de querer, poder e “hacer”.
 - Competência fonológica:
 - O som /X/, a letra “j”.
 - Conhecimento sociocultural:
 - Hábitos alimentares.
2. Atividade de leitura 3 com o livro “Congreso em Granada”

Aula 6

1. Início do Módulo 4: Unidade 12 do Livro Nuevo Ven 1
- Competências Pragmáticas:
 - Pedir e dar informações sobre os meios de transporte;
 - Fazer comparações;
 - Expressar posse.
 - Competência Gramatical:
 - Adjetivos demonstrativos;
 - Pronomes possessivos (1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular);

⁶³ Essa foi a leitura escolhida pelos alunos dentre as opções oferecidas no primeiro dia de aula.

- Estruturas comparativas.
- 2. Atividade de leitura 4 com o livro “Congreso em Granada”

Aula 7

1. Finalização do Módulo 4: Unidade 12 do Livro Nuevo Ven 1
 - Competências Pragmáticas:
 - Perguntar e responder a perguntas sobre o tempo atmosférico.
 - Competência Gramatical:
 - Verbos impessoais “llover” e “nevar”.
 - Competência Léxica:
 - O clima e o tempo atmosférico.
 - Competência fonológica:
 - O som /g/, e as letras “g”, “gu” e “gü”.
 - Conhecimento sociocultural:
 - O tempo na América Hispânica.
2. Pós-teste
3. Treino para a Prova oral
4. Treino para a Prova auditiva
5. Revisão para a prova escrita (gramática e vocabulário)

Aula 8

1. Prova escrita (gramática e vocabulário)
2. Prova oral
3. Prova auditiva
4. Entrega da produção escrita sobre o livro

Anexo C – Material didático de introdução ao curso de espanhol básico





EL ALFABETO



A = la a	J = la jota	R = la erre
B = la be	K = la ka	S = la ese
C = la ce	L = la ele	T = la te
CH = la che	LL = la elle	U = la u
D = la de	M = la eme	V = la uve
E = la e	N = la ene	W = la uve doble
F = la efe	Ñ = la eñe	X = la equis
G = la ge	O = la o	Y = la i griega
H = la hache	P = la pe	Z = la zeta
I = la i	Q = la cu	

¡ATENCIÓN!

⇒ Todas las letras del alfabeto español son del género femenino: La “a,” la “be”, la “ce”...

⇒ No existen las siguientes letras o grupos de letras portuguesas en el idioma español:

- “ç” circulação > circulación
açucar > azúcar
- “nh” Espanhol > Español
vinho > vino
- “lh” mulher > mujer
folha > hoja
- “ss” professor > profesor
impressão > impresión

⇒ El español sigue la misma regla que el portugués, antes de **P** y **B** se escribe **M**.

Vocales

En español existen cinco sonidos vocálicos: **a, e, i, o, u**. Son consideradas **vocales fuertes**: **a, e, o**. Son consideradas **vocales débiles**: **i, u**.

Vocales Fuertes

- **A** – el sonido es siempre abierto y no nasaliza. Ejemplos: canta, antes, lata.
- **E** – el sonido es siempre cerrado, incluso cuando lleva la tilde (´), como en “você” en el portugués. No tiene sonido de “i” en final de la sílaba o palabra. Ejemplos: francés, café, médico, cante.
- **O** – el sonido es siempre cerrado, incluso cuando lleva la tilde (´), como en “avô” en el portugués. No tiene sonido de “u” en final de sílaba o palabra. Ejemplos: hombre, poeta, Verónica.

Vocales Débiles

- **I** – el sonido es igual en español y portugués. Ejemplos: cine, historia.
- **U** – el sonido es igual en español y portugués. Ejemplos: música, luna, mundo.

Consonantes

- **B y V** – para pronunciarlas los labios se quedan cerrados, como la “b” en portugués

Español	sonido en portugués
Bueno	bueno
Verde	berde
Viento	biento

- **C** – la consonante **C** delante de las vocales **e / i** (como “th” en inglés), pero la mayoría de los hispanoblatentes la pronuncian como en portugués.
Ejemplos: cinco, cero, cien.
- **C y Q** – la consonante **C** delante de las vocales **a / o / u** y la consonante **Q** tiene el sonido semejante al portugués
C – casa, color, cuaderno
Q – querido, liquido
- **CH** – la pronunciación de esta letra doble corresponde al sonido “tche”

Español	sonido en portugués
Chumbo	tchumbo
Muchacho	mutchatcho
Mucho	mutcho

- **D** – La **D** se pronuncia casi siempre como en portugués (como las personas do Cariri). La **D** final debe ser pronunciada suavemente.

Español	sonido en portugués
dado, dedo, duro	dado, dedo, duro
día	día (y no djía)
parede	pared

- **F** – tiene el mismo sonido al portugués
F – café, fonética, Fernández
- **G** – la **G** delante de **e / i** suena fuerte: gente, gigante.
la **G** delante de **a / o / u** y **GUE** y **GUI** se pronuncian como en portugués: gato, gota.

Si la u de los grupos GUE y GUI llevan diéresis, es pronunciada: GÛ – agüero, vergüenza, lingüística.

- **H** – la hache es siempre muda, igual al portugués:
H – hombre, hijo, hambre
- **J** – la **J** siempre suena fuerte: garaje, juventud.
- **K** – la **K** tiene muy poco uso. Es empleada en extranjeros y en palabras derivadas del griego:
K – kilómetro, kilo, káiser
- **L** – al inicio y medio de palabra se pronuncia como en portugués; al final de sílaba no tiene sonido de /u/ como en portugués

Español	sonido en portugués
lavar	labar
mal	mal (y no mau)

- **LL-** tiene el mismo sonido del /lh/ en portugués:

1 – La grafía **LL** con sonido de **lh** portugués se usa en el Norte de España.
 2 – La grafía **LL** con sonido de **y** se usa en Madrid, en el Sur de España, en Canarias y en América en general.
 3 – La grafía **LL** con sonido de **dj** portugués se usa en algunos núcleos de argentinos, uruguayos y paraguayos.

Español	sonido en portugués
Calle	calhe caye cadje
Gallina	galhina gayina gadjina

- **M y N** – en español tienen el mismo sonido del portugués, pero no tan nasales.
 M – madre, monte, cama
 N – delante, nada, canta

No se emplea la M al final de la palabra, salvo en casos excepcionales.

- **Ñ** – suena como el grupo “nh” en portugués:
 Ñ – España, niño, caña
- **P** – suena como en portugués
 P – padre, pecho, palo
- **R y RR** – cuando se pronuncia entre vocales, es suave (como en portugués): cara, cariño.
 Cuando se articula al inicio de palabra, es fuerte y vibrante: ratón, rico, río.
 Cuando es doble (rr) también es fuerte y vibrante: perro, burro, guerra.
- **S** – es siempre como la “ss” del portugués.

Español	sonido en portugués
Blusa, casa	blussa, cassa
Solo, suerte	solo, suerte

- **T** – La T se pronuncia casi siempre como en portugués.

Español	sonido en portugués
Tapar, tela	tapar, tela
Tía	tía (y no tija)

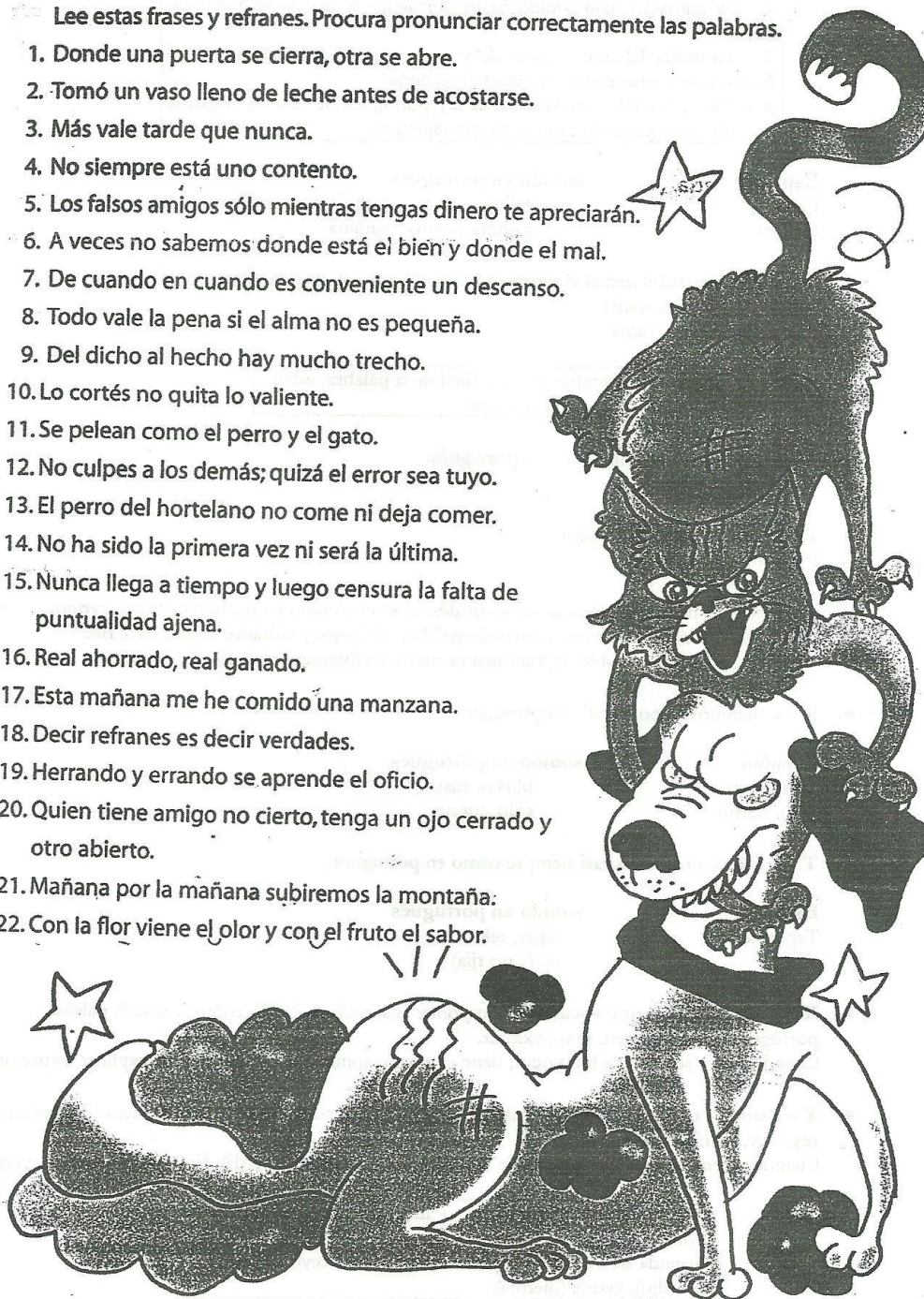
- **X** – antes de la **h** o entre **vocales**, corresponde al sonido de “Ks” (como la x de la palabra portuguesa táxi): examen, sexo, exhibir.
 Cuando no va seguida de **h** o **vocal**, tiene el mismo sonido que en portugués: explicar, expresar
- **Y** – cuando va sola o en final de palabra, tiene el mismo sonido que la **i** portuguesa. Ejemplos: ley, rey, hoy, Juan y Pedro.
 Cuando va entre vocales o seguida de vocal, tiene sonido de **y (i / dj)**. Ejemplos: leyes, yo, yerma.

En Argentina, Uruguay y Paraguay, tiene el mismo sonido de **dj** en portugués cuando va entre vocales o seguida de vocal. Ejemplos: leyes (ledjes), reyes (redjes), yo (djo), yerma (djerma).

- **Z** – tanto en España como en Hispanoamérica se producen variantes de este fonema. Tiene sonido interdental, pero la mayoría de los hispanohablantes la pronuncian como la **ss** del portugués. Ejemplos: zapatos, cabeza, corazón.

Lee estas frases y refranes. Procura pronunciar correctamente las palabras.

1. Donde una puerta se cierra, otra se abre.
2. Tomó un vaso lleno de leche antes de acostarse.
3. Más vale tarde que nunca.
4. No siempre está uno contento.
5. Los falsos amigos sólo mientras tengas dinero te apreciarán.
6. A veces no sabemos donde está el bien y donde el mal.
7. De cuando en cuando es conveniente un descanso.
8. Todo vale la pena si el alma no es pequeña.
9. Del dicho al hecho hay mucho trecho.
10. Lo cortés no quita lo valiente.
11. Se pelean como el perro y el gato.
12. No culpes a los demás; quizá el error sea tuyo.
13. El perro del hortelano no come ni deja comer.
14. No ha sido la primera vez ni será la última.
15. Nunca llega a tiempo y luego censura la falta de puntualidad ajena.
16. Real ahorrado, real ganado.
17. Esta mañana me he comido una manzana.
18. Decir refranes es decir verdades.
19. Herrando y errando se aprende el oficio.
20. Quien tiene amigo no cierto, tenga un ojo cerrado y otro abierto.
21. Mañana por la mañana subiremos la montaña.
22. Con la flor viene el olor y con el fruto el sabor.



¡Diviértete!

Trabalenguas son expresiones en cualquier idioma creado para que su articulación sea difícil al leerlo en voz alta. ¡Diviértete intentando pronunciarlas!

Mañana, mañanita

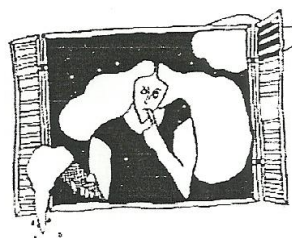


Mañana de nevar, de nevar.



Así estaba la mañana

Cuando te empecé a olvidar.



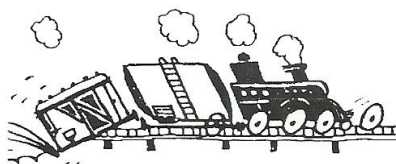
Quiero y no quiero querer
a quien no queriendo quiero.

He querido sin querer
y estoy sin querer queriendo.

Si porque te quiero quieres
que te quiera mucho más,
te quiero más que me quieres.

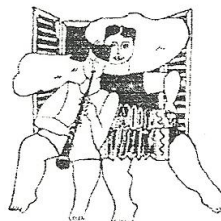
¿Qué más quieres?

¿Quieres más?



Erre con erre cigarro,
erre con erre barril,
rápido ruedan las ruedas
del rápido carro
del ferrocarril.

Si Pancha plancha
con cuatro planchas
¿con cuántas planchas
plancha Pancha?



En un triste trasto
tres tristes tigres
tragan trigo
en un trigal.

Saludos y despedidas

- 1 Dos amigos se encuentran en la parada de autobús:

Pablo: ¡Hola, Luis! ¿Qué tal?

Luis: Voy tirando, Pablo. Ya ves, corriendo como siempre, voy a la oficina. Y tú, ¿cómo estás?

Pablo: Bien, gracias. Pues yo voy a la escuela.

Luis: Vale, ahí viene mi autobús. Adiós.

Pablo: Hasta pronto.

- 2 El señor Jiménez y Ana se encuentran en la calle:

Ana: Buenos días, señor Jiménez. ¿Cómo está usted?

Sr. Jiménez: Regular, hija. ¿Y tú?

Ana: Muy bien, gracias. Adiós.

Sr. Jiménez: Hasta luego, niña.

- 3 En la plaza tomando el sol:

Antonio: Buenas tardes. ¿Qué hay?

José: Pues no estoy nada bien.

Antonio: ¿Qué te pasa, hombre?

José: Estoy fatal, no he dormido bien esta noche.

Antonio: Pues nada, ¡qué te pongas bien!

- 4 Una pareja en la cafetería:

Fernando: ¡Hola, tesoro! ¿Cómo te va?

Julia: Estupendamente. Y ahora que te veo, mejor.

¿Y tú, cómo lo has pasado?

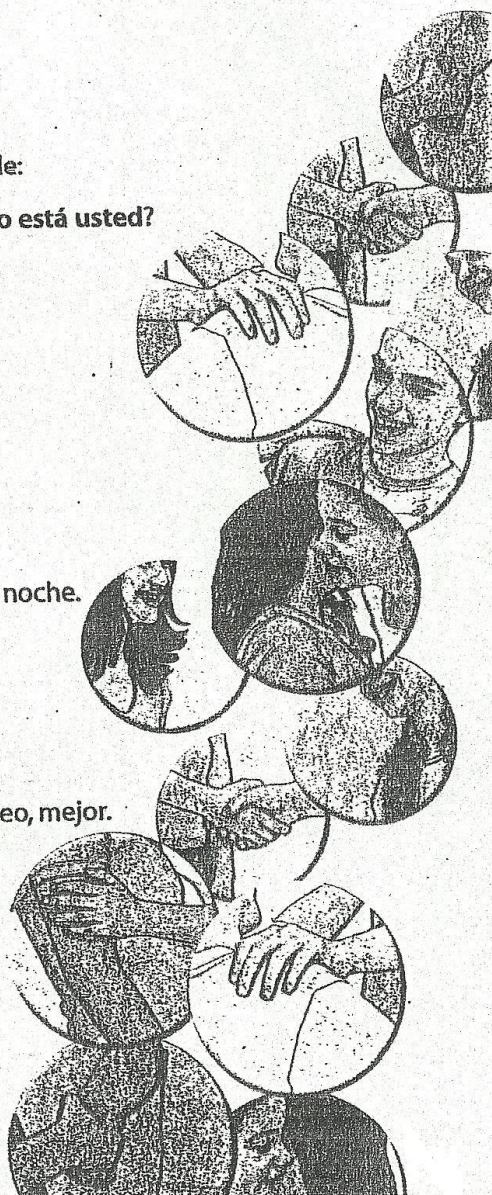
Fernando: Muy bien, cariño.

- 5 A la hora de dormir:

Hijo: ¡Buenas noches, mamá!

Madre: ¡Buenas noches, qué duermas bien!

Hijo: ¡Hasta mañana!



En una escuela de español para extranjeros, un grupo de alumnos de nivel avanzado ayuda a teclear los datos de otros estudiantes en un sistema de información. Presta atención a la forma de tratamiento, a la conjugación verbal y al acento de los estudiantes:

Diálogo 1: El tuteo

Estudiante español ¿Cómo te llamas?
Julia Soy Julia.
Estudiante español ¿Y tu apellido?
Julia Law.
Estudiante español ¿De dónde eres?
Julia Soy inglesa.
Estudiante español ¿Qué haces?
Julia Soy estudiante y trabajo en un hotel.
Estudiante español ¿Eres soltera?
Julia Sí, sí.

Diálogo 2: El voseo

Estudiante argentino Vos, ¿cómo te llamás?
Paolo Me llamo Paolo.
Estudiante argentino ¿Y tu apellido?
Paolo Rossini.
Estudiante argentino ¿De dónde sos?
Paolo Soy italiano, de Roma.
Estudiante argentino ¿Qué hacés?
Paolo Estudio idiomas y soy ingeniero agrónomo.
Estudiante argentino ¿Sos soltero?
Paolo No, no, estoy casado.

En cada uno de los diálogos se usa el tratamiento informal (tú, en el primer diálogo, y vos, en el segundo). ¿Cómo serían esas entrevistas en una situación formal? Practica con tu compañero.

... OBSERVA

Para presentarse	Para saludar	Estado civil
Soy...	Buenos días.	soltero(a)
¡Hola!, me llamo...	Buenas tardes.	casado(a)
Mi nombre es...	Buenas noches.	separado(a)
	Hola, ¿qué tal?	divorciado(a)
	¿Cómo estás?	viudo(a)

..... PRODUCCIÓN ORAL

En grupos de 4 ó 5 personas, entrevista a tus compañeros, apunta sus datos y el artista preferido de cada uno.

Nombre	Nacionalidad	Profesión	Estado civil	Artista preferido
--------	--------------	-----------	--------------	-------------------

AMPLIACIÓN DEL VOCABULARIO

¡Ojo! En español hay varias palabras semejantes al portugués, pero algunas tienen significados distintos. Observa:

El sobrenombre de Joaquín Salvador Lavado es Quino.

Los apellidos de Quino son Salvador Lavado.

Ver Manual



QUINO

PRODUCCIÓN ESCRITA

Este mes tenés una cita con Garbarino.

Con tu compra llevate posters y tarjetas de **Pablo Echarri** y participá de un sorteo para conocerlo personalmente.

Clarín, Buenos Aires, 2 sep. 2006.

1 Imaginate que hay un sorteo y el premio es un encuentro con tu ídolo, como en la promoción que figura arriba. Rellena esta ficha con tus datos y escribe el nombre del famoso al que te gustaría conocer. Respuesta personal.

Apellido(s)

Nombre

Sobrenombre

Fecha de nacimiento

Nacionalidad

Correo electrónico

Sexo Varón Mujer

Mi ídolo es

2 Ahora busca datos sobre tu ídolo y escribe su biografía. Si tienes alguna foto, pégala abajo.



Profesor(a): puede usted hacer una exposición de los trabajos de los estudiantes.

LECCIÓN UNO

¡Hola! ¡Bienvenidos!

* FRASES HECHAS DE USO CORRIENTE

* Aquí tienes algunos mecanismos de habla para uso social y de acciones, clasifícalos de acuerdo con la denominaciones abajo, después entrénalos con tus compañeros. ¡Cuidado con la pronunciación y entonación!

Formas de saludos/ Formas de despedidas/ Presentación/ Agradecimiento/ Formas de pedidos

Hola, ¿Qué tal? ¿Cómo te va?	¿Cuál es tu apellido? ¿Tienes apodo?	No he comprendido, ¿Puedes repetir?	¡Mucho gusto! ¡Encantada/o! ¡Es un placer conocerte! ¡Igualmente!	Soy brasileño/ Soy de España
Muchas gracias Te lo agradezco Mucho/ Gracias	¿Puedes deletrearlo?	¡Bienvenidos!	Por favor... (Con)Permiso ¿Me permite? ¿Se puede? ¿Puedo...?	¿Qué hay? ¿Qué hubo? ¿Qué me cuentas? ¿Cómo andas? ¡Qué bien te veo!
¿Cuál es tu /su nacionalidad? ¿De dónde es/eres? ¿Eres de acá?	¡Hasta luego Pronto La vista Otro día Más rato Mañana El lunes...! Adios Nos vemos Chao ¡Qué te vaya bien!	¡Buenos días! ¡Buenas tardes! ¡Buenas noches!	Perdón = Perdóname = Perdóneme = Discúlpame = Discúlpeme = Lo siento(mucho)	¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu nombre?
Muy bien, gracias, ¿y tú? Ni bien, ni mal Ni fu, ni fa Voy tirando Así, así Estoy fatal Así, no más Estupendamente	Por nada/ De nada No hay de qué	¿A qué te dedicas? ¿Qué haces? ¿Dónde trabajas? ¿En qué trabajas?	¿Cómo estás? ¿Cómo está usted?	¿Cómo se dice...en español? ¿Cómo se escribe? ¿Qué quiere decir? ¿Cómo?

Anexo D – Lição 4 do Livro Nuevo Ven 1



Rascacielos del centro de la ciudad
Caracas. Venezuela

Unidad 4

Por la ciudad

Competencias pragmáticas:

- Preguntar por la existencia de un lugar o establecimiento. Localizarlos.
- Preguntar por una dirección.
- Pedir y dar explicaciones para llegar a un sitio.
- Preguntar y decir la hora. Preguntar por horarios.

Competencias lingüísticas:

Competencia gramatical

- Artículos indeterminados.
- *Hay / Está(n).*
- Presente de indicativo de *ir, dar, venir, seguir* y *cerrar*.

Competencia léxica

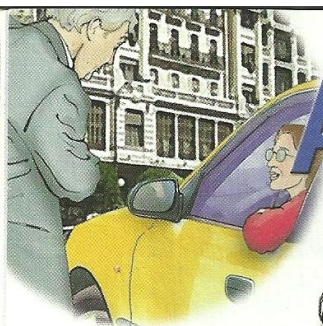
- La ciudad: establecimientos públicos y medios de transporte.
- Números (III).

Competencia fonológica

- Acentuación de las palabras.

Conocimiento sociocultural:

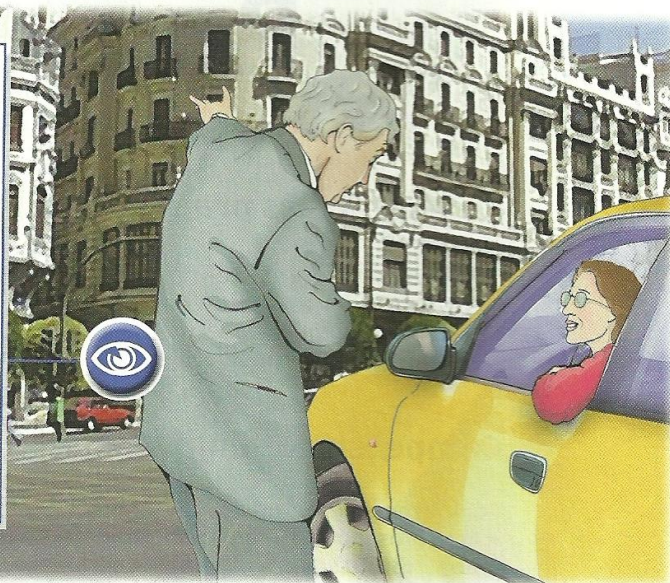
- Moverse por la ciudad: Madrid.



A. ¿Hay una gasolinera por aquí cerca?

Lee y **ESCUCHA**.

Natalia: *Perdone, ¿hay una gasolinera cerca de aquí?*
 Señor: *Mmm... Sí, hay una aquí al lado, en la calle Frida Kahlo.*
 Natalia: *Ah, perfecto, ¿y cómo voy hasta allí?*
 Señor: *Pues giras en la primera calle a la derecha, sigues todo recto y luego giras en la segunda calle a la izquierda. Allí hay una gasolinera abierta las veinticuatro horas.*
 Natalia: *Muchas gracias.*
 Señor: *De nada, de nada.*



1 Escucha la cinta otra vez y **MARCA** el recorrido de Natalia en el plano.



2 Lee las siguientes afirmaciones y **CONTESTA** verdadero o falso según el plano.

- a. Hay una farmacia y un quiosco de prensa.
- b. El supermercado está a la izquierda de la farmacia.
- c. El banco está en la calle Diego Rivera.
- d. Hay un restaurante enfrente del quiosco.
- e. La oficina de correos está cerca del cine.
- f. En el plano hay dos salas de cine.

V	F
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Giras a la derecha	Cruzas
Giras a la izquierda	Sigues recto



• Preguntar por la existencia de un lugar o establecimiento

A. *Perdone, ¿hay* $\left\{ \begin{array}{l} \text{un metro cerca?} \\ \text{una cafetería en esta calle?} \\ \text{cajeros automáticos en esta calle?} \\ \text{muchos cines en este barrio?} \end{array} \right.$

• Localizar establecimientos

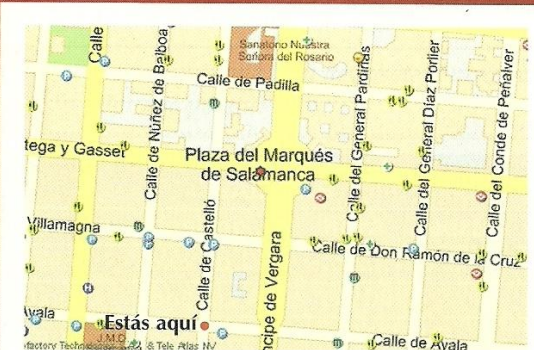
B. $\left\{ \begin{array}{l} \text{Sí, el metro está en la Plaza de Lima.} \\ \text{Sí, la cafetería está aquí al lado.} \\ \text{No, los cajeros están un poco más lejos.} \\ \text{Hay uno en esta misma calle.} \end{array} \right.$

3 Mira otra vez el plano y **COMPLETA** los diálogos.

- ¿Dónde el banco más cercano?
• un poco lejos, a unos trescientos metros.
- Perdone, ¿..... una farmacia en esta calle?
• una al fondo de la calle, sí, enfrente de la comisaría.
- ¿Dónde una oficina de correos cerca, por favor?
• una aquí al lado, en la calle Diego Rivera.
- ¿El cine Avenida en la calle Joan Miró?
• No, no, en la calle Goya.

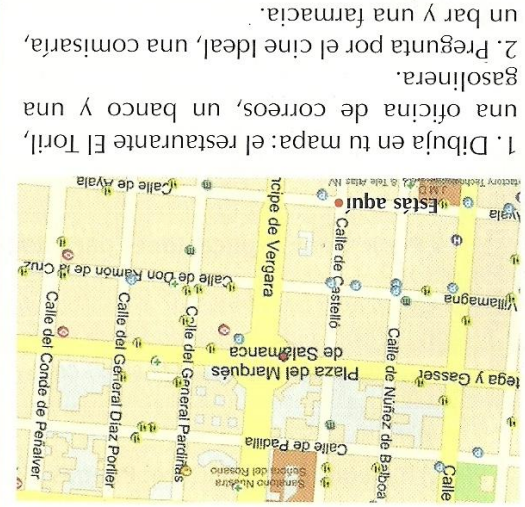
4 **PRACTICA** en parejas. Sigue las instrucciones de tu compañero y comprueba si llegas al mismo lugar.

A



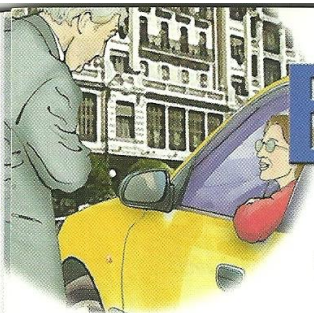
- Dibuja en tu mapa: el cine Ideal, una comisaría, un bar y una farmacia.
- Pregunta por el restaurante El Toril, una oficina de correos, un banco y una gasolinera.
- Sigue las instrucciones de tu compañero y comprueba si llegas al lugar indicado.

B



- Dibuja en tu mapa: el restaurante El Toril, una oficina de correos, un banco y una gasolinera.
- Pregunta por el cine Ideal, una comisaría, un bar y una farmacia.
- Sigue las instrucciones de tu compañero y comprueba si llegas al lugar indicado.





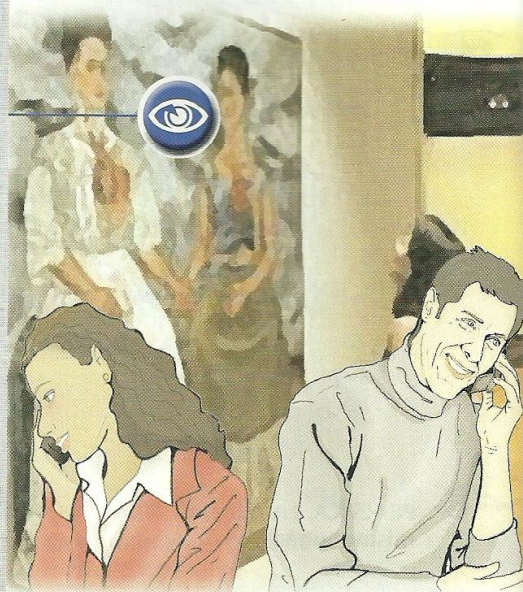
B. ¿Qué hora es?



Lee y **ESCUCHA**.

Carla y Diego van al Museo de Arte Moderno.

- Diego: *¿Vienes esta tarde al Museo de Arte Moderno? Hay una exposición de una amiga mía.*
- Carla: *Sí, de acuerdo, pero ¿cómo voy, en metro o en autobús? Ya sabes que no tengo coche.*
- Diego: *Mejor en autobús. Tomas el 21 y te bajas en la cuarta parada, en la calle del escritor Carlos Fuentes; cruzas la Plaza de la República y enfrente de la biblioteca está el Museo.*
- Carla: *¡Qué lío! ¿Qué calle es?*
- Diego: *No es ningún lío. Es muy fácil. Está en la calle Acapulco número veinticinco.*
- Carla: *¿Y a qué hora abre el museo?*
- Diego: *A ver... el museo abre a las nueve de la mañana y cierra a las seis de la tarde. Vamos a las cuatro y media, ¿de acuerdo?*
- Carla: *Las cuatro y media... ¿Qué hora es ahora?*
- Diego: *Las dos menos cuarto.*
- Carla: *Muy bien. A las cuatro y media en el museo. ¡Hasta luego!*
- Diego: *Nos vemos.*



1 **ESCUCHA** otra vez y completa la información que falta.

- a. Carla tiene que tomar el autobús
- b. El museo está enfrente de
- c. El horario del Museo de Arte Moderno es
- d. Diego y Carla quedan a las

P ara ayudarte

• Pedir y dar explicaciones para llegar a un sitio

- A. *¿Cómo voy al museo?*
- B. *Caminando / andando / a pie / en autobús / en metro / en taxi*
Tomas el autobús... / te subes en..., te bajas en...



2 **PRACTICA** con tu compañero. Puedes ayudarte del mapa de la página 44.

A

- Pregunta a B si quiere ir al cine.
- Contesta.
- Señala el medio de transporte.

B

- Contéstale afirmativamente y pregunta dónde está el cine.
- Pregunta cómo se va al cine.



UNIDAD 4

Para ayudarte

• Preguntar y decir la hora

- A. ¿Qué hora es?
- B. Son las dos menos cuarto / tres y media / etc.
- C. Es la una / una y cuarto.

• Preguntar por horarios

- A. ¿A qué hora abre el supermercado?
- B. A las diez en punto.
- A. Gracias.

LA HORA

11:00	Son las once	(en punto)
11:05		...y cinco
11:15	Son las once	...y cuarto
11:30		...y media
11:35		...menos veinticinco
11:45	Son las doce	...menos cuarto
11:55		...menos cinco
13:00	Es la una	
14:00	Son las dos	



3



ESCRIBE la hora debajo de cada reloj. A continuación, escucha y comprueba tus respuestas.

1



Son las ocho menos cuarto.

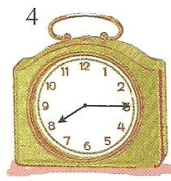
2



3



4



5



6



4

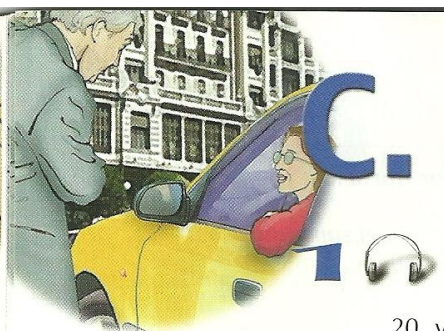
PRACTICA con tu compañero. Observa el horario de salidas y llegadas de vuelos internacionales y completa la tabla con la información que falta. A es un pasajero y B es una azafata de la oficina de información.

<p>A - Disculpe, ¿a qué hora llega/sale el avión de...? - ¿Por qué puerta?</p>	<p>B - A las... - Por la...</p>
---	--

SALIDAS				LLEGADAS			
nº vuelo	destino	hora	puerta	nº vuelo	procedencia	hora	puerta
IB 543	México DF	.....	.....	IB 376	La Habana	21:15	7
ARG 421	Buenos Aires	18:00	2	AVA 621	Bogotá	07:45	.....
VRG 268	Río de J.	.....	9	VRG 589	São Paulo	.....	6
6	18:20	São Paulo	VRG 589	.....	19:40	Río de J.	VRG 268
12	.....	Bogotá	AVA 621	.....	.....	Buenos Aires	ARG 421
7	.....	La Habana	IB 376	5	14:30	México DF	IB 543
nº vuelo	destino	hora	puerta	nº vuelo	procedencia	hora	puerta
LLEGADAS				SALIDAS			

VRG = Varig (Aerolíneas Brasileñas) AVA = Avianca (de Colombia)
ARG = Aerolíneas Argentinas IB = Iberia





C. Los números

1 ESCUCHA y completa los números.

20 veinte	101 ciento uno
30 treinta	200 doscientos/as
31 treinta y _ _ _	300 tres _ _ _ _ tos/as
40 cuarenta	400 cuatrocientos/as
50 _ _ _ cuenta	500 _ _ _ nientos/as
60 sesenta	600 seiscientos/as
70 _ _ _ enta	700 setecientos/as
80 ochenta	800 ochocientos/as
90 _ _ _ enta	900 _ _ _ _ cientos/as
100 cien	1 000 mil

1 352 mil trescientos cincuenta y dos

2 813 dos mil ochocientos trece

2 Mira la tabla y ESCRIBE como en el ejemplo las distancias entre siete ciudades argentinas.

Ciudad	BA	SLT	RES	COR	SL	VIE	RG
Buenos Aires	0	1510	1023	715	790	960	2635
Salta	1510	0	780	897	1245	2091	3532
Resistencia	1023	780	0	875	1295	2069	3390
Córdoba	715	897	875	0	420	1194	3635
San Luis	790	1245	1295	420	0	1099	2540
Viedma	960	2091	2069	1194	1099	0	1675
Río Gallegos	2635	3532	3390	2635	2540	1675	0

Entre Salta y Córdoba hay ochocientos noventa y siete kilómetros.

Para ayudarte

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

• ¿Dónde colocar el acento fónico en español?

- En la última sílaba tónica, para las palabras terminadas en consonante (excepto *n* o *s*): capital.
- En la penúltima sílaba tónica, para las palabras terminadas en vocal, en *n* o en *s*: España.
- Las sílabas que no siguen las reglas anteriores, llevan una tilde (acento escrito) sobre la sílaba tónica: camión.

1 CLASIFICA las palabras en la categoría correspondiente.

ordenador despacho inglés detrás calle ciudad
lejos delante fútbol taxi avenida playa

Con tilde	Penúltima sílaba tónica	Última sílaba tónica
<i>inglés</i>	<i>despacho</i>	<i>ordenador</i>

2 Escucha las palabras y ESCRIBE la tilde en las palabras que la necesiten.

lapiz Angel habitacion estan Bogota
Victor Gomez cafe aqui Seul

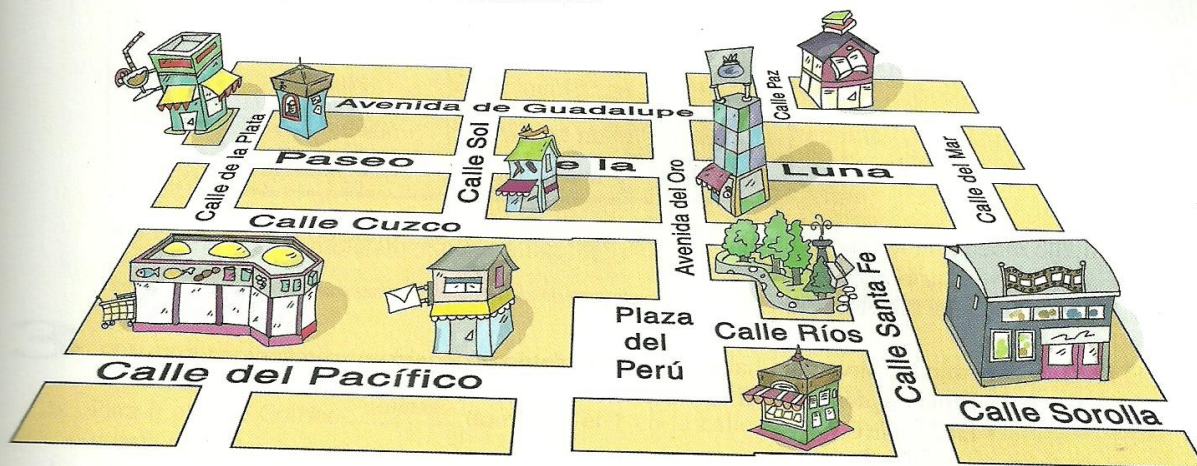


48 • cuarenta y ocho

Amplía tu vocabulario

UNIDAD 4

1 Mira el mapa y **COMPLETA** el vocabulario.



2 **CLASIFICA** los nombres en las categorías correspondientes.

TIENDAS	SERVICIOS	PARTES DE LA CIUDAD
<i>supermercado</i>	<i>correos</i>	<i>calle</i>

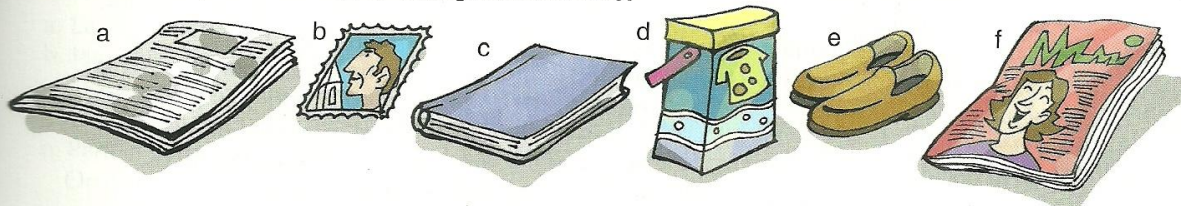
¡OJO! LÉXICO DE HISPANOAMÉRICA

el metro = subterráneo (o subte) en Argentina
 el estanco = quiosco de cigarrillos
 Coger no se utiliza en muchos países de Hispanoamérica. Se emplea *agarrar* o *tomar*.

3 Lee las frases y **ESCRIBE** la palabra que falta en la última. Es un sinónimo.

- a. Si Juan está en México toma el camión.
- b. Si está en Argentina toma el colectivo.
- c. Si está en Perú toma la góndola.
- d. Si está en España coge el

4 ¿Dónde puedes comprar las siguientes cosas?





Contenidos gramaticales

Artículos indeterminados

	Singular	Plural
Masculino	un banco	unos bancos
Femenino	una cafetería	unas cafeterías

- El artículo indeterminado se usa para hablar de algo o alguien desconocido o no mencionado.
 - *¿Hay un banco cerca?*
 - *Sí, el BBVA está en esta misma calle.*
- El artículo determinado sirve para hablar de algo o alguien conocido o ya mencionado.
 - *Perdone, ¿dónde está el cine Capitol?*
 - *En la calle Gran Vía.*

1 COMPLETA con los artículos adecuados.

- En la calle Preciados hay*unos*..... grandes almacenes muy conocidos.
- En la plaza de las Cortes Catalanas está cine Avenida.
- Me parece que cerca del supermercado está estación de metro.
- En mi barrio hay tienda de ropa de marca muy conocida.
- Allí, al fondo de la calle, está parada del autobús.
- En el centro está oficina de Correos.

Contraste Hay / Está (n)

- **Hay** (haber) se utiliza para indicar la existencia de algo o alguien.

Hay + | un/uno/una | + sustantivo
| dos/tres |

En el centro hay (unas) tiendas muy bonitas.

- **Está(n)** se emplea para situar en el espacio algo o alguien.

Está(n) + | artículo determinado | sustantivo singular/plural
| adjetivo posesivo |

- *¿Sabes dónde está mi móvil?*
- *Creo que está en la mesa del comedor.*

2 RELACIONA para formar frases con hay o está/n.

- En la calle Preciados
- Cerca de aquí
- A menos de diez minutos
- El dormitorio
- ¿Qué
- ¿Dónde
- En la cocina sólo
- Enfrente de la cafetería

está
hay
están

- una farmacia de guardia.
- unos grandes almacenes.
- en esta calle?
- un garaje, por favor?
- un armario para los platos.
- al fondo del pasillo.
- las tiendas de discos.
- un banco.



UNIDAD 4

11 Verbos IRREGULARES en presente: IR, VENIR, SEGUIR, CERRAR, DAR

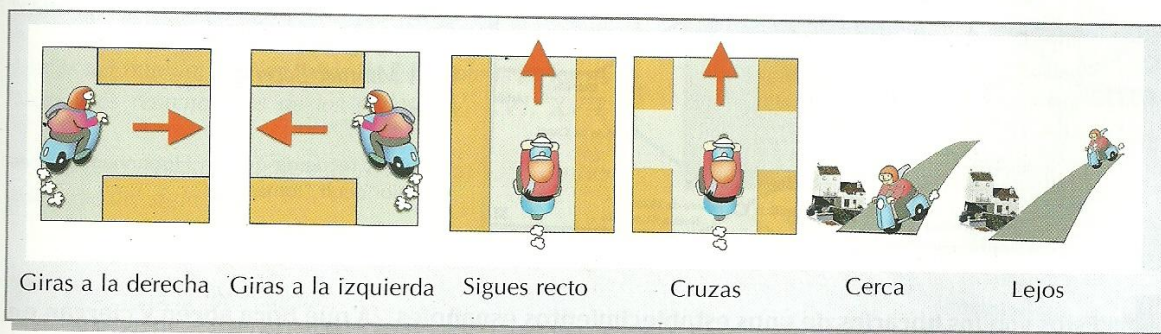
	IR*	VENIR E>IE	SEGUIR E>I	CERRAR E>IE	DAR 1ª persona
(Yo)	voy	vengo	sigo	cierro	doy
(Tú)	vas	vienes	sigues	cierras	das
(Él/ella/Ud.)	va	viene	sigue	cierra	da
(Nosotros/as)	vamos	venimos	seguimos	cerramos	damos
(Vosotros/as)	vais	venís	seguís	cerráis	dais
(Ellos/ellas/Uds.)	van	vienen	siguen	cierran	dan

*El verbo ir es completamente irregular.

3 CONJUGA los verbos que aparecen entre paréntesis.

- Para ir al cine Coliseo *tomas* (tomar/tú) el 1 en la calle Princesa y *bajas* (bajar/tú) en la quinta parada.
- Perdone, ¿..... (haber) una estación de metro cerca?
• (seguir/Ud.) todo recto. La estación de metro (estar) a unos cincuenta metros.
- ¿..... (venir/tú) a mi casa esta tarde?
• Vale, ¿a qué hora (ir/yo)?
- Para ir al trabajo (salir/yo) de casa a las ocho y media.
- Mis amigos y yo (ir) al centro los fines de semana.
- ¡Qué pelo tan bonito!
• Claro, (venir/yo) de la peluquería.

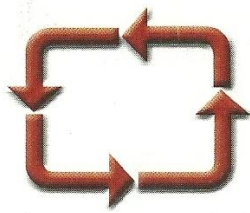
11 Locuciones y adverbios de lugar



4 MIRA la ilustración de la página 49 y corrige la información.

- La oficina de Correos está en la Plaza del Perú.
- Hay dos cines en la calle Sorolla.
- El supermercado está enfrente de los cines.
- La librería está cerca del quiosco de periódicos.
- Para llegar al puesto de la ONCE desde la Plaza del Perú, cruzas la Plaza, sigues por la Avenida del Oro, giras en la primera calle a la derecha, sigues todo recto y giras en la segunda a la derecha.








Actividades



1 Lee los horarios y CONTESTA a las preguntas.

 **MUSEO DE AMÉRICA**
 Horario: de martes a sábado de 10 a 15 horas.
 Domingos y festivos de 10 a 14:30.
 Metro Moncloa.

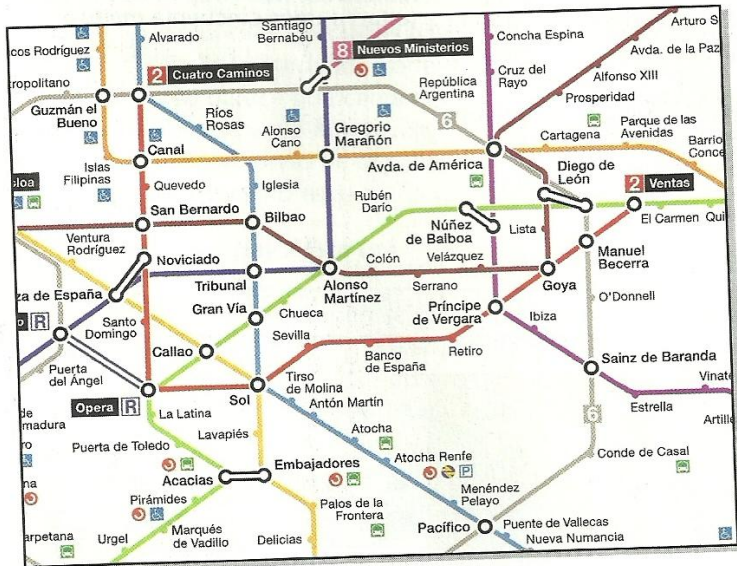
 **ZOO AQUARIUM MADRID**
 Horario: de lunes a viernes de 10:30 a 18:00; sábados, domingos y festivos de 10:30 a 19:00 horas. Autobús 33.

 **MUSEO DEL PRADO**
 Horario: de martes a sábado de 9 a 19 horas.
 Domingos y festivos de 9 a 14 horas.
 Lunes cerrado. Metro Banco de España.

- a. ¿A qué hora cierra el Palacio Real?
- b. ¿Qué institución no abre los lunes?
- c. ¿Qué horario tiene durante los días festivos el Museo de América?

 **PALACIO REAL**
 Abierto todos los días de 9:30 a 17 horas. Metro Ópera.

2 Mira el mapa del metro. ESCUCHA las indicaciones y señala a cuál de los lugares del ejercicio 1 llega Natalia.



3 PRACTICA en parejas.

Selecciona varios trayectos en el metro de Madrid y EXPLICA a tu compañero cómo llegar hasta allí. Él tiene que adivinar adónde llega.

- A. Coges* la línea 4 en San Bernardo y vas hasta Goya. Allí cambias, coges la línea 2, dirección Ventas y bajas en la primera estación. ¿Adónde llegas?
- B. A Manuel Becerra.
- A. Sí.

*Nota: recuerda que en Hispanoamérica es mejor decir "tomas".

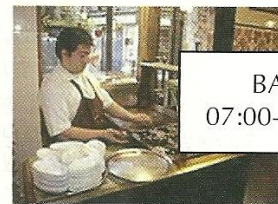
4 Estos son los horarios de unos establecimientos españoles. ¿A qué hora abren y cierran en tu país? ¿Conoces otros lugares en donde los horarios son diferentes? ESCRIBE un breve texto explicando las coincidencias y las diferencias.



FARMACIA
24 horas



BANCO
08:30-14:30



BAR
07:00-24:00



Descubriendo

UNIDAD 4

Un paseo por Madrid

1 ¿Qué sabes de Madrid? Lee las frases y señala si son verdaderas o falsas.

- | | V | F |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Madrid es la capital de España. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Tiene 10 millones de habitantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Está en el sur del país. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Hay siete líneas de metro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

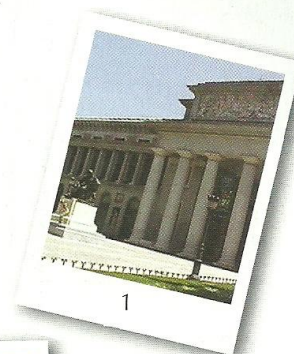
2 Lee el texto siguiente y escribe los pies en cada foto.

Pasear por Madrid es fácil y cómodo, gracias a la excelente red de transporte público que tiene: metro, autobuses, taxis.

El metro tiene más de diez líneas y une todos los puntos de la ciudad. Es rápido, moderno y puntual. Los turistas también disponen de un autobús turístico especial que recorre los lugares más interesantes de la ciudad con explicaciones en varios idiomas.

Los lugares que no se puede perder son:

- La Puerta del Sol es el centro de Madrid y de España, el km 0 de las carreteras españolas. Todos los años los madrileños reciben el Año Nuevo desde esta plaza, con las doce campanadas del reloj de la antigua Casa de Correos.
- El Palacio Real es del siglo XVIII, de estilo neoclásico, está rodeado por unos bellos jardines italianos (jardines de Sabatini y el Campo del Moro).
- La Plaza Mayor es de forma rectangular, del siglo XVII, lugar de reunión al aire libre de artistas.
- El Museo del Prado, una de las pinacotecas más importantes del mundo, contiene más de 2 500 obras de los pintores más renombrados de los siglos XV, XVI, XVII y XVIII.
- El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía contiene pinturas del siglo XX.



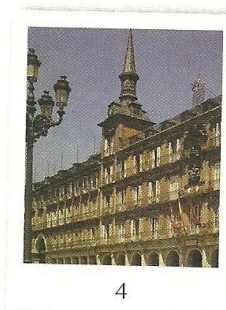
1



2



3



4



5

3 Relaciona la información.

- | | |
|-------------------------|------------------------------------|
| 1. La Plaza Mayor | a. está el km 0 de las carreteras. |
| 2. El Palacio Real | b. es del siglo XVII. |
| 3. El Museo del Prado | c. contiene pintura moderna. |
| 4. En la Puerta del Sol | d. tiene jardines italianos. |
| 5. El Museo Reina Sofía | e. tiene más de 2 500 obras. |



Internet

El Museo del Prado es la pinacoteca más importante de España. Entra en www.edelsa.es (Actividades en la Red) y accede a la página oficial del Museo. Allí encontrarás datos y una ruta por las salas más importantes.



Anexo E – Roteiros das aulas de leitura

ROTEIRO DA AULA DE LEITURA 1

1. Pré-leitura

- Predição do conteúdo do livro através da capa e do resumo. Todas as predições devem ser anotadas no quadro pela professora.
- Leitura de um pequeno texto sobre o autor.

2. Leitura

- Leitura silenciosa e individual do fragmento de texto proposto para o dia.
- Ao final da leitura a professora solicita a participação dos alunos para marcar no quadro as predições que estavam certas e as que estavam erradas.
- A professora começa a recontar a história e anota no quadro os pontos mais significativos da narrativa. Os alunos são convidados pela professora a relembrar juntamente com ela os principais fatos da narrativa, consultando o livro e pede para que copiem essas informações em seus cadernos para consultarem quando necessário.
- A professora solicita que os alunos leiam novamente o texto em casa, tentem decifrar o significado das palavras desconhecidas pelo contexto e em último caso busquem o apoio de dicionários conforme foi explicado na aula sobre estratégias de leitura.

3. Pós-leitura

- A professora solicita que todos os alunos escrevam, numa papeleta, uma informação que julgaram importante no texto, explicando o motivo.
- A professora recolhe as papeletas e mistura-as.
- A professora solicita a alguns alunos (uns 5) que sorteiem, cada um, uma papeleta, leiam e digam se concordam ou não que aquela informação é importante. A professora também dá a sua opinião e participa da discussão.

ROTEIRO DA AULA DE LEITURA 2

1. Pré-leitura

- A professora relembra oralmente os principais fatos do fragmento de texto lido na aula anterior e pede que os alunos a ajudem.
- A professora pede que os alunos façam previsões sobre o que vai acontecer com os personagens na continuação da história e anota-as no quadro.

2. Leitura

- Leitura individual silenciosa.
- Ao final da leitura a professora solicita a participação dos alunos para marcar no quadro as previsões que estavam certas e as que estavam erradas.
- A professora solicita que os alunos leiam novamente o texto em casa, tentem decifrar o significado das palavras desconhecidas pelo contexto e em último caso busquem o apoio de dicionários conforme foi explicado na aula sobre estratégias de leitura.

3. Pós-leitura

- Atividade em grupo. A professora entrega a cada grupo uma lista desordenada dos principais fatos da narrativa relativos ao fragmento proposto para aquele dia e solicita que os alunos numerem os fatos na ordem em que aconteceram.
- Quando todos terminam de realizar a atividade a professora pede que cada equipe apresente suas respostas e vai corrigindo o que não estiver de acordo com o texto. Para a realização dessa correção a professora relê, juntamente com os alunos, os fragmentos que causaram mais dúvidas durante a realização da atividade.

ROTEIRO DA AULA DE LEITURA 3

1. Pré-leitura

- Atividade em duplas. A professora solicita que os alunos respondam a três questões sobre a história. Uma relativa aos fatos da narrativa, outra relativa a localização do local da narrativa e uma terceira que amplia o vocabulário relativo ao texto através de imagens.
- A professora pede que os alunos façam previsões sobre o que vai acontecer com os personagens na continuação da história e anota-as no quadro.

2. Leitura

- Leitura silenciosa em grupos.
- Ao final da leitura a professora solicita a participação dos alunos para marcar no quadro as previsões que estavam certas e as que estavam erradas.
- A professora solicita que os alunos leiam novamente o texto em casa, tentem decifrar o significado das palavras desconhecidas pelo contexto e em último caso busquem o apoio de dicionários conforme foi explicado na aula sobre estratégias de leitura.

3. Pós-leitura

- A professora divide a sala em dois grupos e solicita que cada um crie 5 perguntas com respostas sobre o texto lido. A professora recolhe todas as perguntas e faz as perguntas do grupo 1 para o grupo 2 e as do grupo 2 para o grupo 1.

ROTEIRO DA AULA DE LEITURA 4

1. Pré-leitura

- A professora solicita que dois voluntários façam um resumo oral sobre o texto lido na aula anterior.
- A professora pede que os alunos façam previsões sobre o que vai acontecer com os personagens na continuação da história e anota-as no quadro.

2. Leitura

- Leitura individual silenciosa.
- Ao final da leitura a professora solicita a participação dos alunos para marcar no quadro as previsões que estavam certas e as que estavam erradas.

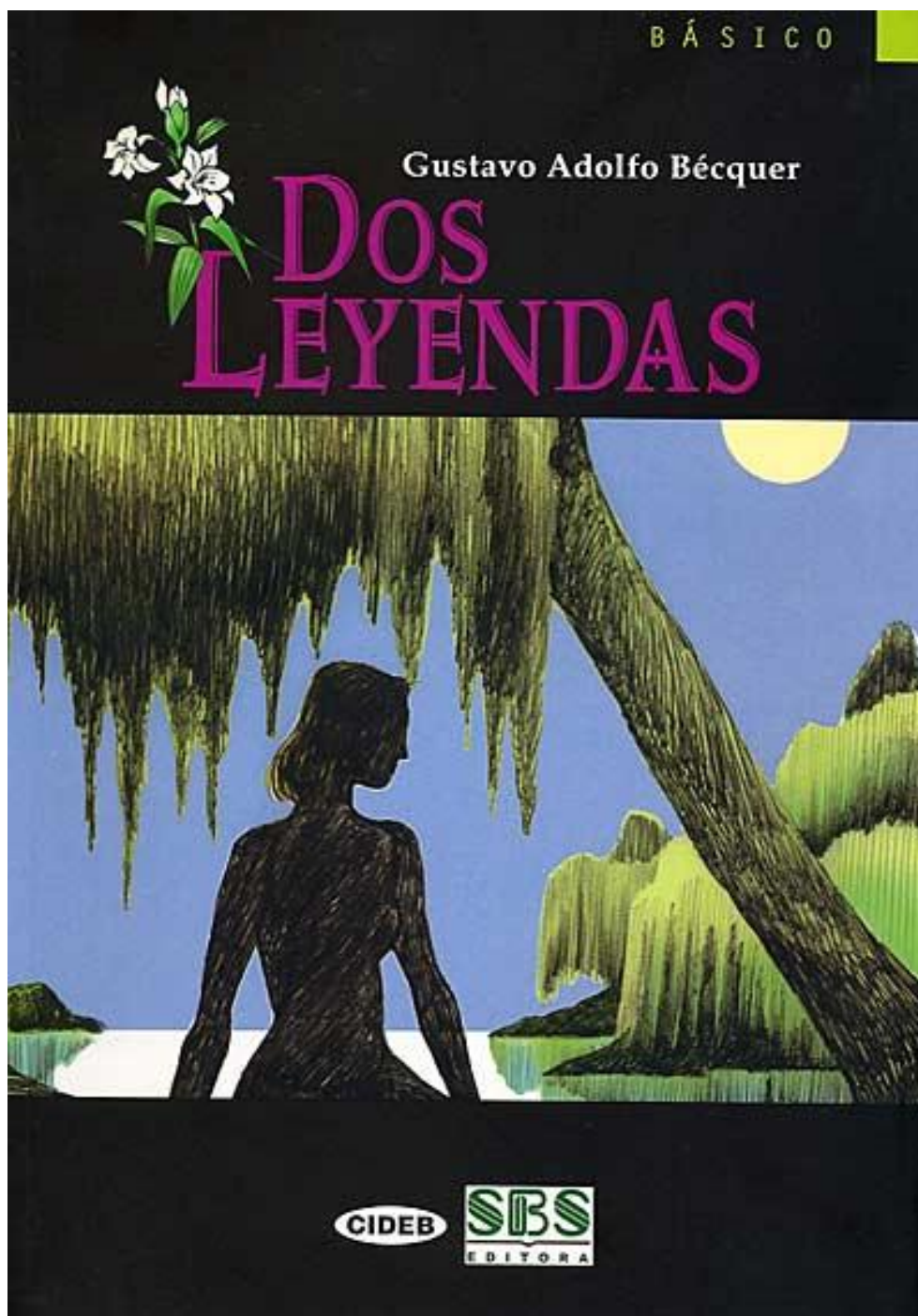
3. Pós-leitura

- A professora solicita a cada aluno individualmente que usem a criatividade para expressar o que a leitura dessa obra significou para eles e que emoções e sentimentos experimentaram durante a leitura. Os alunos são livres para escolher se querem desenhar, fazer colagem, fazer um fanzine, uma música etc. Ao final cada um deve apresentar seu trabalho para o grupo.

Anexo F – Capa do Livro Dos Leyendas – Versão autêntica



Anexo G – Capa do Livro Dos Leyendas – Versão adaptada



Anexo H – Capa do Livro Congreso en Granada – Leitura Graduada

Loreto de Miguel y Alba Santos

**CONGRESO
EN GRANADA**

 edelsa
GRUPO DIDASCALIA, S.A.

Anexo I – Teste de compreensão leitora A



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



Prezado (a) Aluno (a), este pré-teste de compreensão leitora faz parte do projeto de pesquisa **Uso de textos literários originais e adaptados no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos de nível básico em um curso livre de Fortaleza** desenvolvido pela mestranda Neyla Denize de Sousa Soares sob a orientação da professora doutora Cleudene de Oliveira Aragão. Agradecemos sua colaboração e nos comprometemos em não expor os nomes dos participantes.

DADOS PESSOAIS

5. Nome: _____
6. Telefone(s): _____
7. Correio eletrônico (e-mail): _____

TESTE A

Historia de los antiguos Juegos Olímpicos

La primera prueba documental de la celebración de los Juegos Olímpicos data del año 776 a.c. en la localidad griega Olimpia, en la península mediterránea del Peloponeso. Al parecer, la idea original partió de un hombre llamado Oxilos, si bien empezaron a celebrarse por iniciativa del rey Ifitos de Élide, después de que éste llegara a un acuerdo con sus rivales Licurgos, rey de Esparta, y Clístenes, rey de Pisa, para garantizar la paz durante el evento. Según cuenta la tradición el texto del tratado fue escrito en un disco de piedra y guardado en el templo de Hera.

Como la mayoría de los actos griegos, los Juegos Olímpicos estaban muy bien organizados, pues se sabe que unos meses antes de que ellos comenzaran se enviaban mensajeros oficiales a través de Grecia para anunciar la fecha exacta del evento por todas las villas y ciudades. Al igual que en la actualidad, también existía una selección previa de atletas, elegidos por jueces locales.

Entre los siglos VII y V a.C., esta manifestación deportiva se fue consolidando y para el año 472 ya contaba entre sus participantes con ciudadanos de las zonas circundantes de la Élide (Arcadia, Laconia, Argólida, Acaia y Mesenia). En la época clásica, los juegos duraban ya cinco días y los ganadores de las pruebas se consideraban como héroes por su propia ciudad.

.....(CUARTO PÁRRAFO).....

El resurgir olímpico se inició en 1896 cuando se llevaron a cabo los primeros Juegos Olímpicos en Atenas, Grecia, con asistencia de 245 atletas de 13 naciones. Desde entonces, el número de atletas, países representados y la variedad de los deportes se ha incrementado, hasta más de 10.000 atletas de 199 países participantes en los Juegos del año 2000 en Sidney, Australia.

El gran precursor y fundador de la era moderna de los J.J.O.O. fue Pierre de Fredy, Barón de Coubertin, quien formó el Comité Olímpico Internacional en 1894 en París. Fue nada menos que el impulsor de la reimplantación de la tradición olímpica y además realizó numerosos aportes al ceremonial olímpico como el traslado de la antorcha olímpica y la creación de la bandera con los cinco anillos entrelazados.

Texto de Juan Rodríguez López *Historia del deporte* (2000)

1. En el primer párrafo, el texto:

- a) estudia las instituciones políticas de Grecia.
- b) nos revela la unidad política del pueblo griego.
- c) Nos da una idea de cómo competían los atletas.
- d) nos informa sobre el origen de los Juegos Olímpicos.
- e) analiza el significado que los Juegos Olímpicos tenían para el pueblo griego.

- a) la duración de los Juegos Olímpicos era de cuatro años.
- b) correspondía a los reyes la selección previa de los atletas.
- c) las pruebas debían realizarse en períodos diferentes de tiempo.
- d) los juegos comenzaban a organizarse con cierta antecedencia.
- e) diferentemente de los días actuales, no existía selección previa de atletas.

2. En el segundo párrafo leemos que:

3. El texto afirma, en el tercer párrafo, que:

- a) la duración de los Juegos se redujo en la época clásica.
- b) los Juegos Olímpicos fueron consolidándose después de la era cristiana.
- c) hubo gran decadencia de los Juegos Olímpicos en los siglos VII y V a. c.
- d) los atletas de ciudades alejadas de la Élide no podían participar de los Juegos.
- e) los ganadores de las pruebas se consideraban héroes en sus ciudades de origen.

4. El cuarto párrafo se omitió en el texto. Para poder leerlo con lógica, ordene la secuencia que colocamos en forma desordenada.

(1) En este sentido, la primera atleta olímpica fue Cinisca, hermana del rey Agesilao de Esparta, quien no pudo tener mejor debú: ganó la carrera de carros tirados por cuatro caballos.

(2) Todos los griegos que eran ciudadanos libres y si no habían cometido ningún crimen tenían el derecho de participar de los Juegos Olímpicos. Las mujeres, sin embargo, no podían competir, ni siquiera como espectadoras, ya que los Juegos eran privilegio sagrado de los hombres.

(3) Tras muchas persecuciones la mujer pudo finalmente acceder a las instalaciones deportivas y ser autorizada como participante, en pruebas mixtas.

(4) En principio el veto era por razones de pudor ya que se pretendía impedir que las mujeres

contemplasen el cuerpo desnudo de los atletas, los cuales estaban obligados a competir sin ninguna prenda.

(5) Con el tiempo, los usos y costumbres se fueron relajando y se suprimió ese requisito.

Marque la alternativa que presente la secuencia correctamente:

- a) 2 – 4 – 5 – 3 – 1
- b) 4 – 5 – 3 – 1 – 2
- c) 5 – 3 – 1 – 2 – 4
- d) 3 – 4 – 5 – 2 – 1
- e) 1 – 2 – 4 – 3 – 5

5. Según el texto, la era moderna de los Juegos Olímpicos se inicia en:

- a) París en 1894.
- b) París en 1896.
- c) Atenas en 1894.
- d) Atenas en 1896.
- e) Ginebra en 1894.

6. El Barón de Coubertin, Pierre de Fredy, fue el responsable por:

- a) reimplantar los antiguos Juegos que se realizaban en Atenas.

b) siguió las normas anteriores sin ninguna modificación relevante.

c) reformular todas las modalidades de deportes que existían hasta la época.

d) hacer una serie de modificaciones al ceremonial de los Juegos de la era moderna.

e) la creación de la bandera olímpica con el blasón del Comité Olímpico Internacional.

Anexo J – Teste de compreensão leitora B



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



Prezado (a) Aluno (a), este pré-teste de compreensão leitora faz parte do projeto de pesquisa **Uso de textos literários originais e adaptados no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos de nível básico em um curso livre de Fortaleza** desenvolvido pela mestranda Neyla Denize de Sousa Soares sob a orientação da professora doutora Cleudene de Oliveira Aragão. Agradecemos sua colaboração e nos comprometemos em não expor os nomes dos participantes.

DADOS PESSOAIS

1. Nome: _____
2. Telefone(s): _____
3. Correio eletrônico (e-mail): _____

TESTE B

Nuevos matrimonios: modelos familiares para el siglo XXI

La familia es un concepto cultural, sociológico e incluso ético, de ahí que lo que deba considerarse como tal es una realidad cambiante. Estar casado o convivir con alguien son situaciones individuales con una indudable dimensión pública porque estructuran la convivencia efectiva. Esta, a su vez, se vincula a la cualidad de ser padre-madre o hijo de alguien y ese núcleo es percibido socialmente como “familia”. Hoy, estos modelos no dependen solo de la referencia clara al modelo heterosexual y al matrimonio; ni de realidades biológicas en el caso de la filiación. La familia del siglo XXI tiene una estructura plural.

Tradicionalmente, la familia se basaba en el matrimonio entendido como unión de hombre y mujer, pero en la actualidad existen núcleos familiares fuera del matrimonio. En primer lugar, por la existencia de los hogares mono parentales surgidos de situaciones de crisis matrimonial o por la decisión voluntaria de sus miembros. En segundo lugar, por la organización de formas de convivencia afectiva fuera del matrimonio, en especial, las parejas no casadas heterosexuales, como expresión del derecho a no casarse, y las uniones de homosexuales, que cuestionan el propio concepto de matrimonio.

Todos estos tipos sociales de familia coexisten y, en una sociedad abierta, la ley debe proteger sus derechos y **encauzar** sus aspiraciones de acuerdo con la conciencia social y es indudable que **ello** plantea interesantes retos de futuro. El primero afecta a la propia institución del matrimonio. La separación o el divorcio ponen sobre la mesa una serie de cuestiones que hasta este momento el acuerdo de la pareja solucionaba de forma privada. El segundo reto que se plantea es el de la regulación de la pareja de hecho. No puede abordarse globalmente este tema porque existe una gran diferencia entre las uniones heterosexuales, que pudiendo optar por el matrimonio no lo hacen, y las homosexuales, cuya principal reivindicación es como dar forma pública a su unión afectiva, es decir, como presentarse socialmente como matrimonio.

El último reto, es el de afrontar la regulación de las uniones homosexuales atendiendo a su especificidad.

En definitiva, afloran nuevos modelos familiares que cuestionan la estructura y las funciones de la familia tradicional.

Texto de I. BARRAL, profesora titular de Derecho Civil. Universidad de Barcelona, adaptado de http://www.ahige.org/texto_arti.php?wcodigo=50078.

1. La autora del texto considera la familia una realidad cambiante, debido a:
- a) la percepción social de esta institución como un núcleo.
 - b) una confluencia de valores sociales, culturales y éticos.
 - c) su esencia social y a un modelo padrón heterosexual.
 - d) la diferenciación de valores éticos en el siglo XXI.
 - e) las distintas culturas en las que esta inserta.

2. Según la autora, son características exclusivas del actual padrón de familia:

- a) cohabitación afectiva externa al matrimonio y uniones homosexuales.
- b) cohabitación afectiva externa al matrimonio y relaciones biológicas de descendencia.
- c) modelo mono parental y relaciones biológicas de descendencia.
- d) modelo mono parental y parejas heterosexuales.
- e) uniones homosexuales y parejas heterosexuales.

3. La autora presenta como uno de los desafíos del porvenir:

- a) pervivir, en la sociedad actual, el modelo de familia tradicional.
- b) impedir que se busquen reglamentos para las uniones homosexuales.
- c) proponer soluciones globales para todos los nuevos modelos familiares.
- d) determinar, por medio de leyes, las funciones de la familia tradicional.
- e) plantear reglamentos que atiendan a todos los tipos sociales de familia.

4. El vocablo “encauzar”, destacado en negrita, puede sustituirse, en el texto, por:

- a) “desorientar”
- b) “descarriar”
- c) “reprimir”
- d) “encaminar”
- e) “apoyar”

5. El pronombre “ello”, destacado en negrita, en el texto, se refiere a:

- a) la protección de los derechos de la familia y sus aspiraciones.
- b) la coexistencia de todos los tipos sociales de familia.
- c) la sociedad abierta y a la consciencia social.
- d) la institución denominada matrimonio.
- e) la separación o al divorcio.

6. La autora busca, principalmente:

- a) plantear una solución única a los nuevos modelos de familia.
- b) dar notoriedad a las distintas formas de unión familiar.
- c) presentar los tipos sociales de familia en la actualidad.
- d) cuestionar la función de la familia tradicional.
- e) objetarse al concepto de matrimonio.

Anexo K – Teste de compreensão leitora C



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



Prezado (a) Aluno (a), este pré-teste de compreensão leitora faz parte do projeto de pesquisa **Uso de textos literários originais e adaptados no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos de nível básico em um curso livre de Fortaleza** desenvolvido pela mestrandia Neyla Denize de Sousa Soares sob a orientação da professora doutora Cleudene de Oliveira Aragão. Agradecemos sua colaboração e nos comprometemos em não expor os nomes dos participantes.

DADOS PESSOAIS

4. Nome: _____
5. Telefone(s): _____
6. Correio eletrônico (e-mail): _____

TESTE C

Células troncales embrionarias: retórica y política

A la sociedad se le ha enviado un mensaje mediático fascinador: las células troncales embrionarias sencillamente harán milagros. Periódicos y telediarios se encargan de avivar las esperanzas. Algunos colectivos de pacientes exigen la eliminación de las trabas legales, convencidos de que el retraso va a robarles años y calidad de vida. Los políticos no quieren dejar escapar las ganancias ideológicas y electorales de los debates sobre células troncales y compiten por alzarse con el mecenazgo de la nueva aventura científica.

La experiencia histórica y los buenos modales académicos nos dicen que los científicos, cuando se dirigen al público como científicos, están obligados a no alargar más el brazo que la manga. Como ciudadanos corrientes, pueden dar rienda suelta a su imaginación y soñar en voz alta, pero han de renunciar entonces a revestirse de la autoridad que da la ciencia. De unos años a esta parte, los científicos han hecho promesas en público, muchas de las cuales nunca se han materializado.

Al informar a la gente, más científico y más humano es no referirse sólo a las expectativas favorables. Hay que decirle que se ignora si habrá o no buenos resultados, que no faltarán las dificultades, a veces insuperables, y también que hay normas éticas que nunca deberán vulnerarse. Son las que nos enseñan cómo respetar la vida y la dignidad de los seres humanos, y que ha quedado expresada en unos documentos -el Código de Nuremberg, el Informe de Belmont, la Declaración de Helsinki- a los que hay que volver una vez y otra.

El investigador está sometido a muchos impulsos: la sed de conocer, el imperativo altruista de remediar la enfermedad, el deseo de prestigio, la ambición de llegar antes y más lejos que sus competidores. A veces, le dominan las convicciones ideológicas y los intereses económicos. Esos impulsos pueden entremezclarse de mil maneras y hacen sumamente complejo el trabajo del investigador. Al investigador le conviene no perder la cabeza. Ha de conservar la frialdad para planear, realizar y publicar sus trabajos. Y si se deja llevar de una pasión, que sea la de tratar de probar con empeño que la hipótesis de su trabajo es falsable.

Texto de: Gonzalo Herranz- adaptado de
www.elmundosalud.com.

1. Según el texto, sobre las células troncales y las repercusiones de las investigaciones sobre el tema, es correcto afirmar que:
 - A) se les atribuye a estas células una capacidad milagrosa.
 - B) los políticos asumen una actitud laxa y vacilante frente al tema.
 - C) los periodistas son fieles transmisores de los milagros de los investigadores.
 - D) la sociedad se da cuenta del peligro que puede suponer esta carrera tecnológica.
 - E) los pacientes ven los avances científicos como una búsqueda de la inmortalidad.

2. Según la opinión del autor sobre los científicos y su responsabilidad frente al tema de las células troncales, se puede afirmar que:

- I. deberían apoyarse siempre en sus convicciones ideológicas y en los intereses económicos.
- II. asumen siempre su responsabilidad ante el público al hacer promesas que suponen poder cumplir.
- III. pueden imaginar todo lo que quieran, desde que no se invistan de la autoridad científica para validar sus teorías.

En relación a las tres afirmativas susodichas, marque la alternativa correcta.

- A) Solo está correcta la afirmativa I.
- B) Solo están correctas las afirmativas I y II.
- C) Solo está correcta la afirmativa II.
- D) Solo están correctas las afirmativas II y III.
- E) Solo está correcta la afirmativa III.

3. En el tercer párrafo del texto, según lo que sugiere el autor, hay que volver una vez y otra a “*el Código de Nuremberg... Helsinki*” (líneas 16 y 17) con la intención de:

- A) vulnerar estos documentos.
- B) conocer la extensión de los daños a la ciencia.
- C) entender los resultados de las experiencias científicas.
- D) tener presente el peligro de la violación de las normas éticas.
- E) seguir todas las normas éticas que orientan dichos documentos.

4. Marque la alternativa que contiene la pregunta que se puede contestar a partir de las informaciones del texto.

- A) ¿Qué normas éticas no pueden vulnerarse?
- B) ¿Qué hipótesis científica puede ser falsable?
- C) ¿Por qué no se realizan las promesas hechas por los científicos?
- D) ¿Son las trabas legales una medida de protección a los enfermos?
- E) ¿Cómo intervienen los impulsos de los científicos en su práctica investigadora?

5. Marque (V) si la proposición es verdadera o (F) si es falsa, según la opinión del autor sobre el tema.

- () Se pone de manifiesto la necesidad ineludible de una reflexión ética en esta materia.
- () La presión existente en la comunidad científica la ejercen los periodistas y los políticos.
- () El deseo en lograr un tratamiento eficiente con células troncales embrionarias y la presión política llevan a prácticas arriesgadas y éticamente cuestionables.
- () A la par de la exaltación de los avances científicos se debe hacer patente el respeto por la dignidad humana.

Señale la alternativa que presenta la secuencia correcta.

- A) V – V – F – F
- B) F – V – V – V
- C) V – F – F – V
- D) F – F – V – V
- E) V – V – V – F

6. Al utilizar la expresión “*no alargar más el brazo que la manga*” (línea 08), el autor nos da a entender que los científicos:

- A) no deben ser prolijos.
- B) no pueden despertar esperanzas infundadas.
- C) no pueden privarse de su capacidad imaginativa.
- D) no deben alimentar la avidez de la prensa por noticias.
- E) no deben ultrapasar los presupuestos financieros disponibles.

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo L – Teste de compreensão leitora D



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



Prezado (a) Aluno (a), este pré-teste de compreensão leitora faz parte do projeto de pesquisa **Uso de textos literários originais e adaptados no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos de nível básico em um curso livre de Fortaleza** desenvolvido pela mestranda Neyla Denize de Sousa Soares sob a orientação da professora doutora Cleudene de Oliveira Aragão. Agradecemos sua colaboração e nos comprometemos em não expor os nomes dos participantes.

DADOS PESSOAIS

1. Nome: _____
2. Telefone(s): _____
3. Correio eletrônico (e-mail): _____

TESTE D

El petróleo

El petróleo es la fuente de energía más importante en la actualidad; además es materia prima en numerosos procesos de la industria química. El origen del petróleo es similar al del carbón. En ambos casos, se halla en las rocas sedimentares, pero el petróleo procede de la descomposición de materia orgánica (especialmente restos de animales o grandes masas de plancton en un medio marino). Su explotación es un proceso costoso que sólo está al alcance de grandes empresas.

Segundo Párrafo

Desde siempre, el petróleo ha sido conocido gracias a los afloramientos de betún sobre la superficie del suelo o por las emanaciones de gas natural, fuegos eternos descritos por autores bíblicos y por Herodoto. Los antiguos chinos lo descubrieron fortuitamente, practicando pozos bastante profundos para la época, en busca de sal gema. Los pueblos de la antigüedad aprovechaban el alquitrán para calafatear sus naves, engrasar los ejes de sus carros, cimentar o impermeabilizar sus habitaciones. En China se solía transportar el gas mediante canalizaciones de bambú a fin de poder calentar y alumbrar las casas, así como para alimentar hornos y hogares. En la Edad Media se le adjudicaron usos medicinales y farmacéuticos, que estuvieron muy en boga hasta el siglo XIX. Tradicionalmente, se sitúa en 1859 el origen de la industria petrolífera con la perforación del famoso pozo Edwin Laurentine Prake (1819-1880), que reveló los ricos yacimientos de Pennsylvania y abrió la era del petróleo para lámparas (1860-1900).

JIMÉNEZ, Esther P. et al. El petróleo. Disponible en <http://platea.pntic.mec.es/~martini/petróleo.Htm>. Acceso em: 09.10.09.

1. Señale la alternativa que contradice las informaciones dadas en el texto sobre el petróleo.
 - a) La explotación del petróleo requiere muy altas inversiones.
 - b) Para calentar y alumbrar sus casas, los chinos transportaban el gas, canalizando los bambúes.
 - c) Los fuegos eternos que Herodoto y autores bíblicos describen eran producto de la imaginación.
 - d) Las propiedades terapéuticas del petróleo, conocidas en la Edad Media, continuaron utilizándose hasta el siglo XIX.
 - e) Tanto el aparecimiento del betún sobre el suelo como las emanaciones de gas natural son señale de la existencia de petróleo.

2. Al establecer el origen del petróleo y del carbón, el texto afirma que son **similares**. Señale la alternativa que ofrezca un sinónimo de dicho vocablo.
 - a) discretos
 - b) sucesivos
 - c) reveladores

- d) análogos
- e) notables

3. Lea las siguientes frases y numérelas en la secuencia correcta, a fin de reordenar de manera lógica y coherente el 2º párrafo omitido del texto.

- () El petróleo es un líquido de color oscuro, aspecto aceitoso, olor fuerte y densidad comprendida entre 0'8 y 0'95. Está formado por una mezcla de hidrocarburos.
- () La crisis del petróleo, en 1973, motivada por la alarmante subida del precio del petróleo decretada por la OPEP, ha estabilizado su consumo.
- () El petróleo es un recurso fósil que se emplea como energía primaria; sustituye al carbón que era la fuente principal de energía a finales del siglo XIX.
- () El porcentaje respecto del total de la energía primaria consumida, en un país industrializado, ha ido aumentando desde principios del siglo hasta hace pocos años.
- () Ha conseguido incluso que varios países diversifiquen su dependencia energética y hagan descender las cifras de las importaciones de petróleo.

Señale la alternativa que presenta la secuencia correcta.

- a) 3-4-2-5-1
- b) 5-2-1-3-4
- c) 5-3-1-2-4
- d) 5-1-3-2-4
- e) 2-3-4-1-5

4. En la línea 09 del párrafo 3, encontramos la palabra **lo**. Señale la alternativa que clasifique correctamente la función gramatical de esa palabra en la frase:

- a) Forma átona de pronombre personal, sustituye al sujeto (antiguos chinos).
- b) Forma átona de pronombre personal, complemento objeto directo.
- c) Singular del artículo **los**, utilizado en el español moderno.
- d) Sustituto de la contracción **del**.
- e) Artículo neutro.

5. Señale la alternativa que presenta la información correcta según el texto.

- a) Solamente empresas de grande porte son capaces de hacer la explotación de petróleo.
- b) Cualquier empresa es capaz de llevar adelante la explotación de petróleo.
- c) Solamente empresas estatales están capacitadas para explotar el petróleo.
- d) Una única empresa tendrá la capacidad en la explotación del petróleo.
- e) Muchas empresas estarán capacitadas para explotar el petróleo.

6. El texto presenta la palabra **calafatear**. ¿Cuál es la acción significada por ese verbo?

- a) Dar al navío mayor celeridad.
- b) Disminuir los daños provocados por las rocas.
- c) Evitar que los peces perjudiquen el casco del barco.
- d) Conseguir mayor uniformidad en el casco del barco.
- e) Cerrar la juntura de las maderas del navío, a fin de que no entre agua.

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo M – Questionários de avaliação do curso por turma



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



Prezado (a) Aluno (a), este questionário faz parte do projeto de pesquisa **Uso de textos literários originais e adaptados no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos de nível básico em um curso livre de Fortaleza** desenvolvido pela mestrande Neyla Denize de Sousa Soares sob a orientação da professora doutora Cleudene de Oliveira Aragão. Agradecemos sua colaboração e nos comprometemos em não expor os nomes dos participantes.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO – Turma: Leitura Graduada (Grupo de controle)

1. Você acha que as aulas com **a leitura graduada** foram proveitosas para o seu aprendizado da Língua Espanhola?

Sim Não Não muito Não sei

Por qual motivo?

2. Você gostou da maneira como as **aulas de leitura** foram conduzidas?

Sim Não Não muito Não sei

Diga por quê.

3. Você gostaria de continuar aprendendo espanhol **com o uso de leitura graduada**?

Sim Não Não muito Não sei

Diga por quê.

4. Você acha que está **compreendendo melhor textos escritos em espanhol** após ter participado desta pesquisa?

Sim Não Não muito Não sei

Em caso afirmativo, diga o que mudou. Em caso negativo, diga por que você acha que não houve melhora.

5. Você teria algum comentário a fazer sobre **a dinâmica do curso**? Teria também alguma sugestão para melhorar o nosso trabalho com leitura?

Muito obrigada pela sua participação!



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



Prezado (a) Aluno (a), este questionário faz parte do projeto de pesquisa **Uso de textos literários originais e adaptados no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos de nível básico em um curso livre de Fortaleza** desenvolvido pela mestrandia Neyla Denize de Sousa Soares sob a orientação da professora doutora Cleudene de Oliveira Aragão. Agradecemos sua colaboração e nos comprometemos em não expor os nomes dos participantes.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO - Turma: Adaptação de Texto Literário (Grupo experimental 1)

1. Você acha que as aulas com **texto simplificado (adaptado)** foram proveitosas para o seu aprendizado da Língua Espanhola?

Sim Não Não muito Não sei

Por qual motivo?

2. Você gostou da maneira como as **aulas de leitura** foram conduzidas?

Sim Não Não muito Não sei

Diga por quê.

3. Você gostaria de continuar aprendendo espanhol **com o uso de texto simplificado (adaptado)**?

Sim Não Não muito Não sei

Diga por quê.

4. Você acha que está **compreendendo melhor textos escritos em espanhol** após ter participado desta pesquisa?

Sim Não Não muito Não sei

Em caso afirmativo, diga o que mudou. Em caso negativo, diga por que você acha que não houve melhora.

5. Você teria algum comentário a fazer sobre a **dinâmica do curso**? Teria também alguma sugestão para melhorar o nosso trabalho com leitura?

Muito obrigada pela sua participação!



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



Prezado (a) Aluno (a), este questionário faz parte do projeto de pesquisa **Uso de textos literários originais e adaptados no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos de nível básico em um curso livre de Fortaleza** desenvolvido pela mestrandia Neyla Denize de Sousa Soares sob a orientação da professora doutora Cleudene de Oliveira Aragão. Agradecemos sua colaboração e nos comprometemos em não expor os nomes dos participantes.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO - Turma: Texto Literário Autêntico (Grupo experimental 2)

1. Você acha que as aulas com **texto literário autêntico** foram proveitosas para o seu aprendizado da Língua Espanhola?

Sim Não Não muito Não sei

Por qual motivo?

2. Você gostou da maneira como as **aulas de leitura** foram conduzidas?

Sim Não Não muito Não sei

Diga por quê.

3. Você gostaria de continuar aprendendo espanhol **com o uso de texto literário autêntico**?

Sim Não Não muito Não sei

Diga por quê.

4. Você acha que está **compreendendo melhor textos escritos em espanhol** após ter participado desta pesquisa?

Sim Não Não muito Não sei

Em caso afirmativo, diga o que mudou. Em caso negativo, diga por que você acha que não houve melhora.

5. Você teria algum comentário a fazer sobre a **dinâmica do curso**? Teria também alguma sugestão para melhorar o nosso trabalho com leitura?

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo N – Parecer do Comitê de ética em pesquisa



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi
 CEP 60.740-000 - Fortaleza-Ce
 Fone: 3101.9890 - E-mail: ccep@uece.br



Fortaleza (CE), 21 de julho de 2010

Título: A literatura na formação de professores de LE na UECE como objeto de estudo, recurso para o ensino e formadora de leitores: diagnóstico e propostas de atuação.

Processo: Nº 10130487-0 FR - 343539

Interessada: Cleudene de Oliveira Aragão

Instituição responsável: UECE – Curso de Letras

Área temática: Grupo III

PARECER

A formação literária de professores de E/LE (espanhol e literatura espanhola) deveria tratar a literatura sobre uma tripla expectativa: como objetivo de estudo, preparando os alunos para analisarem criticamente obras literárias; como recurso para o ensino, capacitando os futuros professores para trabalhar com textos literários em sala de aula de E/LE; e como formadora de leitores, desenvolvendo nos estudantes sua competência literária e leitora e o seu hábito leitor, este trabalho, que nasceu da tese de doutorado da proponente, tem por finalidade estudar os caminhos da educação literária no Curso de Letras (português e espanhol) da UECE e propor alternativas com vistas à criação de um novo modelo que incidirá também sobre a prática dos professores em sua atuação no contexto de ensino de LE. O diagnóstico foi realizado com base na pesquisa-ação e através de diversos instrumentos como questionários de alunos e professores, além da observância de uma experiência piloto realizada em 2003. Aproveitando que o Curso de Letras vive a implantação do seu novo projeto pedagógico, buscar-se-á apontar alguns caminhos de inovação para a educação literária proporcionada pela UECE, na esperança de que a literatura se converta em uma ferramenta útil e fértil para o futuro dos professores e que inaugurar-se-á um processo de retro-alimentação que torne menos árido o tratamento didático da literatura nos diversos níveis educativos. O objetivo geral do estudo é averiguar a situação da formação literária proporcionada pelo Curso de Letras da UECE propor mudanças para que o curso de formação de professores de LE passe a tratar didaticamente a UECE como objeto de estudo, como recurso para o ensino de LE e como formadora de leitores, proporcionando assim aos alunos uma formação literária adequada para preparar-lhes para o futuro exercício de sua profissão. A pesquisa será aplicada, descritiva, bibliográfica e exploratória, com abordagem qualitativa (mas com alguma análise quantitativa), envolvendo a utilização de questionários, e com perspectiva de trabalhos de campo. Os locais do estudo são: CH da UECE, Núcleos de Línguas da UECE, PROLIN da UECE, escolas públicas e cursos de idiomas em que atuem egressos de Curso de Letras da UECE.

O referido projeto é relevante e de interesse para a instituição envolvida. O orçamento está explícito, importando em cerca de R\$ 2.880,00, financiado pela pesquisadora. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está adequado ao estudo. O projeto está bem estruturado e é relevante havendo retorno para a comunidade. O questionário a ser aplicado está em espanhol, mas há uma versão no vernáculo. O projeto atende aos ditames da Resolução 196/96 do CNS e, portanto, está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP-UECE).


 Prof.ª. Dra. Diana Célia Sousa Nunes Pinheiro

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE



Anexo O – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Uso de textos literários originais e de adaptações 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**, desenvolvido pela mestranda Neyla Denize de Sousa Soares sob a orientação da professora doutora Cleudene de Oliveira Aragão.

Na pesquisa serão utilizados dois questionários e dois testes de compreensão leitora. Dessa forma, pedimos a sua colaboração nessa pesquisa, respondendo aos questionários e testes pertinentes sobre o tema acima proposto. Garantimos que essa pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que a sua participação é voluntária e o Sr. (Sra.) tem a total liberdade de se recusar continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou dano para (o) a Sr. (Sra.). Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e a veicular os resultados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congresso, sempre resguardando sua identificação.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa a qualquer momento. O Sr. (Sra.) poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone ou e-mail da pesquisadora (85-9619.0209, cleudene@gmail.com). O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos pelo fone: (85-3101.9890); Endereço: Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi- Fortaleza/CE. Esse termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu, _____, tendo sido esclarecido (a) a respeito da pesquisa, manifesto meu consentimento em participar desta.

Fortaleza, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador