



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
DOUTORADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

GIRLENE MOREIRA DA SILVA

LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E DA
COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

FORTALEZA – CEARÁ
2016

GIRLENE MOREIRA DA SILVA

**LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E DA
COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção de título de doutor em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação. Linha de pesquisa: Linguagem, Tecnologia e Ensino.

Orientadora: Dra. Cleudene de Oliveira Aragão

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Gírlene Moreira da.

LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E DA COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA [recurso eletrônico] / Gírlene Moreira da Silva. - 2016.

1 CD-ROM: 4 % pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 427 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof.ª Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Leitura Literária. 4. Língua espanhola. 5. Ensino médio. I. Título.

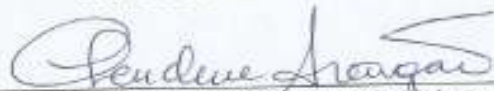
GIRLENE MOREIRA DA SILVA

**LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E
COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção de título de doutora em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Aprovada em: 20/05/16

BANCA EXAMINADORA




Profª. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profª. Dra. Ana Cristina dos Santos (1ª examinadora externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ



Profª. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz (2ª examinadora externa)
Universidade Federal de Campina Grande- UFCG



Profª. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes (1ª examinadora interna)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profª. Dra. Antonia Dilamar Araújo (2ª examinadora interna)
Universidade Estadual do Ceará - UECE

À minha guerreira e amada filha Sofia.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora de Fátima, por me guiarem e serem mentores da minha vida.

Aos meus pais, Elizeu e Hildene, pelo incentivo, apoio e amor incondicionais.

À minha irmã Hívila, pelo amor, pela amizade e pela cumplicidade de sempre.

Ao meu irmão Elivânio, minha cunhada Magna e meus sobrinhos Erick e Kevin, pelo amor, pela torcida e pelo carinho.

Ao meu amor Emidio, pelo companheirismo, pelas expressões diárias de amor, por ter me dado a Sofia e por ter me auxiliado na parte estrutural desse trabalho.

À Jô, pelo amor e por me acolher em sua casa como integrante da família.

À Margarida, por todo apoio dado à minha formação e a minha educação.

À minha orientadora-amiga, Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, por todos os momentos de aprendizado proporcionados desde o mestrado, pela amizade e pelas horas dedicadas à orientação deste trabalho.

Aos professores participantes da banca examinadora Dra. Ana Cristina dos Santos, Dra. Josilene Pinheiro Mariz, Dra. Rozânia Maria Alves de Moraes, Dra. Antonia Dilamar Araújo, pelo pronto aceite em contribuir como examinadoras na defesa da tese, em especial às professoras doutoras Ana Cristina dos Santos e Antonia Dilamar Araújo, pelas contribuições dadas também durante a disciplina *Seminários de tese*.

À professora Dra. Vlândia Borges, pelas contribuições ao projeto da tese na ocasião do exame de qualificação.

Ao professor Dr. José Manuel de Amo Sánchez-Fortún, da Universidade de Almería (Espanha), pela amizade, pela troca de conhecimentos e por ter me auxiliado na elaboração de instrumentos desta pesquisa durante minha estada em Almería, como bolsista da *Fundación Carolina*.

Aos meus amigos-irmãos Alan, Carla, Douglas, Cecília Barroso, Cecília Evangelista, Christie, Filó, Jesus, Kelen, Luciana, Mana e Renata, pela certeza do amor, por compreenderem a minha ausência e por nunca estarem a mais de um telefonema de distância.

Às minhas amigas de luta da graduação, do mestrado e/ou do doutorado, que seguirão comigo pra vida toda, Aline, Denize, Elisandra, Isabela, Keyla, Sâmia, Verônica e Zenaide, pela parceria, pela amizade e pela admiração, especialmente, à Aline e à Sâmia, que dividiram comigo mais de perto as angústias desse período.

Aos professores do PosLA, por todos os conhecimentos partilhados, em especial a Dilamar Araújo pelas contribuições para esse trabalho durante a qualificação e na disciplina *Seminários de tese*.

À todos do PosLA, em especial, a Keiliane, pela eficiência e pela gentileza.

À professora e aos alunos participantes da pesquisa, pois sem o apoio deles a realização dessa pesquisa seria impossível.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, por me acolher e por conceder o meu afastamento das atividades docentes nos últimos dois anos, e aos que lá trabalham comigo, em especial à minha amiga Carla, que divide as alegrias e os dissabores da vida, dos estudos e do trabalho comigo.

À todos os meus alunos de hoje e de outrora, especialmente os ex-pibidianos, e a todos que participam, direta ou indiretamente, da minha vida e do meu crescimento pessoal e profissional.

[...] ninguém resiste à tentação de saber o que se esconde dentro de algo fechado – seja a sabedoria do bem e do mal no fruto proibido, seja na caixa de Pandora, seja o quarto do Barba Azul. Mas, para isso, é preciso saber que existe algo lá dentro. Se ninguém jamais comenta sobre as maravilhas encerradas, a possível abertura deixa de ser uma porta ou uma tampa e o possível tesouro fica sendo apenas um bloco compacto ou uma barreira intransponível.

(MACHADO, 2001, p. 149)

RESUMO

Nossa pesquisa de doutorado tem como objetivo geral investigar, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora, se e em que medida o uso dos gêneros literários, em comparação com o uso de gêneros não-literários, contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e a competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de escola pública. A pesquisa tem caráter experimental, em um estudo causal comparativo e os dados foram analisados quanti-qualitativamente. Os sujeitos participantes da pesquisa foram oitenta e quatro estudantes de uma mesma série (2º ano) de três turmas diferentes do ensino médio de uma escola pública de Natal/RN e a respectiva professora deles. Os dados comparativos foram obtidos durante o ano letivo de 2015 em três turmas: um submetido a um fator experimental (leitura de gêneros literários), denominado GE1, outro grupo submetido a outro fator experimental (leitura de gêneros não-literários), denominado GE2 e o último que não foi submetido a esses fatores experimentais, denominado grupo controle (GC). Foram aplicados dois pré-testes e dois pós-testes, além de outros instrumentos: o questionário de sondagem do aluno, o questionário de perfil leitor e socioeconômico do aluno, o questionário de sondagem da professora, o diário reflexivo da professora, o questionário de avaliação da experiência do aluno e da professora, bem como os protocolos de registro de aulas observadas e o material didático produzido, em conjunto, pela pesquisadora e pela professora. Nossa hipótese inicial de que a leitura literária, por seu potencial linguístico, cultural, pragmático, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentidos, contribui mais para que os alunos de língua espanhola do ensino médio apresentem melhor desempenho leitor e literário que outros tipos de textos foi confirmada durante a análise estatística que comprovou que o grupo experimental 1 foi significativamente impactado pelas tarefas de leitura literária, melhorando quantitativamente em todos os aspectos da compreensão leitora e competência literária medidos pelo teste 1 e também em todas as tarefas do teste 2 que mediu somente aspectos da compreensão leitora. 2. O grupo experimental 2 não apresentou avanço estatisticamente significativo em nenhum dos aspectos medidos pelo teste 1 e nos resultados do teste 2, vimos que melhorou em duas tarefas. Além de comprovarmos que as vivências de leitura são viáveis e possíveis,

propomos, ao final, possíveis diretrizes para o planejamento e a execução de uma aula de língua espanhola no ensino médio com o uso didático da literatura, bem como apresentamos alguns princípios norteadores para esse trabalho sistemático com a leitura literária, através de dez pontos que julgamos essenciais para a conscientização, reflexão e implantação efetiva (e não somente na teoria) da leitura literária nas aulas de língua espanhola no ensino médio. Ainda que o universo do nosso estudo tenha sido minúsculo, se comparado à quantidade de escolas públicas existentes no nordeste e no Brasil todo, entendemos que, com esse tipo de pesquisa, em que os dados numéricos são tratados de forma estatística e apresentam resultados significativos, atingimos uma análise mais profunda que nos permitem lutar, com argumentos teóricos e factuais, por políticas públicas sólidas e reais e pela inclusão/consolidação da leitura literária nas aulas de língua espanhola no ensino médio.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Leitura Literária. Língua espanhola. Ensino médio.

ABSTRACT

Our doctoral research has the general objective to investigate, from the communicative teaching focused on competence reader, if and to what extent the use of literary genres, compared to the use of non-literary genres, contributes to the development of comprehension skills reader and literary competence of Spanish-speaking high school students from public schools. The research adopted is an experimental method, in a comparative causal study and the data were analyzed quantitatively and qualitatively. Participants of the study subjects were eighty-four students from the same series (2nd year) of three different classes of high school in a public school in Natal / RN and their respective teacher. Comparative data were obtained during the school year 2015 in three groups: one subjected to an experimental factor (reading literary genres), called SG1, another group submitted to other experimental factor (read non-literary genres), called SG2 and the last one was not subjected to these experimental factors, called control group (CG). Two pre-test and two post-tests were applied in addition to other instruments: the student questionnaire survey, student profile questionnaire and socioeconomic questionnaire, the questionnaire survey of teacher, reflective diary of the teacher, the questionnaire evaluation of the experience of the student and the teacher and the registration protocols of observed classes and educational materials produced jointly by the researcher and the teacher. Our initial hypothesis is that the literary reading, for its linguistic, cultural, pragmatic, and critical education and reading potential, characterized mainly by negotiation of meaning, contributes more to the Spanish high school students show better reader and literary performance than other types of texts was confirmed. By the statistical analysis which demonstrated that the experimental group 1 was significantly impacted by literary reading tasks, improving quantitatively in all aspects of reading comprehension and literary competence measured by test 1 and also in all tasks of test 2 that only measured aspects of reading comprehension. The experimental group 2 showed no statistically significant improvement in any of the aspects measured by test 1 and by the test 2. We saw that on the tasks were improved. Besides proving that reading experiences are feasible and possible, we propose at the end, possible guidelines for the planning and execution of a class Spanish in high school with the educational use of literature as well as present some guiding

principles for this systematic work with literary reading by ten points that we consider essential for developing, reflection and effective implementation (and not only in theory) of literary reading in Spanish language classes in high school. Although the universe of our study was tiny compared to the amount of existing public schools in the Northeast and throughout Brazil, we understand that with this kind of research, in which the numerical data are processed in statistical form and have significant results, we achieved a deeper analysis that allow us to fight with theoretical and factual arguments for sound and real public policies and the inclusion / consolidation of literary reading in Spanish language classes in high school.

Keywords: Reading. Literature. Literary reading. Spanish language. High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Concepção de leitura adotada nesta pesquisa.....	43
Figura 2 –	Design metodológico da pesquisa referente ao procedimento da coleta dos dados relacionados aos alunos.....	92
Figura 3 –	Esboço da estrutura das aulas de leitura.....	105
Figura 4 –	Nuvem de palavras com os motivos que fizeram os alunos de GE1 gostarem das aulas de leitura.....	205
Figura 5 –	Nuvem de palavras com os motivos que fizeram os alunos de GE1 acreditarem que melhoraram a competência leitora em língua espanhola..	207
Figura 6 –	Nuvem de palavras com comentários dos alunos de GE1 sobre as práticas de leitura.....	213
Figura 7 –	Nuvem de palavras com os motivos que fizeram os alunos de GE2 gostarem das aulas de leitura.....	215
Figura 8 –	Nuvem de palavras com os motivos que fizeram os alunos de GE2 acreditarem que melhoraram a competência leitora em língua espanhola..	216
Figura 9 –	Nuvem de palavras com comentários dos alunos de GE2 sobre as práticas de leitura.....	220
Figura 10 –	Diretrizes para trabalhar leitura literária em língua espanhola no ensino médio.....	231

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Renda familiar dos três grupos.....	142
Gráfico 2 –	Frequência de leitura dos alunos.....	144
Gráfico 3 –	Situações em que os alunos abandonam a leitura.....	145
Gráfico 4 –	Meios utilizados pelos alunos para a leitura.....	146
Gráfico 5 –	Suportes utilizados pelos alunos para a leitura.....	147
Gráfico 6 –	Estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para a leitura em língua portuguesa.....	150
Gráfico 7 –	Indicativo de dificuldade para ler em língua espanhola.....	152
Gráfico 8 –	Estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para a leitura em língua espanhola.....	156
Gráfico 9 –	Acertos dos alunos na Questão 3 (Pré e pós-teste 1).....	165
Gráfico 10 –	Acertos dos alunos na Questão 5 (Pré e pós-teste 1).....	166
Gráfico 11 –	Acertos dos alunos na Questão 8 (Pré e pós-teste 1).....	168
Gráfico 12 –	Acertos dos alunos na Questão 16 (Pré e pós-teste 1).....	170
Gráfico 13 –	Respostas dos alunos na Questão 17 (Pré e pós-teste 1).....	171
Gráfico 14 –	Acertos dos alunos na Questão 18 (Pré e pós-teste 1).....	172
Gráfico 15 –	Acertos dos alunos na Questão 2 (Pré e pós-teste 1).....	175
Gráfico 16 –	Acertos dos alunos na Questão 10 (Pré e pós-teste 1).....	176
Gráfico 17 –	Acertos dos alunos na Questão 12 (Pré e pós-teste 1).....	178
Gráfico 18 –	Média de acertos no teste 2 (Pré e pós-teste 2).....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Tratamento dado à leitura em língua estrangeira nos diferentes métodos....	44
Quadro 2 –	Especificações das capacidades avaliadas no Pré-teste/Pós-teste (I).....	83
Quadro 3 –	Especificações do Pré-teste/Pós-teste (II).....	85
Quadro 4 –	Código das aulas observadas.....	88
Quadro 5 –	Gêneros trabalhados nas aulas de leitura literária (GE1).....	106
Quadro 6 –	Gêneros trabalhados nas aulas de leitura não-literária (GE2).....	125
Quadro 7 –	Alunos participantes da pesquisa.....	141
Quadro 8 –	Capacidades em que os alunos de GE1 evoluíram.....	162
Quadro 9 –	Especificações das capacidades subjetivas da recepção leitora e literária avaliadas no Pré-teste/Pós-teste (I).....	174
Quadro 10 –	Resumo dos aspectos positivos e negativos das aulas de GE1 no olhar da professora.....	194
Quadro 11 –	Resumo dos aspectos positivos e negativos das aulas de GE2 no olhar da professora.....	198
Quadro 12 –	Preferências dos alunos GE1 com relação aos textos lidos em sala de aula...	209
Quadro 13 –	Preferências dos alunos GE2 com relação aos textos lidos em sala de aula...	217
Quadro 14 –	Aspectos da melhoria do desempenho leitor e da competência literária dos alunos de GE1.....	235

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos.....	143
Tabela 2 –	Locais em que os alunos costumam ler.....	147
Tabela 3 –	Principais dificuldades dos alunos para compreenderem textos em língua portuguesa.....	149
Tabela 4 –	Gêneros textuais mais lidos em língua portuguesa.....	151
Tabela 5 –	Principais dificuldades dos alunos para compreenderem textos em língua espanhola.....	154
Tabela 6 –	Gêneros textuais mais lidos em língua espanhola.....	157
Tabela 7 –	Gêneros lidos em língua espanhola (sem a ordem da professora).....	159
Tabela 8 –	Comparação dos acertos entre o pré e o pós-teste 1 segundo o teste de Wilcoxon para amostras pareadas.....	161
Tabela 9 –	Comparação dos acertos entre o pré e o pós-teste 1 por grupo, segundo o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.....	163
Tabela 10 –	Comparações múltiplas de Dunn para as questões do teste 1, cujo p-valor de Kruskal-Wallis foi significativo.....	164
Tabela 11 –	Motivos para uma possível morte da personagem Clarisa.....	168
Tabela 12 –	O que chamou a atenção dos alunos no texto (Pré e pós-teste 1).....	177
Tabela 13 –	Comparação da pontuação média nas tarefas entre o pré e o pós-teste 2 do GE1, seguido do teste de Wilcoxon para amostras pareadas.....	180
Tabela 14 –	Aspectos da melhoria do desempenho leitor e da competência literária dos alunos de GE1.....	180
Tabela 15 –	Comparação da pontuação média nas tarefas entre o pré e o pós-teste 2 do GC, seguido do teste de Wilcoxon para amostras pareadas.....	181
Tabela 16 –	Comparação das médias de acertos nas tarefas entre o pré e pós-teste 2 por grupo, seguido do p-valor do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.....	182
Tabela 17 –	Comparações múltiplas de Dunn para as questões do teste 2, cujo p-valor de Kruskal-Wallis foi significativo.....	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E/LE	Espanhol como língua estrangeira
E1	Escola participante 1
E2	Escola participante 2
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GE1	Grupo experimental 1
GE2	Grupo experimental 2
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
IFRN	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum dos países do sul da América
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	PCN+ Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PosLA-UECE	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Ceará
TL	Texto literário
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: ENTRE O IDEAL E O REAL.....	35
2.1	OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA.....	35
2.2	LEITURA: CONCEITO, PROCESSOS E CONCEPÇÕES E O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS.....	39
2.3	O PROCESSO LEITOR E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	46
2.4	GÊNEROS LITERÁRIOS: CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO.....	51
2.5	A COMPREENSÃO LEITORA E A COMPETÊNCIA LITERÁRIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO MÉDIO.....	56
2.6	O PAPEL DO PROFESSOR E O TRATAMENTO DIDÁTICO DA LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO.....	65
3	A METODOLOGIA DA PESQUISA: CONSTRUINDO O POSSÍVEL.....	77
3.1	TIPO DA PESQUISA.....	77
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	78
3.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	79
3.4	INSTRUMENTOS.....	80
3.4.1	Questionário de sondagem do aluno.....	80
3.4.2	Questionário de perfil socioeconômico e leitor do aluno.....	81
3.4.3	Pré-testes e Pós-testes.....	82
3.4.3.1	O pré-teste/pós-teste 1.....	82
3.4.3.2	O pré-teste/pós-teste 2.....	84
3.4.4	Questionário de sondagem da professora.....	85
3.4.5	Diário reflexivo da professora.....	86
3.4.6	Questionário de avaliação da experiência para os alunos.....	86
3.4.7	Questionário de avaliação da experiência para a professora.....	86
3.4.8	Protocolo de registro de aulas observadas.....	87
3.4.9	Material didático: atividades de leitura literária e não-literária.....	88
3.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	88
3.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	93
3.7	O ESTUDO PILOTO: TESTANDO OS INSTRUMENTOS.....	96
4	DO ENSINO DA GRAMÁTICA AO ENSINO DA LEITURA: AS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA E NÃO-LITERÁRIA.....	98
4.1	AS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA E NÃO-LITERÁRIA.....	98
4.1.1	O planejamento das aulas.....	99

4.2	A EXECUÇÃO DAS AULAS.....	106
4.2.1	Grupo experimental 1: as leituras de textos literários.....	106
4.2.2	Grupo experimental 2: as leituras de textos não-literários.....	125
5	DO APRENDIZADO DA GRAMÁTICA AO APRENDIZADO DA LEITURA: OS ALUNOS E SUAS TRANSFORMAÇÕES.....	140
5.1	O QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM DOS ALUNOS.....	140
5.2	O PERFIL SOCIOECONÔMICO E LEITOR DOS ALUNOS.....	141
5.3	COMPREENSÃO LEITORA E COMPETÊNCIA LITERÁRIA EM LÍNGUA ESPANHOLA DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO ANTES E APÓS AS PRÁTICAS DE LEITURA.....	160
5.3.1	O pré-teste e o pós-teste 1.....	160
5.3.1.1	Aspectos objetivos da compreensão leitora e da competência literária	161
5.3.1.2	Aspectos subjetivos da recepção leitora e literária.....	174
5.3.2	O pré-teste e o pós-teste 2.....	179
6	REPERCUSSÕES NAS CRENÇAS DOS ALUNOS E DA PROFESSORA DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO APÓS AS PRÁTICAS DE LEITURA.....	186
6.1	QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM DA PROFESSORA.....	186
6.2	O DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA SOBRE AS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA E NÃO-LITERÁRIA.....	189
6.2.1	Reflexões da professora sobre as aulas de leitura literária.....	192
6.2.2	Reflexões da professora sobre as aulas de leitura não-literária.....	197
6.3	A INSERÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO OLHAR DA PROFESSORA.....	200
6.4	A INSERÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NÃO-LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO OLHAR DA PROFESSORA.....	202
6.5	A INSERÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO OLHAR DOS ALUNOS.....	204
6.6	A INSERÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NÃO-LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO OLHAR DOS ALUNOS.....	214
7	A FORMAÇÃO LEITORA E LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO: PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	222
8	CONCLUSÃO.....	233
	REFERÊNCIAS.....	241
	APÊNDICES.....	258
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM DO ALUNO.....	259
	APÊNDICE B – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE (I).....	260

APÊNDICE C – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE (II).....	265
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E LEITOR DO ALUNO.....	274
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO DA PROFESSORA.....	278
APÊNDICE F – DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA.....	281
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PARA O ALUNO.....	290
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PARA A PROFESSORA.....	292
APÊNDICE I – PROTOCOLOS DE REGISTRO DE AULAS OBSERVADAS.....	296
APÊNDICE J – PLANEJAMENTO DAS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA (GRUPO EXPERIMENTAL 1).....	351
APÊNDICE K – PLANEJAMENTO DAS AULAS DE LEITURA DE GÊNEROS NÃO-LITERÁRIOS (GRUPO EXPERIMENTAL 2).....	383
APÊNDICE L - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES).....	421
APÊNDICE M – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS DE ALUNOS MENORES DE IDADE).....	422
APÊNDICE N – TERMO DE ASSENTIMENTO (ALUNOS).....	423
APÊNDICE O – TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	424
APÊNDICE P – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	426

1 INTRODUÇÃO

“... aponto-lhe o melhor dos mestres, o estudo; e a melhor das disciplinas, o trabalho. Estudo, trabalho e talento são a tríplice arma com que se conquista o triunfo.” (Machado de Assis)

A busca por um modelo ideal de ensino de leitura em língua estrangeira nas escolas ainda é um desafio, agravado pela forte resistência e deficiência que os alunos têm com relação à leitura, inclusive em língua materna. Embora a escolarização tenha aumentado para todos, o crescimento de leitores não acompanhou essa curva do prolongamento dos estudos, pois “os que terminam o ensino médio, hoje, leem menos do que os de vinte anos atrás” (CHARTIER, 2008, p.138).

Além disso, segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) Leitura e Escrita de 2011¹, no Brasil, há 6% (seis por cento) de analfabetos (corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples envolvendo a leitura de palavras e frases), 21% (vinte e um por cento) de alfabetizados de nível rudimentar (corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares), 47% (quarenta e sete por cento) de nível básico (localizam informações em textos curtos a médios) e 26% (vinte e seis por cento) de nível pleno (domínio completo das habilidades).

Mais especificamente no Rio Grande do Norte, a sua rede estadual de ensino teve o segundo pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013² do Brasil. Embora esse índice seja apenas uma amostra, o fato de o Estado ter uma nota de 2,7 e ter ficado acima somente de Alagoas (2,6) no ranking nacional, mostra uma fragilidade e uma necessidade de voltarmos nosso olhar para essa realidade.

A partir dessa realidade, entendemos que a construção de um ensino de língua estrangeira na escola que atenda às quatro habilidades ainda requer tempo e planejamento. No atual ensino das escolas públicas do país, de uma forma geral e do Ceará e do Rio Grande do Norte, com salas lotadas, professores com carga horária excessiva e a maioria com apenas uma hora/aula por semana para trabalhar a língua estrangeira, defendemos que, no momento em que estamos, é preciso focar na leitura e, assim, também conseguir outros avanços linguísticos, inclusive em outras habilidades, como o estudo de Mota (2012)

¹ <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>

² <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7173492>>

mostra ser possível. Nesse estudo, a pesquisadora trabalhou a oralidade a partir de práticas de leitura literária em um curso de inglês e mostrou que os alunos apresentaram melhorias na competência oral.

Seguramente é um desafio trabalhar a língua estrangeira na escola pública, onde os objetivos, as estratégias e os procedimentos devem ser sempre repensados. É necessário haver uma convergência de ideias e objetivos entre os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica, o projeto pedagógico da escola, os professores e também os alunos e, para que haja um resultado, o ensino da leitura pode ser um forte aliado para alcançar a aprendizagem da língua meta.

Nosso interesse em realizar pesquisas nessa área de leitura, literatura e ensino de língua espanhola na escola pública originou-se desde a pesquisa de mestrado (SILVA, 2011), realizada no âmbito das pesquisas do Grupo de Pesquisa LEER - Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo³, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no período de 2009 a 2011, em que investigamos as crenças e a prática docente de professores de Espanhol, egressos da UECE, com relação ao uso (ou não uso) do texto literário nas suas aulas no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza⁴.

Paiva (2003a) e Barcelos (2011) refletem sobre o ensino de inglês no Brasil, sobre o qual constatam que, em geral, o ensino de línguas é mais valorizado na escola de idiomas que na escola regular. Embora os autores refiram-se ao ensino da língua inglesa na escola, percebemos durante nossa coleta de dados no mestrado, em que estivemos presentes no cotidiano de aula de alguns alunos de espanhol de escolas públicas, que na língua espanhola a situação é muito semelhante.

O foco da nossa pesquisa na época era o professor, porém observamos, informalmente, que alguns alunos falavam que só “faziam” espanhol porque precisavam para o vestibular ou porque eram obrigados; alguns disseram que não sabiam falar

³ Funciona desde 2008 sob a coordenação da Professora Doutora Cleudene Aragão, no âmbito da Universidade Estadual do Ceará. Vem empenhando-se em discutir mecanismos para formar leitores proficientes, estimulando o letramento literário, como prática social e inclusiva e, ainda, discutir o tratamento didático do texto literário e o fomento à leitura nas escolas e outros espaços de mediação leitora na sociedade. (<http://gpleer.webnode.com.br/>)

⁴ Dissertação intitulada “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” defendida em 27 de Março de 2011, no Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

corretamente nem em português, quanto mais em espanhol, além de verbalizarem que acreditavam que a aprendizagem de uma língua estrangeira só acontece em cursos de idiomas. Segundo Barcelos (2011), esse tipo de pensamento pode ser usado como justificativa para o fracasso no ensino e aprendizagem de línguas e para que os alunos continuem a acreditar que só aprenderão uma língua estrangeira (LE) quando pagarem um bom curso de idiomas ou quando saírem do País.

Percebemos, ainda, que há uma falta de valorização do ensino de língua estrangeira na escola regular por parte da comunidade escolar, formada por professores, alunos, grupos gestores e familiares. E essa incredulidade no ensino de LE na escola, agora falando do ensino da língua espanhola, também é percebida por parte dos professores. Durante a nossa pesquisa, mais precisamente durante a aplicação de questionários e realização de entrevistas e observações de aula, muitos dos professores de Espanhol de Escolas Públicas manifestaram o pensamento de que o ensino de LE na escola ainda acontece de forma muito superficial, seja por falta de valorização política e da escola, por falta de motivação dos alunos ou pela carga de aula excessiva do professor.

As principais dificuldades dos professores que participaram da pesquisa, apontadas em Silva (2011), com relação ao uso do texto literário nas aulas de Espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) estavam relacionadas, sobretudo, à falta de conhecimentos básicos sobre métodos de trabalho adequados ao uso do TL nas aulas e sua inter-relação com o conteúdo a ser abordado e, também, por estar o professor cheio de crenças negativas acerca de seu uso, utilizando-o somente para explorar a gramática.

Durante um curso de atualização para professores de Espanhol da Rede Pública de Ensino do Ceará, promovido em setembro de 2011 pela Embaixada da Espanha em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), ao apresentarmos os dados da nossa pesquisa e dialogarmos sobre uma proposta de ensino de língua espanhola que obtivesse êxito, alguns professores mostraram não acreditar que o ensino de leitura na escola através de gêneros⁵ como o literário seria possível, uma vez que o aluno da escola pública, segundo eles, não tem mais interesse para estudar. E então, começaram a surgir

⁵ Depois da denominação de gênero do discurso, dada por Bakhtin, surgiram vários trabalhos, em diversas abordagens, com denominação variada, como: gêneros discursivos, gêneros textuais e gêneros comunicativos. Adotamos, no nosso trabalho, sem a intenção de eliminar as particularidades de cada nomenclatura, o termo gêneros textuais/discursivos.

nossos primeiros questionamentos para essa pesquisa: Será mesmo possível melhorar a aprendizagem do aluno em uma língua estrangeira na escola partindo da leitura?

Embora Barcelos (2011) não entre no mérito da eficiência da escola regular ou do curso de idiomas, a autora chama nossa atenção para o fato de que “as práticas de ensino, os projetos de pesquisa e de extensão devem ser voltados para o ensino de línguas estrangeiras na escola pública” (BARCELOS, 2011, p.314), para que a voz da escola pública, com seus anseios e dificuldades, seja foco tanto de debates, quanto de tópicos de artigos e livros em Linguística Aplicada.

Leffa (2011) faz uma importante e realista reflexão sobre o ensino de língua estrangeira na escola que, em nossa opinião, deveria ser lida por toda a comunidade escolar. Para o autor, governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar e na perspectiva de culpados e inocentes, sempre há, em um dos vértices do triângulo, um inocente e nos outros dois, os outros culpados, dependendo do ponto de vista de quem fala.

A partir dessas leituras e também de acordo com nossa prática docente, percebemos que, em geral, o ensino da língua estrangeira na escola ainda é muito “fazer-de-conta”. O professor de língua estrangeira apresenta dificuldades de formar o aluno naquela língua estudada e não consegue trabalhar as quatro habilidades (ler, escrever, falar, compreender) em sua sala de aula, principalmente devido à desvalorização da LE se comparada às outras disciplinas do ensino regular, refletindo, por exemplo, em uma reduzida carga horária semanal. \

Leffa (2011), ao comparar a nossa escola pública brasileira com o carnaval, afirma que esta festa, atualmente, é levada mais a sério que nossas escolas. Diante dessa situação de fracasso, o autor, na tentativa de dar sugestões para resolver a problemática, e sem querer nomear culpados, propõe, “embasado na teoria de que o ser humano é orientado por objetivos” (LEFFA, 2011, p.31), que seja criada uma linha de ação que contemple uma parceria entre professor e alunos, com objetivos estabelecidos e uma busca constante para alcançar esses objetivos.

Entendemos, assim como Celani (2002), Galarza (2008), Bortolini (2009), Schlatter (2009), Barcelos (2011) e Miccoli (2010a, 2010b), que tanto no contexto acadêmico, quanto fora dele, há uma “descrença generalizada entre pais, professores e

alunos em relação à possibilidade de aprender uma LE na escola (pública ou privada)” (SCHLATTER, 2009, p.1).

O ensino de língua estrangeira na escola está em crise e, quando buscamos exemplos de sucesso ou pesquisas que ofereçam alternativas para essa situação, raros estudos são encontrados. Pesquisas como a de Burmeister (2005) apresenta uma experiência positiva com o trabalho colaborativo com alunos de língua inglesa em uma escola pública, porém para a língua espanhola não encontramos nada semelhante. Embora tenhamos realizado nossa pesquisa de mestrado em escolas públicas do Ceará, ela estava voltada à constatação e não à modificação ou contribuição prática para a melhoria do ensino de língua estrangeira na escola.

Refletindo, pois, sobre essa situação do ensino de línguas na escola e conscientes do nosso papel como formadoras de professores de língua espanhola e pesquisadoras da Linguística Aplicada, decidimos, pois, que podemos e devemos fazer mais pelo ensino de língua estrangeira nesse contexto. Assim como Miccoli (2011), acreditamos que o ensino de língua estrangeira “pela metade” tem que ser superado e temos que transformar o nosso aluno de língua estrangeira em usuário da língua estrangeira. Segundo a autora, “cada escola, no seu ritmo, tentará se aproximar dessa meta, pois sabemos que o progresso não é linear” (MICCOLI, 2011, p.180).

Inicialmente, intencionamos trabalhar o letramento crítico⁶ desses alunos, porém a partir do contato mais próximo com essa realidade do ensino de língua estrangeira na escola, percebemos que precisamos, em primeiro lugar, ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho leitor, para depois pensarmos em avançar mais. Entendemos, assim como Tinoco (2010), que, muitas vezes, “a escola exige a leitura sem se preocupar com as deficiências e necessidades do leitor e dela própria” (TINOCO, 2010, p.40) e não há como pensar em letramento crítico se não pensarmos, primeiramente, em proporcionar ao aluno práticas de leitura em língua espanhola, que proporcionem a esse leitor uma ampliação dos seus horizontes de interpretação dos textos em língua espanhola.

⁶ A noção de letramento crítico surgiu na segunda metade do século XX a fim de conscientizar os sujeitos sobre o papel deles na sociedade e sobre as relações entre discurso e poder. Na escola, “o letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade” (MOTTA, 2008).

Especificamente no ensino da língua espanhola, observamos, durante a pesquisa de mestrado em Fortaleza (Ceará) no período de 2009 a 2011 e a partir da nossa atuação como coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em escolas públicas do Rio Grande do Norte, de agosto de 2012 a fevereiro de 2014, que a literatura aparece como uma necessidade básica para o estudante, auxiliando-o no processo de aquisição da nova língua estudada.

É importante ressaltar que o uso dado ao texto literário na pesquisa, não foi como objeto de estudo, para análises literárias, mas como recurso para a formação leitora na aula de língua estrangeira (ARAGÃO, 2006), por entendermos que o professor pode explorar o potencial linguístico e didático do texto literário (TL), permitindo que o aluno possa interpretá-lo, de acordo com interesses específicos, de maneira significativa e contextualizada. Trata-se, pois, de apresentar o TL como recurso didático de grande função formativa, servindo de apoio para atividades específicas de aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula.

Alguns dos resultados da nossa pesquisa de mestrado mostraram que, embora os professores reconheçam a importância do uso do TL nas suas aulas, nem sempre se sentem preparados para usá-lo, principalmente nas escolas de ensino médio. Diante disso, reconhecemos a necessidade de projetos que auxiliem o professor na sua prática docente não somente com relação ao uso do texto literário, mas também com relação ao que fazer dentro da sala de aula de língua espanhola na escola.

Em 2012, resolvemos submeter um subprojeto para o PIBID no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) com o propósito de, em um só projeto, conseguir formar o futuro professor para trabalhar com leitura e literatura no ensino de língua espanhola, bem como desenvolver as competências leitora e literária do aluno do ensino médio, com a possibilidade de trabalharmos também outras habilidades, além de viabilizar ao professor já em exercício (o professor supervisor da escola) uma nova formação.

O PIBID é um programa da CAPES desenvolvido especificamente para as licenciaturas, que visa contribuir com a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve, em especial, nas escolas públicas. Além disso, funciona como auxiliar na formação docente. No IFRN, em 2012, iniciamos o primeiro subprojeto

PIBID voltado para os alunos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da modalidade à distância dessa Instituição e isso nos permitiu trabalhar com escolas de quatro cidades do Estado do Rio Grande do Norte.

Em resumo, diante dos objetivos gerais, o principal objetivo do nosso projeto naquele momento foi o de levar o aluno de língua estrangeira a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propiciando ao aluno a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de lhe permitir o acesso a diferentes informações e, o mais importante, converter-se em um leitor na língua espanhola. Com isso, as ideias para a pesquisa do doutorado iam se tornando mais reais e viáveis.

O referido projeto teve início em agosto de 2012 com a participação total de vinte bolsistas de iniciação à docência e quatro bolsistas professores supervisores, sendo dividido em quatro cidades: Natal, Parnamirim, Caraúbas e Marcelino Vieira. Inicialmente fizemos uma formação teórica sobre conceitos e concepções de leitura e uso de literatura em sala de aula com esses bolsistas. Em seguida, selecionamos textos e elaboramos atividades para serem desenvolvidas nas 40h/a de oficinas de leitura literária, que ocorreram de abril a julho de 2013.

Para que as oficinas favorecessem o maior número de alunos das escolas, decidimos organizar os bolsistas em oito grupos, sendo dois por cada escola. Aqui, por questão de limitação de espaço, falaremos somente de algumas atividades realizadas em uma escola pública da cidade de Natal por dois grupos: um ministrou as oficinas nos dias de segunda e quarta-feira no período noturno e o outro aos sábados no período vespertino.

Nosso trabalho, desenvolvido para e com os alunos do ensino médio foi muito além do apenas conhecer o significado das palavras e das regras gramaticais da língua espanhola. Através das práticas de leitura literária realizadas durante as oficinas, tentamos estimular o aluno do ensino médio a ler mais e a buscar conhecimentos sobre a língua estudada, além do desenvolvimento do prazer leitor.

No último dia de aula da oficina, os alunos bolsistas aplicaram um questionário de avaliação com os alunos, com o intuito de saber se os professores de língua espanhola deles já tinham trabalhado com práticas de leitura literária e se eles acreditavam que com a oficina de leitura literária a competência leitora deles tinha melhorado. As respostas dos questionários e a convivência com esses alunos nos fez perceber que seus professores não

levavam literatura para suas aulas e, ao se depararem com a leitura literária, todos atribuíram valores positivos às aulas e afirmaram que agora se consideram mais leitores que antes.

Percebemos, ainda, que, embora por pouco tempo, as oficinas de leitura literária nessa escola permitiram que os alunos identificassem que estavam lendo e compreendendo melhor os textos e, além disso, que estavam melhorando na oralidade. Com isso, começamos a visualizar na prática que, focando na leitura, realmente podemos conseguir trabalhar outras habilidades.

Aplicamos também um questionário de sondagem com os bolsistas, alunos da Licenciatura, com o objetivo de avaliarmos o quanto esse trabalho com a leitura literária em língua espanhola na escola pública influenciou na formação inicial deles. Percebemos que todos ficaram seduzidos pelo projeto, aprenderam a valorizar e a trabalhar a leitura literária em sala de aula, além de se sentirem mais leitores e mais professores também. Afirmaram, ainda, que passaram a ter então um interesse maior pela língua espanhola e pelo curso de licenciatura, uma vez que estavam relacionando a teoria estudada no curso à prática de leitura, com ênfase na leitura literária.

Os alunos do ensino médio da referida escola demonstravam, já no início das aulas, que não tinham muitos conhecimentos linguísticos em língua espanhola e, com isso, tivemos muita atenção durante a seleção dos textos.

Ainda que os dados desse projeto não permitissem fazer generalizações, percebemos que o professor e os alunos do ensino médio, após o projeto, valorizam e gostam mais da leitura literária em língua espanhola e seus conhecimentos de mundo e suas competências leitora e literária foram ampliadas. E, mais ainda, percebemos que, ao finalizarmos essa pesquisa de doutorado, obtivemos resultados que poderão contribuir para o futuro do ensino da língua espanhola na escola pública de todo o país.

No Brasil, alguns estudos vêm sendo realizados sobre o uso de gêneros literários na sala de aula de língua estrangeira, como os realizados por Aragão (2006), que investigou, em sua tese, o papel da literatura na formação dos professores de E/LE tratada como objeto de estudo, recurso para o ensino e formação de leitores e, atualmente, é líder do grupo de pesquisa “Literatura: estudo, ensino e (re) leitura do mundo” (GP LEER), vinculado ao PosLA e ao Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará e por Santos

(2007a), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Universidade Veiga de Almeida, que desenvolveu o projeto “A inserção do discurso literário no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira”.

Além dessas pesquisadoras, Jover-Faleiros (2006) e Mariz (2007), em suas teses de doutorado, discutem a importância do texto literário no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, em particular, do francês como língua estrangeira (FLE). Menezes (2008) mostra, em sua pesquisa, como o TL pode ajudar no desenvolvimento de habilidades comunicativas no ensino de E/LE e Santoro (2007) trata da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura no ensino do italiano como língua estrangeira.

No PosLA-UECE, além do nosso estudo realizado no mestrado (Silva, 2011), outras pesquisas sobre o uso do texto literário como apoio para as aulas de língua estrangeira foram desenvolvidas, como as de Corchs (2006), que em sua dissertação de mestrado, investigou o uso de textos literários no ensino de língua inglesa, com o objetivo geral de analisar materiais didáticos de língua inglesa que usavam a literatura como suporte para o aprendizado da língua, Souza (2008) que defendeu a inserção do TL em aulas de E/LE e apresentou diretrizes para o trabalho com o TL em um curso livre de Fortaleza e Rodrigues (2011) que estudou as crenças a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar de uma escola particular de Porto Velho.

Soares (2012) avaliou 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; Saboia (2012) estudou as crenças de professores formadores e de professores em formação do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) sobre o uso do TL e a transculturalidade no ensino de língua espanhola e Mota (2012), como já citado anteriormente, trabalhou a inserção do texto literário como ferramenta para a prática da produção oral em aulas de inglês como LE.

Damasceno (2013), em sua dissertação, investigou de que forma a leitura crítica em língua inglesa na perspectiva sociocultural é contemplada em um Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Gabriel (2013) investigou como as crenças de professores em formação do curso de Letras/Francês da UECE sobre o uso do texto literário no ensino de FLE podem ser influenciadas (ou não) pelo estudo da língua através de

práticas de leitura literária. Mais próximo ao nosso tema, encontramos o estudo de Souza (2009) que, em sua tese de doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tratou do tema da cultura e ensino da leitura em língua inglesa em um contexto de escola pública. No entanto, nas atividades de leitura propostas, havia o predomínio de textos jornalísticos, aparecendo apenas um TL e uma letra de música.

Esses estudos nos fizeram refletir que, apesar de todos os trabalhos aqui relatados e do crescente número de pesquisas que relacionam o ensino de línguas e o uso do texto literário, não temos conhecimento de outras pesquisas que investiguem a melhoria do desempenho leitor e literário de alunos de língua espanhola, no ensino médio a partir de práticas de leituras literárias, bem como a formação do professor já em exercício para realizar essas atividades. Nosso estudo preenche, pois, uma lacuna existente e, com isso, justificamos, mais uma vez, a relevância da nossa pesquisa, principalmente por ser uma pioneira no estudo, na prática, da real contribuição do texto literário no ensino e aprendizagem de língua espanhola no ensino médio.

Além disso, observamos que apesar dos estudos sobre leitura literária, especificamente na escola, terem avançado, inclusive com publicações de livros, como Magnani (2001); Kleiman (2004a); Silva (2004); Pietri (2007); Zilberman e Rösing (2009); Gebara (2012); Cruz (2012); Versiani, Yunes e Carvalho (2012); Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013); Cosson (2014), dentre outros, eles estão voltados à língua materna. Há, pois, uma carência do olhar voltado para a leitura literária em língua estrangeira na escola e é para esse contexto, principalmente no que se refere à leitura literária em língua espanhola, que nosso estudo traz contribuições.

Nossa pesquisa de doutorado tem como objetivo geral investigar, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora, se e em que medida o uso dos gêneros literários, em comparação com o uso de gêneros não-literários, contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de escola pública. Os participantes da pesquisa foram oitenta e quatro alunos de três turmas diferentes de 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Natal/Rio Grande do Norte e a respectiva professora de língua espanhola dessas turmas.

A pesquisa tem caráter experimental, em um estudo causal comparativo e os dados foram analisados quanti-qualitativamente. Comparamos três grupos de uma mesma escola: um submetido a um fator experimental (leitura de gêneros literários), denominado GE1, outro grupo submetido a outro fator experimental (leitura de gêneros não-literários), denominado GE2 e o último que não foi submetido a esses fatores experimentais, denominado grupo controle (GC). Os três grupos foram de alunos de uma mesma série (2º ano) do ensino médio de uma só professora. Os dados comparativos foram obtidos no início e ao final do ano letivo, porém as aulas de GE1 e GE2 foram observadas e relatadas.

Nossa hipótese inicial foi a de que a leitura literária, por seu potencial linguístico, cultural, dentre outros, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentidos, contribui mais significativamente para que os alunos de língua espanhola do ensino médio apresentem melhor desempenho leitor e literário que outros tipos de textos.

E essa hipótese inicial deu origem às nossas questões de pesquisa: i) haverá (e em que aspectos) melhoria no desempenho em compreensão leitora e em competência literária em língua espanhola de alunos de língua espanhola do ensino médio em uma escola pública a partir do trabalho sistemático de leitura de gêneros literários?; ii) haverá (e em que aspectos) melhoria no desempenho em compreensão leitora e em competência literária em língua espanhola de alunos de língua espanhola do ensino médio em uma escola pública a partir do trabalho sistemático de leitura de gêneros não-literários?; iii) quais as diferenças no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e da competência literária em língua espanhola entre os alunos do ensino médio de uma escola pública que vivenciaram práticas de leitura de gêneros literários e não-literários?; iv) quais as repercussões nas crenças⁷ dos alunos e da professora após a participação em um trabalho sistemático de práticas de leitura em língua espanhola no ensino médio? e v) quais os princípios norteadores e diretrizes possíveis para a inserção de práticas de leitura literária em língua espanhola no ensino médio?.

⁷ Embora o termo “crenças” esteja presente neste trabalho e reconheçamos que elas fazem parte de um relevante campo de estudo da Linguística Aplicada, como já discutimos anteriormente em Silva (2011), optamos por não desenvolvê-lo teoricamente nesta tese, esclarecendo, apenas, que a definição usada nesta pesquisa é a de que crença “constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que têm o indivíduo com relação a algo”. (ALVAREZ, 2007, p. 200).

Ao respondermos essas perguntas, nosso estudo pretende servir como fonte de conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos sobre a leitura nas aulas de língua espanhola no Ensino Médio. Acreditamos que podemos ajudar o aluno de espanhol do ensino médio a ler melhor em língua espanhola e, para isso, utilizamos, em um dos grupos, somente gêneros literários, por entendermos que, entre tantos materiais de ensino, a literatura se destaca, principalmente, por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentidos permitida pelo texto literário, em específico. (MENDOZA, 2004, 2007; ARAGÃO, 2006 e SANTOS, 2007a, 2007b).

Defendemos que a literatura deve estar presente no dia-a-dia da sala de aula de língua estrangeira na escola e não somente em cursos extras. Claro que práticas de leitura literária fora da aula regular seriam e são importantes, mas trabalhando com a nossa atual realidade, mostramos que, no pouco tempo disponível que temos (uma h/a semanal de 50 minutos), podemos fazer a diferença para os alunos, uma vez que a literatura constitui “uma das possibilidades de exploração da língua, como forma criativa e atuante de mobilização de palavras e estruturas linguísticas, apontando para inúmeros fins, para diferentes propósitos”. (BRAIT, 2010, p. 41)

E para responder a esses questionamentos, mais especificamente, os objetivos da nossa pesquisa foram: i) verificar se há (e em que aspectos) melhoria no desempenho em compreensão leitora e em competência literária em língua espanhola de alunos de língua espanhola do ensino médio em uma escola pública a partir do trabalho sistemático de leitura de gêneros literários; ii) verificar se há (e em que aspectos) melhoria no desempenho em compreensão leitora e em competência literária em língua espanhola de alunos de língua espanhola do ensino médio em uma escola pública a partir do trabalho sistemático de leitura de gêneros não-literários; iii) averiguar se houve diferenças no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e da competência literária em língua espanhola entre os alunos do ensino médio de uma escola pública que vivenciaram práticas de leitura de gêneros literários e não-literários; iv) analisar as repercussões nas crenças dos alunos e da professora após a participação em um trabalho sistemático de práticas de leitura em língua espanhola no ensino médio? e v) propor princípios norteadores e diretrizes possíveis para a inserção de práticas de leitura literária em língua espanhola no ensino médio.

Entendemos, ainda, que nosso estudo está inserido na linguística aplicada (LA), uma vez que a LA preocupa-se, dentre outras coisas, em “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14), focalizando problemas do mundo em que vivemos, com relevância social significativa e que exigem respostas teóricas que tragam benefícios a seus participantes. Além disso, desenvolvemos uma pesquisa que se destinou a analisar fenômenos reais em ambientes e situações reais de aprendizagem, o que caracteriza, também, as pesquisas em Linguística Aplicada.

A primeira parte da tese é, pois, essa introdução, com uma apresentação das diretrizes gerais da nossa pesquisa, em que delimitamos o tema, apresentamos a problemática, bem como a justificativa, os objetivos e as questões de pesquisa. Nosso trabalho está organizado a partir de agora em mais sete capítulos, totalizando, portanto, oito capítulos.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico divididos em seis tópicos, em que se encontram as bases teóricas que orientam o nosso estudo, bem como um pouco da realidade do ensino de leitura e de língua estrangeira na escola.

Iniciamos o tópico 2.1 com a apresentação dos documentos oficiais (LDB, PCN, PCNEM, PCN+, OCEM) sobre o ensino de língua estrangeira na escola. Em um segundo momento, no tópico 2.2, apresentamos alguns conceitos, processos e concepções de leitura e como ela se dá no ensino comunicativo de línguas, a partir dos estudos de Smith (1989), Almeida Filho (1993), Mendoza (1998), Solé (1998), Rojo (2004), Bordón (2006), Cassany (2006, 2009), Fernández e Baptista (2010), dentre outros.

No tópico 2.3, discorremos sobre o processo leitor e as estratégias de leitura, com as concepções teóricas de autores como Martínez-Lage (1997), Carrell (1998), Alderson (2000); Mendoza (2002), Silveira (2005), Foucambert (2008), Koch e Elias (2008), Navarro (2006), dentre outros.

No tópico 2.4, apresentamos nossas concepções com relação aos gêneros literários, baseadas nos estudos de Schnewly e Dolz (2004), Marcuschi (2002, 2008), Bakhtin (2010), Terra (2014), dentre outros. No tópico 2.5, trazemos discussões teóricas sobre a compreensão leitora e a competência literária em língua estrangeira no ensino médio, a partir dos estudos de Blázquez (1996), Morena (1996), Alderson (2000), Jouini

(2008), Mendoza (1994, 2002, 2004, 2007), Sanz (2006), Albaladejo (2007), Acquaroni (2007), Giroto e Souza (2010), Silva (2011), Cosson (2014), dentre outros.

E no último tópico, o 2.6, discorreremos sobre o papel do professor e o tratamento didático da leitura literária na aula de língua espanhola no ensino médio, dialogando com autores como Smith (1989), Collie e Slater (1987), Bakhtin (2010), Mendoza (2004, 2007), Cosson (2006, 2014), Aragão (2006), Pietri (2007), Lois (2010), dentre outros.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia desta pesquisa, relatando o nosso estudo-piloto realizado para testar e aperfeiçoar os instrumentos, bem como a metodologia da pesquisa atual, sua natureza, seu contexto, os critérios de escolha dos informantes, a descrição dos instrumentos e o procedimento de coleta e de análise dos dados.

O capítulo quatro (*Do ensino da gramática ao ensino da leitura: as aulas de leitura literária e não-literária*) está destinado às descrições detalhadas sobre o planejamento e execução das aulas nos grupos experimentais, divididas em planejamento e execução. Os capítulos cinco e seis são destinados à análise dos dados para responder às quatro primeiras questões de pesquisa.

O capítulo cinco (*Do aprendizado da gramática ao aprendizado da leitura: os alunos e suas transformações*) foi destinado à análise dos dados obtidos através do questionário de sondagem dos alunos, do perfil socioeconômico e leitor dos alunos e dos pré-testes e pós-testes aplicados aos três grupos (experimental 1, experimental 2 e controle), a fim de buscarmos respostas para as nossas três primeiras questões de pesquisa.

No capítulo seis (*Repercussões nas crenças dos alunos e da professora de língua espanhola do ensino médio após as práticas de leitura*), estão as repercussões das aulas de leitura literária e não-literária para o desenvolvimento da compreensão leitora e da competência literária em língua espanhola, a partir do olhar dos alunos e da professora, resultantes das análises dos dados obtidos através do questionário de sondagem da professora aplicado no início da pesquisa, dos protocolos de observação de aula realizados pela pesquisadora, das reflexões que a professora fez no seu diário reflexivo, bem como as respostas dos alunos e da professora ao questionário de avaliação aplicado no final do ano letivo de 2015, a fim de respondermos à nossa quarta questão de pesquisa.

No capítulo sete (*A formação leitora e literária de alunos de língua espanhola do ensino médio: principais contribuições teóricas e metodológicas da pesquisa*), estão as reflexões e as principais contribuições teóricas e metodológicas do nosso estudo, bem como as respostas à nossa quinta e última questão de pesquisa.

Por fim, no capítulo oito, está a nossa conclusão, na qual apresentamos a síntese da nossa pesquisa, as respostas às questões de pesquisa, a partir das conclusões resultantes da análise dos dados, além de apresentarmos as principais limitações do nosso estudo e sugestões para pesquisas futuras. Ao final, estão as referências bibliográficas e os apêndices.

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: ENTRE O IDEAL E O REAL

“A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem.”
(LAJOLO, 2001, p.45)

Apresentamos, neste capítulo, divididos em seis tópicos, alguns dos pressupostos teóricos que nortearam nossa pesquisa. O tópico 2.1 traz uma visão sobre os documentos oficiais brasileiros e o ensino de língua estrangeira na escola, o tópico 2.2 traz conceito, processos e concepções de leitura e o ensino comunicativo de línguas, o tópico 2.3 apresenta o processo leitor e as estratégias de leitura, o tópico 2.4 apresenta um pouco da nossa visão sobre os gêneros literários, o tópico 2.5 apresenta concepções da compreensão leitora e da competência literária em língua estrangeira no ensino médio e, por fim, o tópico 2.6 traz reflexões sobre o papel do professor e o tratamento didático da leitura literária na aula de língua espanhola no ensino médio.

2.1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA

Segundo Nogueira (2007), o ensino da língua estrangeira na educação pública brasileira aparece desde que D. João VI assinou o decreto que estabeleceu a criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa, em 22 de junho de 1809. Entretanto, neste tópico, refletimos sobre o que propõem os documentos oficiais a respeito do ensino de língua estrangeira na escola, partindo somente da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e indo até a Lei 11.161/2005 e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006).

A língua estrangeira na escola foi tratada, por muitos anos, como atividade complementar e sem a devida importância. Somente após a LDB, que estabeleceu o ensino obrigatório de pelo menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental, “cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, Art. 26, § 5º) e no Ensino Médio, “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro

das disponibilidades da instituição” (Art. 36, III), é que a língua estrangeira passa a ser vista como uma disciplina de formação cidadã dos sujeitos.

E, para complementar a Lei 9394/96, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (aqui chamados de PCN), em 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (aqui chamados de PCNEM), em 1999, como propostas do Governo Federal para melhorar a qualidade do ensino brasileiro. Vale ressaltarmos que as línguas estrangeiras foram inseridas na área de Linguagem, códigos e suas metodologias.

Nos PCNEM (BRASIL, 1999), a aquisição e o uso de uma língua estrangeira são tratados como um meio de aproximação de culturas em um mundo globalizado, cujo ensino não deve se restringir somente a elementos gramaticais da língua.

Nessa linha do pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana [...] (BRASIL, 1999, p.26)

Em 2002, com a intenção de detalhar e complementar o que dizem os PCNEM, foram publicados os PCN+ ENSINO MÉDIO (aqui chamados de PCN+), ampliando as discussões e tentando compreender o universo escolar do ensino médio, ao mesmo tempo em que exige que o ensino seja pautado em uma educação de qualidade: “isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p.8).

O referido documento enfatiza, ainda, que o aprendizado no ensino médio deve ser a questão da compreensão de enunciados: "o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa, por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos" (BRASIL, 2002, p. 94). Há também o entendimento de que a partir do texto podemos produzir significados que são situados sociohistoricamente no tempo e no espaço:

A leitura deve integrar, como elemento articulador, todas as disciplinas do currículo, abrindo muitas possibilidades de trabalho para o professor, especialmente o de Língua Estrangeira Moderna. Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo. (BRASIL, 2002, p.107).

Todos esses documentos citados até agora (LDB, PCN, PCNEM, PCN+) referem-se ao ensino de língua estrangeira moderna de uma forma ampla (inglês, francês, espanhol) e, em muitos momentos, referem-se somente ao ensino de inglês, apresentando como justificativa o fato de ela ser considerada a língua global e das relações econômicas.

No que se refere especificamente à língua espanhola, o que mais contribuiu para o seu avanço e a sua conquista de espaço na escola, foi a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que tornou obrigatória, para as escolas, a oferta do espanhol nos currículos do Ensino Médio nas escolas da rede pública e privada; além de trazer a opção da oferta no ensino fundamental II; e como consequência a necessidade de contratação de professores qualificados; a reflexão sobre o material didático, entre outros.

Essa lei determinava o prazo de até cinco anos para sua implantação, que terminou, portanto, em 2010, e atribuiu aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade normativa para viabilizar sua execução de acordo com a peculiaridade de cada região.

Em 2006, a Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, lançou o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática do professor.

E, em função da sanção da Lei 11.161/2005, foi incluído, no referido documento, um capítulo que trata exclusivamente do Ensino do Espanhol, com o objetivo de sinalizar os rumos que o ensino de Espanhol no Ensino Médio deve seguir:

Ao longo desta proposta, transparecerão, necessariamente, nossos conceitos de língua, de cultura e das formas de trabalhá-las; do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada, em que as próprias fronteiras das tradicionais formas de manifestação da linguagem, antes tratadas no ensino

de línguas como as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, expressão oral –, se interpenetram e diluem. (BRASIL, 2006, p. 129)

Nesse referido capítulo, intitulado “Conhecimentos de espanhol”, o objetivo é orientar o caminho que o ensino de espanhol como LE deve seguir, norteando os docentes com “posições teórico-metodológicas” ou com sugestões de “caminhos de trabalho” (BRASIL, 2006, p.127). No documento, “a aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno” e que “as linguagens [são] constituintes de significados e valores” (BRASIL, 2006, p. 131). A disciplina de LE na escola deve, pois, ensinar a língua e, ao mesmo tempo, levar “à compreensão do conceito de cidadania enfatizando-o” (BRASIL, 2006, p. 91), sendo que:

“ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/ lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2006, p. 91).

Vale salientarmos que essa cidadania do estudante é algo que deve ser construído. Segundo Petit (2008), essa cidadania não cai do céu e a contribuição da leitura nessa construção é ampla: “acesso ao conhecimento, apropriação da língua, construção de si mesmo, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade.” (PETIT, 2008, p.101).

Os documentos oficiais citados neste tópico dialogarão com a teoria norteadora dessa pesquisa, entretanto somos conscientes que, embora esses documentos devessem orientar parte das ações do professor, condicionando a sua abordagem e metodologia, muitas vezes eles são esquecidos e distanciados da prática.

Outra realidade é que, ao invés de uma crescente valorização do ensino de língua estrangeira na escola com a obrigatoriedade da oferta, na prática, o professor ter, como constatamos em Silva (2011) e nesta pesquisa de doutorado, somente 40 h/a anuais para trabalhar a língua espanhola, representa uma desvalorização e um “fazer de conta” que se pode aprender uma língua estrangeira na escola.

2.2 LEITURA: CONCEITO, PROCESSOS E CONCEPÇÕES E O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

A leitura, com o passar dos anos, foi entendida e descrita de diversas maneiras. Silveira (2005) afirma que, na década de 60, com o surgimento da Psicologia Cognitiva e consolidação da Psicolinguística, os estudos passaram a contemplar os fatores processuais que envolvem o ato de ler.

Cassany (2006) afirma existir duas visões sobre o que venha a ser o ato de ler: uma que vê a leitura apenas como um processo de decodificação do texto e outra que vê a leitura como um processo de compreensão dos sentidos do texto.

Ainda segundo o autor, essa primeira concepção é medieval e já foi descartada pela ciência há muito tempo, uma vez que trazia uma visão mecanicista da leitura, enfatizando “a capacidade de decodificar a prosa de modo literal e que, sem dúvida, deixava em segundo plano a compreensão, que é o mais importante.”⁸ (CASSANY, 2006, p.21).

Já a segunda visão traz a ideia de que ler é compreender os sentidos do texto, levando em consideração que, para essa compreensão,

é necessário desenvolver várias habilidades mentais ou processos cognitivos: antecipar o que o texto dirá, apontar nossos conhecimentos prévios, fazer hipóteses e verificá-las, elaborar inferências para compreender o que somente se sugere, construir significados, etc.⁹ (CASSANY, 2006, p.21).

E, ainda, sobre as habilidades utilizadas na leitura, Mendoza (1998) afirma que:

A leitura é uma complexa atividade de conhecimento, na qual intervém o conjunto de domínios, destrezas e habilidades lingüísticas (faceta da pragmática comunicativa), de conhecimentos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuais e intertextuais), da mesma experiência extralingüística que o leitor

⁸ “(...) la capacidad de decodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión – que es lo importante” (CASSANY, 2006, p.21). Todas as traduções deste trabalho foram realizadas pela pesquisadora.

⁹ es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, apuntar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda moralizarla en voz alta.

possua (convenções sociais e culturais, ideologias, situações, etc.) aos que se alude de maneira implícita ou explícita no texto.¹⁰ (MENDOZA, 1998, p. 49)

A partir do exposto pelos teóricos anteriores, entendemos que o processo leitor precisa não somente dos conhecimentos linguísticos, mais também dos literários, enciclopédicos, contextuais, intertextuais, conhecimento de mundo, dentre outros, para ir além da compreensão literal do texto.

Convém discorrermos, agora, sobre o processamento da leitura. Segundo Fernández e Baptista (2010), tradicionalmente, quando tratamos desse tema, consideramos três processos de leitura: *bottom-up* (de cima para baixo), *top-down* (de baixo para cima) e interacional (interações entre o leitor e o texto).

O primeiro defendia que a leitura ocorre em um processo ascendente, hierárquico e sequencial, partindo do texto para o leitor, cabendo a este simplesmente a tarefa de decodificação. Já o segundo considerava que o processamento da leitura se dava partindo do leitor para o texto, em sentido descendente, ou seja, partia das unidades maiores e globais, valorizando o conhecimento prévio do leitor e as inferências realizadas por ele para a construção do sentido do texto.

O terceiro, surgido nos anos 80, integra e transcende as contribuições dos modelos anteriores, não os excluindo, mas sim considerando que eles atuam simultaneamente. Nesse modelo, ler é um processo ativo e requer que sejam estabelecidas interações entre o leitor e o texto, a fim de produzir a compreensão.

Leffa (1999) reuniu as diferentes teorias sobre a leitura em três modelos: o centrado no texto, o centrado no leitor e o centrado na interação texto-leitor. O primeiro está vinculado ao modelo estruturalista, em que o sentido está no próprio texto e a leitura é vista como um processo de decodificação. O segundo, centrado no leitor, defende que a leitura depende muito mais do leitor do que do texto, ignorando que o sentido do texto é uma construção social.

O terceiro, “acabou perpassando todas as linhas teóricas da leitura, mas com ênfase nas abordagens psicolinguística e social” (LEFFA, 1999, p.16) e entende que o

¹⁰ La lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que interviene el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas (facetas de la pragmática comunicativa), de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales), de la misma experiencia extralingüística que posea el lector (convencionalismos sociales y culturales, ideologías, situaciones, etc.) a los que se alude de manera implícita o explícita en el texto.

significado do texto se dá a partir do sentido gerado pela constante interação entre o texto e o leitor. Segundo Solé (1998), nesse modelo de leitura, participam do processo da compreensão leitora, tanto o texto, quanto o leitor, com suas expectativas e conhecimentos prévios. A compreensão é “a possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando no mundo a nossa volta, ao conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças” (SMITH, 1989, p.72).

A leitura é, pois, uma atividade linguística que contribui de modo singular para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas, além de ser fonte de informações, ultrapassando o contexto escolar e envolver conhecimentos dos mais variados, como cognitivo, linguístico, social, entre outros. Para Solé (1998),

a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita (...) para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia 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).

Na nossa pesquisa, corroboramos as ideias de Cosson (2014) e entendemos leitura como uma “competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (Idem, 2014, p.36) e não apenas como um processo de decodificação da matéria escrita.

O autor afirma, ainda, que independentemente da teoria seguida, a leitura sempre passa por esses quatro elementos e sem um deles, o processo falha, pois “o diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto” (COSSON, 2014, p. 41).

As concepções de leitura, segundo Rojo (2004), Bordón (2006) e Cassany (2006) se desenvolveram por diversas correntes e nomenclaturas distintas. Cassany (2006) nos oferece três concepções da compreensão leitora com outras nomenclaturas: linguística (leitura das linhas), psicolinguística (leitura nas entrelinhas) e sociocultural (leitura por detrás das linhas), a partir de ideias já esboçadas anteriormente por Gray (1957). Em Alderson (2000), temos que Gray (1957) já fez a distinção “entre ler 'as linhas', leitura 'nas

entrelinhas’, e lendo ‘para além das linhas’. A primeira refere-se ao significado literal do texto, o segundo aos significados inferidos, e o terceiro para avaliações críticas de textos dos leitores¹¹ (ALDERSON, 2000, p. 7-8).

Na concepção linguística, a leitura é superficial e o ato de ler consiste em “recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-lo com o das palavras anteriores e posteriores.¹²” (CASSANY, 2006, p. 25). Cabe ao aluno extrair informações explícitas do texto e construir o significado dissociado do contexto, numa perspectiva estruturalista de língua.

Na concepção psicolinguística, ler não significa somente conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma, mas também a formulação de hipóteses, ambas de natureza metacognitiva. Goodman (1967) foi o principal representante dessa fase, definindo a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação, em que o leitor formula hipótese e, ao interagir com o texto, reconstrói o sentido do texto, formulando ou rejeitando “hipóteses de leitura”. Porém, nessa concepção, a linguagem ainda é vista como dissociada do seu contexto social e, por isso, só é possível compreender o que está entre as linhas.

Para a concepção sociocultural, segundo Cassany (2006), ler é um ato socialmente definido, pois “tanto o significado das palavras quanto o conhecimento prévio que aporta o leitor têm origem social¹³” (CASSANY, 2006, p. 33). Ou seja,

ler não é somente um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. É também 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 como decodificar as palavras ou como fazer inferências necessárias. Há que conhecer a estrutura de cada gênero textual em cada disciplina, como o utilizam o autor e os leitores, que funções desenvolvem, como se apresenta o autor na prosa, quais conhecimentos devem dizer e quais devem pressupor, como citam as referências bibliográficas, etc.¹⁴ (CASSANY, 2006, p. 38)

¹¹ “between reading ‘the lines’, reading ‘between the lines’, and reading ‘beyond the lines’. The first refers to literal meaning of text, the second to inferred meanings, and the third to readers’ critical evaluations of texts.

¹² Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las anteriores y posteriores

¹³ Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social.

¹⁴ Leer nos 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 decodificar las palabras o con poder hacer inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo

Rojo (2004, p.4) afirma que “nenhuma destas teorias invalida os resultados das anteriores. O que acontece é que fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler”. Segundo Cassany (2009), essas concepções não se excluem, ao contrário, se somam, uma vez que “ler é decodificar, compreender e atuar socialmente.”¹⁵ (CASSANY, 2009, p.54-55). Segundo Kleiman (2004b),

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004b, p.14)

Na nossa pesquisa, entendemos que tanto o discurso, quanto o autor, o leitor e o contexto social são importantes e fundamentais para a compreensão leitora e, por isso, a concepção sociocultural da leitura, seria a mais viável. Entretanto, também entendemos, assim como Cassany (2009), que o processo de leitura passa pelas três concepções. Ao falarmos da sociocultural, consideramos que ela tem um pouco de cada, como podemos ver na figura 1 abaixo:

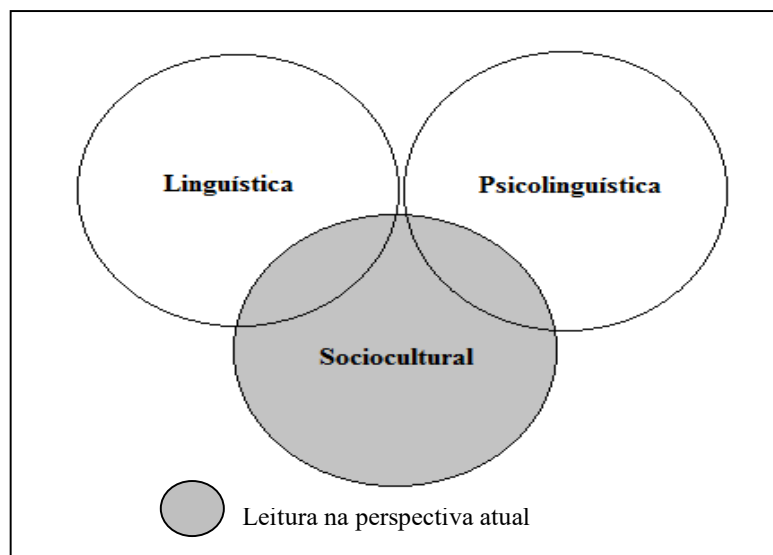


Figura 1 – Concepção de leitura adotada nesta pesquisa

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”

¹⁵ Leer es decodificar, comprender y actuar socialmente.

Com isso, entendemos que, embora a visão sociocultural da leitura seja a essência da nossa pesquisa, consideramos que o processo passa, também, pelas outras duas perspectivas.

Nos últimos anos, tem se discutido uma nova abordagem de leitura, a partir da Teoria da Complexidade. Na Abordagem Complexa da Leitura, “a leitura é concebida como uma atividade complexa e dinâmica. A complexidade do sistema de leitura é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler.” (FRANCO, 2011, p.41)

Convém esclarecermos, ainda, que, em diferentes momentos da história do ensino de línguas e dos diferentes métodos de ensino, as diferentes concepções de leitura foram adotadas de acordo com a época em que cada método prevaleceu. Segundo Fernández e Kanashiro (2006), a compreensão leitora esteve presente ora no centro das atenções, ora num lugar secundário.

O Método Gramática e Tradução não só se apoiava na leitura de textos para estruturar cursos, aulas e materiais didáticos, mas também a incluía entre seus objetivos de ensino e aprendizagem. (...) Os métodos audiolinguais priorizavam a língua falada, sendo que a compreensão leitora só era incluída nos cursos e materiais quando os aprendizes possuísem um certo grau de domínio oral, pois se acreditava que a exposição dos alunos à língua escrita, precocemente, prejudicaria seu desempenho na língua falada. Já os métodos comunicativos, surgidos fundamentalmente a partir da década de 1980 e tão presentes na atualidade, procuram – ao menos do ponto de vista teórico – equilibrar a ênfase entre as habilidades linguísticas e valorizar o desempenho comunicativo, possibilitando que o aprendiz seja capaz de agir adequadamente em diferentes situações de comunicação. (FERNÁNDEZ e KANASHIRO, 2006, p. 281-282)

No Quadro 1 a seguir, apresentamos, resumidamente, a visão dada à leitura em três principais métodos do ensino de línguas:

Método	Tratamento dado ao ensino da leitura em língua estrangeira
Gramática e Tradução	A ênfase das aulas era o texto escrito (sobretudo o literário) para se ensinar gramática com o foco na tradução. Ao ler, o interesse estava em busca o sentido literal do texto e as equivalências linguísticas entre a língua estudada e a língua materna.

Audiolingual e audiovisual	O foco era a expressão oral, a partir do uso de textos gravados ou filmados, e a escrita estava sempre em segundo plano. As atividades de compreensão leitora eram mínimas e só aconteciam após as repetições e automatização da língua oral.
Comunicativo	A concepção de leitura defendida por essa metodologia considera importante que o professor trabalhe o propósito comunicativo do texto, a identificação do gênero e suas convenções. O procedimento pedagógico seria pautado na apresentação, prática e produção, que, na leitura, seriam as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, respectivamente. Houve a valorização do material autêntico e a compreensão leitora é considerada importante para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Quadro 1 - Tratamento dado à leitura em língua estrangeira nos diferentes métodos

As aulas de leituras realizadas ao longo do nosso trabalho foram de textos escritos e sempre com foco comunicativo. O ensino comunicativo de língua estrangeira é aquele “que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 47).

O ensino comunicativo busca, pois, ensinar o que é significativo e o que faz sentido para o aluno. Nessa premissa, elaboramos nossas aulas de leitura, considerando que a comunicação na língua estrangeira, no caso específico da língua espanhola, é:

uma interação social propositada tendo como participantes sujeitos históricos, portanto com trajetórias únicas, embora moldadas pelo contexto social em que se encontram. Esses participantes, embora providos de capacidades intrínsecas distintas, colocam-se juntos, parceiros no embate para modular a construção e a compreensão do discurso, procurando alcançar os diferentes sentidos propostos. (BASSO, 2008, p.129)

Com relação à compreensão leitora, reitera-se que ela é entendida (e buscada), no nosso trabalho, para além da decodificação do signo linguístico, alcançando a compreensão e a interpretação, com foco mais no significado que na forma. Não quer dizer,

com isso, que os conhecimentos da forma sejam isolados, até porque, como afirma Widdowson (1984), o conhecimento do uso precisa, necessariamente, do conhecimento da forma. Além disso,

a compreensão leitora é apenas um dos elementos necessários para a comunicação e deve ser abordada a partir de contextos comunicativos reais, com propósitos claramente definidos, sem perder de vista a integração dessa habilidade com as demais (ouvir, falar e escrever) e com a competência comunicativa em sentido amplo. (FERNÁNDEZ e KANASHIRO, 2006, p. 282)

A competência comunicativa é percebida, pois, como aquela que “se ativa e se atualiza por meio da realização das diferentes tarefas linguísticas, que podem incluir compreensão, expressão, interação ou mediação através de textos orais ou escritos.¹⁶” (BORDÓN e LISKIN-GASPARRO, 2007, p.223) e o ensino de uma língua estrangeira priorizando a leitura,

Centra-se na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio, e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, já que, através da leitura em uma LE, pode-se ser exposto a visões diferentes do mundo, de sua própria cultura e de si mesmo como ser humano. (...) Acrescente-se também que [essa aprendizagem] fornece ao aprendiz uma base discursiva, através de seu engajamento na negociação do significado via discurso escrito (...) (MOITA LOPES, 1996; p. 134).

Reiteramos que, no ensino comunicativo de línguas, o foco não é a estrutura gramatical da língua e, sim, o seu uso e a comunicação em contextos específicos, buscando a integração das habilidades. Com relação à leitura, mais especificamente, pode ser trabalhada desde os níveis iniciais com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme detalharemos mais na frente no tópico 2.5.

2.3 O PROCESSO LEITOR E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O leitor é a peça principal no processo da leitura, pois sem ele o texto perde o sentido. O leitor é a razão para o texto existir e, pois “não há razão para escrever se não houver um leitor, mesmo que o leitor seja o próprio escritor, como no caso de uma agenda

¹⁶ La competencia comunicativa se activa y se actualiza por medio de la realización de las distintas tareas lingüísticas, que pueden involucrar comprensión, expresión, interacción o mediación a través de textos orales o escritos.

ou de um diário.” (LAPKOSKI, 2011, p.23). Segundo Kaufman e Rodriguez (1995),

Os leitores, então, devem unir todas as peças em jogo: a trama, as personagens e a linguagem; têm de preencher a informação que falta para construir o sentido, fazendo interpretações congruentes com o texto e com seus conhecimentos prévios de mundo. Os textos literários exigem que o leitor compartilhe do jogo da imaginação para captar o sentido de coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos não expressos. (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 201).

Segundo Lajolo e Zilberman (2009), a história do leitor teve início na Europa, por volta do século XVIII, quando a impressão de obras escritas deixou de ser um trabalho quase artesanal e tornou-se uma atividade empresarial. No entanto, no Brasil, somente por volta de 1840, no Rio de Janeiro, é que mecanismos que ajudam na circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas começam a tornar-se uma realidade.

As principais teorizações sobre o leitor são: o leitor implícito de W.Iser (1978), o leitor abstrato de J. Lintvelt (1981) e leitor modelo de Umberto Eco (1994). O leitor implícito, defendido por Iser (1978), durante a leitura de um texto, reage pessoalmente a percursos de leitura, que são os mesmos para todos. Segundo Jouve (2002, p.14), “o princípio de Iser é que o leitor é o pressuposto do texto”.

O leitor abstrato, proposto no sistema de Lintvelt (1981) funciona por um lado, como imagem do destinatário pressuposto e postulado pela obra literária e, por outro, como imagem do receptor ideal, capaz de concretizar o sentido da obra numa leitura ativa.

Já o leitor modelo, na perspectiva de Eco (1994), é como um conjunto de condições de sucesso ou de felicidade, estabelecidas textualmente, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial. Ou seja, é um leitor que assume um papel na compreensão textual.

Já Mendoza (2002) distingue somente dois tipos de leitor: o ingênuo e o competente. O leitor ingênuo permanece no nível superficial da leitura, enquanto o leitor competente consegue alcançar níveis de significação mais profundos no texto.

Na nossa pesquisa, chamamos o leitor modelo (ou leitor proficiente ou leitor competente) de leitor “habilidoso”. Segundo Martínez-Lage (1997), habilidoso é o leitor que “interage com o texto, estabelecendo conexões significativas entre elementos textuais e

extratextuais”¹⁷ (MARTÍNEZ-LAGE, 1997, p.122). Esse leitor habilidoso é o leitor proficiente, que sabe que “ler é solucionar um conjunto de problemas que o texto oferece para sua compreensão e interpretação” (PIETRI, 2007, p.39).

Procura[-se] desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. Com esse pressuposto, ensinar requer compreender esses conceitos, e também compreender: (i) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; (ii) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; (iii) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor. (BRASIL, 2006, p. 98)

E esse leitor, para compreender um texto, utiliza estratégias, que definimos aqui como os procedimentos realizados antes, durante e após a leitura; levando-o a refletir sobre os sentidos do texto e a estabelecer a relação entre fatores linguísticos e extralinguísticos. Para Foucambert (2008),

colocado diante dos signos escritos que compõem uma mensagem, o leitor coordena o movimento dos olhos para seguir as linhas da esquerda para a direita e permitir aos olhos perceber, enquanto eles estão imóveis, um conjunto de signos, compreendidos entre várias letras e várias palavras. Essa atividade perceptiva conduz o leitor a dar uma significação ao texto escrito, associando - entre si e com o conjunto de suas experiências passadas - os elementos percebidos, e a guardar deles uma lembrança sob a forma de impressões, julgamentos, ideias. (FOUCAMBERT, 2008, p. 62)

Segundo Giroto e Souza (2010, p.55), “desde a década de 1980, pesquisadores norte-americanos têm investigado sistematicamente as estratégias de pensamento que leitores proficientes usam para entender o que leem”. Vários estudos tratam da importância das estratégias de leitura na formação de leitores proficientes, como os de Brown (1980), Carrell (1998), Alderson (2000); Silveira (2005), Koch e Elias (2008), Navarro (2006), dentre outros.

Navarro (2006) aponta quatro estratégias básicas de leitura: o *skimming*, o *scanning*, a leitura atenta e a leitura crítica. O *skimming* significa ler depressa para prever o conteúdo do texto, como por exemplo, quando lemos um jornal. O *scanning* ocorre quando passamos a vista sobre o texto para encontrar uma informação desejada. Já a leitura atenta

¹⁷ A skilled reader interacts with the text, establishing significant connections between textual and extratextual elements. (MARTÍNEZ-LAGE, 1997, p.122)

se dá em textos extensos e informativos. Segunda a autora, na leitura atenta, o leitor fixa o conteúdo e a estrutura do texto. Na leitura crítica, emitimos opinião que nem sempre está de acordo com o que lemos, conforme se observa nos editoriais dos jornais que lemos.

Segundo Silveira (2005), para que as estratégias sejam utilizadas eficazmente, há cinco técnicas de leitura que são, comumente, utilizadas em programas de leitura em língua estrangeira:

1) *Skimming* (que sem tradução cara em português significa literalmente “desnatamento”): leitura rápida em busca da ideia geral de um texto, para descobrir o assunto de que ele trata, etc. Essa técnica exige predições e inferências a partir de títulos, ilustrações, leitura das primeiras linhas de cada parágrafo e outras técnicas similares. É muito utilizada como pré-leitura, para ver se o material interessa ou não, se necessita de uma leitura mais acurada; 2) *Scanning* (rastreamento, varredura): leitura rápida que o leitor, em busca de uma informação específica, geralmente em listas e tabelas; 3) Leitura detalhada: busca de informações detalhadas, incluindo a exploração de pistas lexicais, sintáticas e discursivas; 4) Levantamento de ideias centrais: essa técnica facilita a retenção das macroestruturas do texto e pode ser utilizada para resumos e para discussões sobre as principais proposições do texto; e 5) Leitura crítica: questionamento do texto sob vários pontos de vista (público leitor a que se destina, intenções, validade das conclusões e da mensagem, em relação ao posicionamento do leitor, etc.). (SILVEIRA,2005, p. 68-69)

As estratégias de leitura podem ser divididas em três grupos: as cognitivas, as metacognitivas e as de suporte (ARAÚJO, 2008). As cognitivas são as técnicas que o leitor utiliza de forma inconsciente durante a leitura, sem reflexão ou controle. Já as metacognitivas são as técnicas que o leitor utiliza para compreender o texto, de forma consciente. Segundo Leffa (1996, p.46), a metacognição envolve “a habilidade para monitorar a própria compreensão” e “a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha”. E as estratégias de suporte são os mecanismos que o leitor utiliza para auxiliá-lo na compreensão do texto, tais como: sublinhar uma parte importante, fazer anotações, dentre outras.

Carrell (1998) afirma que a metacognição tem papel essencial no processo da leitura. Segundo a autora, leitores bem-sucedidos monitoram sua leitura, planejam estratégias, ajustam os esforços de acordo com o texto e avaliam o esforço. E, por isso, no ensino de leitura em língua estrangeira, é importante trabalhar estratégias metacognitivas, tais como: antecipação de conteúdos; formulação de hipóteses; localização de determinadas informações tidas como relevantes para a compreensão local ou global do texto;

comparação de informações provenientes do próprio texto ou advindas de outras relações textuais e de conhecimento de mundo; produção de inferências, dentre outras.

Com isso, entendemos que o leitor habilidoso utilizará um conjunto de estratégias durante a leitura em língua estrangeira para compreender o que está lendo, sendo capaz de dar sentido ao texto, obter a informação desejada e ampliar a informação que recebe, com a ajuda de suas vivências, expectativas e do seu conhecimento prévio.

Entendemos, ainda, que há diferenças entre formar um leitor e formar um leitor literário, pois

o leitor literário bem formado lê qualquer coisa, mas o mesmo não se pode falar do inverso; um voraz leitor de textos técnicos, conteúdos virtuais sobre atualidades etc. pode não conseguir enxergar, compreender e experimentar a complexidade e a beleza de uma grande obra literária. (LOYOLA, 2013, p.115).

As estratégias de leitura são essenciais para que o leitor se aproprie do texto, porém elas sozinhas não são suficientes para garantir que o trabalho com a leitura em sala de aula se concretize. Entendemos que é necessário um planejamento prévio e cuidadoso, considerando-se sempre a realidade na qual o aluno está inserido e a motivação necessária para cada momento da vida do leitor.

Devemos entender o planejamento como a articulação constante e incessante da estratégia e da tática que guia nossa ação no dia-a-dia. A essência desse planejamento é a mediação entre o conhecimento e a ação. Essa estratégia e essa tática são necessárias porque o sistema social em que eu existo compreende outros sujeitos que também planejam com objetivos distintos dos meus. (MATUS, 1996, p. 285).

Entendemos que essa motivação vai desde o despertar o interesse dos alunos até sustentá-lo. Ela pode ser intrínseca (parte do próprio aluno) ou extrínseca (parte de um incentivo externo) e ambas são importantes no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, segundo Almeida Filho, Ribeiro e Ribeiro (2014), o foco da maioria das instituições de ensino brasileiras está no produto (nas provas, nas notas, no “passar de ano”) e, com isso, a motivação intrínseca pode não chegar ao aluno ou, em muitas vezes, só aparecer após a motivação extrínseca, que é a que os alunos estão acostumados.

Além disso, consideramos que o hábito e o gosto do leitor são construídos, segundo Sánchez-Fortún (2007), com o desenvolvimento de atitudes positivas de leitura na escola. A sala de aula é, pois,

um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. (...) Sabe-se que a literatura é um processo de contínuo prazer, que ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível e crítico que, ao entrar nesse processo prazeroso, se delicia com histórias e textos diversos, contribuindo assim para a construção do conhecimento e suscitando o imaginário. (ZILBERMAN, 2003, p. 16)

Para as aulas de leitura literária, o objetivo do professor deve ser o de “ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura” (GIROTTO e SOUZA, 2010, p.55). Para isso, o papel do planejamento é essencial e está, principalmente, destinado ao professor, que exerce a função (dentre tantas) de mediador da leitura, conforme trataremos mais adiante no tópico 2.6.

A seguir, sem a intenção de nos estendermos na discussão teórica sobre gêneros, apresentamos as concepções de gêneros textuais/discursivos, mais especificamente gêneros literários, adotadas para esta pesquisa.

2.4 GÊNEROS LITERÁRIOS: CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO

Segundo Marchuschi (2003), foi com Aristóteles que surgiu uma sistematização sobre o estudo de gêneros discursivos, com o objetivo de analisar suas estratégias e estruturas e, somente na década de 50, Bakhtin retomou os estudos sobre gêneros discursivos, anteriormente estudados somente no âmbito da literatura, como gêneros a serem imitados.

Porém, embora o estudo de gêneros tenha sido iniciado na literatura, a partir da leitura de Bakhtin (2010) e seu círculo¹⁸ (FARACO, 2009; PAULA e STAFUZZA, 2010), BRAIT (2000, 2010) e dos documentos oficiais (BRASIL, 2002; 2006) percebemos que os

¹⁸ Bakhtin foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de pesquisadores, dentre eles Voloshinov e Medvedev, preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura, filosofia e arte. Esse grupo de intelectuais se reuniu durante dez anos (1919-1929) e ficou conhecido como Círculo de Bakhtin.

gêneros literários não obtêm destaque nos estudos linguísticos, como se não fizessem parte da numerosa lista de gêneros textuais da atualidade.

Não temos a intenção de, nesse trabalho, entrar na discussão sobre a melhor ou pior definição para o que é literatura, porém convém fazermos alguns esclarecimentos sobre o que consideramos como literatura.

Entendemos, assim como Mendoza (2004) e Aragão (2006), que o reconhecimento de um texto como literário, por parte do leitor é mais importante que a própria definição de literário, pois a chave da identificação sobre o que é literário, “é baseada na presença da conotação, na sugestão da expressão estética que o discurso provoca e somente é percebida com um efeito que o leitor aprecia”¹⁹ (MENDOZA, 2004, p. 136). Segundo Aragão (2006), há alguns critérios, sugeridos por críticos, para resolver essa questão de literariedade, dentre os quais estão:

(...) a aceitação da obra pela comunidade, a forma estética da mensagem, a intenção do autor, os valores artísticos do texto; os recursos formais que servem para “desautomatizar” a mensagem; os traços peculiares da linguagem artística, como a plurissignificação, a conotação; e; finalmente, a ficcionalidade. (ARAGÃO, 2006, p.46)²⁰

Para os fins da nossa pesquisa, consideramos o caráter sociocultural do texto literário, assim como Martin Peris (2000), incluindo a literatura popular, geralmente oriunda da tradição oral, como pequenos contos, provérbios e outros gêneros menores, que correspondem aos diversos usos linguísticos. Consideramos também os textos apresentados parcialmente ou em fragmentos, desde que não adaptados, por entendermos que na (re) escritura do texto adaptado, ele perde seu valor autêntico e estético.

Retomando as discussões realizadas em Silva (2011), vemos que a caracterização dos gêneros, muitas vezes normativas e descritivas, vem diferenciando-se a cada época. Segundo Soares (1993),

Em defesa de uma universalidade da literatura, muitos teóricos chegam mesmo a considerar o gênero como categoria imutável e a valorizar a obra pela sua

¹⁹ (...) se basa en la presencia de la connotación, de la sugerencia y de la expresión estética que suscita el discurso y que sólo se percibe con un efecto que aprecia el lector.

²⁰ (...) la aceptación de la obra por la comunidad; la forma estética en la que presenta el mensaje; la intención del autor; los valores artísticos del texto; los recursos formales que sirven para “desautomatizar” el mensaje; los rasgos peculiares del lenguaje artístico, como la plurissignificación, la connotación; y, finalmente, la ficcionalidad. (ARAGÃO, 2006, p.46)

obediência a leis fixas de estruturação, pela sua pureza. Enquanto outros, em nome da liberdade criadora de que deve resultar o trabalho artístico, defendem a mistura dos gêneros, procurando mostrar que cada obra apresenta diferentes combinações de características dos diversos gêneros. (SOARES, 1993, p.7-8)

Embora esses escritos sejam de mais de duas décadas, continuam bem atuais. Essa mistura de gêneros pode ser entendida em dois conceitos-chave, presentes no Círculo de Bakhtin: o dialogismo e o hibridismo. O primeiro se refere à natureza dialógica da linguagem, em que no texto literário, pode gerar novas formas de elaboração, uma vez que a presença do discurso do outro assinala a construção dialógica, implicando a fusão desse discurso com o discurso de um personagem ou narrador. Segundo Faraco (2009), o que interessa para o círculo não é o diálogo em si, mas o que ocorre nele, considerando que

Quaisquer enunciados, se postos lado a lado no plano do sentido, *acabam por estabelecer uma relação dialógica*. Mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas. E isso em qualquer ponto do vasto universo da criação ideológica, do intercâmbio sociocultural. (FARACO, 2009, p. 65, grifo do autor)

Já o hibridismo consiste na articulação de diferentes gêneros em uma obra. Essa combinação de gêneros pode ocorrer quando são incorporados ao texto literário diferentes gêneros, que podem ser literários ou não-literários.

Tomamos como base para nosso trabalho, o conceito de gênero discursivo apresentado por Bakhtin (2010). Segundo o autor, esses gêneros estão presentes em todas as esferas da comunicação e a imensa diversidade de gêneros é que forma a língua. Para ele, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p.279). Entendemos, pois, assim como Marcuschi (2002), que

é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição, defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria de autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23).

Para Marcuschi (2002, 2008), os gêneros podem se organizar de acordo com o domínio discursivo, entendido como “uma esfera da vida social ou institucional na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p.194).

Para Schneuwly e Dolz (2004), em uma visão mais didática sobre gêneros textuais, os gêneros são vistos como instrumentos para agir em situações de linguagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado como um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.64). Nesse sentido, é importante considerarmos que os gêneros textuais devem-se relacionar com a funcionalidade e não com a forma.

Como explicado anteriormente, adotamos no nosso trabalho, sem a intenção de eliminar as particularidades de cada nomenclatura (gêneros discursivos, gêneros textuais e gêneros comunicativos), o termo gêneros textuais/discursivos.

Embora a noção atual de gênero não seja mais vinculada apenas à literatura, segundo Terra (2014), a palavra gênero apareceu primeiramente associada ao termo literário e a tradicional divisão simplificada dos gêneros literários que conhecemos (lírico, épico e dramático) originou-se desde Platão e Aristóteles como as três formas fundamentais da Literatura. Entretanto, segundo o autor,

O problema da classificação dos gêneros ainda continua, pois se chama de gênero formas de expressão (lírica, épica e dramática) e também o produto resultante dessas formas (o conto, romance, a poesia etc.). O termo *gênero literário* é empregado para designar as categorias historicamente definidas, como o romance, o conto, a epopeia, a novela etc., e modo literário é utilizado para designar as categorias meta-históricas (lírico, épico e dramático), que representam potencialidades discursivas atualizáveis em textos pertencentes a um gênero. Assim, o romance e a epopeia seriam gêneros literários do modo épico; a tragédia e a comédia, do modo dramático; o soneto e a ode, do modo lírico. (TERRA, 2014, p.98, grifo do autor)

Ainda segundo o autor, tanto os gêneros, quanto os modos literários, fazem parte de convenções de natureza social que já estão armazenados na nossa memória e “é esse conhecimento que possibilita ao autor produzir um texto literário e ao leitor compreendê-lo”. (TERRA, 2014, p.98).

Os gêneros literários escolhidos para as aulas de leitura literária da nossa pesquisa foram a poesia²¹, o conto, o romance e o teatro. Os gêneros literários em prosa (conto, romance e teatro) são narrativos e os gêneros literários em versos (poesias) são mais voltados para a subjetividade, para a emoção.

Sobre a poesia, Terra (2014) nos diz que o simples fato de ser escrita em versos e/ou apresentar rimas, não são elementos suficientes para classificar o gênero como poesia, sendo necessária uma forma de enunciação denominada lírica (centrada na emoção e na subjetividade).

Ao contrário das características do lírico, o épico, mais especificamente o romance, pode apresentar capítulos e “apresenta três elementos essenciais: personagem, evento e espaço, além do que, toda a narrativa se desenrola no tempo, ou seja, há sempre um antes e um depois.” (TERRA, 2014, p.107). Para diferenciar o romance do conto, o autor afirma que

o conto, ao contrário do romance, normalmente centra-se num evento único, possui poucos personagens e desenrola-se num espaço limitado. Outra diferença fundamental entre romance e conto é que, no conto, o final coincide com o clímax, ao passo que, no romance, o clímax não está no final, mas num momento anterior. No romance, o final corresponde ao desenlace ou desfecho. (TERRA, 2014, p.138).

Por fim, o gênero dramático, mais especificamente o teatro, se caracteriza pelo predomínio de sequências dialogais (diálogos de personagens), cujas cenas podem ser representadas.

Conscientes de que os textos literários apresentam características próprias que os diferem de outros tipos de texto, expusemos aqui uma classificação a partir dos gêneros, para o trabalho que desenvolvemos na escola, não sendo, portanto, algo fechado ou imutável, até porque sabemos que os gêneros textuais/discursivos são, conforme ressalta Bakhtin (2010), formas relativamente estáveis de enunciados, que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos nos quais estão inseridos.

A seguir, trataremos mais especificamente da compreensão leitora e da competência literária, com o olhar voltado para a língua estrangeira e para o ensino médio.

²¹ Adotaremos, nesse trabalho, poesia e poema como sinônimos.

2.5 A COMPREENSÃO LEITORA E A COMPETÊNCIA LITERÁRIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO MÉDIO

Como dito anteriormente, na parte introdutória desse trabalho, acreditamos que a leitura deve ser priorizada no ensino de LE na escola, pois assim como Albaladejo (2007), entendemos que a partir do desenvolvimento da competência leitora dos alunos, conseqüentemente, as outras competências serão desenvolvidas.

Em Silva (2011), percebemos que muitos professores do ensino médio ainda têm a ideia de que o mais importante a ser estudado em uma aula de língua estrangeira na escola é a gramática. Isso se deve, dentre outros motivos, ao fato de que há uma tradição que “tende a se defender de inovações que possam ameaçar o confortável equilíbrio de uma situação de aprendizagem ou ensino” (ALMEIDA FILHO, 2001, p.26).

Embora seja mais fácil avaliar o aluno pelo conhecimento gramatical, a escola não pode deixar de trabalhar a leitura, seja em língua materna ou em língua estrangeira, pois ela é um meio válido para professores e alunos na aquisição de conhecimentos, por fornecer um campo rico de informações, que não se limita apenas a aspectos estruturais da língua. É, ainda, segundo Cosson (2014),

um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura (...). Quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação, da leitura, enfim. (COSSON, 2014, p.36)

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p.21), defendemos a viabilidade de desenvolver, pelo menos, a competência leitora dos alunos nesse contexto de ensino, para que, com isso, outras competências linguísticas possam ser ativadas.

Os PCN+ ENSINO MÉDIO também apontam a importância do ensino da leitura, destacando que “a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação.” (BRASIL, 2002, p.97).

Já as OCEM (BRASIL, 2006), no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, focalizam não somente a leitura, mas também a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas, embora saibamos que, como já dito anteriormente, na prática, não há o desenvolvimento dessas habilidades. Segundo o referido documento, os conteúdos incluídos no ensino médio deverão estar destinados ao desenvolvimento da competência comunicativa, da compreensão oral, da produção oral, da compreensão leitora e da produção escrita. E a partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural.

Convém destacarmos, ainda, que, no nosso estudo, enfocamos o processo de leitura sob dois pontos de vista: a leitura de textos em geral e a leitura específica de textos literários, ambos com o intuito de formar um leitor para além do processo de decodificação. Destacamos que o aluno de língua estrangeira deve ler textos literários que, para nós,

é compartilhar da cultura de uma sociedade, através da linguagem verbal em expressão única porque referente e virtual; é interagir com a língua em sua manifestação social e individual, isto é, com sua face histórica e criativa. Com essas premissas mínimas, e entendendo que se ensinar literatura é ensinar a ler texto literário, então o instrumento de avaliação deveria assumir que o aluno no processo deve, essencialmente, exercitar-se como leitor. (AMARILHA, 2003, p. 150)

Para Jouve (2002), a leitura literária é entendida como “atividade complexa, plural que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002, p. 17), sendo um processo neurofisiológico, cognitivo e afetivo. Segundo o autor, o processo neurofisiológico tem caráter subjetivo e se refere à percepção, antecipação das estruturas e interpretação. O cognitivo enfatiza a competência que o leitor deve possuir para continuar uma leitura, e ter algum conhecimento do mundo. Já o afetivo aparece na leitura, segundo o autor, porque suscita no leitor emoções diversas, uma vez que

Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É por que elas provocam em nós admiração, piedade, riso, ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse. (JOUVE, 2002 p. 19)

Embora saibamos que é impossível dissociar os conhecimentos linguísticos presentes em um texto escrito e que, por isso, ao trabalhar a leitura literária, o professor também o utiliza para abordagem linguística, defendemos que a literatura não seja subutilizada como um simples instrumento para dar exemplos ou trabalhar linguisticamente frases isoladas. A leitura deve estar em primeiro plano, ajudando o aluno no desenvolvimento da sua competência leitora e literária.

Essa competência literária que pretendemos que o aluno alcance é entendida como o “grau de conhecimentos que um indivíduo deve ter para poder ler um texto literário”²², ou seja, segundo Mendoza (2004), é a capacidade de interpretar textos literários, focando na sua capacidade de produzir significado, tanto pessoal, quanto social, cultural e linguístico.

Para Mendoza (2004) e Sanz (2006), a competência literária mantém uma estreita relação de interdependência com a leitura e, em um sentido mais amplo, engloba os estudos linguísticos e os estudos literários e “envolve habilidades tanto de interpretação, como de criação que, da mesma maneira que os conhecimentos remetem transversalmente a muitos outros conceitos e áreas de saber” (SANZ, 2006, p.18). E para Aragão (2013), uma concepção didática que busque o desenvolvimento da competência literária do aluno,

deve atender a sua formação para a recepção leitora, incentivar o reconhecimento e a análise do discurso literário e fomentar a aplicação dos conteúdos adquiridos. Tudo isso dentro de um trabalho de recepção criativa dos textos literários e com atenção ao desenvolvimento da capacidade do aluno de produzir novos textos a partir de suas experiências de leitura.²³ (ARAGÃO, 2013, p. 128)

Ainda que nosso foco para as aulas de língua estrangeira na escola não seja o estudo propriamente da literatura em si, entendemos, assim como Acquaroni (2007), que os textos literários devem ser utilizados para o desenvolvimento de competências de natureza leitora e literária, que são competências que se complementam. Segundo a autora, o aluno pode encontrar dificuldades na compreensão dos textos literários, entretanto, devemos,

²² CEIA, C. (coord.) (2010). "Competência Literária", in: E-Dicionário de Termos Literários, disponível no site: <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=675&Itemid=2>.

²³ debe atender a su formación para la recepción lectora, incentivar el reconocimiento y el análisis del discurso literario y fomentar la aplicación de los contenidos adquiridos. Todo ello dentro de un trabajo de recepción creativa de los textos literarios y con atención al desarrollo de la capacidad del alumno de producir nuevos textos a partir de sus experiencias de lectura

enquanto professores, aproveitar a capacidade de sedução deste tipo de textos, para levar o aluno não só a compreendê-los, mas também a interpretá-los e a apreciá-los, construindo, com isso, a competência literária na língua estrangeira estudada.

Autores como Blázquez (1996), Morena (1996), Jouini (2008), Mendoza (1994, 2002, 2004, 2007), Albaladejo (2007), dentre outros, defendem que a leitura literária na aula de língua estrangeira pode motivar o aluno a ler e a escrever mais, além de falar no idioma que está estudando. Ou seja, o texto literário ajuda no desenvolvimento das quatro habilidades, “pois a partir dele podemos exercitar a leitura, a escrita, a compreensão oral e a expressão oral²⁴” (JOUINI, 2008, p.153).

Ao favorecer a compreensão e a interpretação dos textos literários, proporcionamos que a literatura se torne mais visível e atrativa para o aluno, construindo sua competência literária, que envolve “habilidades tanto de interpretação, quanto de criação que, igualmente aos conhecimentos, remetem transversalmente a muitos outros conceitos e áreas do saber²⁵” (SANZ, 2006, p.18). Envolve, pois, uma serie de conhecimentos variados que abarcam desde o linguístico, o cultural e o histórico. Nas nossas aulas de leitura literária, para que o aluno desenvolva sua competência literária, seguimos o direcionamento de Sanz (2006), conforme as palavras abaixo:

Se a literatura é uma competência (conhecimentos + habilidades), então poderemos construí-la com propostas similares às que usamos para desenvolver a competência comunicativa: **rentabilização do conhecimento prévio e da experiência do estudante; assumir riscos criativos por parte do professor e do aluno; recursos para envolver o estudante no seu próprio processo de aprendizagem; explicitação dos objetivos e relação do aprendido/praticado com o âmbito geral de aprendizagem da língua, da cultura e dos valores humanos; variedade: integração de habilidades; trabalho com distintos gêneros textuais desde o ponto de vista da interpretação e da expressão; seleção idônea dos textos e das atividades em função das características do grupo; interação estudante/estudante: o companheiro como fonte de informação; sequenciação da proposta: o estudante participa de um processo; ênfase no caráter comunicativo da literatura como fenômeno e democratização da criação entendida como capacidade de observação, descobrimento e codificação linguística.**²⁶ (SANZ, 2006, p.18-19, grifo nosso)

²⁴ pues a partir de él se puede ejercitar la lectura, la escritura, la comprensión oral y la expresión oral.

²⁵ Destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber.

²⁶ Si la literatura es una competencia (conocimientos + habilidades), entonces podremos tratar de construirla con propuestas similares a las que usamos para desarrollar la competencia comunicativa: rentabilización del conocimiento previo y de la experiencia del estudiante; asunción de riesgos creativos por parte del docente y del aprendiente; recursos para involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje; explicitación de objetivos y relación de lo aprendido/practicado con el ámbito general de aprendizaje de la lengua, la cultura y

Segundo Carcedo (2008) e Mendoza (2004), a formação da competência literária do aluno deve ser trabalhada de modo que o leitor possa, a partir do texto literário, ativar os mundos possíveis, conhecer e compreender os recursos formais e ativar o seu intertexto leitor, que é a percepção que o leitor tem das relações entre o que está lendo e o que leu anteriormente. Para Mendoza (2004),

O intertexto leitor é um componente básico da competência literária; os distintos elementos que o compõem se ativam na recepção, na interação entre emissor/receptor e na apreciação das correspondências re-criadas entre textos diversos, ao mesmo tempo, que potencia a atividade de avaliação pessoal através do reconhecimento de conexões e do desenvolvimento de atitudes positivas em direção a diversas manifestações artístico-literárias de signo cultural.²⁷ (MENDOZA, 2004, p.141)

E para potencializar o desenvolvimento da competência literária, é necessário “ativar no leitor toda uma complexa série de conhecimentos pertinentes (linguísticos, textuais e discursivos, pragmáticos, literários, enciclopédicos e culturais) para tornar efetiva a leitura e a interpretação de textos literários²⁸” (CARCEDO, 2008, p.108).

Para favorecer a interpretação dos textos literários, o professor pode planejar exercícios que ativem o conhecimento prévio (linguístico, de mundo e textual) dos alunos em sua própria língua materna ou em outras que ele domine, para trazê-los para a interpretação do texto literário que está lendo em língua espanhola. Segundo Giroto e Souza (2010), o conhecimento prévio é disparado através de três tipos de conexões:

As **de texto para texto**, em que o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. [...] as chamadas **de texto para leitor**, que são aquelas em que, na leitura, ele estabelece conexões com episódios de sua própria vida. [...] Por fim, as chamadas **conexões texto-mundo**

los valores humanos; variedad: integración de destrezas; trabajo con distintos géneros textuales desde el punto de vista de la interpretación y de la expresión; selección idónea de los textos y de las actividades en función de las características del grupo; interacción estudiante/estudiante: el compañero como fuente de información; secuenciación de la propuesta: el estudiante participa de un proceso; énfasis en el carácter comunicativo de la literatura como fenómeno y democratización de la creación entendida como capacidad de observación, descubrimiento y codificación lingüística.

²⁷ El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re - creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural.

²⁸ Activar en el lector toda una compleja serie de conocimientos pertinentes (lingüísticos, textuales y discursivos, pragmáticos, literarios, enciclopédicos y culturales) para hacer efectiva la lectura e interpretación de los textos literarios.

são estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global, por exemplo, da cidade em que o leitor vive ao mundo em que vivemos. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 68-69, grifo nosso)

Com relação ao uso da língua materna nas aulas de leitura literária em língua estrangeira, principalmente para alunos iniciantes, Pedroso (2006) afirma que o processamento da literatura estrangeira se dá através de um esforço comparativo em busca da interpretação e

o esforço por acessar uma construção diferente de sentidos não tem como contornar o recurso à língua primeira para sua execução. A língua materna está na base de todo esforço de naturalização/adequação para que o recorte discursivo em língua não-materna possa existir como acontecimento significativo. Isto, quer seja privilegiando o aspecto perceptivo do uso lingüístico – a interpretação (leitura e compreensão auditiva) –, quer seja focalizando o seu lado produtivo: a produção oral e escrita. (PEDROSO, 2006, p. 13)

Defendemos, pois, que o professor, ao usar textos literários nas aulas de língua estrangeira, proporciona ao aluno a compreensão do comportamento humano, além de potencializar a sua formação enquanto ser humano completo e consciente:

[...] do ponto de vista do professor, a literatura, que fala ao coração tanto quanto à mente, oferece material com certa nuance emocional que pode aproximar-se mais da própria vida do estudante e pode assim compensar o efeito mais fragmentado de muitas seleções de textos usadas na sala de aula²⁹. (COLLIE, SLATER, 1987, p. 2)

E, certamente, esse professor encontrará um (ou mais) texto(s) literário(s) para cada tema que desejar trabalhar nas suas aulas de leitura em língua estrangeira (amor, juventude, nascimento, morte, etc.), pois “por meio da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas” (COSSON, 2014, p.49), resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula. Para Acquaroni (2007), a literatura pode chegar a cumprir várias funções dentro do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como por exemplo:

²⁹ [...] from the teacher's point of view, literature, which speaks to the heart as much as to the mind, provides material with some emotional colour, that can make fuller contact with the learner's own life, and can thus counterbalance the more fragmented effect of many collections of text used in the classroom.

1. Ser fonte de conhecimento; 2. Conservar e difundir uma cultura; 3. Refinar e educar a sensibilidade artística; 4. Purificar ou limpar as paixões (catarse); 5. Liberar e satisfazer tanto o escritor quanto o leitor; 6. Iludir ou escapar da realidade; 7. Refletir um compromisso e/ou comprometer o leitor; 8. Ensinar língua.³⁰ (ACQUARONI, 2007, p. 19-21)

Para o ensino de leitura de qualquer texto, aqui destacadamente em língua estrangeira, o professor deve fomentar a compreensão leitora com atividades que incluam oportunidades de reflexão e uso de estratégias, orientando e potencializando as habilidades interpretativas do leitor. Essa 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.³¹ (MENDOZA, 2007, p.93)

Alguns estudos realizados sobre a leitura em língua estrangeira mostram que não há consenso com relação à transferência das habilidades de leitura da língua materna para a língua estrangeira. Goodman (1967) acreditava que existia somente um único processo de leitura para todas as línguas. Para Alderson (2000), o conhecimento na língua estrangeira é mais importante que as habilidades de leitura em língua materna.

Já Bernhardt (1991) e Mendoza (1994) acreditam que a leitura para um aprendiz de LE não é algo tão óbvio como pode parecer para um leitor de língua materna, pois, em uma língua estrangeira, o leitor não conta com pistas sintáticas como o leitor nativo e, portanto, não pode fazer previsões da mesma forma. Ainda, segundo Bernhardt (1991), a leitura em LE é um fenômeno bem particular e não apenas uma versão da leitura na sua primeira língua.

Mendoza (2004) e Alderson (2000) chamam a nossa atenção para o fato de que o desenvolvimento das competências leitora e literária em língua estrangeira está muito associado à competência linguística que o leitor tem na referida língua. Para Alderson

³⁰ 1. Ser fuente de conocimiento; 2. Conservar y difundir una cultura; 3. Afinar y educar la sensibilidad artística; 4. Purificar o purgar las pasiones (catarsis); 5. Liberar y gratificar tanto al escritor como al lector; 6. Evadir o escapar de la realidad; 7. Reflejar un compromiso y/o comprometer al lector; 8. Enseñar lengua.

³¹ La comprensión es el resultado de una adecuada y coherente (re)construcción de significados que se establece a partir de inferencias consolidadas, tras seguir las actividades del proceso de recepción. La comprensión tiene carácter global (se comprende la totalidad de un texto en su significado) y con ella se abre la última actividad del proceso, la interpretación.

(2000), as habilidades de leitura se organizam hierarquicamente em: altas (high order) e baixas (low order).

As habilidades baixas (lower order skills) se referem às habilidades linguísticas como reconhecer palavras, compreender as estruturas das frases, produzir respostas sintaticamente corretas. Já as altas (high order skills) se referem às habilidades de deduzir, inferir o significado e sintetizar a informação. Durante a leitura, o leitor que usa as habilidades altas, naturalmente está utilizando as baixas, mas o mesmo não ocorre ao contrário.

Rojo (2004, p.5) propõe oito ações a serem realizadas nas aulas de leitura: 1) ativação de conhecimentos de mundo - acionar por parte do leitor os conhecimentos de mundo para confrontá-lo com o que é utilizado pelo autor no texto; 2) antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos - a partir da situação de leitura, das finalidades e da esfera de comunicação onde ela se efetiva (suporte do texto, da disposição na página, dos títulos), o leitor levantará hipóteses; 3) checagem de hipóteses - se dá ao longo da leitura a confirmação das hipóteses levantadas no item anterior; 4) localização e/ou cópia de informações - quando o leitor busca e armazena informações relevantes; 5) comparação de informações - diz respeito às comparações que o leitor pode fazer ao relacionar a outros textos, ao seu conhecimento de mundo; 6) generalização - é uma das estratégias para síntese das redundâncias, repetições, exemplos, explicações, entre outros presentes em um texto; 7) produção de inferências locais - preencher lacunas pontuais de um texto que não foram fornecidas ou que não foram compreendidas; 8) produção de inferências globais - é o manuseio dos implícitos ou dos pressupostos de um texto. Apesar das pesquisas da autora serem direcionadas à língua materna, entendemos que suas sugestões de ações funcionam também para o ensino de leitura em língua estrangeira.

Mendoza (2004) aponta três fases básicas do processo de recepção de um texto: a *pré-compreensão* (antes do início da leitura) em que o leitor faz previsões e formula expectativas sobre o texto; a *compreensão* (durante o processo da leitura) em que o leitor decodifica as estruturas menores do texto e realiza inferências que vão sendo confirmadas ou não ao longo da leitura e, por último, a *interpretação*, em que o leitor faz uma reconstrução de saberes a partir das informações fornecidas pelo texto e pelo próprio leitor.

Nesse sentido, Solé (1998), também nos orienta que o processo de leitura deve ser dividido em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura e, a partir dessas ideias, trabalhamos tanto a leitura de textos literários como não-literários, com atividades de pré-leitura (antes da leitura), leitura e pós-leitura (depois da leitura), tendo em vista que, para o leitor de LE iniciante, o professor além de ensinar ao aluno a usar as estratégias, precisa estimular, orientar e mediar essa leitura, sempre tentando escolher o texto mais apropriado para o nível da turma, bem como trabalhá-lo de uma forma criativa, sem aquelas perguntas já elaboradas que não dão conta da leitura individual de cada aluno e sem as conhecidas “provas sobre o livro”.

Acquaroni (2007), ao apresentar propostas didáticas para trabalhar a literatura na sala de aula de espanhol como língua estrangeira, também propõe que as atividades sejam divididas em três fases: a de contextualização, preparação ou enquadramento (pré-leitura); a de descobrimento e compreensão (leitura) e a de expansão (pós-leitura).

A partir, pois, das ideias de Solé (1998), Mendoza (2004) e Acquaroni (2007), apresentamos algumas atividades envolvidas em cada uma dessas fases: na fase de pré-leitura, o leitor utiliza estratégias cognitivas como a predição, a antecipação, a inferência, além da ativação dos conhecimentos prévios (linguísticos, enciclopédicos e socioculturais); na segunda fase, a do desenvolvimento da leitura, ocorre a compreensão do texto. É quando o leitor decodifica as estruturas menores do texto (fonemas, grafemas, palavras, significados literais etc), relaciona significados novos, distingue as ideias relevantes e as secundárias, reconhece relações intra e intertextuais, etc; por fim, a última etapa, a da pós-leitura ou da interpretação.

Nessa fase, o leitor faz suas apreciações semânticas e pragmáticas, amplia o significado do explícito no texto a partir de seus conhecimentos e altera seus esquemas de percepção do texto. Claro, que, assim como Jouve (2002, p.25), entendemos que considerar o papel do leitor não é desconsiderar a linha condutora do sentido do texto, uma vez que ele “permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura”.

Atualmente, no ensino de língua espanhola, a escola pública trabalha com um livro didático adotado pela escola, a partir da escolha de um dos livros sugeridos nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esclarecemos que nossas atividades de leitura não são retiradas ou adaptadas das atividades de leitura existentes no livro didático

utilizado na escola. Não utilizamos o livro didático, nem analisamos ou fizemos referência às atividades existente neles porque não há um único livro adotado pelas escolas, ou seja, cada escola pode escolher um dos três livros sugeridos pelo PNLD.

A seguir, traremos o último tópico do capítulo teórico com as discussões sobre o papel do professor e o tratamento didático da literatura nas aulas de língua espanhola no ensino médio.

2.6 O PAPEL DO PROFESSOR E O TRATAMENTO DIDÁTICO DA LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO

Bakhtin (2010) afirma que todas as esferas da atividade humana estão efetivamente relacionadas com o uso da linguagem, efetuando-se em forma de enunciados, orais e escritos. Para o autor, cada enunciado particular é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são chamados de gêneros do discurso. Dentro da heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin considera que devemos incluir todos os gêneros literários, desde o provérbio até o romance de muitos volumes.

Atualmente, o estudo dos gêneros e da sua importância para o ensino de línguas vem sendo muito discutido, inclusive nos documentos oficiais, porém quando nos voltamos para a inclusão de gêneros literários, o mesmo não ocorre com relação à língua estrangeira, o que, no nosso entendimento, representa uma grande perda para o ensino de língua estrangeira na escola, uma vez que o TL traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões de diferentes países. Segundo Aragão (2000),

Um texto pode ter várias funções, tanto no processo de “formação literária” quanto 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)³²

³² 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

Mendoza (2007) afirma que, assim como qualquer outro processo de leitura, a literária pressupõe atividades que vão desde a decodificação até a compreensão e interpretação. A leitura em LE necessita das atividades cognitivas de interação do leitor com o texto. Ao atingir a compreensão profunda, o leitor passa a “interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele” (BRASIL, 2006, p. 152).

Ainda segundo Mendoza (2007), o leitor iniciante terá dificuldades em ler um texto, por não ter ainda o conhecimento e as estratégias necessárias, que só virão a partir dos seus progressos linguísticos e de seus conhecimentos pragmáticos. E talvez demore um pouco a chegar à etapa da interpretação, o que pode causar desconforto e, conseqüentemente, posterior desinteresse no leitor em formação. É importante destacarmos que

Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. (COSSON, 2006, p.40-41)

A partir dessas ideias, durante o planejamento das aulas, pensamos (juntamente com o professor) em estratégias para ajudar o aluno a aumentar as suas competências leitora e literária, fazendo com que ele se torne um leitor capaz de diferenciar a compreensão literal dos significados conotativos, próprios dos textos literários. O professor é, pois, peça fundamental para a formação de futuros leitores.

Além disso, consideramos que o prazer pode ser o ponto de partida para o sucesso no incentivo à leitura e na formação de leitores. Através do perfil leitor, vimos os principais hábitos de leitura dos alunos e isso nos deu a primeira orientação quanto ao que levar para a sala de aula.

Durante as aulas, partimos do conhecimento prévio inicial do aluno, mas também tentamos expandi-lo, para ajudá-lo, durante a leitura, a fazer conexões com sua vida, com outro texto, música ou outra leitura, uma vez que

creatividades, 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. (ARAGÃO, 2000, p. 282)

o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. (SOLE, 1998, p. 23-24)

Entendemos, assim como Girotto e Souza (2010), que quando os leitores começam a entender que ao lerem uma história, podem fazer conexões, não param mais de praticar essa estratégia e começam a pensar sobre situações maiores que vão além do universo da escola e que “as conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo são estratégias básicas para a compreensão” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p.69).

Ao trabalhar a leitura com a utilização da literatura, o professor acabará por transmitir também conhecimentos que fomentarão a competência literária, assim como a cultural, social, pragmática, etc. Entretanto, o que observamos, em nosso estudo anterior e na nossa prática docente, é que em muitos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente nas Escolas Públicas, a criatividade dos alunos não é estimulada o suficiente. Cosson (2006) afirma que o professor deve explorar ao máximo, juntamente com os seus alunos, as potencialidades do texto literário, tendo em vista que:

A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, por que nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2006, p.30)

Pichel (2006) traça os três principais papéis do professor numa aula comunicativa: o primeiro é ser o facilitador do processo comunicativo, o segundo é participar e o terceiro atuar como observador e como aluno. Estas funções servem como condutoras para a prática docente na hora de coordenar as aprendizagens, de pensar e planejar as aulas tendo em conta os interesses e as motivações dos alunos, de trabalhar a interação e o estímulo dos alunos para a aprendizagem, fomentando a criatividade no nível da expressão oral ou escrita.

Entendemos, ainda, que o texto literário é um recurso a mais que pode ser usado pelo professor, porém não o único; e também que a atividade do professor não deve se limitar somente ao momento da sala de aula. Antes disso, ele deve pensar sobre as

necessidades dos alunos e quais os objetivos a serem alcançados durante a aula, para depois definir o quê e como ensinar.

O professor de língua espanhola precisa escolher os textos e a forma de trabalhar o desenvolvimento da competência leitora do aluno para promover um eficaz ensino dessa língua no Ensino Médio. Entretanto, nada impede que o professor integre as várias habilidades, ainda que não enfoque em todas, de acordo com o nível e o desenvolvimento de cada turma no seu contexto de ensino.

Além disso, o professor deve despertar o prazer estético pela literatura, entendendo que esse processo se faz com a prática. Segundo Lois (2010), a literatura em sala de aula não deve ser vista como mais um texto a ser trabalhado, mas sim como uma obra de arte. E o professor que não tem envolvimento com esse tipo de texto, “cairá em contradição quando cobrar de seu estudante um posicionamento leitor” (LOIS, 2010, p. 76).

Ainda segundo a autora, a dificuldade do professor em ler ou trabalhar a leitura, vem do que (não) foi vivido por ele em sua história de vida. Porém, “o reconhecimento dessas dificuldades e, principalmente, a escolha por essa profissão aumentam a sua responsabilidade para alterar esse quadro” (LOIS, 2010, p. 77).

Entendemos, ainda, que ao nos dedicarmos à formação do professor, já em exercício, para a realização dessas práticas de leitura, contribuindo para que ele reflita sobre sua prática docente, colaboramos para a própria transformação desse docente em um professor reflexivo, que é definido por Alarcão (2005) como um profissional que necessita se conhecer e saber as razões pelas quais atua, para se conscientizar do seu papel e do lugar que ocupa na sociedade. Ainda segundo a autora,

a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2003, p.4)

Na nossa pesquisa, orientamos o professor para que ele tenha uma relação com a leitura e seja um mediador da leitura literária em sua sala de aula, ajudando o aluno a melhorar o seu desempenho leitor. Segundo Freitas (2012, p. 68), o mediador é aquele que “apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para

desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa” e ajuda ao aluno a ultrapassar suas capacidades atuais e a desenvolver suas potencialidades.

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com a realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. (FREITAS, 2012, p.68)

Para o planejamento dessas aulas, entendemos que precisamos (a pesquisadora e o professor participante) seguir alguns passos e, por isso, selecionamos algumas estratégias utilizadas por professoras-pesquisadoras em estudos e pesquisas sobre leitura e mediação pedagógica:

Dentre as estratégias mais comuns utilizadas pelas professoras-pesquisadoras, podem ser citadas as seguintes:

- definição de objetivos para cada leitura;
- *preparação para a leitura*: acionamento e atualização do conhecimento prévio; contextualização; motivação, estimulando a curiosidade; formação de previsões sobre o texto a ser lido;
- *durante o processo de leitura*: leitura em voz alta; encorajamento com acenos verbais; leitura silenciosa; releitura de trechos ou do texto em sua totalidade;
- *durante os questionamentos (importante estratégia responsável pela compreensão) que conduzem à compreensão da leitura, através de uma condução ancorada em perguntas*: avaliação e elaboração de novas previsões para o conteúdo do que foi lido, como forma de extrapolar o universo do texto; estabelecimento de relação com outros textos (intertextualidade); esclarecimento de dúvidas de linguagem e conteúdo; elaboração de resumo; reformulação de perguntas; condução e autoquestionamentos; releitura de trechos; identificação de ideia principal e de temas. (LOPES, COBUCCI e MACHADO, 2012, p.244, grifo nosso)

Elucidamos, aqui, que, segundo Foucambert (1989), a leitura em voz alta não é uma etapa da leitura silenciosa, bem como a leitura silenciosa não é uma leitura em voz alta que se interioriza. “A leitura em voz alta é uma leitura silenciosa que alguém sonoriza³³” (FOUCAMBERT, 1989, p. 63). Embora esses conceitos devam ser considerados quando refletimos sobre o processo de aprendizagem da leitura, estudos de Gray (1957) e

³³ La lectura en voz alta es una lectura silenciosa que uno sonoriza.

Rodríguez (1994) mostram que, em leitores iniciantes, não há diferenças significativas quanto à compreensão leitora entre ambos os tipos de leitura (silenciosa e oral).

Segundo Pietri (2007), a mediação do professor é fundamental para formar o leitor habilidoso. Para o autor, com relação ao ensino da leitura, a responsabilidade do professor diz respeito aos modos como ele promove a mediação entre o aluno leitor e o texto. Com isso, entendemos que, para o leitor ainda em formação, os objetivos de leitura devem ser estabelecidos pelo professor, o que implica, dentre outras coisas, para a realização das atividades de leitura, que o professor tenha cautela na hora de escolher o texto que vai levar para a sua aula de língua estrangeira, observando, dentre outros pontos, o nível da turma, para que a experiência seja prazerosa e, não, frustrante.

Antes de passarmos para os critérios que devem ser considerados para a seleção de textos literários, convém apresentarmos alguns pontos em defesa da funcionalidade da literatura no ensino de língua estrangeira. Albaladejo (2007) reforça os motivos de levarmos literatura para as aulas de E/LE, enumerando justificativas para o uso didático dos textos literários. A primeira razão, dada pela autora, é o caráter universal dos temas literários, que falam de amor, de morte, de velhice, de amizade, ou seja, temas comuns a todas as línguas e culturas.

O segundo motivo é que a literatura é um material autêntico, ou seja, os textos literários não foram feitos com o propósito didático e, portanto, o aluno terá acesso a mostras de línguas destinadas a falantes nativos.

Em terceiro lugar, a autora justifica a importância do uso do texto literário nas aulas de língua espanhola por causa do seu valor cultural, que pode ser muito importante na transmissão de códigos e costumes sociais dos falantes da língua estudada.

O quarto motivo diz respeito à riqueza linguística que contêm os textos literários. Segundo a autora, o TL oferece inúmeras possibilidades de escolhas pelo professor e a riqueza linguística é traduzida em um acréscimo de vocabulário por parte do aluno e um contato com várias estruturas sintáticas, variações estilísticas e formas diferentes de conectar ideias.

Finalmente, o quinto e último motivo apontado pela autora é o poder que o texto literário tem para fazer com que o leitor se sinta pessoalmente envolvido e para criar o compromisso pessoal de cada aluno com o texto que lê.

Autores como Albaladejo (2007) e Acquaroni (2007), nos apresentam alguns requisitos básicos para a seleção de textos literários a serem levados para a sala de aula de E/LE. Além disso, entendemos que

cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não-didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno. (LERNER, 2002, p.80)

Para Acquaroni (2007), há alguns critérios que devem ser considerados para a seleção dos textos literários a serem trabalhados em sala de aula: 1) critérios pedagógicos, 2) critérios linguísticos, 3) critérios didáticos, 4) critérios temáticos e 5) outros critérios, descritos a seguir.

Nos critérios pedagógicos, a autora alerta para a importância de trabalharmos com textos autênticos³⁴, originais e não uma adaptação e para a importância de aplicarmos algum questionário para descobrir os interesses e preferências dos estudantes.

Já os critérios linguísticos, são os relacionados ao nível de dificuldade do texto e às exigências linguísticas que ele pode apresentar aos alunos. Segundo a autora, podemos, enquanto professores, escolher textos com discursos mais próximos à realidade dos alunos e/ou textos em que apareça a mesma estrutura (fonética, morfossintática e léxico-semântica).

Sobre os critérios didáticos, a autora afirma que o texto ou fragmento literário deve ser escolhido levando em consideração a sua extensão e as inferências e informações que ele pode trazer.

No que se refere aos critérios temáticos, a autora chama a nossa atenção para a necessidade de trabalhar coordenadas socioculturais específicas para que o aluno possa apreciar a literatura, como: aspectos da vida cultural, os costumes, as tradições; levando em consideração que o TL traga uma afinidade ou aproximação cultural, que represente a idiossincrasia cultural da língua meta e que propague os princípios de universalidade e interculturalidade.

³⁴ Texto autêntico é entendido como aquele que não foi criado, adaptado ou simplificado para fins didáticos ou para ser usado em sala de aula. Como não foram feitas com o propósito específico de ensinar uma língua, o aluno terá acesso a mostras de línguas destinadas a falantes nativos.

Cabe destacarmos, aqui, que os elementos culturais, quando abordados nesta pesquisa durante as aulas, levaram em conta o conceito de cultura como um conjunto de:

ideais, valores, criação e emprego de categorias, concepções sobre a vida, e atividades dirigidas, que inconscientemente ou subconscientemente são aceitas como “certas” e “corretas” pelas pessoas que se identificam como membros de uma sociedade.³⁵ (BRISLIN, 1990, p.11)

E, por último, a autora aponta como outros critérios, a presença de obras que sejam referência na língua estudada, além dos critérios subjetivos de escolha relacionados ao gosto e preferência literária do próprio professor. Acrescentamos aqui o gosto do próprio aluno também e também escolhas que sejam além das obras canônicas.

No nosso estudo, seguimos as orientações de Albaladejo (2007), que apresenta critérios semelhantes, porém organizados de uma forma diferente. A autora nos apresenta como critérios essenciais que devem ser considerados durante a seleção dos textos literários para serem trabalhados nas nossas aulas de língua: a acessibilidade, a significação e a motivação e a integração das várias habilidades e várias possibilidades de ser explorado, além de ser autêntico.

Primeiramente, o texto deve ser acessível, ou seja, deve ser escolhido de acordo com o nível do aluno para promover a aprendizagem e não uma frustração. Em segundo lugar, os textos devem ser significativos e motivadores, levando-se em consideração, na hora da escolha do TL, os interesses dos estudantes.

Em terceiro lugar, o texto deve ser integrador de várias habilidades, cabendo ao professor selecionar as atividades e as habilidades a serem trabalhadas na aula. Defendemos, mais uma vez, que a partir do desenvolvimento da competência leitora dos alunos, conseqüentemente as outras competências serão desenvolvidas.

Em quarto lugar, o TL deve oferecer várias formas de serem trabalhados, para que o professor, principalmente no Ensino Médio, possa utilizar estratégias que integrem o aluno à aula, como dramatizações, debates, canções, vídeos, dentre outras.

³⁵ ideals, values, formation and uses of categories, assumptions about life, and goal-directed activities that become unconsciously or subconsciously accepted as ‘right’ and ‘correct’ by people who identify themselves as members of a society.

O quinto e último requisito, que consideramos para a escolha dos TL a serem levados para a aula de E/LE é que sejam autênticos, sem esquecermo-nos de escolhê-los de acordo com o nível de conhecimento do aluno.

É importante também que o texto literário não seja subutilizado nas aulas de Espanhol como língua estrangeira, no sentido de ser usado somente para, por exemplo, identificar algumas classes gramaticais indicadas pelo professor. Para esse tipo de atividade, o professor pode utilizar outro gênero textual, com menos recursos estilísticos. O que queremos afirmar aqui é que o professor pode explorar o texto literário de forma mais completa, principalmente como formação leitora do seu aluno. Segundo Montesa e Garrido (1994):

O texto literário não deve ser traído. Ele não foi escrito para que, como em um labirinto estranho, o aluno o percorra em busca de adjetivos, preposições ou passados. Isso não quer dizer que, em certos momentos e com objetivos claramente definidos, não usemos os textos literários para esses fins, principalmente porque alguns dos recursos formais que lhes conferem seu *status* especial são úteis para nossos propósitos.³⁶ (MONTESA e GARRIDO, 1994, p.453)

Principalmente devido ao curto tempo de aula semanal, resta ao professor de língua espanhola das Escolas Públicas, escolher textos breves, fragmentos ou indicar leituras a serem realizadas fora do contexto escolar, levando em consideração a diversidade cultural da língua estudada, sem a preocupação da indicação somente das obras presentes nos cânones literários.

Com relação aos critérios adotados para a seleção de fragmentos de obras, destacamos que seguimos as orientações de Collie e Slater (1987):

Os critérios mais úteis que temos encontrado na escolha de trechos para o trabalho em sala de aula são os seguintes: fragmentos devem ser interessantes em si mesmos, e se possível próximos aos interesses próprios dos alunos; eles devem ser uma parte importante do padrão geral do livro; e eles devem fornecer um bom potencial para uma variedade de atividades de sala de aula.³⁷ (COLLIE e SLATER, 1987, p. 12)

³⁶ El texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos. Lo cual tampoco invalida que en determinados momentos y con objetivos claramente definidos, nos sirvamos de textos literarios para esos menesteres, precisamente porque algunos de los recursos formales que les confieren su especial *status* son aprovechables para nuestros fines.

³⁷ The criteria we have found most useful in choosing excerpts for classwork are the following: extracts should be interesting in themselves, and if possible close to students' own interests; they should be an

Outro cuidado que o professor deve ter é com o hábito que muitos leitores iniciantes têm de interromperem a leitura diante de cada palavra desconhecida encontrada no texto. Para não perder o sentido geral do texto, nem comprometer a leitura nessas situações, o professor deve seguir as seguintes orientações:

[...] se parecer que uma palavra desconhecida deve ser identificada para que a compreensão continue, é geralmente melhor ler adiante da palavra difícil e depois voltar atrás. As duas melhores chaves para qualquer palavra, se não há ajuda disponível de qualquer outra fonte, são ainda o seu contexto geral – o significado dentro do qual ela está inserida – e a semelhança com outras palavras já conhecidas. Normalmente, quando se pula uma palavra, ela não é totalmente ignorada. A leitura subsequente geralmente esclarece o sentido da passagem como um todo e, ao pegar o sentido geral, obtém-se a compreensão das palavras que não haviam sido identificadas. Como veremos, este uso do contexto para lançar luz sobre as novas palavras e a maneira como novas palavras são aprendidas por todos os leitores. (SMITH, 1999, p. 63-64)

Destacamos, aqui, que o momento destinado às leituras para a seleção dos textos foi, para a professora colaboradora da pesquisa, uma formação leitora já no exercício da sua função. Com a extensa carga horária assumida por ela, não há tempo para novas leituras, situação comum aos professores de línguas da rede pública do nosso país. “Como esses profissionais, de modo geral, estão há anos impedidos de ler, por falta de tempo, incentivo, dinheiro, etc., a sua relação vai se pautar pelos autores com quem tiveram a chance de conviver um dia, no passado” (SILVA, 2006, p.85).

O professor deve, ainda, escolher textos que despertem diferentes tipos de *inputs*³⁸ nos alunos e ter uma atenção especial durante a seleção não somente dos textos, mas também dos exercícios que levará para a sala de aula. Não podemos, por exemplo, ofertar textos muito fáceis para um aluno com um nível mais elevado, pois assim ele não se sentirá motivado pela leitura, mas também não podemos oferecer textos mais longos e de uma linguagem mais rebuscada para um leitor de nível inicial, pois, com isso, ele ficaria desestimulado. A nivelção e a uniformidade são, pois, importantes no processo de seleção de materiais. Segundo Barros e Costa (2008, p.21), o material didático é uma das principais

important part of the book's overall pattern; and they should provide good potential for a variety of classroom activities.

³⁸ A teoria de “input” de Krashen (1982), dentre outras hipóteses, considera que a aprendizagem só ocorre quando os elementos desconhecidos estão apenas um pouco adiante do nível atual de aprendizagem. Ou seja, se o nível atual do aprendiz for “i”, o input ideal ao qual deve ser exposto para que ocorra a aprendizagem será i+1.

ferramentas para o estudo de uma língua estrangeira e, para sua escolha, deve-se considerar se o mesmo está adequado ao nível e objetivos dos alunos.

Consideramos, ainda, que a afetividade, defendida por Krashen (1982), é um dos fatores que podem facilitar a aprendizagem da língua estrangeira no contexto do ensino médio das escolas públicas. O autor chama a nossa atenção, ainda, para o fato de que os objetivos pedagógicos para a aquisição de uma nova língua devem incluir, além do “i+1”, situações de baixa ansiedade (seja no nível pessoal ou coletivo) e com elevado nível de motivação para que o aluno adquira autoconfiança e, com isso, obtenha melhores resultados.

Para adquirir uma segunda língua, a pessoa deve obter um *input* compreensível e ter seu filtro afetivo baixo o suficiente para permitir a entrada desse *input*. O filtro afetivo é um bloqueio mental que impede o indivíduo de utilizar por completo o *input* compreensível que ele recebe. As variáveis como motivação, autoestima e ansiedade fazem com que o aprendiz esteja aberto (filtro baixo) ou fechado (filtro alto) para interagir de forma positiva ou negativa, respectivamente, com o conhecimento.

Em resumo, a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982) postula que o *input* compreensível é necessário, mas não suficiente para a aquisição. O indivíduo precisa estar “aberto” para o *input*. Com relação à leitura, podemos afirmar que quando ele está “alto”, o aluno pode compreender o que lê, mas o *input* não será adquirido. Isso ocorre quando o aluno está desmotivado, sem autoconfiança, ansioso ou “na defensiva”. Quando o filtro está “baixo” e, com isso, o aluno não se preocupa com suas falhas na aquisição da língua e se considera capaz de aprender a língua-alvo, a aquisição realmente ocorre.

Sobre as situações de ansiedade na aprendizagem de uma língua estrangeira, Horwitz, Horwitz, e Cope (1986) descreveram três componentes: a apreensão comunicativa, o medo da avaliação social negativa e a ansiedade dos testes. Sobre a apreensão comunicativa, os autores afirmam que os estudantes iniciantes de LE possuem um vocabulário limitado, o que traz dificuldades para que eles se expressem ou compreendam o que é dito na LE. Essa situação pode levá-los à frustração e à apreensão.

De acordo com Grabe (1991), os leitores em língua estrangeira devem possuir um vocabulário mínimo de duas a sete mil palavras para que possam extrair o significado do texto independentemente; isto é, sem a ajuda do professor. É comum que essa diferença

entre o vocabulário necessário e o vocabulário que o leitor iniciante possui em língua estrangeira cause dificuldades.

Sobre o medo da avaliação social negativa, os autores postulam que, na medida em que estudantes são inseguros em relação a si próprios ou em relação ao que estão dizendo, eles se retraem e se fecham para o aprendizado.

E, por fim, a ansiedade dos testes, ou seja, a apreensão sobre as avaliações, fazem com que, muitas vezes, ocorra o bloqueio ou a estagnação no aprendizado da nova língua. Essas situações de ansiedade, segundo Horwitz (2001) advêm, muitas vezes, de expectativas pessoais muito altas dos professores e/ou aprendizes ou de apresentações orais na frente dos colegas, além de tarefas muito difíceis e testes orais.

Com o intuito, pois, de que o filtro afetivo dos alunos permaneça baixo para facilitar a aprendizagem, planejamos que as leituras em voz alta seriam, prioritariamente, feitas por voluntários. As situações de ansiedade, principalmente ligadas à oralidade são evitadas, pois, como afirma Krashen (1982), ao ver a aula de língua estrangeira como um ambiente onde suas fraquezas serão reveladas, o filtro afetivo do aprendiz permanece “alto” o que o impede de absorver por completo o *input* recebido.

Finalizamos, agora, este capítulo, que abrangeu uma síntese teórica com as principais discussões que embasaram nossa pesquisa e passamos adiante para o capítulo em que trataremos da metodologia do nosso estudo.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA: CONSTRUINDO O POSSÍVEL

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p.14)

Neste tópico, descrevemos a metodologia do estudo, contemplando o tipo de pesquisa e o seu contexto, bem como os sujeitos, instrumentos e procedimentos que foram utilizados durante o desenvolvimento desse trabalho, abrangendo também o detalhamento de como será realizada a coleta e as análises dos dados.

3.1 TIPO DA PESQUISA

A presente pesquisa pode ser classificada, quanto a seus objetivos, como explicativa. Esse tipo de pesquisa “tem por objetivo aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o porquê das coisas” (ANDRADE, 2010, p. 112) e segundo Gil (2010), essas pesquisas são “as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2010, p. 28).

Nossa pesquisa tem caráter experimental, uma vez que trabalhamos com três grupos de informantes: um de controle e dois experimentais, a fim de avaliar os resultados de um trabalho diferenciado com o TL. A pesquisa experimental “é aquela em que o pesquisador manipula variáveis, com o objetivo de observar fenômenos” (SOUSA, 2001, p.63) e, segundo Nunan (1992), comparar as diferenças entre sujeitos submetidos a alguma espécie de intervenção ou tratamento (grupos experimentais) e sujeitos a elas não submetidos (grupo controle).

No que se refere à abordagem do problema e análise dos dados, classificamos nossa pesquisa como quanti-qualitativa, pois colocamos em números os resultados obtidos pelos questionários, numa perspectiva quantitativa, ao mesmo tempo em que os analisamos e descrevemos as atividades realizadas e os resultados dos testes de maneira subjetiva, ou seja, numa perspectiva qualitativa.

Nunan (1992) afirma que a pesquisa mista proporciona mais confiança e credibilidade ao pesquisador no que se refere à consistência de seus resultados

(credibilidade interna) e à probabilidade de outros pesquisadores obterem resultados parecidos aos obtidos pela investigação original (credibilidade externa). E para Dörnyei, (2007), a pesquisa de métodos mistos “tem um potencial único para produzir evidências para a validade dos resultados da investigação através da convergência e comprovação dos resultados³⁹” (DÖRNYEI, 2007, p.45).

Conscientes de que nem sempre podemos controlar e manipular as relações de causalidade dos fenômenos, reconhecemos que, com relação ao modo de se obter os resultados, classificamos nossa pesquisa como descritiva causal comparativa, cuja finalidade é descobrir de que maneira e porque ocorrem os fenômenos pesquisados. Segundo Rudio (1986),

quando os cientistas estudam as relações de causalidade, preferem empregar o método experimental, mas em alguns casos o método causal comparativo é o único adequado para enfrentar um problema. Dizem que, ao fazer um experimento, “o pesquisador controla todas as variáveis, com exceção das independentes que ele maneja de diversas maneiras para observar as variações que introduz. Mas, por causa da complexidade da natureza dos fenômenos sociais, nem sempre se pode selecionar, controlar e manipular todos os fatores necessários para estudar as relações de causalidade”. (RUDIO, 1986, p.73).

Dentro da noção de pesquisa descrita por Rudio (1986), nosso estudo enquadra-se no chamado estudo causal-comparativo, em que, segundo o autor, o pesquisador parte da observação do fenômeno que foi produzido, e procura achar, entre as várias causas possíveis, os fatores que se relacionam com o fenômeno ou contribuem para determinar seu aparecimento. Assim, a variável independente (como por exemplo, a inserção de gêneros literários nas aulas), que pode ser manipulada e medida, provoca efeitos sobre uma variável dependente (como, por exemplo, o desenvolvimento da competência literária) que deve ser apenas medida, e não manipulada.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do ensino médio do município de Natal, cuja escolha se deu pela disponibilidade da professora de língua

³⁹ Mixed methods research has a unique potential to produce evidence for the validity of research outcomes through the convergence and corroboration of the findings (DÖRNYEI, 2007, p.45)

espanhola da escola em participar, disponibilizando metade da carga horária anual de duas turmas e inserindo os fatores experimentais nesses dois grupos.

O Projeto político pedagógico da escola está em fase de elaboração e os alunos são distribuídos nas salas por critério de idade e rendimento escolar: alunos novatos e na faixa etária indicada para a série são agrupados em uma mesma sala. Já os alunos repetentes e fora dessa faixa são agrupados em outras salas. Nas turmas participantes da pesquisa, os alunos não eram novatos e foram considerados dentro da faixa etária.

A escola tem quarenta e oito professores, uma diretora, um vice-diretor, quatro profissionais no apoio pedagógico e um mil, cento e cinquenta e oito alunos matriculados, distribuídos no ensino fundamental e médio. Atualmente, há dez turmas de 1º ano, oito turmas de 2º ano e sete turmas de 3º ano, distribuídas nos três turnos. As salas de aula contam com carteiras em bom estado, um quadro para pincel, ventiladores e não são forradas. Os professores ministram aulas com as janelas e portas abertas por conta do calor.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram oitenta e quatro alunos de língua espanhola do Ensino Médio de uma escola pública, cursando o 2º ano do Ensino Médio, divididos em GE1 (grupo experimental 1) submetido ao fator experimental “leitura de textos literários”, GE2 (grupo experimental 2) submetido ao fator experimental “leitura de textos não-literários” e GC (grupo controle); e a respectiva professora de língua espanhola dessas turmas.

A professora escolheu as três turmas que participariam da pesquisa usando como critério a quantidade semelhante de alunos, bem como o interesse da maioria em participar da pesquisa. Inicialmente tínhamos cem alunos participantes, entretanto dezesseis não foram considerados porque, para a análise dos dados, só consideramos aqueles que responderam ao questionário de perfil leitor e socioeconômico e aos dois pré-testes e dois pós-testes, bem como assinaram o termo de assentimento e tiveram seus termos de consentimento assinados pelos pais (quando menores de idade).

A escolha da turma para cada grupo foi de acordo com a divisão da escola em 2º ano A, 2º ano B, 2º ano C e assim sucessivamente. Com isso, para a nossa pesquisa, a

turma A foi o GE1 com trinta e dois alunos, a turma B foi o GE2 com vinte e seis e a turma C foi destinada ao GC também com vinte e seis alunos, totalizando os oitenta e quatro alunos participantes da pesquisa.

A pesquisa não foi realizada em turmas do primeiro ano do Ensino Médio porque conforme observado durante nossa pesquisa de mestrado, nessa série, em geral, os alunos estão começando a estudar a língua espanhola pela primeira vez e isso limitaria nosso estudo, uma vez que, segundo Berman (1984), os leitores em língua estrangeira devem possuir algum conhecimento da sintaxe da língua para compreender um texto.

Também descartamos realizar a pesquisa com os alunos do terceiro ano, por entendermos que nessa série os estudos são voltados para o vestibular ou para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que também limitaria nosso estudo e também dificultaria a nossa liberdade de escolha de material didático para trabalhar.

3.4 INSTRUMENTOS

Nesta seção, apresentamos a descrição dos instrumentos que foram utilizados na nossa pesquisa para a coleta de dados: o questionário de sondagem do aluno, o questionário de perfil leitor e socioeconômico do aluno, os pré-testes e pós-testes 1 e 2, o questionário de sondagem da professora, o diário reflexivo da professora, o questionário de avaliação da experiência do aluno e da professora, bem como os protocolos de registro de aulas observadas e o material didático produzido pela pesquisadora e pela professora.

3.4.1 Questionário de sondagem do aluno⁴⁰

O questionário de sondagem foi aplicado como uma parte introdutória do pré-teste 1 e nele os alunos responderam questões pessoais como idade, sexo, série atual, série em que iniciou os estudos em língua espanhola, se já fez curso e se já esteve em algum país de língua espanhola. Eram somente oito questões, sendo algumas de múltipla escolha e outras para responder.

⁴⁰ Apêndice A, página 259.

3.4.2 Questionário de perfil socioeconômico e leitor do aluno⁴¹

O questionário do perfil socioeconômico e leitor do aluno consta de dezenove questões elaboradas a partir de instrumentos anteriores das Professoras Cleudene de Oliveira Aragão, Girlene Moreira da Silva e Neyla Denize de Souza do GPLEER e inspirado em alguns elementos da obra “Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector” do grupo CEREALC, e também de pesquisas do Dr. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona) e do Dr. José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (Universidad de Almería).

O instrumento foi aplicado nas turmas GE1 (grupo experimental 1), GE2 (grupo experimental 2) e GC (grupo controle) juntamente com o pré-teste e, por isso, sua numeração vai das questões 19 (dezenove) a 37 (trinta e sete), continuando a numeração do pré-teste 1 elaborado por nós. As questões dezenove a vinte e um são referentes à renda e escolaridade dos pais. As questões vinte e dois a trinta e sete contemplam o perfil leitor do aluno.

Com esse questionário, procuramos, prioritariamente, descobrir a história de formação leitora, o nível de conhecimento nas quatro habilidades (ouvir/compreender, falar, ler e escrever) e o seu interesse e práticas de leitura tanto em língua materna quanto em língua espanhola, além do perfil socioeconômico, pois assim como Pietri (2007), entendemos que, para escolhermos os textos que serão trabalhados em sala de aula, temos que conhecer o nosso aluno. Segundo o autor, “é um contra-senso estabelecer antes do início do ano letivo os textos a serem lidos nas aulas de leitura” (PIETRI, 2007, p.13).

Além disso, tínhamos o intuito de verificar alguns aspectos ligados às suas experiências de vida e hábito leitor para, posteriormente, verificarmos se isso influencia positiva ou negativamente suas práticas de leitura, e permitir o controle das variáveis que julgarmos relevantes.

Assim como o pré-teste/pós-teste 1, o instrumento foi analisado e validado por expertos e investigadores em Didática da Língua e Literatura Espanhola: Antonio Mendoza Fillola (Universidade de Barcelona), Pedro C. Cerrillo Torremocha (Universidade de Castilla-La Mancha e diretor do CEPLI - Centro de Estudos da Promoção da Leitura e

⁴¹ Apêndice D, página 274.

Literatura Infantil, na Espanha) e José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (Universidade de Almería) em Janeiro de 2014.

3.4.3 Pré-testes e Pós-testes⁴²

Decidimos aplicar duas provas diferentes nessa fase da pesquisa, sendo, portanto, aplicados dois pré-testes antes e dois pós-testes após as práticas de leitura. Embora as práticas tenham sido realizadas somente nos grupos experimentais, o instrumento foi respondido pelos três grupos das duas escolas para fins de medição de avanço (ou não) no desenvolvimento da compreensão leitora e competência literária ao final do período de coleta.

A decisão pela aplicação dos dois testes se deu, principalmente, porque o que elaboramos está indicado, principalmente, para verificar a compreensão leitora e da competência literária e o outro, retirado do DELE Escolar, no nível inicial (A1) de 2014, somente a compreensão leitora. Como os grupos experimentais foram submetidos a fatores diferentes (GE1 com leitura de textos literários e GE2 com textos não-literários), entendemos que havia a necessidade dos dois testes para respondermos às nossas questões de pesquisa.

3.4.3.1 O pré-teste/pós-teste 1

O primeiro pré-teste/pós-teste foi elaborado por nós, analisado e validado por expertos e investigadores em Didática da Língua e Literatura Espanhola: Antonio Mendoza Fillola (Universidade de Barcelona), Pedro C. Cerrillo Torremocha (Universidade de Castilla-La Mancha e diretor do CEPLI - Centro de Estudos da Promoção da Leitura e Literatura Infantil, na Espanha) e José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (Universidade de Almería), durante o período de Novembro/2013 a Janeiro/2014, quando estivemos na Universidade de Almería desenvolvendo um projeto como bolsista do programa de

⁴² Apêndice B, página 260 e Apêndice C, página 265.

mobilidade de professores e investigadores de universidades brasileiras e espanholas da “Fundación Carolina”⁴³.

O primeiro experto da área a validar o instrumento foi o professor doutor José Manuel de Amo Sánchez-Fortún, que enviou, posteriormente, um e-mail para os outros avaliadores com um convite para colaborar no processo científico de validação do nosso instrumento. Nele era explicado o objetivo do teste e os objetivos da pesquisa em que ele iria ser aplicado.

A validação do nosso teste não foi uma atividade isolada, e sim “(...) um conceito unificado de aceitação do uso do exame em um contexto específico.⁴⁴” (BORDÓN e LISKIN-GASPARRO, 2007, p. 242). A validação é, pois, a verificação, por especialistas de uma área específica, se o instrumento de medição representa o fenômeno de interesse. No nosso estudo, os avaliadores realizaram a chamada validação de conteúdo do instrumento, que consiste no julgamento do conteúdo do teste para determinar se ele é representativo do domínio a ser medido e se explora, de maneira efetiva, os quesitos para mensuração de um determinado fenômeno a ser investigado (ANASTASI; URBINA, 2000; HULLEY *et al.*, 2003)

A prova contém dezoito questões sobre um fragmento de um conto literário com o intuito de descobrir o nível da compreensão leitora e literária inicial dos alunos antes das práticas de leitura literária (ver apêndice B). As questões são objetivas, elaboradas com o intuito de medir algum aspecto da compreensão leitora e literária do aluno, entretanto as questões dois, dez, onze, doze e quinze são direcionadas para aspectos subjetivos da recepção leitora e literária, conforme descrito no Quadro 2 a seguir:

QUESTÕES	CAPACIDADE QUE AVALIA
1	Compreensão geral do texto; Identificação da ideia principal do texto.
2	Uso de estratégias de leitura: estratégia de antecipação.
3	Reflexão sobre um elemento da narração (código literário: narrador).

⁴³ A *Fundación Carolina* é uma instituição que promove relações culturais e de cooperação nos âmbitos educacionais e científicos entre a Espanha e os outros países. As bolsas de mobilidade de professores e investigadores de universidades brasileiras e espanholas são direcionadas a professores universitários, investigadores e estudantes de doutorado em fase de investigação. (<http://www.fundacioncarolina.es/>)

⁴⁴ (...) concepto unificado de aceptabilidad del uso de un examen em um contexto concreto.

4	Compreensão do texto; Identificação ou reconhecimento de um elemento textual; Reflexão sobre um elemento da narração (personagens).
5	Reflexão sobre um elemento da narração (tempo da narração).
6	Identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários.
7	Identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários.
8	Compreensão do texto. Identificação ou reconhecimento de um elemento textual. Reflexão sobre um elemento da narração.
9	Reflexão sobre o texto.
10	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra.
11	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra ou da forma.
12	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra ou da forma.
13	Obtenção da informação.
14	Obtenção da informação.
15	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra ou da forma.
16	Interpretação: Inferência.
17	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra.
18	Obtenção da informação

Quadro 2 - Especificações das capacidades avaliadas no Pré-teste/Pós-teste (I)

3.4.3.2 O pré-teste/pós-teste 2

O segundo pré-teste/pós-teste foi retirado das provas dos Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE)⁴⁵ escolar, no nível inicial (A1)⁴⁶ de 2014, disponibilizado

⁴⁵ Os Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE) são títulos oficiais que medem o grau de competência e domínio do idioma espanhol. Foram criados em 1988 no marco das diversas ações promovidas para difundir o espanhol e incrementar a presença da cultura em espanhol no exterior. Os DELE são regulamentados pelos Decretos 1137/2002, de 31 de outubro, e 264/2008, de 22 de fevereiro. (<http://diplomas.cervantes.es/>)

⁴⁶ O diploma de Espanhol nível A1 mede a competência linguística suficiente para compreender e utilizar expressões cotidianas de uso muito frequentes em qualquer lugar em que se fale a língua espanhola, encaminhadas a satisfazer necessidades imediatas; para pedir e dar informação pessoal básica sobre si mesmo

no site do Instituto Cervantes, direcionados a estudantes de língua espanhola com idades entre onze e dezesseis anos, com o objetivo de determinar se o grau de competência linguística em língua espanhola corresponde com o nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), sem levar em consideração o modo como a língua foi estudada ou adquirida.

A prova escolhida foi a de compreensão leitora e continha vinte e cinco questões de múltipla escolha e de relacionar textos com enunciados simples⁴⁷, divididas em quatro tarefas, sendo cinco questões para a tarefa um, seis para a tarefa dois, mais seis para a tarefa três e, por fim, oito questões para a tarefa quatro, conforme descrição no Quadro 3 a seguir:

QUESTÕES	CAPACIDADE QUE AVALIA
TAREFA 1 (cinco questões)	Compreender mensagens breves e simples, transmitidas através de cartões postais, e-mails, etc.
TAREFA 2 (seis questões)	Reconhecer nomes, palavras ou frases em notas, letreiros, etc.
TAREFA 3 (seis questões)	Captar o sentido geral de material informativo e instruções de uso frequente e de descrições breves e simples, principalmente, se há apoio visual.
TAREFA 4 (oito questões)	Extrair informação específica contida em textos informativos ou instruções curtas de uso frequente.

Quadro 3 – Especificações do Pré-teste/Pós-teste (II)⁴⁸

3.4.4 Questionário de sondagem da professora⁴⁹

O questionário de sondagem foi aplicado com a professora participante da pesquisa antes das observações das aulas e está composto por dezesseis questões objetivas e subjetivas, distribuídas em três blocos: dados pessoais, formação acadêmica e experiência docente em escola pública, com o intuito de conhecermos mais um pouco sobre a vida profissional da professora e sua experiência em sala de aula.

e sobre sua vida diária e para interagir de forma elementar com falantes, sempre que estes falem devagar e com clareza e estejam dispostos a cooperar. (http://escolares.diplomas.cervantes.es/especificaciones_a1.htm)

⁴⁷ Ver apêndice C, página 265.

⁴⁸ Fonte: <http://escolares.diplomas.cervantes.es/pdf/especificaciones_examen_dele_a1_escolares.pdf>

⁴⁹ Apêndice E, página 278.

3.4.5 Diário reflexivo da professora⁵⁰

Esse instrumento consta apenas de dois elementos: a identificação da turma e o espaço destinado ao relato da professora sobre a experiência, falando um pouco sobre suas dificuldades, facilidades, o que achou interessante, dentre outras informações. Para orientar a professora, colocamos algumas frases no espaço destinado ao relato, dando uma direção ao que ela poderia descrever e sobre o que poderia refletir. Ela poderia escrever dia a dia ou somente ao final de todas as aulas.

3.4.6 Questionário de avaliação da experiência para os alunos⁵¹

Por acreditarmos que entender o que pensam os alunos é essencial para a compreensão de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, ao final do ano letivo, com o intuito de obtermos informações sobre o nível de conscientização do desenvolvimento das suas habilidades de compreensão leitora em língua espanhola, bem como sobre a aceitação (ou não) das atividades de leitura, aplicamos um questionário de avaliação, composto por quatro questões, somente para os alunos dos grupos experimentais.

3.4.7 Questionário de avaliação da experiência para a professora⁵²

O questionário de avaliação para o professor foi o último instrumento aplicado e estava composto por dez questões subjetivas, sendo cinco destinadas à experiência em GE1 e cinco à experiência em GE2. O objetivo dele era saber se houve aceitação por parte do professor e como ele avaliou o trabalho realizado com os textos literários e com os textos não-literários.

⁵⁰ Apêndice F, página 281.

⁵¹ Apêndice G, página 290.

⁵² Apêndice H, página 292.

3.4.8 Protocolo de registro de aulas observadas⁵³

No decorrer das aulas, registramos as experiências e os fatos em um protocolo de registro de aulas, uma vez que entendemos que somente assim conseguiríamos dar conta desse universo tão complexo que é a sala de aula.

Segundo Marconi e Lakatos (2005, p.192), a observação “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações [...] e não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejem estudar” (MARCONI e LAKATOS, 2005, p.192) e, com isso, nas nossas observações, também registramos nossas impressões e nossas observações referentes ao trabalho da professora com os textos, bem como a recepção dos alunos, além dos resultados dos exercícios realizados em sala com os textos (quais os que pareceram mais aceitos, quais os que promoveram maiores discussões, nível de aprofundamento dos alunos).

As observações foram realizadas no período de abril a novembro de 2015 e as modalidades dessas observações, segundo divisão realizada por Andrade (2001), foram: sistemática, pois era estruturada, com os objetivos e fenômenos que desejam ser estudados já delimitados; não participante, pois houve somente a observação do pesquisador, sem participação dele nos fatos; individual, por ser realizada somente por uma pessoa; e na vida real, feita no ambiente natural dos fenômenos.

Observamos 15h/a (cada hora/aula era de cinquenta minutos) das duas turmas experimentais, não necessariamente em semanas seguidas, por conta dos períodos de provas e outras aulas destinadas ao planejamento inicial da professora, bem como atividades artísticas da escola. Esse número correspondeu a 38% da carga horária anual total destinada à língua espanhola (que é somente 40 h/a). Estabelecemos códigos para simplificar a citação durante o trabalho, conforme explicado no Quadro 4 a seguir:

⁵³ Apêndice I, página 296.

Códigos das observações	
Grupos observados	GE1 = grupo experimental 1 e GE2 =grupo experimental 2.
Aulas observadas	A1 = 1ª aula, A2 = 2ª aula, A3 = 3ª aula e assim sucessivamente até a A15 = 15ª aula.

Quadro 4 – Código das aulas observadas

Com isso, se citamos, por exemplo, a aula A3GE1, estamos nos referindo à 3ª aula observada do grupo experimental 1.

3.4.9 Material didático: atividades de leitura literária e não-literária

As aulas começaram a ser planejadas em Janeiro de 2015 e seguiram até o final da coleta de dados. Decidimos não planejar todas as aulas de uma só vez, para termos a possibilidade de aperfeiçoarmos as aulas a partir de cada experiência.

A partir das ideias de Solé (1998), Rojo (2004), Mendoza (2004) e Acquaroni (2007), discutidas anteriormente no capítulo 2, elaboramos as aulas de leitura com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Os planejamentos dividiram-se em duas partes: as aulas de leitura de gêneros literários e as aulas de gêneros não-literários.

As fases desse planejamento, bem como detalhes de sua execução, estão melhor detalhadas no item 4.2 mais adiante e, em anexo, nos apêndices J (planejamento das aulas de GE1), K (planejamento das aulas de GE2) e I (protocolo de registro das aulas observadas de GE1 e GE2).

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A pesquisa iniciou com os estudos teóricos e a elaboração dos instrumentos, como o pré e pós-teste, os questionários de sondagem e perfil leitor e socioeconômico do aluno, questionário de sondagem da professora e os questionários de avaliação do professor e do aluno.

A segunda etapa foi a de testar os pré e pós-testes e os questionários de sondagem e perfil leitor e socioeconômico do aluno, através de um estudo piloto, a fim de verificarmos a relevância e clareza das perguntas do referido instrumento, bem como

viabilidade do tempo para respondê-lo (1 h/a de cinquenta minutos). O estudo piloto está detalhado mais adiante no tópico 3.7.

A etapa seguinte foi a da escolha da escola participante e a escolha da professora e suas respectivas turmas de 2º ano que participariam da pesquisa. A escolha da professora se deu pelo interesse dela em participar da pesquisa. Inicialmente, entramos em contato com oito professores e somente duas manifestaram interesse. Iniciamos o trabalho com essas duas professoras, entretanto, houve um incêndio em uma das escolas, ocasionando a interrupção das aulas por mais de dois meses, o que inviabilizou a continuidade da pesquisa nesse local e motivou, em parte, o atraso da pesquisa.

Com isso, fomos à única escola participante da pesquisa e conversamos com a diretora e a coordenadora sobre o projeto que seria desenvolvido durante todo o ano letivo. Após esses encontros na escola, fomos à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, pedimos autorização para realização da pesquisa, através da assinatura do termo de anuência pela secretaria em exercício⁵⁴ e demos entrada no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará⁵⁵.

A próxima etapa foi a aplicação do questionário de sondagem com a professora e o início da etapa de formação teórica e prática (além da leitora) para o uso didático da literatura nas aulas de língua espanhola, através da leitura e discussão de alguns textos teóricos sobre o uso didático da literatura em aulas de língua estrangeira, bem como a leitura de alguns textos literários e o início do planejamento das aulas dos grupos experimentais, que durou até o final do ano letivo.

Juntamente com a professora, lemos, selecionamos os textos literários e não-literários e elaboramos as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura para serem desenvolvidas em sala de aula. A fase da leitura dos textos, principalmente os literários, foi muito importante, pois contribuiu para a formação do professor, já em exercício, para realizar essas atividades.

Como as experiências vivenciadas em cada aula iam modificar os alunos, a professora e a pesquisadora, pensamos (a professora da escola e a pesquisadora), inicialmente, em elaborarmos blocos de cinco aulas por vez. Após a conclusão do

⁵⁴ ver apêndice O, página 424.

⁵⁵ ver parecer favorável no apêndice P, página 426.

planejamento de cada aula, a pesquisadora se encarregava de providenciar a quantidade suficiente do material para todos os alunos.

A leitura dos textos literários exigiu mais tempo e a fazíamos separadamente. Como a professora tinha uma intensa carga horária de 23 h/a semanais, decidimos planejar uma aula a cada reunião de planejamento. Essas reuniões ocorriam via ligação telefônica, via e-mail, via *whatsapp* ou em encontros presenciais na própria escola, sempre de acordo com a disponibilidade da docente.

As atividades com textos literários e não-literários foram conduzidas pela professora nas turmas experimentais e nós, nesse momento, estávamos presentes na sala de aula somente para a observação e registro. Como já explicado anteriormente, observamos 15 h/a nos dois grupos experimentais, que representou 38% da carga horária anual total destinada à língua espanhola (que é somente 40 h/a). Esse total de horas, na realidade, poderia ser bem maior se, atualmente, os professores de língua espanhola das escolas públicas de ensino médio regular não tivessem somente 1h/a semanal. As experiências e os fatos estão registrados no protocolo de registro de aulas (ver apêndice I).

Entendemos que inserir mais horas para a aplicação da pesquisa nas turmas experimentais comprometeria o cumprimento do conteúdo regular a ser ministrado pelas professoras. E ministrar oficinas no horário oposto não era uma opção por dois motivos. O primeiro deles foi o desejo de realizarmos uma pesquisa dentro da realidade escolar que existe hoje nas escolas públicas brasileiras, até mesmo para apresentar resultados e metodologia que podem ser aplicadas e adaptadas posteriormente, uma vez que o principal desafio das pesquisas atualmente é o de:

Encontrar propostas de solução de como oportunizar espaços de aprendizagem formal sobre o aprender a aprender em sala de aula situada no século XXI, ou seja, como uma agenda cheia de conteúdos a cumprir e aprendentes que não querem conteúdos, mas aprendizagem significativa. (ALMEIDA FILHO, RIBEIRO e RIBEIRO, 2014, p.185)

O segundo motivo foi que, em prévias conversas com alguns professores, percebemos uma realidade que nem sempre é considerada em pesquisas: os alunos para irem à escola no contra turno precisariam de auxílio financeiro para transporte e alimentação (tanto os que estudassem pela manhã para ficarem para a oficina à tarde, quanto os que estudassem pela tarde e tivessem que ir pela manhã).

No início do ano letivo de 2015, aplicamos o questionário de sondagem, os dois pré-testes e o questionário de perfil leitor e socioeconômico com GE1, GE2 e GC, além de contextualizarmos os alunos sobre a nossa inserção na escola e a inserção deles na pesquisa, assumindo um compromisso com eles de preservar no anonimato as suas identidades. Nessa etapa, foram necessárias cinco semanas para executá-la.

Em uma semana, fomos à escola com o propósito de nos apresentarmos aos alunos e falarmos um pouco sobre a pesquisa. Na semana seguinte fomos coletar a assinatura do termo de assentimento dos alunos menores de idade e pedir que eles levassem o termo de consentimento para os pais ou responsáveis deles assinarem. Na terceira, quarta e quinta semanas, recebemos os termos de consentimento assinados pelos pais e fomos aplicar o questionário de sondagem, os pré-testes e o questionário de perfil leitor e socioeconômico.

Em Abril de 2015 iniciamos as observações de aula, de acordo com a disponibilidade da professora. No final do ano letivo de 2015, terminamos as observações e no mês de Novembro, aplicamos os pós-testes com os três grupos, bem como o questionário de avaliação da experiência com os alunos dos dois grupos experimentais e com a professora. Em Dezembro, recebemos os diários reflexivos da professora com as impressões dela de todos os dias em que trabalhou a leitura de textos literários no grupo experimental 1 e textos não-literários no grupo experimental 2.

Os dados quantitativos da nossa pesquisa foram obtidos através da aplicação de dois pré-testes e dois pós-testes para os alunos, bem como do questionário do perfil leitor e socioeconômico. Já os dados qualitativos, foram alcançados através dos questionários de sondagem dos alunos e da professora, os questionários de avaliação dos alunos e da professora, os diários de campo da professora, bem como das observações de aulas nas turmas experimentais.

Comparamos três grupos: um submetido a um fator experimental (leitura de gêneros literários), denominado GE1, outro grupo submetido a outro fator experimental (leitura de gêneros não-literários), denominado de GE2 e o último que não é submetido a esses fatores experimentais, denominado grupo controle (GC). Os três grupos foram de alunos de uma mesma série (2º ano) do ensino médio de uma só professora. Os dados comparativos foram obtidos no início e ao final do ano letivo de cada grupo, porém

somente as aulas de GE1 e GE2 foram observadas e relatadas, por serem as únicas submetidas aos fatores experimentais.

Para facilitar o entendimento, a figura 2 a seguir apresenta o *design* metodológico da pesquisa referente ao procedimento da coleta de dados relacionados aos alunos:

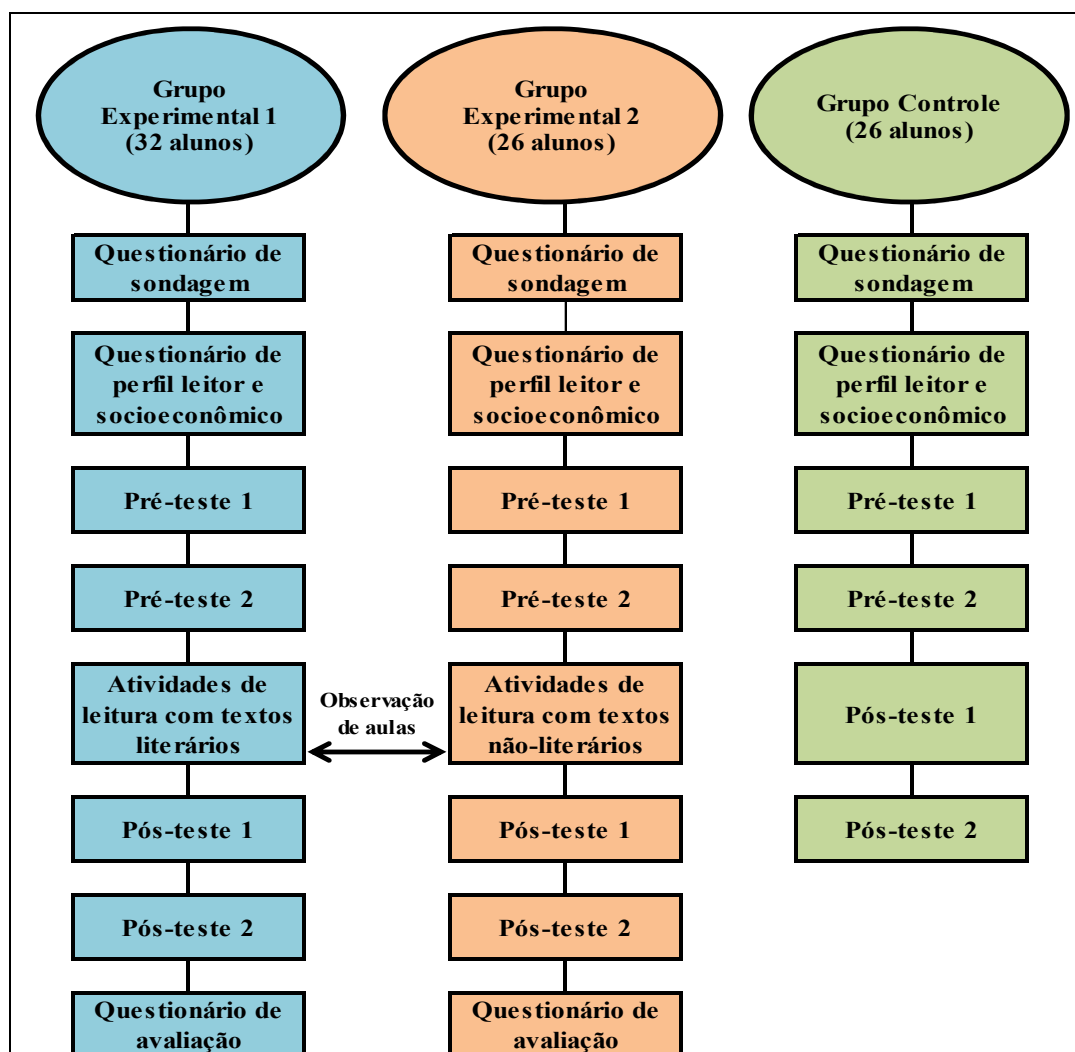


Figura 2 – Design metodológico da pesquisa referente ao procedimento da coleta dos dados relacionados aos alunos.

A etapa seguinte foi a de catalogação, sistematização, análise e interpretação dos dados obtidos, de maneira quanti-qualitativa.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Primeiramente, analisamos dados resultantes dos instrumentos relativos aos alunos, dialogando com o que foi observado em sala de aula, de acordo com os protocolos de observação de aula. O questionário de sondagem e do perfil leitor e socioeconômico foram os primeiros a serem analisados, seguidos do pré-teste/pós-teste 1 e pré-teste/pós-teste 2, respectivamente e, por fim, o questionário de avaliação.

Após esse momento, analisamos os dados e instrumentos relacionados à professora: o questionário de sondagem, os diários reflexivos, o planejamento e a execução das atividades realizadas com gêneros literários e não literários e o questionário de avaliação, também dialogando com o que foi observado em sala de aula.

Com relação aos dados quantitativos obtidos através dos instrumentos direcionados aos alunos, os primeiros dados foram os resultantes do questionário do perfil leitor e socioeconômico dos alunos, seguidos dos resultados dos dois pré-testes e dois pós-testes. Os dados quantitativos dos dois pré-testes e dois pós-testes foram, posteriormente, submetidos ao *software* R⁵⁶ para análise estatística, para que os resultados pudessem ser projetáveis para a população total da pesquisa.

Os resultados dos testes foram apresentados por grupo (cada grupo e o comparativo entre todos os grupos) e o avanço (ou não) no desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária, antes e após as práticas de leitura, foi medido de acordo com a quantidade de acertos do pré-teste e pós-teste 1, considerando apenas as treze questões mais objetivas do teste.

Como as questões dois, dez, onze, doze e quinze do teste são direcionadas a conhecer aspectos subjetivos da recepção leitora, não foram consideradas nessa medição de desempenho leitor e literário. Já os dados do pré-teste e pós-teste 2 nos deram uma visão do desempenho leitor, considerando as quatro tarefas do instrumento.

Alguns dos dados quantitativos obtidos foram submetidos a tratamento estatístico e outros apresentados através de números brutos. Para o tratamento estatístico, além de técnicas básicas de análise exploratória de dados, utilizamos dois métodos de

⁵⁶ O programa R é gratuito e de código aberto que propicia um ambiente para análises estatísticas. Detalhes sobre o projeto, colaboradores, documentação e diversas outras informações podem ser encontradas na página oficial do projeto em: <<http://www.r-project.org>>.

análise: o teste de Wilcoxon para dados pareados e o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis, ambos com o objetivo de detectar se existe diferença significativa entre os grupos.

Estes testes são não paramétricos, o que significa que não requerem nenhuma suposição sobre a distribuição dos dados, ou seja, podem ser aplicados em qualquer base de dados. E, em geral, são recomendados quando os dados provenientes de um experimento não possuem normalidade ou homogeneidade de variâncias. Optamos, pois, por esses testes, por serem indicados para distribuição anormal e por compararem pontuações diferentes de um mesmo grupo de participantes e com amostras pareadas (DÖRNYEI, 2007).

O teste de Wilcoxon é para a **comparação entre o antes e depois de um mesmo grupo** e foi utilizado para avaliar, estatisticamente, se houve diferença entre o pré e o pós-teste em relação a cada uma das questões do pré-teste/pós-teste 1, bem como em relação às tarefas e ao total de acertos do pré-teste/pós-teste 2.

O teste de Wilcoxon (Wilcoxon Matched-Pairs; Wilcoxon signed-ranks test) foi desenvolvido por F. Wilcoxon em 1945 e baseia-se nos postos das diferenças entrapares, ou seja, para comparação de duas amostras pareadas⁵⁷.

Já o teste de Kruskal-Wallis foi utilizado para a **comparação entre os grupos (GE1, GE2 e GC)** e para avaliar, estatisticamente, a diferença entre os três grupos em relação ao pré-teste/pós-teste 1 e ao pré-teste/pós-teste 2. Com esse teste de Kruskal-Wallis, com o intuito de saber **quais os grupos que se diferem**, realizamos, ainda, o teste de comparações múltiplas de Dunn⁵⁸ (como uma complementação ao teste de Kruskal-Wallis).

O teste de Kruskal-Wallis é um teste utilizado na comparação de três ou mais amostras independentes. Ele nos indica se há diferença entre pelo menos dois deles. A aplicação do teste utiliza os valores numéricos transformados em postos e agrupados num só conjunto de dados. Quando o teste de Kruskal-Wallis conduz a resultados significativos, então pelo menos uma das amostras é diferente das restantes⁵⁹.

Essas análises nos permitiram mensurar e comparar o nível de compreensão leitora e competência literária em língua espanhola em que os alunos iniciaram o ano letivo

⁵⁷ disponível em < http://www.apis2.com.br/?page_id=265>

⁵⁸ Teste utilizado para comparações múltiplas utilizando atribuição de postos conjunta a todos os tratamentos. (disponível em < http://jaguar.fcav.unesp.br/RME/fasciculos/v19/A10_Artigo.pdf>)

⁵⁹ disponível em < http://www.apis2.com.br/?page_id=268>

de 2015 e o nível que eles atingiram após as práticas experimentais de leitura. Além disso, pudemos avaliar a evolução de cada habilidade medida a partir do avanço em determinadas questões dos testes.

Todos os testes de hipóteses desenvolvidos nessa análise estatística consideraram uma significância de 5%, isto é, a hipótese nula foi rejeitada quando p-valor⁶⁰ foi menor ou igual a 0,05. Ou seja, um resultado é considerado estatisticamente significativo se o valor de p for igual ou inferior a 0,05. Nas nossas tabelas em que constam esses valores estatísticos, quando o valor de p é significativo, ele vem destacado em negrito.

Levamos em consideração, ainda, para as análises dos resultados obtidos com a análise estatística, a triangulação com os dados provenientes da análise qualitativa, que são essenciais para a análise, uma vez que acrescentam detalhes relevantes sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Com relação aos dados qualitativos provenientes dos instrumentos direcionados aos alunos, além de verificarmos as questões de caráter subjetivos do teste 1, conforme descrito anteriormente no item 2.4.3.1, verificamos também em quais aspectos o aluno evoluiu ou não, uma vez que consideramos que ainda que alguns não apresentem evolução estatisticamente relevante, podem evoluir em algum aspecto da compreensão leitora e literária. Para o teste 2, consideramos a média de acertos no total e por tarefas.

Ademais, procuramos também cruzar os resultados com os dados obtidos no questionário de perfil leitor e socioeconômico aplicado com alunos de todos os grupos, bem como os dados obtidos nos questionários de avaliação aplicados com os alunos dos grupos experimentais e as anotações da pesquisadora durante as observações de aulas.

Com relação aos dados relacionados à professora, eles foram analisados qualitativamente, observando a evolução da prática docente da professora antes e após a pesquisa, através da interpretação dos dados dos diários reflexivos, dos questionários de sondagem e de avaliação, bem como das observações realizadas e dos encontros para os planejamentos.

⁶⁰ O p-valor nos diz se há significância estatística no teste de hipótese em questão. Caso seja menor do que 0.05 significa que existe esta significância e, portanto, podemos interpretar os resultados como se fosse o resultado populacional e não apenas uma particularidade da sua amostra.

A análise qualitativa foi feita de maneira interpretativa e a descrição e explicação dos dados foram expostos em textos, tabelas, quadros, gráficos e, em algumas vezes, em nuvem de palavras utilizando a ferramenta *wordle.net*⁶¹ que gera nuvens de palavras, destacando trechos dos dados fornecidos pelos alunos e professora e apresentando-os com tamanhos de letras diferentes, sendo o mais citado com maior tamanho de letra e o menos citado com menor tamanho de letra.

3.7 O ESTUDO PILOTO: TESTANDO OS INSTRUMENTOS

O estudo piloto foi aplicado em Janeiro de 2014 com trinta e dois alunos (quatorze meninas e dezoito meninos) de uma turma de segundo ano do ensino médio de uma Escola Pública Estadual de Fortaleza. A escolha da escola se deu primeiro pelo fato de a professora ter sido uma das informantes da pesquisa de mestrado e devido à disponibilidade da comunidade escolar. Já a escolha da turma foi feita pela professora, de acordo com o horário disponível para aplicar os instrumentos. A escolha do segundo ano se justifica porque os alunos já possuem algum conhecimento em língua espanhola, uma vez que estudam espanhol desde o primeiro ano do ensino médio. Descartamos, assim como na pesquisa, o 3º ano por estar mais direcionado ao ENEM.

Através do estudo piloto, percebemos que o grau de dificuldade tanto do texto, quanto das questões, está adequado ao nível de segundo ano do ensino médio, porém houve a necessidade de ajustarmos algumas questões, tanto no pré-teste/pós-teste 1 quanto no questionário de perfil leitor e socioeconômico, para maior detalhamento durante a coleta final de dados. As correções foram feitas e os instrumentos aqui anexados já estão na versão final para serem aplicados com os sujeitos.

Com relação às respostas do teste sobre o texto, o que nos chamou a atenção foi que nenhum aluno errou ou acertou tudo e que, embora houvesse uma descrição no texto que fazia referência à idade da personagem principal (“anciana e pelo blanco”), dez alunos

⁶¹ Disponível gratuitamente em < <http://www.wordle.net/>>, o Wordle é uma ferramenta que gera nuvens de palavras a partir de um texto fornecido, ressaltando as palavras que aparecem com mais frequência nesse texto. As nuvens podem ser modificadas utilizando-se diferentes tipos de fonte, layouts e esquemas de cores e você pode imprimi-las ou salvá-las em seu próprio ambiente de trabalho para usar como quiser.

responderam que a personagem era jovem e três responderam que não sabiam, o que pode dar ideia de uma limitação leitora quanto à compreensão do texto em língua espanhola.

Com relação às respostas do questionário de perfil leitor e socioeconômico, nos chamou atenção o fato de treze terem respondido que leem por obrigação, o que pode significar uma necessidade de sedução para a leitura; bem como o fato de os alunos terem apontado que usam as mesmas estratégias de leitura para a língua materna e a língua estrangeira.

A seguir, apresentamos os capítulos destinados à descrição, análise e sistematização dos dados, seguidos das contribuições teóricas e metodológicas da pesquisa.

4 DO ENSINO DA GRAMÁTICA AO ENSINO DA LEITURA: AS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA E NÃO-LITERÁRIA

O professor do Ensino Médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos. (BRASIL, 2002, p. 104)

Apresentamos, neste tópico, as descrições detalhadas sobre o planejamento e execução das aulas nos grupos experimentais. Ressaltamos que nosso estudo se preocupou com a capacitação da professora de língua espanhola, participante da pesquisa, já em efetivo exercício de sua função em sala de aula para o uso didático da literatura, inserindo-a no processo de escolha dos textos, elaboração e execução (sozinha) das aulas de leitura com o gênero literário e o não-literário.

4.1 AS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA E NÃO-LITERÁRIA

Inicialmente, nos primeiros encontros presenciais para tratarmos sobre a pesquisa, percebemos que a professora estava curiosa sobre o projeto e também ansiosa para saber se conseguiria planejar e aplicar as atividades com a literatura, pois com os textos não-literários ela verbalizou já ter alguma prática, mas com a literatura não.

A ideia principal passada para a professora sobre o uso didático da literatura é que língua e literatura caminham juntas e que, seguindo as ideias de Brait (2000), o profissional de Letras deve “conhecer muito bem a língua, as suas variantes, a sua norma culta. Mas terá também de conhecer literatura, como uma das formas de expressar essa língua e tudo que isso pode significar”. (BRAIT, 2000, p. 197).

Com isso, iniciamos nossa formação com a discussão sobre a inserção do texto literário em sala de aula, sobre as fases da aula de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), a partir dos teóricos discutidos no capítulo 2, para, em seguida, iniciarmos o planejamento.

Para um trabalho mais eficaz com a leitura em língua estrangeira, como já defendido no tópico 2.6, a professora foi mediadora da leitura, sendo inserida como um elemento a mais na interação do processo de leitura, ainda que possam não atuar

linearmente: autor-texto-mediadora-leitor. E, para que ocorresse essa mediação da leitura, o planejamento das aulas e das atividades foi essencial, por ser “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Sobre a inserção da leitura de gêneros diversos nas aulas de língua estrangeira do ensino médio, em especial na aula de língua espanhola, entendemos que

representa um fato de destaque na história do ensino de línguas, na medida em que sinaliza para a real necessidade de instrumentalizar o aprendiz para o uso funcional da língua em situações cotidianas. Deste modo, desloca-se a atenção de um ensino centrado na improdutiva, do ponto de vista comunicacional (que acreditamos ser o real objetivo do ensino de línguas), análise gramatical descontextualizada, para o desenvolvimento, pelo aprendiz, de estratégias de leitura e de produção de textos que o farão de fato se inserir em práticas triviais de comunicação, como redigir cartas e ofícios em ambiente administrativo ou enviar um e-mail ou SMS em uma situação mais familiar de enunciação. (IRINEU, 2012, p. 31).

Conforme descreveremos a seguir, inicialmente, planejamos (a professora da escola e a pesquisadora) somente cinco aulas de cada grupo experimental por entendermos que o planejamento não é algo que se faz somente antes de agir, “mas é também agir em função daquilo que se pensou” (VASCONCELLOS, 1999, p.79).

4.1.1 O planejamento das aulas

Entendemos que não há um modelo a seguir ou uma lista de regras no que diz respeito ao uso didático da literatura nas aulas de língua espanhola, principalmente porque o grupo de alunos nunca é igual ao outro o suficiente para aplicarmos a mesma metodologia ou atividade (sem nenhuma adaptação) e obter os mesmos resultados.

Entretanto, entendemos que alguns cuidados na hora da escolha do texto, levando em consideração que “*cada texto tem seu momento para oferecer suas próprias possibilidades formativas no processo de aprendizagem de LE*” (MENDOZA, 2007, p. 73)⁶² podem proporcionar um resultado positivo durante as aulas de leitura. E, para

⁶² Cada texto tiene su momento para ofrecer sus propias posibilidades formativas en un proceso de aprendizaje de LE.

alcançar esse êxito é preciso, dentre outros pontos, ter clareza quantos aos objetivos a serem atingidos e realizar um bom planejamento, considerando que:

Quando se sabe aonde se quer chegar, é possível estabelecer uma rota e planejar com antecedência os procedimentos a serem tomados para alcançar o destino desejado, ou seja, planejamento dá um rumo ao trabalho, por meio de uma programação de atividades. Para tanto, é preciso fazer escolhas de acordo com os objetivos traçados, distribuir tempo, organizar as atividades e o espaço. Com isso, é possível controlar o trabalho com flexibilidade para serem efetuadas as alterações necessárias e resultado seja bem sucedido. (FERNANDES, 2011, p.337)

Como dito anteriormente no tópico 1.6, os critérios para a escolha dos textos foram: a acessibilidade, a significação e a motivação e a integração das várias habilidades e várias possibilidades de ser explorado, além de ser autêntico (ALBALADEJO, 2007). Convém aclararmos que, para nós,

o planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. (VASCONCELLOS, 1999, p. 79).

Com relação à escolha dos gêneros, levamos em consideração as respostas dos alunos no questionário do perfil leitor, pois entendemos que precisávamos considerar o gosto que os alunos já possuíam, já que muitos alunos na faixa de idade em que eles estão não se sentem muito motivados para a leitura (ZILBERMAN, 2002; PETIT, 2008; SILVA, 2011), além de apresentá-los a novos, pois entendemos que “a leitura provoca reações diversas nos indivíduos, sejam eles outros ou o mesmo leitor em ocasiões distintas.” (ZILBERMAN, 2002, p.28). Mussalim (2004) afirma que o contato com diversos gêneros exige, entretanto, habilidades e competências específicas do leitor e, para isso,

a educação escolar, com suas práticas de ensino/aprendizagem nas diferentes disciplinas, seus professores e material didático, é a principal responsável pelo desenvolvimento e pelo refinamento dessas habilidades e competências de leitura em nossa sociedade. (MUSSALIM, 2004, p.40)

Antes de iniciarmos o planejamento, como já explicado no capítulo da metodologia, tivemos, ainda, a etapa de formação teórica e prática para o uso didático da

literatura nas aulas de língua espanhola, através da leitura e discussão de alguns textos teóricos sobre o uso didático da literatura em aulas de língua estrangeira, como Acquaroni (2007) e Mendoza (2002, 2004, 2007), bem como a formação leitora e literária da professora, através da leitura de textos diversos em língua espanhola.

Junto com a professora, lemos alguns textos literários e não-literários para, posteriormente, escolhê-los ou descartá-los e, a partir dos selecionados, elaboramos as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura para serem desenvolvidas em sala de aula. Destacamos, ainda, que, durante o planejamento, tivemos atenção para pensarmos uma aula de leitura em que o gênero não perdesse seu valor social, pois entendemos que

estudamos gêneros para poder compreender com mais clareza o que acontece quando usamos linguagem para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade, por meio de processos estáveis de escrever/ ler e falar / ouvir, incorporando formas estáveis de enunciados (MEURER, 2002, p. 12).

Além disso, planejamos para que a aula tivesse um foco comunicativo, entendendo que em uma aula comunicativa de língua estrangeira:

O importante é que se estabeleça um clima de confiança como o de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais. O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.52)

Nas nossas aulas de leitura literária, das quinze aulas planejadas, levamos poesia em cinco aulas, conto em quatro, fragmento de romance em três e fragmento de teatro em três aulas.

Segundo Albaladejo (2007), para os alunos de nível inicial, é importante selecionar textos literários simples e breves, como poemas, fábulas, contos, histórias curtas e, inclusive, fragmentos de romances; com a finalidade de que o aluno seja recompensado por seu esforço e que se motive a continuar lendo.

O conto e a poesia foram, inicialmente, os mais escolhidos para serem trabalhados com os alunos de GE1 porque eles informaram, no questionário de perfil leitor apresentado no item 4.2, que os textos literários que eles mais liam em língua espanhola

eram o conto e a poesia. Como eles também haviam informado que quando se entediavam, abandonavam a leitura (ver gráfico 3), decidimos optar no início das aulas pelos gêneros já conhecidos e lidos por eles.

Ruiz Cecília (2007) e Sitman e Lerner (1994) apresentam vantagens para o uso de textos breves, como o conto, na aula de língua estrangeira, justificando, principalmente, que, pela brevidade, convida a uma segunda leitura, permitindo apreciar sutilezas linguísticas que tenham passado despercebidas numa primeira leitura e, pela grande variedade de temas já escritos, facilita com que o professor encontre um texto que seja interessante para o seu público de alunos.

Assim como Pinheiro (2011), entendemos que os gêneros literários precisam estar em sala de aula a partir de escolhas conscientes, valorizando tanto os gêneros preferidos ou mais lidos pelos alunos, como aqueles que são menos levados para o trabalho na escola. Segundo a autora,

O aluno, em suas práticas sociais, depara-se com a poesia em suas músicas prediletas, com a narrativa ficcional no enredo de seus filmes e de suas séries favoritas. Nesse ponto, é importante valorizar a Literatura que cerca o dia-a-dia dos jovens estudantes, porém, é fundamental partir para outros voos, apresentar obras mais complexas, gêneros menos lidos em sala de aula, como o texto teatral, por exemplo, que poderia ser encenado pelos estudantes (PINHEIRO, 2011, p. 312).

Com relação às aulas com fragmentos de teatro, defendemos que esse gênero é capaz de enriquecer a aula, fazer com que o aluno libere a sua imaginação. Além disso, “ele pode ser rápido e simples de usar; não precisa de equipamentos especiais e treinamento.” (HOLDEN e ROGERS, 1997, p. 80)⁶³. Além disso, o trabalho com o teatro pode colaborar para a interação do aluno com o grupo, defendida por Sanz (2006) como importante para o desenvolvimento da competência literária.

Nas aulas de leitura não literária, levamos tirinhas em três aulas, propaganda e biografia em duas aulas cada, e uma vez o restante dos gêneros: convite, notícia, receita, sinopse, currículo, anúncio, cardápio e carta. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), esses são gêneros que interessam mais à escola e aos trabalhos escolares. Destacamos,

⁶³ It can be quick and simple to use; it does not need special equipment and training.

ainda, que procuramos trabalhar uma variedade de gêneros, pois acreditamos que devemos ensinar aos alunos que:

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos e orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010, p.83)

Na pré-leitura, tentamos ativar os conhecimentos prévios genéricos, enciclopédicos, linguísticos e socioculturais dos estudantes, com perguntas sobre o tema, o vocabulário, dentre outras. Além disso, tentamos chamar a atenção deles para o gênero que iriam ler.

Essa discussão inicial sobre o tema foi a forma que pensamos para que os alunos começassem a refletir sobre o que sabiam e pudessem manifestar suas opiniões. Nesse momento, para obtermos mais resultados, os alunos falavam em português e a professora anotava, no quadro, as ideias principais já traduzidas para a língua espanhola.

Destacamos, mais uma vez, a importância do planejamento das aulas de leitura literária seguindo as orientações de Solé (1998), Mendoza (2004) e Acquaroni (2007) com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na fase da leitura, além de trabalharmos a leitura silenciosa e a oral, trabalhamos o reconhecimento, durante a leitura, de algo que tinha sido falado ou explicado na etapa anterior; fizemos relação de partes do texto com outros textos ou frases; dentre outros. Nessa fase, tentamos, ainda, estimular o aluno ao máximo para que ele explorasse o caráter polifônico dos textos e contribuísse após a leitura com uma interpretação reflexiva e crítica. Consideramos importante ler o texto pelo menos duas vezes, pois

Em uma segunda leitura, tem-se um conhecimento consideravelmente maior do texto, em especial se a primeira leitura foi há pouco tempo. Essa informação adicional afetará e condicionará a projeção de sentido, de modo que, dessa vez, as lacunas entre os diferentes segmentos, bem como o espectro de suas possíveis conexões ou correções, podem ser aplicados de um modo diferente ou talvez mais intenso. (ISER, 1999, p.12)

Se a fase da leitura é a da descoberta, do encantamento, do deleite propriamente dito, na pós-leitura, é quando o aluno tenta interpretá-lo. Nas nossas aulas, planejamos que

os alunos fizessem (oralmente ou por escrito) algo relacionado ao texto, propondo atividades de ordenação de textos, criação de um novo texto, parágrafo ou final do texto e, com isso, conseguimos proporcionar uma troca de experiências dos leitores. Sobre o uso da escrita no trabalho com a literatura em sala de aula, Cosson (2011) afirma que é preciso que os alunos

usem a escrita para registrar, refletir, responder, atualizar, incorporar e compartilhar a sua experiência de leitura. Para tanto, o professor deve promover as mais diversas formas de interação escrita com a literatura, compreendendo que seu objetivo, longe de formar escritores, é proporcionar o exercício da palavra com vistas a reforçar e consolidar a construção literária dos sentidos. (COSSON, 2011, p.288)

Não tínhamos, pois, a intenção, em nenhum dos dois grupos, de formar escritores, mas sim explorar ao máximo (no pouco tempo que tínhamos) as possibilidades do texto. Para nós, “está claro que quando usamos textos jornalísticos não pretendemos formar jornalistas, nem literatos ainda que utilizemos textos literários; usamos os textos em função do seu conteúdo motivador e do seu interesse nocional-funcional.⁶⁴” (MENDOZA, 1993, p.24).

A maioria das atividades era feita em grupos e também propondo debates, sempre com o intuito de ampliar o que foi abordado no texto, para que os alunos tivessem uma consciência mais crítica com relação ao texto lido e conseguissem relacioná-lo com seu conhecimento de mundo.

Considerando que cada aula destinada às leituras tinha cinquenta minutos, em resumo, seguimos a distribuição do tempo, descrita na figura 3 a seguir. Ressaltamos que essa foi a possibilidade que encontramos para trabalharmos a leitura dentro da realidade em que, atualmente, se apresenta nas escolas com relação ao tempo destinado ao ensino da língua estrangeira.

⁶⁴ “está claro que cuando usamos textos periodísticos no pretendemos formar periodistas, ni literatos aunque utilicemos textos literarios; empleamos los textos en función de su contenido motivador u de su interés nocional-funcional.”

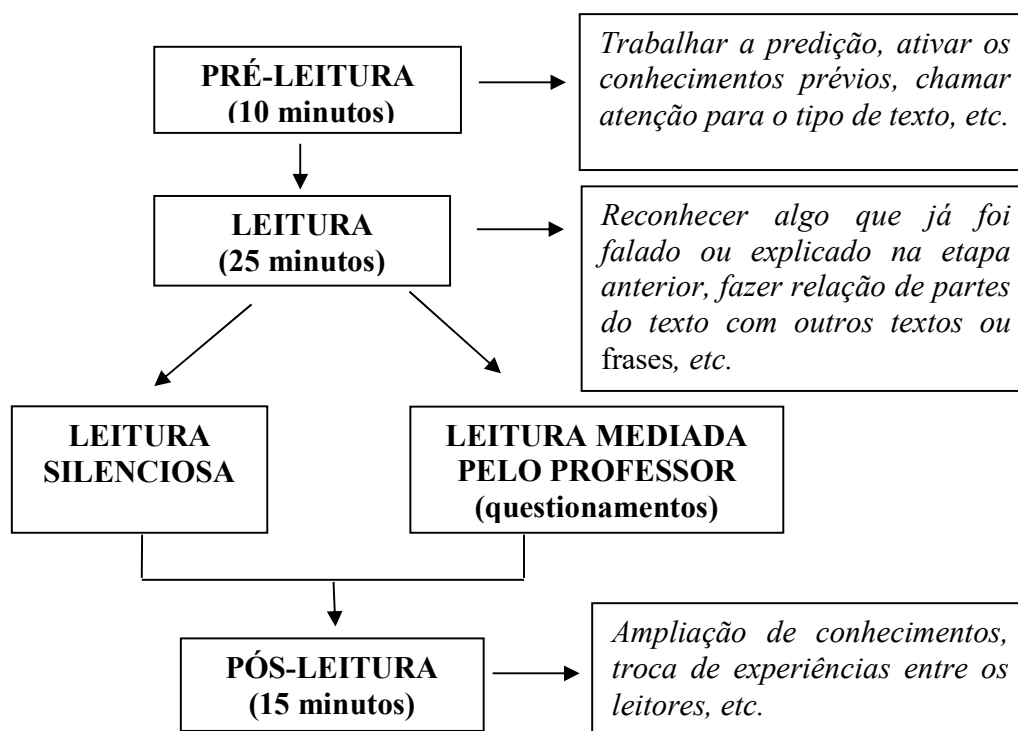


Figura 3 - Esboço da estrutura das aulas de leitura (elaborado pela pesquisadora)

Por fim, defendemos, assim como Barros e Costa (2008), que a língua materna no contexto de ensino das escolas não é prejudicial e não deve ser banida da sala de aula, uma vez que, em muitos momentos, ela pode ser essencial para a discussão dos temas e para que os alunos se sintam à vontade para expor tanto suas ideias, quanto suas dúvidas.

Como alternativa para estimulá-los a usar a língua espanhola, planejamos que a professora permaneceria falando em espanhol, inclusive escrevendo em espanhol no quadro; e, aos poucos, iria tentando que os alunos se expressassem na língua estrangeira.

O planejamento proporcionou à professora um direcionamento inicial das suas ações, no entanto, percebemos que na medida em que a professora ia colocando em prática esse planejamento, ia acumulando experiências, ganhando segurança e, com isso, aperfeiçoando a própria didática.

4.2. A EXECUÇÃO DAS AULAS

Nesta seção, apresentamos os aspectos mais relevantes de cada observação de aula dos grupos experimentais, a partir das anotações nos protocolos de registros⁶⁵, divididos por cada grupo experimental (GE1 e GE2). Os alunos dos dois grupos não demonstraram rejeição, incômodo ou acanhamento durante as observações, o que nos leva a afirmar que não houve interferência ou alteração na rotina das aulas, motivadas pela presença da pesquisadora.

Ressaltamos que nem tudo ocorreu da forma que planejamos e, essa seção, serve não somente para descrever as aulas executadas, como também para verificarmos em que momentos a experiência teve êxito e os momentos em que a realização das aulas de leitura sofreu modificações e/ou não trouxe o resultado esperado.

4.2.1 Grupo experimental 1: as leituras de textos literários

As aulas de GE1 foram executadas trabalhando a competência comunicativa com foco no desenvolvimento de habilidades da compreensão leitora e da competência literária. Embora todas as aulas fossem de leitura, trabalhamos, ainda, as habilidades de escrita, audição e fala. No Quadro 5 a seguir, apresentamos os gêneros trabalhados.

GE1	
A1GE1	Poesia
A2GE1	Conto
A3GE1	Conto
A4GE1	Poesia
A5GE1	Conto
A6GE1	Conto
A7GE1	Poesia
A8GE1	Poesia
A9GE1	Poesia

⁶⁵ Para ler todos os registros das aulas de GE1 e GE2 na íntegra, bem como as produções escritas dos alunos, ver apêndice I na página 296.

A10GE1	Romance (fragmento)
A11GE1	Teatro (fragmento)
A12GE1	Teatro (fragmento)
A13GE1	Teatro (fragmento)
A14GE1	Romance (fragmento)
A15GE1	Romance (fragmento)

Quadro 5 – Gêneros trabalhados nas aulas de leitura literária (GE1)

Para a primeira aula do grupo experimental 1 (A1GE1)⁶⁶, planejamos que a professora levaria a pequena poesia “Hombre de color” que trazia como tema principal a questão do racismo, mais especificamente o preconceito de cor. Entendemos que:

A poesia promove uma ampliação dos modos de ler. A simples descodificação pode ser superada, ganhando novos contornos com a leitura de poemas (...) a poesia permite a recuperação de experiências anteriores e mesmo a incorporação das que são simultâneas ao convívio escolar. (GEBARA, 2012, p.14-15)

A aula, entretanto, não foi executada da forma como fora planejada porque estava chovendo e havia muitas goteiras na sala, o que causou barulho e desconcentração dos alunos, por conta da troca frequente de lugar para evitar que a água da chuva os molhasse.

A professora só trabalhou a predição após entregar o texto e, muitos dos alunos, leram antes de dar alguma opinião, o que comprometeu a fase da pré-leitura. A leitura foi executada com facilidade, uma vez que muitos dos alunos se identificaram com a leitura e não tiveram muitas dúvidas de vocabulário. Com relação ao gênero, a professora explicou que era uma poesia, texto literário caracterizado pela composição em versos estruturados de forma harmoniosa.

A fase da pós-leitura foi mais coordenada e houve uma participação dos alunos, que relataram situações em que sofreram preconceitos (pelo tipo de cabelo, pela cor, dentre outros.). Vimos que muitos dos alunos se projetaram para o texto, comprovando que “no instante poético do texto, o indivíduo se reconhece como sujeito do seu próprio destino, se identifica com as alegrias e tristezas do texto e passa a entender as suas próprias alegrias e tristezas” (CRUZ, 2012, p.210).

⁶⁶ Apêndice J, página 351.

A atividade final consistiu em completar a frase “El prejuicio es_____”. No início, os alunos se assustaram e disseram que não saberiam fazer. No entanto, a professora os incentivou e disse que era uma frase de uma linha só. Eles tentaram escrever sozinhos e quando não conseguiam, chamavam a professora para saber como se escrevia alguma palavra que eles estavam tentando colocar na frase. Depois de dez minutos, os alunos leram as frases produzidas e a professora anotou-as no quadro: “El prejuicio es la pura ignorancia”/“El prejuicio es un color sin color”/“El prejuicio es horrible”/“El prejuicio es una manera de agresión a los humanos” /“El prejuicio es intolerante”/“El prejuicio es caótico”/“El prejuicio es una cosa muy mala” /“El prejuicio es una manera de ver algo como no es”/“El prejuicio es una soledad”.

Ao final da aula, depois que os alunos saíram, a professora reconheceu que havia esquecido de trabalhar a predição antes de entregar o texto e que, com isso, achou que comprometeu um pouco o início da aula. Ela falou, ainda, que nas próximas iria fazer diferente e justificou que era a primeira vez que trabalhava leitura dividida nas três partes (pré-leitura, leitura e pós-leitura). Afirmou também que, ao final, ficou satisfeita com o que os alunos conseguiram fazer, mesmo diante das adversidades, e que conseguiu trabalhar vocabulário, escrita, além da oralidade.

Para a segunda aula (A2GE1)⁶⁷, o texto escolhido foi o conto “una carta para un cartero”. A professora explicou, no início da aula, que o texto a ser trabalhado seria um conto e ao perguntar o que os alunos lembravam sobre as características do conto e dos tipos de narrador, eles falaram sobre o narrador-personagem e o observador. A professora perguntou sobre as características de cada um, eles falaram que o personagem faz parte da história e o observador não. Ela acrescentou, ainda, o onisciente, e explicou que, nesse tipo, o narrador conhece tudo sobre os personagens e sobre o enredo.

A professora colocou o título do texto na lousa (“una carta para un cartero”) e trabalhou a predição. Eles foram construindo uma história complementando as ideias uns dos outros: um começou falando que tinha um cachorro em uma das casas que o carteiro entregou a correspondência, aí outro disse que ele tinha sido mordido e foi para o hospital. E aí alguém escrevia para ele enquanto ele estava lá. Depois a professora perguntou se carteiro era uma profissão e todos afirmaram que sim. Em seguida, ela pergunta a eles quais

⁶⁷ Apêndice J, página 353.

as profissões que talvez estivessem contidas naquele texto. Eles falaram médico, enfermeiro, escritor e veterinário, além de carteiro.

Quando a professora entregou o texto, muitos reclamaram da extensão e disseram que não iriam ler, entretanto a professora insistiu e, quando começaram a ler, esses alunos foram expressando opinião: “Ah, é grande, mas é fácil”. “Ah, bom, é bom de ler”. Com relação a essa relação entre leitura e texto fácil ou difícil, Smith (1989) afirma que, quando leitores ainda inexperientes ou aprendizes encontram um texto de fácil leitura, tendem a lê-lo como leitores experientes.

Ao terminar a leitura, a professora pergunta aos alunos se o que eles falaram sobre a história antes da leitura foi confirmada. Os alunos riram e disseram que “erraram feio”. Com relação às profissões, identificaram somente a de carteiro e de capitão. A não confirmação de algumas predições feitas pelos alunos antes da leitura nos mostra que

Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou. Para correr riscos é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado. [...] as previsões feitas por alunos e alunas nunca são absurdas, isto é, que com a informação disponível – título e ilustrações – formulam expectativas que, ainda que não se realizem, bem poderiam se realizar; embora não sejam exatas, são pertinentes. (SOLÉ, 1998, p.108)

Na atividade final, a professora pediu que os alunos escrevessem em espanhol qual profissão queriam exercer e o porquê, completando a frase “Pienso ser un _____ porque _____”. Durante a escrita, os alunos tiveram dificuldades no vocabulário e também nos conectivos em espanhol. Como foi pouco tempo para eles escreverem, a professora não conseguiu pedir que eles lessem. Apenas recolheu as frases para corrigi-las em casa e entregar aos alunos na aula seguinte.

Convém destacarmos, mais uma vez, que as atividades pensadas para a escrita não objetivavam formar escritores em língua espanhola, mas sim “oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita” (PAULINO e COSSON, 2009, p.76).

Ao final da aula, depois que os alunos saíram, a professora nos disse que estava muito satisfeita com o resultado das aulas e disse que estava levando as atividades para as turmas de 1º ano para que ela fosse praticando mais a prática docente com o uso de

literatura e também para que os alunos do primeiro ano já tivessem esse contato. A professora internalizou, portanto, que “a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário.” (COSSON, 2011, p. 283) e já modificou a sua prática docente, trabalhando a literatura, inclusive, em turmas e séries não participantes da pesquisa.

Para a terceira aula (A3GE1)⁶⁸, selecionamos outro conto: “Rotinas”. Para trabalhar a predição, a professora começou a aula perguntando o que era rotina para os alunos. A maioria deles falou que era acordar e ir pra escola e estudar. Os alunos reclamam quando a professora começa a falar em espanhol e pedem que ela volte a falar português, entretanto ela continua falando na língua espanhola e eles continuam entendendo.

Durante a leitura, a maioria se manifesta dizendo que a guerra e a violência eram tão rotineiras na vida da criança do texto, que o trovão era mais temido por ela. Depois a professora perguntou se eles vivenciavam algum tipo de violência. Eles disseram que os assaltos no bairro estavam aumentando, mas que ainda não eram vistos como comuns. Comum para eles só pedintes. A professora perguntou também qual gênero eles tinham lido e todos afirmaram que era um conto e que tinha sido fácil reconhecê-lo. Vimos, pois que os leitores “também fazem conexões com a natureza dos textos” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p.69).

Para finalizar, a professora pediu que os alunos escrevessem em espanhol qualquer frase sobre a violência. Eles escreveram em duplas e leram em voz alta no final da aula. É interessante observarmos que a leitura desse conto permitiu que os alunos refletissem sobre as sensações que um texto literário pode provocar no leitor. Com isso, vemos que a competência literária na língua espanhola está sendo construída, uma vez que eles além de compreenderem o texto, conseguiram apreciá-lo e interpretá-lo.

Muitos disseram que era muito triste viver em meio à violência e se comoveram com a história, o que nos mostra que a “literatura também pode ter uma função educativa mais ampla na sala de aula em que ela pode ajudar a estimular a imaginação dos nossos alunos, para desenvolver suas habilidades críticas e aumentar a consciência emocional deles”⁶⁹ (LAZAR, 2005, p. 19).

⁶⁸ Apêndice J, página 355.

⁶⁹ literature may also have a wider educational function in the classroom in that it can help to stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness.

Na quarta aula (A4GE1)⁷⁰, decidimos levar outra poesia: “Hagamos un trato” e a professora começou a aula trabalhando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o dia dos namorados. Após todos lembrarem a data, ela ressalta que em espanhol podemos chamar “Día de San Valentín”, “Día del amor” e “Día de la amistad”. Durante a leitura, os alunos demonstraram entusiasmo por já reconhecerem o autor (devido à aula passada) e também demonstraram gostar bastante do texto. Alguns, inclusive, falaram que iriam enviar para suas namoradas / seus namorados. A professora pediu que os alunos dissessem palavras relacionadas com o tema do texto. Eles citaram: companheirismo, motivação, confiança, fidelidade, amizade, sentimento, liberdade, maturidade. A professora, em seguida, falou um pouco sobre poemas (principalmente sobre versos, estrofes, liberdade poética) e perguntou aos alunos quais as palavras que eles tiveram dificuldades na compreensão.

A atividade final consistiu em escrever (em grupo) um poema de amor em espanhol. No início, os alunos reclamaram bastante e não queriam escrever. A professora insistiu e, com isso, todos os presentes participaram. A maioria dos alunos escreveu sobre o companheirismo no amor. Ao final, a professora copiou todos os textos na lousa e os alunos ficaram copiando, mesmo depois de a aula ter sido finalizada, pois, segundo eles, queriam mostrar aos amigos e/ou namorados (as).

Essa foi a primeira atividade totalmente proposta pela professora, desde a escolha do texto. Percebemos que ela se identificou e se dedicou mais a essa leitura que às outras anteriores e mudou um pouco a sua didática. O fato de os alunos estarem em duplas foi um fator determinante para o bom andamento da aula, corroborando o que foi dito anteriormente por Collie e Slater (1987) que os alunos trabalhando em grupo apresentam menos dificuldades por um ajudar ao outro no entendimento do texto e na execução da atividade proposta.

Na quinta aula (A5GE1)⁷¹, levamos outro conto: “La fiesta”. A professora iniciou a aula colocando no quadro o título do conto para trabalhar a predição com os alunos. Eles responderam: “de los muertos”, “de comida”, “de cumpleaños”, “semana santa”, “independencia”, “centenarios de equipos de futbol”, “bodas”, “de los disfraces”,

⁷⁰ Apêndice J, página 357.

⁷¹ Apêndice J, página 359.

“de casa nueva” y “balada”. Os alunos falaram em português e a professora anotou no quadro tudo em espanhol.

Durante a leitura, os alunos pediram para a professora traduzir algumas palavras e ela os ajudou a inferirem o sentido do próprio texto, seguindo as orientações de Smith (1999) de que o aluno deve tentar compreender o texto, ainda que exista nele certo número de palavras desconhecidas.

Quando a professora pediu voluntários para lerem o texto em voz alta, muitos disseram que não iriam ler porque os colegas ficavam rindo deles. Nesse momento, a professora parou a aula e explicou que aquele era o momento de aprender e não de ficar rindo do colega. Com isso, alguns alunos decidiram ler voluntariamente o texto (cada aluno leu um parágrafo).

Consideramos que essa reação da professora em combater o que Horwitz, Horwitz, e Cope (1986) chamam de medo da avaliação social negativa foi muito positiva. Diante dos colegas, o aluno com limitações na língua estrangeira, tanto no que diz respeito ao vocabulário quanto à estrutura linguística, tende a se sentir ameaçado e retraído diante dos colegas, o que pode ser um fator dificultador da sua aprendizagem. A professora pediu, ainda, que os alunos fizessem uma breve descrição (em espanhol) da última festa à qual foram (mínimo de duas linhas). Ao final, ela recebeu todas as produções escritas.

Para a sexta aula (A6GE1)⁷², levamos o conto “El mundo”. A professora, inicialmente, colocou no quadro o título do conto a ser trabalhado no dia e pediu aos alunos para eles pensarem sobre o que trataria o texto. Eles apontaram: “globalización”, “medio ambiente”, “astronomía”, “planetas”, “humanidad”, “animales”, “estrellas”, “diversidad cultural”, “sueños”. Embora as palavras fossem ditas em português pelos alunos, a professora anotava no quadro tudo em espanhol.

Em seguida, a professora entregou o texto para que os alunos o lessem e, depois, confirmou (juntamente com eles) quais as palavras da predição tinham relação com o texto. Eles perceberam então que nem todas as predições foram confirmadas. Após uma leitura em voz alta por voluntários, a professora fez perguntas para saber o que eles haviam compreendido do texto: ¿Cuál la relación entre los fuegos y las personas?”, “¿Qué tipo de

⁷² Apêndice J, página 360.

personas hay en el mundo?”. A medida que os alunos iam respondendo, a professora ia fazendo revisão de fonética, pedindo que os alunos repetissem o som de alguns fonemas.

Convém ressaltarmos que esse procedimento de leitura em voz alta só foi importante porque contribuiu para a compreensão do que se estava lendo. Não estamos negando, no entanto, o valor dessa estratégia de leitura oral, mas sim que ela por si só não garante que o aluno seja um leitor habilidoso. O que defendemos, durante as aulas de leitura, é que, embora a leitura oral seja importante para a leitura fluente,

é preciso estar atento para que o ato de ler vá além da simples verbalização. Essa estratégia deve ser entendida não na sua especificidade, mas enquanto parte de um conjunto de procedimentos que poderão conduzir o aluno a uma leitura crítica do texto. (SILVA e CARBONARI, 1997, p. 109)

A professora estimulou, ainda, que os alunos refletissem sobre as pessoas que faziam parte da vida deles e perguntou-lhes sobre o que entendiam pela expressão “No hay fuegos iguales”. Em seguida, pediu que todos os alunos descrevessem (em espanhol) características físicas e/ou psicológicas de colegas usando a metáfora do fogo. Como falariam dos colegas, a professora pediu que escrevessem anonimamente.

Percebemos que essa foi, até então, a atividade mais aceita pelos alunos e mais motivadora para eles. À medida que iam terminando, tentavam descobrir quem o colega ao lado tinha descrito e o que tinha dito. Os alunos não reclamaram, pela primeira vez, por terem que escrever em espanhol e a produção ocorreu de forma muito rápida, o que pode ser consequência da maturidade leitora que os alunos estavam alcançando. Segundo Morena (1996), a relação entre literatura e leitura é unívoca e através da leitura literária é possível ampliar o vocabulário e melhorar a expressão escrita.

Ao final da aula, a professora recebeu todas as produções, mas, por conta do tempo, só conseguiu ler duas oralmente. Os alunos riram e se divertiram bastante nesse momento e lamentaram o fato de não ser possível escutar as produções de todos os grupos.

Na sétima aula (A7GE1)⁷³, levamos o poema “Varios efectos del Amor”. No início da aula, a professora perguntou aos alunos se eles já haviam se apaixonado alguma vez na vida e se, atualmente, estavam apaixonados, através da pergunta “¿Todavía sigues enamorado (a)?”. Os alunos se interessaram pela temática e começaram a falar todos ao

⁷³ Apêndice J, página 361.

mesmo tempo. A professora continuou estimulando-os com mais perguntas: “¿Cómo se sienten las personas enamoradas?”, “¿Cuáles los efectos del amor?” Os alunos responderam em português, mas a professora anotou em espanhol no quadro: “ilusión”, “pierda de vida”, “fuego”, “ceguera”, “alegría”.

Após entregar o poema e após a leitura dos alunos, a professora perguntou quais das palavras da predição tinham relação com o texto. Os alunos se sentiram motivados por confirmarem suas predições iniciais o que corrobora as palavras de Mendoza (1993), que afirma que, quando um aprendiz de uma língua estrangeira, “no processo de leitura de qualquer tipo de texto, vai acertando suas suposições e predições e comprova que suas expectativas vão sendo atendidas mais ou menos em sua totalidade, alcança uma autossatisfação altamente motivadora⁷⁴” (MENDOZA, 1993, p.34-35)

Em seguida, a professora pediu voluntários para lerem o texto em voz alta e após a leitura, a professora continuou estimulando a discussão sobre o texto com perguntas aos alunos: “¿Actualmente, es difícil o fácil creer en el amor?”, “¿Cuándo están amando, qué hacen?”. Após a leitura, ela solicitou que todos os alunos sublinhassem no texto as características que se assemelhavam a eles quando estavam apaixonados e pediu a alguns alunos para lerem o que sublinharam. Enquanto os alunos liam, a professora ia anotando na lousa as características mais apontadas para definir um perfil de “apaixonado da sala”. Os mais citados foram: “liberal”, “leal”, “alegre”, “humilde”, “valiente”, “satisfecho” e “receloso”.

Percebemos que, no início das práticas de leitura, os alunos sentiam mais receio para lerem em voz alta, conforme relatamos na descrição da A5GE1. Nesse momento, no entanto, o número de voluntários para lerem ou para darem suas opiniões aumentou, o que pode caracterizar a diminuição do medo da avaliação social negativa diante dos outros e, diante dessa constatação, entendemos que o filtro afetivo deles permaneceu baixo, favorecendo a compreensão e absorção do *input* e, com isso, a aprendizagem.

A pós-leitura não foi a que planejamos para essa aula. No entanto, foi bem proveitosa, bem executada e os alunos participaram. A professora mudou a atividade por

⁷⁴ En el proceso de lectura de cualquier tipo de texto, va acertando en sus suposiciones y predicciones y comprueba que sus expectativas se van realizando más o menos en su totalidad, alcanza una autosatisfacción altamente motivadora.

conta do pouco tempo que tinha para finalizar, já que houve uma pausa para a entrada da diretora que foi dar alguns avisos durante a aula.

Uma boa estratégia que a professora começou a utilizar nas aulas foi um tipo de motivação extrínseca (desejo de recompensa) para estimular a motivação intrínseca (desejo de aprender) dos alunos: colocar várias estrelinhas no canto do quadro para o aluno que respondesse corretamente e participasse ativamente da aula. Eles gostaram muito e os que não ganhavam ficavam se esforçando para que a professora os reconhecesse como participantes ativos e colocasse o nome deles no quadro. Os que já estavam com o nome no quadro, continuavam participando para ganhar mais, ratificando, pois, a ideia de que, na escola,

O que é possível fazer é utilizar a motivação extrínseca como um artifício para o bem, para o estímulo da motivação intrínseca, que é considerada a mais importante entre as duas citadas, pois esta motivação é mais desprendida das forças externas, o que levaria com mais facilidade o aprendente ao reconhecimento da sua autonomia da aprendizagem, tão esperada e desejada pelas abordagens contemporâneas de ensinar. (ALMEIDA FILHO, RIBEIRO e RIBEIRO, 2014, p.160)

Para a oitava aula (A8GE1)⁷⁵, levamos uma poesia chamada “Para hacer una tortilla” para trabalharmos a temática da comida. Para fazer os alunos já entrarem na temática da aula, a professora já a iniciou falando que estava com fome e sobre comidas. Os alunos interagiram e todos disseram que fome era uma constante na vida deles, porque estudar à tarde dava mais fome que pela manhã. A professora, em seguida, perguntou aos alunos quais pratos eles sabiam preparar e pediu que eles dissessem alguns nomes de ingredientes (ao anotar no quadro, iniciou-se a criação de um glossário para a aula).

Segundo Mendoza (1993), todo aluno iniciante na aprendizagem de uma língua estrangeira costuma trazer para a sala seus conhecimentos culturais da língua materna, ainda que eles só se tornem conscientes após a relação que os alunos fazem com a nova língua estudada. Durante a leitura, percebemos que ocorreu sempre uma interação entre a língua portuguesa e a língua espanhola, reforçando o fato de que há uma relação forte entre as línguas na construção de novos significados e comprovando que

⁷⁵ Apêndice J, página 363.

(...) é incontornável o fato de que qualquer aproximação de uma língua estrangeira se faz a partir da língua materna porque nela se encontram os saberes herdados e aprendidos que tornam significativa a enunciação porque ela se dá a partir do repetível que é a base do processo interpretativo. (PEDROSO; OLIVEIRA, 2010, p. 217)

A professora entregou, em seguida, o texto para que os alunos o lessem e conversou com eles sobre as várias formas de se escrever um texto, chamando a atenção deles para uma receita escrita em forma de poesia. A professora explicou, ainda, que a culinária de um país está diretamente ligada à sua cultura, exemplificando que alguns pratos estão ligados ao Brasil e, mais especificamente, às regiões brasileiras (baião de dois, carne do sol, etc.). Entendemos, assim como Lima (1998), que “[...] a imersão em uma cultura estrangeira através da literatura pode aumentar a compreensão que os estudantes têm da mesma e ajudá-los a desenvolverem uma consciência cultural mais ampla⁷⁶” (LIMA, 1998: 73).

Os alunos se voluntariaram para ler em voz alta e manifestaram interesse sobre o gênero lido, que, apesar de já ser conhecido pelas aulas anteriores, dessa vez trazia a diferença de ser uma receita em forma de poesia. Após a leitura e as discussões sobre o texto, a professora dividiu a turma em grupos de cinco alunos e entregou a cada grupo uma imagem de diferentes pratos (“guacamole”, “arepa”, “ceviche”, “curanto”, “sacocho de gallina” e “gallo pinto”) de países que falam a língua espanhola, juntamente com a respectiva receita. Em seguida, pediu que eles imaginassem como é feito aquele prato e escrevessem um poema (seguindo o modelo do texto lido em sala) com a receita daquele prato cuja imagem receberam.

Entendemos que língua e cultura não podem ser dissociadas e que o texto literário além de contribuir para o desenvolvimento da competência literária, leitora e comunicativa, traz contribuições para o desenvolvimento de outras competências, como a cultural. Segundo Acquaroni (2007), “a aprendizagem e a aquisição de uma língua não podem reduzir-se a um processo de apropriação linguística; devem ser formulados desde a apropriação de toda uma cultura⁷⁷” (ACQUARONI, 2007, p. 62).

⁷⁶ (...) la inmersión en una cultura extranjera a través de la literatura puede aumentar la comprensión que los estudiantes tienen de la misma y ayudarles a desarrollar una conciencia cultural más amplia.

⁷⁷ El aprendizaje y la adquisición de una lengua no pueden reducirse a un proceso de apropiación lingüística; deben ser planteados desde la apropiación de toda una cultura.

Os alunos, ao receberem o comando para a atividade, perderam bastante tempo reclamando e dizendo que não iam fazer. Após a professora “acalmá-los”, eles começaram e demonstraram bastante interesse, porém não tiveram tempo suficiente. Como não deu tempo para terminar a atividade em sala, os alunos ficaram com a responsabilidade de terminarem o texto em casa para entregar no dia seguinte (ainda que não tivesse aula com eles, a professora teria aulas em outras turmas e passaria lá para receber). Como combinado, ela recebeu os textos no outro dia, porém só quatro equipes (das seis) entregaram.

A professora manifestou, no início da aula, um nervosismo, inclusive verbalizando-o para a pesquisadora, que a indagou sobre o motivo e ela não soube responder. Durante a aula, entretanto, o nervosismo não interferiu no rendimento e na execução do planejamento.

Para a nona aula (A9GE1)⁷⁸, levamos o poema 15 de Pablo Neruda. A professora iniciou a aula entregando o poema aos alunos e explicando que ele fazia parte de uma obra mais completa “Veinte poemas de amor y una canción desesperada”. Em seguida, perguntou aos alunos o que eles sentem quando estão apaixonados e anota no quadro as respostas: “dolor en la barriga”, “falta de atención”, “alegría por nada”. Em seguida, a professora entregou o poema para que os alunos o lessem silenciosamente. Após esse momento, a professora falou um pouco tanto sobre o poema, explicando que está dividido em quartetos, quanto sobre o escritor chileno.

Após esse momento da A9GE1, a professora coloca um vídeo em que há a leitura do poema pelo próprio escritor. Para que eles percebessem o acento chileno, ela repetiu o vídeo mais de uma vez, parando ao final de cada estrofe para ir traduzindo livremente e com a ajuda dos alunos. Em seguida, conversou com eles sobre o texto, sobre o que entenderam e marcou, no quadro, as predições que estavam de acordo com o texto. Os alunos disseram, em sua maioria, que não fazia sentido o poeta dizer que gostava quando a amada ficava calada, pois isso seria só se a pessoa não falasse.

Os alunos manifestaram interesse pelo jeito de falar do poeta e também se envolveram na tradução que a professora ia fazendo a cada estrofe lida. Eles iam tentando dizer o que entendiam e ao obterem a aprovação da professora, ficaram animados.

⁷⁸ Apêndice J, página 368.

Entretanto, após a leitura, um aluno pediu para que a professora não trouxesse mais nenhum poema, pois ele não gostava. Ao falar isso, outros seis alunos concordaram e também pediram para que a professora não trouxesse mais poemas. A professora, então, perguntou o que eles queriam que ela trouxesse e eles disseram que só conto. Porém, a professora explicou que iria trazer outros tipos para que eles conhecessem, como teatro e romance.

Percebemos com esse ocorrido, que os alunos estavam construindo seu próprio conhecimento, aumentando a autonomia e formando o seu próprio gosto literário. Ainda que a poesia tenha sido um dos gêneros apontados por eles como mais lidos (ver tabelas 6 e 7), agora eles já sentiam a necessidade e/ou vontade de conhecer novos gêneros, o que comprova que

o gosto (como sabor, ou prazer, ou moda, ou opinião, ou faculdade de julgamento) pela leitura, em particular a da literatura, não é um dado da "natureza humana", imutável e acabado, e sua formação tem a ver com as necessidades, com o tempo e com o espaço em que se movimentam pessoas e grupos sociais. (MAGNANI, 1992, p.101)

Ao final da aula, a professora dividiu os alunos em grupos de seis e pediu que eles reescrevessem em espanhol alguma das estrofes do poema. Algumas equipes se envolveram mais e refizeram o poema todo (ao invés de somente uma estrofe).

Após a insatisfação, demonstrada e verbalizada por alguns alunos na aula A9GE1, em lerem poesias e entendendo que respeitar as impressões dos alunos é um passo importante na construção do aluno-leitor, nós (professora e pesquisadora) decidimos que das aulas dez a quinze, levaríamos fragmentos de obras de teatro e romance.

Para a décima aula (A10GE1)⁷⁹, escolhemos o primeiro fragmento, a ser trabalhado com os alunos, do romance “El baile de la Victoria” do escritor Antonio Skármeta. A professora iniciou a aula falando sobre vitórias (em um trocadilho com o nome do livro: El baile de la Victoria) e perguntou aos alunos o que eles precisavam para alcançar vitórias e anota no quadro as respostas: “dinero”, “trabajo”, “alegría”. Antes de entregar o texto para os alunos, a professora explicou que o texto da aula seria um fragmento da obra “El Baile de la Victoria” do escritor chileno Antonio Skármeta. Em seguida, ela leu o resumo da obra e somente depois entregou o fragmento aos alunos com uma situação que ocorreu apenas com um dos personagens da obra: Santiago.

⁷⁹ Apêndice J, página 370.

Ela pediu que os alunos lessem silenciosamente o fragmento e, em seguida, o leu em voz alta. Depois ela conversou com eles sobre o texto, sobre o que entenderam e pediu que eles fizessem uma relação com a atual situação econômica e de desemprego do nosso país. Eles se motivaram a falar, disseram que estavam com muitos familiares desempregados, principalmente com idade mais avançada (não é o caso do personagem que é jovem). Além disso, muitos dos alunos deram suas opiniões negativas sobre empregar pessoas como o personagem Santiago, que era um ex-presidiário.

Ao final, a professora dividiu a turma em grupos de seis alunos para que eles escrevessem em espanhol algum diálogo em que o Senhor Santiago conseguisse um emprego. Embora tenham dito que não empregariam ex-presidiários, as produções escritas foram com textos oferecendo bolsas de estudos, além de empregos de vendedores, engraxates, jardineiros e eletricitas, o que nos mostra, em parte, que quando aluno é exposto à leitura de um texto literário, o processo de conhecimento de si e do mundo que o cerca se amplia. Além disso,

No exercício de criação de sentidos, presente, sobretudo, na leitura de textos literários, o sujeito se transforma por meio do diálogo com o texto, o que proporciona uma mudança no modo de encarar determinadas situações. A leitura do texto literário é fundamental como espaço de experimentação. O universo do imaginário dá ao leitor a possibilidade de transformar a experiência do outro em sua própria, recuperando um pouco aquela função das narrativas da tradição oral que resgatavam para a comunidade um saber ancestral. (VERSIANI, YUNES e CARVALHO, 2012, p.25)

Na décima primeira aula (A11GE1)⁸⁰, levamos o primeiro fragmento de teatro: um fragmento da obra “La hermana pequeña”. A professora começou a aula falando sobre atores e representações teatrais e perguntando aos alunos se eles já tinham, ido ao teatro, se sabiam se havia alguma obra teatral em cartaz e se eles achavam que teatro podia ser um gênero da literatura. Os alunos disseram que achavam que era sim um gênero da literatura e afirmaram que nunca tinham ido ao teatro, apesar de já terem assistido peças teatrais na própria escola. Acreditamos que

Decidir pela literatura como incentivo à leitura é escolher pela arte. E a arte, por sua vez, comunica-se diretamente com a cultura. Portanto, passeie por todas as artes e as conduza ao texto literário. Para isso, comente sobre teatro, sobre

⁸⁰ Apêndice J, página 373.

exposições, sobre cinema e sobre todas as atividades culturais e artísticas que estejam acontecendo em sua cidade. (LOIS, 2010, p.88)

Em seguida, a professora pediu que os alunos apontassem características que eles achavam que um texto de teatro deveria ter. As respostas dos alunos foram anotadas no quadro: “diálogo”, “indicação do que fazer na cena”, “divididos em atos”. A professora demonstrou surpresa com as respostas dos alunos e perguntou se eles já haviam lido teatro. A maioria respondeu que sim, porém somente em português.

Após esse momento, a professora apresentou a capa da obra que seria trabalhada na aula e perguntou aos alunos sobre o que eles achavam que tratava o livro. A maioria respondeu que era sobre a história de duas irmãs, contada por uma irmã pequena. Ela explicou, então, que o texto da aula seria um fragmento da obra “La hermana pequeña” de uma escritora espanhola chamada Carmen Martín Gaité. Ela falou um pouco sobre a autora e leu o resumo da obra para eles.

Em seguida, pediu que os alunos lessem o texto silenciosamente e iniciou a discussão sobre as ideias do texto estimulando que eles confirmassem as predições feitas no início da aula, bem como relacionassem o que tinham lido com a vida deles. Alguns afirmaram que tinham irmãos com quem conversavam, porém a maioria afirmou que os irmãos “não são de confiança, pois deduram o que eles fazem para os pais”.

A professora solicitou duplas voluntárias de alunos para que fizessem a leitura em voz alta e ao terminarem cada trecho, a professora ia esclarecendo como se pronunciava algumas palavras. Em seguida, a professora pediu que os alunos se organizassem em grupos e se preparassem em casa para representar o texto na próxima aula, com o objetivo de trabalhar a oralidade.

Percebemos que os alunos manifestaram interesse pelo teatro e, pela primeira vez, a maioria sentiu necessidade de tirar dúvidas com relação à pronúncia e não ao vocabulário. A professora usou, mais uma vez, estrelinhas no canto do quadro para os alunos que mais participaram da aula. Durante a aula, os alunos se mostraram motivados e já saíram da sala, marcando horários para os “ensaios”, confirmando, portanto, que “fazendo com que os alunos trabalhem juntos em uma mini-produção de uma peça, ou

simplesmente lerem um fragmento de uma peça em voz alta na sala de aula, é uma excelente maneira de criar coesão e cooperação em grupo⁸¹” (LAZAR, 2005, p.138).

Na décima segunda aula (A12GE1)⁸², a professora levou os alunos para uma sala com ar condicionado, que, por ser climatizada, favoreceu a concentração e o andamento das apresentações. Os alunos seguiram animados para a sala, porém apresentando nervosismo por terem que ler em espanhol. A professora tinha levado uma caixa de bombons de chocolate para presentear as três melhores duplas, como mais um fator motivador.

Os estudantes começaram a se apresentar em duplas, lendo todo o diálogo. Porém a professora percebeu que não daria tempo para todos se apresentarem e, então, dividiu o texto em três partes e cada dupla lia e dramatizava uma parte. Durante a apresentação, os alunos vibravam, torciam, e aplaudiam com entusiasmo cada dupla que se apresentava, o que nos leva a afirmar que ao trabalharmos a interação nas aulas com literatura, a leitura passou a ser vista “não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro” (LEFFA, 1999, p. 17).

A professora, ao final da aula, destacou as três melhores duplas, enfatizando que elas não somente tinham lido bem, como tinham dramatizado. As outras duplas somente leram e não conseguiram ler e dramatizar. Ela entregou a caixa de chocolates e os alunos a dividiram entre eles. Quando terminou a aula, os alunos se despediram da professora fazendo comentários positivos sobre a atividade: “foi ótimo, professora”, “valeu, professora”, “obrigada, professora, por ter trazido a gente pra cá”, ratificando as ideias de Holden e Rogers (1997) que já afirmavam que

A principal razão para usar o drama é que ele libera a imaginação e enriquece a sua prática em sala de aula. Pode ser rápido e simples de usar; não precisa de equipamentos especiais e treinamento. Claro, algumas pessoas usam o drama de forma muito mais complexa ou prolongada, mas as ideias simples descritas aqui são eficazes e abertas a qualquer professor. (HOLDEN e ROGERS, 1997, p. 80)⁸³

⁸¹ Getting students to work together on a mini – production of a play, or simply to read an extract from a play aloud in class, is an excellent way of creating cohesion and cooperation in group.

⁸² Apêndice J, página 373.

⁸³ The main reason for using drama is that it frees the imagination and it enriches your classroom practice. It can be quick and simple to use; it does not need special equipment and training. Of course, some people use drama in a much more complex or extended way, but the simple ideas outlined here are effective and open to any teacher.

Na décima terceira aula (A13GE1)⁸⁴, levamos outro fragmento de teatro, dessa vez, da obra “Don Juan Tenorio”. A professora levou os alunos para a recém-inaugurada sala de línguas, que, além de climatizada, é bem espaçosa. Os alunos seguiram animados para a sala e, após a acomodação de todos, a professora começou a aula perguntando aos alunos o que eles sabiam/conheciam sobre a figura do Don Juan. As respostas foram dadas em português, mas ela anotou no quadro as palavras em espanhol: “conquistador”, “picaflor”, “guapo”, “fuerte”, “gentil”, “valente”. Em seguida, a professora explicou que o texto da aula seria um fragmento da obra teatral “Don Juan Tenorio” do escritor espanhol José Zorrilla e, antes de entregar o fragmento aos alunos, ela leu um pequeno resumo da obra para eles.

Após entregar uma cópia do fragmento a cada aluno, ela pediu que eles lessem o texto silenciosamente. Depois de cinco minutos, a professora perguntou se tinha havido alguma dúvida na compreensão e os alunos manifestaram dúvida em verbos conjugados na segunda pessoa do plural (*vosotros*). A professora fez uma revisão sobre o uso do *Tú/Vosotros* e *Usted/Ustedes* e, em seguida, confirmou as predições feitas pelos alunos no início da aula.

Ela levou, ainda, um vídeo com a encenação da peça adaptada para que os alunos reconhecessem algum dos trechos lidos na aula, entretanto só o colocou por cinco minutos, o que já foi suficiente para que os alunos reconhecessem a parte lida e encenada. Depois disso a professora perguntou: “¿Conocéis a un Don Juan?” e, automaticamente, eles reconheceram dois “Don Juan” na sala e os tais reconhecidos ficaram felizes com a indicação. Para finalizar, a professora dividiu os alunos em duplas e trios e pediu que eles escrevessem um texto sintetizando o que é um Don Juan para eles. Alguns grupos escreveram textos retratando Don Juan negativamente e outros positivamente⁸⁵.

Percebemos que os alunos manifestaram muito interesse pelo texto e saíram da aula comentando que não sabiam que o personagem era parte da literatura espanhola. Mais uma vez, observamos que a aula em uma sala com ar condicionado deixa os alunos mais concentrados, proporcionando-lhes um ambiente favorável e confortável para as leituras.

⁸⁴ Apêndice J, página 377.

⁸⁵ Como já explicado anteriormente, os textos estão na íntegra no apêndice I, na página 296.

Quando se trata de um leitor em formação, é necessário “proporcionar-lhe um ambiente confortável e acolhedor, que facilite a descoberta do prazer que pode existir no ato de ler.” (VERSIANI, YUNES e CARVALHO, 2012, p.153).

Na décima quarta aula (A14GE1)⁸⁶, levamos um fragmento do livro "Relato de un naufrago" do escritor Gabriel García Márquez. A professora, para trabalhar a predição, iniciou a aula colocando o título do livro na lousa e pediu que os alunos dissessem sobre o que iria tratar a história. Ela explicou que seriam lidos quatro capítulos da obra "Relato de un naufrago" (do capítulo 6 ao capítulo 9) e que dentro de uma obra literária podiam existir outros gêneros (nesse caso o diário). Em seguida, a professora falou um pouco sobre o escritor e sua importância na literatura, leu um pequeno resumo da obra, dividiu a turma em quatro grupos e entregou os capítulos para que eles iniciassem a leitura. Ela explicou, ainda, que na próxima aula cada grupo apresentaria o capítulo que havia lido aos colegas dos outros grupos.

Durante a entrega dos capítulos aos alunos, percebemos que muitos reclamaram do tamanho e ficaram apreensivos se conseguiriam entender. A professora os acalmou, explicando que o vocabulário era fácil. Imediatamente eles já se organizaram e em grupo começaram a ler e decidiram os dias para se encontrarem fora da aula para discutirem os textos.

Na décima quinta aula (A15GE1)⁸⁷, a professora levou os alunos para o laboratório de línguas e organizou a ordem de apresentação por capítulos: cada grupo foi à frente da sala para explicar (em português) para o restante da turma o que aconteceu no capítulo que leram. Os grupos fizeram slides para ajudar a lembrar da história e cada membro do grupo falou uma parte do resumo do capítulo. Um deles apresentou um vídeo com uma animação bem criativa que sintetizava o capítulo lido.

Durante as apresentações, os alunos se concentraram bastante, mesmo quando a apresentação era de um grupo diferente do seu e conseguiram dividir os capítulos pelos membros do grupo, de modo que todos falaram um pouco (em português). Em algumas apresentações, os alunos inseriram figuras nos slides, remetendo ao capítulo que tinham lido. Somente dois alunos afirmaram que buscaram ler todos os capítulos para saber o final

⁸⁶ Apêndice J, página 381.

⁸⁷ Apêndice J, página 381.

da história, mas como eles não contaram a todos os alunos da sala, percebemos que isso fez com que alguns alunos manifestassem o interesse de também irem buscar o final do livro para lerem. Percebemos que

O que importa na aula de LE (e também da LM), muito mais do que repetir a ladainha de estruturas linguísticas aula após aula, é criar oportunidades para a leitura e a escrita em que os participantes – educandos e educadores – possam engajar-se em práticas que os tornem cada vez mais proficientes. (SCHLATTER, 2009, p.20)

Após as apresentações, a professora parabenizou os alunos e perguntou o que eles tinham achado da leitura e do trabalho, bem como se alguém tinha tido curiosidade para procurar e ler os outros capítulos do livro. Os alunos falaram que gostaram da linguagem compreensível do texto, mas que algumas vezes tiveram dúvidas de vocabulário e tentaram utilizar dicionários virtuais para ajudar na leitura, mas que não gostaram e fizeram a leitura “eles mesmos”. A professora perguntou sobre o que significava “eles mesmos” e alguns assumiram que tentaram traduzir no *google* tradutor, mas o texto ficou sem sentido e aí eles viram que era melhor eles mesmo lerem e inferirem o significado das palavras com inferências a partir do texto ou só consultaram no dicionário as palavras (e não frases) que realmente não conseguiram entender o significado.

Finalizando a descrição da última aula do GE1, acrescentamos que os alunos demonstraram mais segurança e mais autonomia para a leitura em língua espanhola nessa última leitura, escolhendo as estratégias de leitura que usariam e, ainda, exercendo uma reflexão efetiva sobre o texto. Muitos relacionaram o texto com as experiências de vida e leitura deles e compararam o livro ao filme “Aventuras de Pi”, trazendo, assim, o intertexto leitor, que é defendido por Carcedo (2008) e Mendoza (2004) como essencial para o desenvolvimento da competência literária.

Defendemos, pois, que formar leitores em uma língua estrangeira é, também, ajudá-los a serem autônomos perante a leitura e se tornarem capazes de aprender algo a partir da leitura dos textos confrontando os novos conhecimentos com o seu próprio acervo pessoal (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002).

Considerando todas as aulas, de uma maneira geral, os alunos foram receptivos às leituras e às atividades propostas, trabalharam e participaram espontaneamente das discussões e quando a professora avisou que era último dia de leitura de textos literários,

muitos alunos agradeceram e verbalizaram que se sentiam mais seguros para lerem em espanhol e que as aulas tinham ajudado na vida deles, confirmando as impressões que tivemos durante as observações.

4.2.2 Grupo experimental 2: as leituras de textos não-literários

As aulas de GE2 foram executadas trabalhando a competência comunicativa com foco no desenvolvimento da compreensão leitora. Assim como ocorreu em GE1, embora todas as aulas planejadas de GE2 fossem de leitura, trabalhamos, ainda, outras habilidades, como a escrita e a oralidade⁸⁸. No Quadro 6 a seguir, apresentamos os gêneros trabalhados no grupo experimental 2.

GE2	
A1GE2	Tirinha
A2GE2	Propaganda
A3GE2	Convite
A4GE2	Tirinha
A5GE2	Notícia
A6GE2	Biografia
A7GE2	Biografia
A8GE2	Receita
A9GE2	Tirinha
A10GE2	Propaganda
A11GE2	Sinopse
A12GE2	Currículo
A13GE2	Classificados
A14GE2	Cardápio
A15GE2	Carta

Quadro 6 – Gêneros trabalhados nas aulas de leitura não-literária (GE2)

Os gêneros foram escolhidos a partir das respostas do gosto leitor dos alunos, apontado nas respostas do perfil leitor no item 5.2 e nas tabelas 6 e 7, mas também houve a

⁸⁸ Assim como no tópico 5.2.2.1, que descreveu as aulas de GE1, as produções textuais e as anotações das observações das aulas de GE2 estão na íntegra no apêndice I, página 296.

seleção de outros gêneros não citados por eles, pensando em ampliar o gosto e o hábito leitor desses alunos, por entendermos que um dos papéis da escola é proporcionar aos seus alunos a leitura do maior número possível de gêneros.

Para a primeira aula do grupo experimental 2 (A1GE2)⁸⁹, planejamos que a professora levaria uma tirinha com a temática do preconceito e, ao entrar na sala, ela já colocou na lousa a palavra “prejuicio” seguida da pergunta se alguém saberia o que significava. Havia trinta alunos presentes e nenhum deles sabia o significado. Com isso, a professora deu exemplos de situação em que há preconceito, para que os alunos inferissem o significado da palavra.

Em seguida, ela pediu aos alunos que dessem exemplos de preconceito e, enquanto eles falavam em português, ela anotava no quadro, em espanhol, palavras-chave do que eles disseram e após a entrega da primeira tirinha aos alunos, perguntou se eles sabiam o nome do gênero, eles responderam tirinha e ela explicou que em espanhol se chama “tiras”.

A professora pediu que os alunos fizessem uma primeira leitura silenciosa, depois iniciaram uma conversa sobre preconceito e identificaram (juntos) que das predições realizadas, nenhuma delas se referia ao texto que demonstra um preconceito de classe social. A professora tentou animar os alunos, dizendo que as predições que fazemos de um texto nem sempre são confirmadas na leitura dele, embora, como afirma Solé (1998), podem muitas vezes ser pertinentes.

A professora pediu dois voluntários para lerem em voz alta e, antes que a professora entrasse na discussão sobre o texto, muitos disseram que já sofreram preconceito de cor e, na internet, por usarem óculos ou por terem a pele com acne.

A professora e os alunos falam um pouco sobre o quão ultrapassado já deveria ser o preconceito, mas que ainda é muito presente principalmente nas classes sociais mais baixas e pode afetar a identidade social de cada um, mas ali na escola todos eram iguais, o que nos mostra que

embora o homem seja constituído na/pela linguagem, as diferenças de classe social e as relações de poder muito frequentemente estabelecem interdições no possibilitar a que cada um diga sua palavra. Assim, pensar as práticas de leitura e

⁸⁹ Apêndice K, página 383.

de escrita na escola deve ter também a preocupação com a garantia de que a aula seja um espaço real de interlocução, em que todos tenham garantido o direito a sua palavra. (GALARZA, 2008, p. 235)

Após esse momento, a professora entregou a segunda tirinha com alguns diálogos em branco para que os alunos pudessem completá-los. Inicialmente, eles manifestaram preguiça, mas, em seguida, foram logo completando os espaços em branco. Ao final, a professora pediu que alguns dissessem o que tinham escrito e foi colocando no quadro. Depois ela colocou como era o original da tirinha no quadro e muitos disseram que apesar de usarem palavras diferentes, o sentido era o mesmo, demonstrando que os alunos perceberam os traços ideológicos que perpassavam nas entrelinhas da tirinha.

Na segunda aula (A2GE2)⁹⁰, selecionamos duas propagandas para levar para os alunos: uma sobre não usar o celular enquanto dirige e outra sobre não ingerir bebida alcoólica antes de dirigir.

A professora iniciou a aula perguntando aos alunos presentes se eles gostavam e se prestavam atenção às propagandas que viam na rua, além de perguntar também quais os tipos de propagandas que eles mais gostavam: só com textos, só com imagens ou com textos e imagens. A maioria deles respondeu que com os dois, pois se complementam.

Em seguida, a professora entregou as duas propagandas e, ao pedir que eles iniciassem a leitura silenciosa, muitos perguntaram o significado da palavra “maneje”. A professora explicou que era “dirigir” e, após esse momento, percebemos que conversaram entre si sobre as propagandas que viam nas ruas. Após a leitura silenciosa, a professora pediu dois voluntários para lerem em voz alta e, quando terminaram, ela perguntou sobre a diferença entre as duas propagandas. Eles responderam que aquela com texto os prendeu mais à leitura, porém a com imagem chamou mais a atenção deles. A professora falou em português durante boa parte da aula, mas leu o texto na própria língua espanhola e todas as anotações no quadro também foram em espanhol.

Para finalizar a aula, a professora pediu que os alunos se reunissem em grupos de quatro e elaborassem uma propaganda em espanhol se manifestando a favor ou contra o

⁹⁰ Apêndice K, página 385.

uso de celulares durante as aulas. Os alunos foram criativos e a maioria desenhou imagens e foi contra o uso do celular⁹¹.

Para a terceira aula (A3GE2)⁹², levamos o gênero “convite” para os alunos. A professora iniciou a aula anotando no quadro a pergunta: “Si están planeando una boda, ¿qué piensan que tenemos que pensar para la fiesta?”. Tudo o que era dito pelos alunos em português para construção do campo semântico (bodas), a professora anotava no quadro em espanhol: “cura”, “lugar”, “bebidas”, “anillo”, “pastel”, “cantantes”, “tarjeta de invitación”.

Em seguida, a professora entregou as duas opções de convites e perguntou aos alunos sobre as diferenças e semelhanças entre os dois modelos. Eles falaram que um era mais formal e o outro mais informal. Falaram, ainda, que o importante para constar em todos os convites de casamento era local, data, hora e nome dos noivos. Os outros elementos podiam variar, de acordo com o gosto dos noivos. A professora perguntou a preferência deles e, por unanimidade, o informal foi eleito.

Nesse momento, eles ficavam perguntando à professora se ela iria casar e se ela queria a opinião deles com relação ao convite. Alguns também falaram sobre os convites que eles já haviam recebido para outras ocasiões: aniversário, chá de panela, chá de bebê, dentre outros. A professora, trabalhando de forma afetiva com os alunos, respondeu aos alunos que não iria casar, agradeceu a oferta de ajuda deles e pediu que eles se reunissem em grupos de três para elaborarem um convite para um casamento fictício. Esse afeto na relação aluno-professor nos lembra o quão humano é o ambiente escolar e, com isso, nos veio à mente as palavras de Freire (1996):

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p. 146)

Ao final da aula, ela foi em cada equipe para tirar dúvidas e/ou corrigir os erros linguísticos do convite, porém não recebeu o convite produzido. Percebemos que, apesar do entusiasmo demonstrado pela maioria, alguns afirmaram que nunca receberam um convite de casamento e, com isso, ficavam perguntando aos membros da equipe (que já tinham ido)

⁹¹ Para ver todas as produções da A2GE2, consultar o apêndice I na página 296.

⁹² Apêndice K, página 387.

se era tão bonito quanto eles imaginavam. A compreensão do texto e dos elementos que deveriam compor o gênero variou de leitor para leitor, já que o nível de conhecimento que cada um tinha armazenado na sua memória (conhecimento prévio), bem como a experiência pessoal de cada um, eram diferentes.

Na quarta aula (A4GE2)⁹³, o gênero e o texto foram escolhidos autonomamente pela professora. Como era o dia dos namorados no Brasil, ela decidiu levar algo para trabalhar essa temática. O gênero escolhido foi uma tirinha da “Ágatha” que satirizava um pouco o amor.

A professora começou a aula perguntando aos alunos o que tinha de diferente naquele dia. Todos, imediatamente, dizem que é o dia dos namorados, mas a maioria afirma que é um dia comum (pois não são compromissados com ninguém). Após explicar que em espanhol chamamos “Día de San Valentín”, “Día del amor” e “Día de la amistad”, a professora entregou a tirinha e pediu que eles a lessem silenciosamente. Em seguida, ela esclareceu dúvidas de vocabulário: “dibujitos”, “hasta”, “quedaron” e pediu alunos voluntários para lerem a tirinha.

Após cinco alunos lerem, ela chama a atenção deles para o “voseo” e explica no quadro o que significa, enfatizando as variações que podem ocorrer em diferentes países de fala espanhola, proporcionando aos alunos a competência de “saber distinguir entre as variantes linguísticas” (BRASIL, 1999, p. 28).

Ao final, a professora pediu que os alunos se reunissem em grupos de quatro alunos para escreverem uma frase em que resumissem o que eles fariam por amor. Em seguida, cada grupo leu em voz alta o que produziu.

Quando os alunos saíram, a professora veio falar comigo que não tinha gostado muito do rendimento da aula porque não houve tanto envolvimento quanto ela gostaria. Com isso, combinamos em pensarmos e planejarmos tarefas mais atrativas. Essa reflexão da professora mostra que

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico (CUNHA, 2004, p. 169).

⁹³ Apêndice K, página 389.

Para a quinta aula (A5GE2)⁹⁴, o gênero escolhido foi a notícia. A professora iniciou a aula com as perguntas aos alunos: “¿Se acuerdan de algun hecho importante que ha ocurrido en esta semana?”, “¿Dónde se informan de las noticias?”. Os alunos pediram para que ela falasse em português e, sem questionar, ela repete as mesmas perguntas em português. Os alunos informaram que liam as notícias nos sites da internet ou ficavam sabendo através dos amigos e familiares. Naquela semana, em específico, o que eles mais lembravam era da quantidade de assaltos na região em que moravam e estudavam.

Em seguida, a professora entregou a notícia e pediu que eles a lessem silenciosamente. Durante essa primeira leitura, a primeira coisa que chama a atenção dos alunos é o nome da cidade: Almería. Eles perguntam em qual país fica. A professora responde que é na Espanha e aproveita para falar que fica na região da Andaluzia, no lado sul do país.

Após dois alunos lerem o texto em voz alta, a professora os estimula para que digam o que compreenderam e, ao perguntar se eles conheciam algum aplicativo de celular que permita denunciar crimes à polícia, eles disseram que só por telefone mesmo e que a maioria tem medo de denunciar. Os alunos reconhecem a temática da violência contra a mulher na notícia como algo que também ocorre no bairro em que eles moram. A professora pede que eles falem sobre os principais tipos de violência que eles presenciam, considerando que

As atividades devem levar em conta o papel da LE na vida do aluno, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas. Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para seu desenvolvimento como cidadão. (SCHLATTER, 2009, p.12)

A professora explicou, ainda, que há três partes na notícia (“encabezamiento”, “primer párrafo” y “cuerpo”) e pediu que os alunos se reunissem em grupos de no mínimo dois e no máximo quatro alunos para elaborarem uma frase como um “encabezamiento” ou o “primer párrafo” de uma notícia que aconteceu na escola ou no bairro em que vivem. Ela colocou no quadro alguns marcadores temporais para ajudá-los na produção e traduziu cada

⁹⁴ Apêndice K, página 390.

um juntamente com os alunos: “anteayer”, “ayer”, “anoche”, “hoy”, “mañana” e as produções foram, em sua maioria, sobre a temática da violência. Percebemos que, nessa aula, os alunos tiveram muita facilidade tanto na leitura quanto na produção escrita.

Para a sexta (A6GE2)⁹⁵ e a sétima aula (A7GE2)⁹⁶, planejamos trabalhar com o gênero biografia. A professora iniciou a sexta aula com as perguntas: “¿Para saber más acerca de alguien famoso, qué hacen?”, “¿Ya han leído algún texto que habla todo sobre la vida de una persona?”. Os alunos demoram um pouco a dizerem que liam biografias.

Em seguida, a professora começou a copiar a biografia no quadro e, enquanto os alunos iam copiando no caderno, a professora perguntava se eles já sabiam de quem era a biografia que ela estava copiando. Eles acertaram antes que aparecesse o nome “Pelé” no texto. A professora perguntou qual a informação no texto que mais os tinha ajudado a perceber que a biografia era do Pelé. Os alunos responderam que associaram a informação de ser um jogador brasileiro com o ano em que ele fez sua carreira. Isso mostra que “o leitor não processa letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las.” (SOLÉ, 1998, p. 23-24)

Os alunos afirmaram, ainda, que se surpreenderam com algumas informações, como a antiga profissão dele antes de ser jogador e quando indagados pela professora sobre as palavras que tiveram dificuldades, eles disseram: “rechazado”, “mientras”, “balón” e “fijado”. A professora foi, então, marcando a palavra no quadro com o pincel vermelho à medida que ia esclarecendo o significado.

O próximo passo da professora foi falar sobre o tipo do texto, o que se deve colocar ao escrever uma biografia, e destacou que pode ser feita tanto sobre alguém que já faleceu como sobre alguém ainda vivo. Em seguida, fez uma pequena revisão sobre os tempos do passado e pediu aos alunos que se reunissem em grupos de no mínimo dois e no máximo quatro alunos para que escrevessem uma biografia (em espanhol) para ser lida na aula seguinte, com no mínimo cinco linhas, sobre algum membro da turma.

Na A7GE2, a professora levou os alunos para uma sala climatizada. Após receber o texto das equipes com as biografias de algum colega do grupo, ela escolheu

⁹⁵ Apêndice K, página 391.

⁹⁶ Apêndice K, página 391.

algumas e começou a leitura, omitindo o nome, para que os colegas adivinhassem de quem era. A professora pediu para que os alunos, cujas biografias foram reconhecidas corretamente pelos colegas, demonstrassem alguma das suas habilidades. Somente dois se sentiram à vontade para ir: o que pratica karatê e a que faz balé. Os alunos ficaram muito surpresos com as informações que eles não conheciam sobre os colegas e saíram da sala falando positivamente sobre a atividade e sobre as informações que descobriram dos colegas, que antes da aula não sabiam.

Na oitava aula (A8GE2)⁹⁷, escolhemos trabalhar com receitas. A professora, para trabalhar a predição, começou a aula ressaltando que estava com fome, falando sobre comidas e perguntando aos alunos o que eles sabiam preparar, através da pergunta: “Vocês já fizeram algum prato seguindo uma receita?”. Os alunos responderam que não. Com isso, a professora entregou a receita da “paella” e explicou que há várias formas de se fazer um mesmo prato.

Ela pediu que eles fizessem uma primeira leitura da receita, de forma silenciosa e, em seguida, pede voluntários para que a leiam em voz alta. Após esse momento, a professora explicou aos alunos que a culinária está diretamente ligada à cultura espanhola, assim como alguns pratos estão ligados ao Brasil e, mais especificamente, às regiões brasileiras.

A professora estimulou também que os alunos entendessem que, muitas vezes, ao falarmos um nome de um prato, já podemos identificar de qual local estamos falando. Nesse momento, eles citaram panelada, feijoada, baião de dois, carne do sol, como exemplos de comidas que identificam os lugares no Brasil e trabalharam a cultura como uma troca de culturas, em que uma não se sobrepõe à outra, com o pensamento de que:

Uma língua é muito mais que léxico, estruturas e uma bonita pronúncia. E o falante de uma língua – como também o aluno que está aprendendo uma língua estrangeira, o aprendiz de falante – é muito mais que um aparelhinho que emite e recebe informações. Uma língua encerra em si mesma a história do seu povo, suas tradições, as características culturais de uma comunidade. Assim, o ensino de uma língua estrangeira tem que passar, necessariamente, pelo conhecimento da cultura. (GODOI, 2005, p.72)

⁹⁷ Apêndice K, página 392.

Para finalizar a aula, a professora dividiu os alunos em grupos de cinco e entregou uma imagem colorida a cada um deles de pratos diferentes de países que falam a língua espanhola e pediu que eles imaginassem como seria feito aquele prato da imagem. A professora, nesse momento, foi anotando na lousa o nome dos ingredientes (ditos pelos alunos) em espanhol para cada prato. Em seguida, ela entregou a receita a eles, para que verificassem o que tinham acertado e pediu que um membro do grupo a lesse oralmente.

Para a nona aula (A9GE2)⁹⁸, escolhemos três tirinhas que falavam sobre a modernidade. A professora iniciou a aula trabalhando a predição com a pergunta: “¿Cuáles los temas que están de moda en las charlas de los jóvenes?”. Ao responderem, a professora anotou no quadro as palavras em espanhol: “redes sociales”, “fiestas”, “estética”, “belleza”, “canción sertaneja”, “enamorarse”.

Em seguida, ela entregou a folha com as três tirinhas para que os alunos fizessem a primeira leitura silenciosamente. Após a leitura, ela perguntou se os alunos tiveram dúvidas de vocabulário e eles disseram que não. Com isso, ela pediu voluntários para que lessem em voz alta cada uma das tirinhas. Percebemos, que o receio e/ou vergonha que os alunos manifestaram nas outras aulas para a realização da leitura oral não existia mais, perceptível pela quantidade de voluntários que manifestaram o desejo de ler.

Após a leitura oral, a professora, com a ajuda dos alunos, marcou no quadro quais das predições que eles fizeram no início da atividade estavam de acordo com o texto. Em seguida, ela estimulou o debate entre os alunos sobre os temas das tirinhas, dividindo os alunos em grupos de quatro para que discutissem entre eles as temáticas das tirinhas e ao final chegarem a uma conclusão: se estão a favor ou contra os modelos de vida da modernidade contidos nas três tirinhas.

Para terminar a aula, um representante de cada grupo falou (em português) sobre as ideias do grupo. A maioria refletiu em forma de crítica às exigências da modernidade e à falta de atenção que as pessoas dão umas às outras no nosso mundo atual. O engajamento e a participação motivada dos alunos nessa aula nos remeteram às palavras de Schlatter (2009):

São tarefas como as que fazemos cotidianamente, com o foco no sentido, no uso da língua em situações de comunicação que podem nos engajar com nossos

⁹⁸ Apêndice K, página 403.

alunos na aventura e na descoberta de ler e escrever em busca de autonomia e autoria. (SCHLATTER, 2009, p.20)

Para a décima aula (A10GE2)⁹⁹, escolhemos três propagandas digitalizadas de uma página do Jornal de Salamanca do ano de 2014 relacionadas a tratamentos de beleza. A professora iniciou a aula trabalhando a predição com a pergunta: “¿Cuáles las estrategias que podemos utilizar para atraer a clientes?”. Quando os alunos responderam que as empresas tinham que anunciar seus produtos, a professora perguntou: “¿Qué es necesario tener en una propaganda?”. Ao responderem, a professora anotou no quadro as respostas em espanhol: “ofrecer paquetes promocionales”, “precio”, “periodo que vale el precio”, “nombre de la empresa”, “dirección”, “contactos”, “imagen del producto”.

Em seguida, a professora entregou uma folha com as três propagandas e pediu que os alunos as lessem silenciosamente. Ela também mostrou a eles o próprio jornal, de onde tinham sido digitalizadas as imagens e muitos dos alunos pediram para folheá-lo. Quando a professora perguntou se os alunos tinham dúvidas de vocabulário, eles manifestaram curiosidade em saber o significado de cambio. Ela respondeu e já perguntou a eles quais as moedas que eles conheciam por nome. As repostas foram dólar, euro, real, yen, libra e peso argentino. A professora escolheu para colocar na lousa: dólar, euro e libra e perguntou aos alunos qual delas valia mais. Todos pensavam que era o dólar. Em seguida, ela acessou a internet no celular e colocou na lousa os valores cambiais do dia das três moedas: Dolár (R\$ 3,60), euro (R\$ 4,01) e libra (R\$ 5,52).

Eles se surpreenderam com o resultado e voltaram aos preços das propagandas achando tudo bem caro, quando convertido para o real brasileiro. Essa reação dos alunos nos mostra que, ainda que cada pessoa carregue consigo seus próprios conhecimentos, valores e experiências de temas distintos (político, econômico, cultural, etc.), através da leitura, esses conhecimentos podem ser ampliados e/ou modificados.

Após esse momento, a professora confirmou (com os alunos) os principais elementos mencionados por eles no início da aula que deveriam estar em um anúncio (preço, explicação do produto e/ou da promoção, nome da empresa, endereço, imagem do produto, etc.).

⁹⁹ Apêndice K, página 405.

Para finalizar a aula, a professora dividiu os alunos em grupos de seis e pediu que eles elaborassem uma propaganda para ser publicada em um jornal. Como só havia dezoito alunos na sala, a professora formou somente três grupos para a atividade. Entretanto, principalmente porque decidiram desenhar (além de escrever), somente dois conseguiram finalizar e entregar a atividade.

Na décima primeira aula (A11GE2)¹⁰⁰, levamos uma sinopse de um filme. A aula foi no laboratório audiovisual, pois a professora iria precisar do recurso data-show. No início da aula, a professora trabalhou a predição com as perguntas: “¿Les gustan las películas?”; “¿Qué tipo de película más te gusta?”; “¿Qué hacen para decidir cuál película van a asistir?”; “¿Cuáles las informaciones que necesitan para saber si les va a gustar la película o no?”. Os alunos não entenderam o significado de “película” e a professora traduziu para eles. Ao responderem que gostavam de filmes e que antes de decidirem assistir a um, eles liam o resumo, a professora anotou no quadro a palavra “sinopse” em espanhol (sinopsis).

Em seguida, a professora entregou a folha com uma sinopse do filme Neruda do ano de 2014, pediu que os alunos a lessem silenciosamente e depois escolheu dois alunos para que lessem em voz alta. Quando a professora perguntou se os alunos tinham dúvidas de vocabulário, eles só perguntaram se o Neruda era um ator também, além de escritor. A professora aproveitou o momento e falou um pouco sobre a vida do poeta e, em seguida, identificou (com os alunos) as principais características que deve conter uma sinopse de um filme: nome do filme, resumo do filme, duração, etc.

A professora exibiu o vídeo do curta-metragem (que não tem áudio) com oito minutos de duração¹⁰¹ para levar uma reflexão sobre a vida tecnológica atual em que estamos sempre conectados. A professora perguntou o que eles entenderam do pequeno vídeo e após uma pequena discussão sobre o tema, a professora entregou uma sinopse incompleta (sem o final) para que os alunos, em grupos de quatro, a completassem.

Os alunos demonstraram entusiasmo para escreverem sobre o vídeo porque se sentiram retratados, uma vez que estão sempre conectados. Embora não fosse o foco da

¹⁰⁰ Apêndice K, página 407.

¹⁰¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=jpxM3MZLGoo>>

nossa pesquisa analisar as produções escritas, percebemos que os alunos evoluíram na qualidade linguística e na quantidade escrita, além de escreverem com mais rapidez.

Na décima segunda aula do grupo experimental 2 (A12GE2)¹⁰², a professora levou os alunos para a sala do metrÓpole digital que é climatizada e, para começar a aula, trabalhou a predição com as perguntas: “¿Ya han visto un currículO?”; “¿Ya hicieron un currículO?” e “¿Sabéis cuáles los elementos de un currículO?”. Ao responderem, a professora anotou no quadro as palavras em espanhol: perfil, nombre, foto, edad, contacto (teléfono y correo electrónico), formación académica, cualificación, experiencia profesional y resumen sobre si mismo.

Em seguida, a professora entregou a folha com os dois currículos (Carmen e Charlotte), para que os alunos os lessem silenciosamente e, paralelamente, esclareceu as dúvidas de vocabulário. Verificou, ainda, com os alunos, se os principais elementos que eles citaram no início da aula estavam contidos nos dois currículos e eles constataram que sim.

Posteriormente, ela dividiu os alunos em dois grandes grupos e pediu que cada grupo defendesse uma candidata para ser contratada por uma empresa fictícia. O grupo da Carmen defendeu, principalmente, que ela entendia de tradução e de informática, tinha perfil de líder e, por haver trabalhado como autônoma, se adaptava às mais diversas situações. Já o grupo da Charlotte defendeu, principalmente, que ela era uma funcionária que podia exercer funções tanto no escritório, quanto externamente, além de ter prática profissional em mais de um país.

O debate ocorreu de forma tão acirrada que a professora estendeu a aula por mais dez minutos e, no final, escolheu as duas candidatas, evitando, com isso, a insatisfação de algum dos grupos. Entretanto, os alunos saíram chateados da sala porque gostariam de ter visto um grupo vencedor. A situação nos mostra que o ensino de línguas na escola tem um papel essencial na formação do aluno.

Ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo; o papel da escola nesse processo é justamente oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões “socialmente responsáveis” e ensinar a viver e conviver com a instabilidade e a consequente produtividade que a coexistência de variadas perspectivas instaura em nós. (JORDÃO, 2013, p.358)

¹⁰² Apêndice K, página 410.

Para a décima terceira aula (A13GE2)¹⁰³, selecionamos quatro anúncios da seção de classificados, retirados da internet. A professora iniciou mais uma vez a aula trabalhando os conhecimentos prévios dos alunos com as perguntas: “¿Qué podemos anunciar?”, “¿Dónde podemos anunciar?”. Ao responderem, a professora anotou, no quadro, as palavras em espanhol: paseos, vendas, servicios, alquiler de casa y pisos, ventas de carros, empleos (qué anunciar). OLX, redes sociales, periódicos (dónde anunciar).

Em seguida, ela entregou a folha com os quatro anúncios e pediu que os alunos fizessem uma primeira leitura silenciosa e, após esse momento, pediu voluntários para lerem os anúncios em voz alta. Depois das leituras, a professora identificou (com os alunos) quais das respostas que eles haviam dado no início da aula correspondiam aos tipos de anúncios apresentados. Eles perceberam que todos os anúncios faziam parte da seção de classificados de jornais diversos e identificaram as possíveis temáticas que podiam estar nessa seção: aluguel e venda de imóveis, busca de profissionais, busca de relacionamentos, etc.

Dando continuidade à aula, a professora dividiu os alunos em grupos de quatro alunos e pediu que eles elaborassem um anúncio para ser publicado nos classificados de um jornal. Como os alunos acharam interessantes os anúncios à procura de relacionamentos, muitas produções se destinaram a esse tema e a maioria terminou a produção escrita antes do término da aula e aproveitaram o tempo para ajudar os colegas que ainda não tinham terminado.

Para a décima quarta aula (A14GE2)¹⁰⁴, selecionamos o gênero cardápio (“menu” em espanhol). A professora trabalhou a predição com as perguntas: “¿Cuándo van a un restaurante, dónde miran los precios de la comida?”, “¿Hay solo un tipo de menú?” e “¿Cuáles los elementos que deben estar presentes en un menú?”. Todos responderam que existem vários tipos de cardápios e que variam de acordo com o nível do restaurante. Ao responderem sobre os elementos, a professora anotou no quadro as palavras em espanhol: precios, nombre de la comida, cantidad.

Em seguida, ela entregou a folha com os dois “menus do dia” para que os alunos lessem silenciosamente. Após essa primeira leitura, a professora explicou como

¹⁰³ Apêndice K, página 413.

¹⁰⁴ Apêndice K, página 415.

funciona o cardápio do dia (chamado de “menú del día”) em alguns países de língua espanhola, bem como o que significa o imposto IVA (imposto sobre valor agregado) que é uma cota única adotada em alguns países para a cobrança de imposto sobre o consumo. Após esse momento, a professora entregou o terceiro cardápio que era um mais completo com vários pratos e preços. Mais uma vez ela pediu que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e, depois, dissessem o que tinham entendido do texto.

A professora confirmou as previsões que eles fizeram no início da aula e os dividiu em grupos de cinco para que eles escolhessem um modelo de “menu del día” ideal para eles, escrevessem (em português mesmo) e apresentassem. Os principais pratos escolhidos por eles foram arroz e feijão. Um dos grupos citou baião de dois e a maioria dos alunos não sabia o que era e a professora teve que explicar. Essa falta de conhecimento se justificou porque, apesar de ser uma comida típica do nordeste, não é comum encontrar esse prato no Rio Grande do Norte.

Para a décima quinta e última aula do grupo experimental 2 (A15GE2)¹⁰⁵, selecionamos o gênero carta. A aula foi no laboratório de línguas (climatizado) e a professora, para trabalhar a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, iniciou-a com as perguntas: “¿Qué utiliza para comunicarse por escrito?”, “¿Ya han escrito una carta?” e “¿Cuáles los elementos que deben estar presentes en una carta?”. Ao responderem, a professora anotou no quadro as palavras em espanhol: “correo electrónico”, “mensajes de teléfono” e “billete”. Só depois de muito estímulo por parte da professora eles citaram a carta. Isso ocorreu porque a carta não é mais um gênero tão conhecido na atualidade, em que as pessoas se comunicam mais por meios eletrônicos.

Quando a professora perguntou quem já havia escrito alguma carta, pouquíssimos alunos responderam positivamente, porém souberam responder sobre os elementos que compõem o gênero. Eles citaram: remetente, destinatário, despedidas e texto da mensagem. Ao receberem a folha com uma carta em que todos os elementos aparecem destacados, os alunos logo os reconheceram.

Após uma leitura silenciosa, eles identificaram juntos quais os elementos das respostas dadas no início da aula estavam presentes na carta entregue. Os alunos, quando acertavam as perguntas, pediam que a professora desse a eles estrelinhas no quadro como

¹⁰⁵ Apêndice K, página 419.

reconhecimento. Tudo foi escrito no quadro em espanhol: “ciudad y fecha”, “encabezamiento”, “saludo”, “cuerpo”, “despedida”, “despedida” y “nombre o firma”.

Em seguida, a professora entregou outra carta: a de uma criança para um dos reis Magos e pediu que eles a lessem silenciosamente. Quando indagados sobre os nomes dos reis magos, eles disseram imediatamente: Baltazar, Belchior e Gaspar. Os reis magos fazem parte da cultura deles, uma vez que, por se chamar Natal, a cidade tem muita representatividade visual em vários lugares.

Dando continuidade à aula, a professora perguntou aos alunos se eles viam algo de diferente na última carta lida. Eles expressaram curiosidade para saber o motivo pelo qual a carta está destinada a um dos reis magos e não ao papai Noel. Ela explica que, na tradição espanhola, os presentes são abertos somente no dia de Reis Magos, diferente do que ocorre aqui do Brasil.

Para finalizar a aula, os alunos foram divididos em grupos para, em conjunto, elaborarem uma carta aos Reis Magos. Durante as produções, eles se envolveram bastante e, como estava próximo ao natal, houve muita motivação e, com isso, alguns preferiram fazer sozinhos, ao invés de escreverem com os colegas. As produções foram com pedidos de tênis, celulares, viagens, chocolates, videogames, computadores, dentre outros, e muitas delas incluíam a família, em especial, os irmãos.

Finalizamos a descrição das aulas, reconhecendo que proporcionando o acesso à leitura de gêneros diversos aos alunos, contribuímos para além da compreensão leitora. Colaboramos, ainda, com a formação leitora e a ampliação dos sentidos e da visão de mundo dos alunos.

5 DO APRENDIZADO DA GRAMÁTICA AO APRENDIZADO DA LEITURA: OS ALUNOS E SUAS TRANSFORMAÇÕES

As aprendizagens são processos contínuos, jamais limitados no tempo e não tem fim a não ser pela morte. Elas evoluem em função das situações que exercem. (FOUCAMBERT, 2008, p.49)

Apresentamos, neste capítulo, os resultados, análises e discussões referentes aos oitenta e quatro alunos participantes da pesquisa. Os instrumentos que serviram de base para nossas reflexões nesse capítulo foram: o questionário de sondagem aplicado no início da pesquisa, o perfil socioeconômico e leitor e os pré-testes e pós-testes 1 e 2, bem como os registros das observações das aulas, a fim de darmos respostas às nossas três primeiras questões de pesquisa: i) *haverá (e em que aspectos) melhoria no desempenho em compreensão leitora e em competência literária em língua espanhola de alunos de língua espanhola do ensino médio em uma escola pública a partir do trabalho sistemático de leitura de gêneros literários?*; ii) *haverá (e em que aspectos) melhoria no desempenho em compreensão leitora e em competência literária em língua espanhola de alunos de língua espanhola do ensino médio em uma escola pública a partir do trabalho sistemático de leitura de gêneros não-literários?*; e iii) *quais as diferenças no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e da competência literária em língua espanhola entre os alunos do ensino médio de uma escola pública que vivenciaram práticas de leitura de gêneros literários e não-literários?*.

5.1 O QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO DOS ALUNOS

A partir do questionário de sondagem do aluno, como descrito no item 3.4.1, podemos ter as informações básicas sobre os alunos, como idade, sexo, série atual, série em que iniciou os estudos em língua espanhola, se já fez curso e se já esteve em algum país de língua espanhola.

Todos os alunos informaram que começaram a estudar a língua espanhola no 1º ano do ensino médio, nunca viajaram para fora do país e nenhum deles fez curso de

idiomas, o que os colocou no mesmo nível de contato com a língua estudada. Com relação ao sexo, os alunos estão representados no Quadro 7 a seguir:

GE1 (32 alunos)		GE2 (26 alunos)		GC (26alunos)	
Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
16	16	15	11	15	11

Quadro 7 – Alunos participantes da pesquisa

Com relação à idade, no grupo experimental 1, observamos que trinta alunos (94%) têm entre quinze e dezesseis anos e somente dois alunos (6%) têm dezoito anos. No grupo experimental 2, vinte e três alunos (88%) têm entre quinze e dezesseis anos e somente três alunos (12%) têm dezoito anos. E, por fim, no grupo controle, observamos que vinte alunos (77%) estão entre quinze e dezessete anos e seis alunos (23%) estão com dezoito anos.

A partir desses resultados, entendemos que não há necessidade de realizar uma classificação ou divisão dos alunos por pares, uma vez que eles apresentam dados similares que não representam diferenças relevantes com relação ao contato inicial com a língua ou com relação à idade.

Com isso, os dados foram analisados por grupo (GE1, GE2 e GC), considerando todos os seus sujeitos que responderam a todos os instrumentos e apresentaram os termos de assentimento e consentimento assinados.

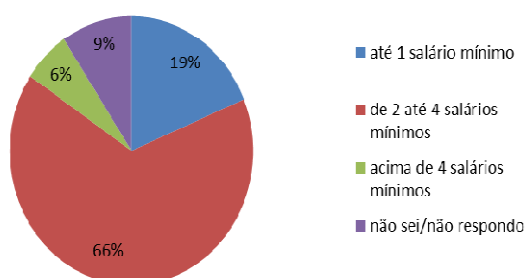
5.2. O PERFIL SOCIOECONÔMICO E LEITOR DOS ALUNOS

O questionário do perfil socioeconômico e leitor, conforme descrito anteriormente no item 3.4.3, consta de dezenove questões (numeradas da questão dezenove a trinta e sete) que procuraram descobrir, principalmente, o perfil socioeconômico dos alunos, bem como um pouco da história de formação e prática leitora em língua materna e em língua espanhola.

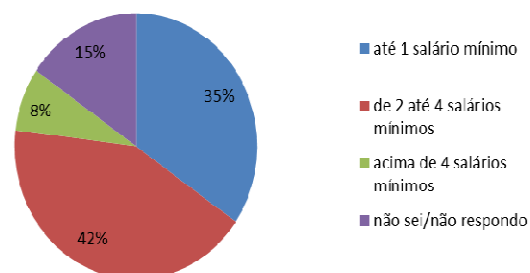
Apresentamos, a seguir, os resultados por cada grupo: GE1 (grupo experimental 1), GE2 (grupo experimental 2) e GC (grupo controle).

Na primeira questão do instrumento (numerada como dezenove), em que perguntamos a renda familiar, os gráficos a seguir nos mostram os resultados dos três grupos:

Renda Familiar Grupo Experimental 1



Renda Familiar Grupo Experimental 2



Renda Familiar Grupo Controle

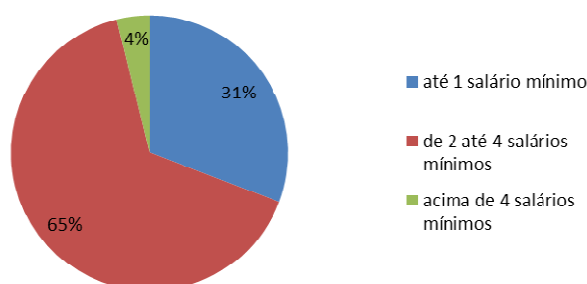


Gráfico 1 – Renda familiar dos três grupos

Percebemos que a maioria dos três grupos afirmou ter renda familiar entre dois e quatro salários mínimos: 66% (vinte e um) do GE1, 42% (onze) do GE2 e 65% (dezessete) do GC. A segunda renda mais representativa foi a de até um salário mínimo: 19% (seis) do GE1, 35% (nove) do GE2 e 31% (oito) do GC. Acima de quatro salários mínimos é a minoria: 6% (dois) do GE1, 8% (dois) do GE2 e 4% (um) do GC. Por fim, 9% (três) do grupo experimental 1 e 15% (quatro) do grupo experimental 2 não souberam informar.

Na segunda questão (numerada como vinte), em que perguntamos a escolaridade da mãe ou responsável e na terceira questão (numerada como vinte e um), em que perguntamos a escolaridade do pai ou responsável, considerando os três grupos,

percebemos que o nível de escolaridade da maioria das mães (trinta) chega somente até o ensino médio. Entretanto, quando observamos os resultados dos pais, percebemos que vinte e três do total têm o ensino fundamental incompleto e vinte e dois tem o ensino médio completo, conforme ilustrado na Tabela 1 abaixo:

TABELA 1 - Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos

Escolaridade dos responsáveis dos alunos da Escola 1						
Grau de escolaridade	GE1		GE2		GC	
	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI
Ensino Fundamental incompleto	16% (cinco)	25% (oito)	35% (nove)	35% (nove)	19% (cinco)	23% (seis)
Ensino Fundamental completo	6% (dois)	0%	8% (dois)	12% (três)	0%	4% (um)
Ensino Médio incompleto	16% (cinco)	6% (dois)	12% (três)	19% (cinco)	23% (seis)	31% (oito)
Ensino Médio completo	38% (doze)	34% (onze)	35% (nove)	23% (seis)	35% (nove)	19% (cinco)
Ensino Superior incompleto	6% (dois)	0%	4% (um)	4% (um)	4% (um)	4% (um)
Ensino Superior completo	6% (dois)	9% (três)	8% (dois)	8% (dois)	15% (quatro)	15% (quatro)
Pós-graduação incompleta	3% (um)	3% (um)	0%	0%	0%	0%
Pós-graduação concluída	9% (três)	9% (três)	0%	0%	4% (um)	4% (um)
Não sabe/não respondeu	0%	13% (quatro)	0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaborada pela autora

Na quarta questão (numerada como vinte e dois), em que perguntamos a frequência que cada aluno costumava ler, observamos que, embora a maioria do grupo de alunos de GE1 tenha afirmado ler pouco, a maioria de todos eles (os três grupos juntos) afirmou ler com alguma frequência, conforme observamos no gráfico 2 a seguir:

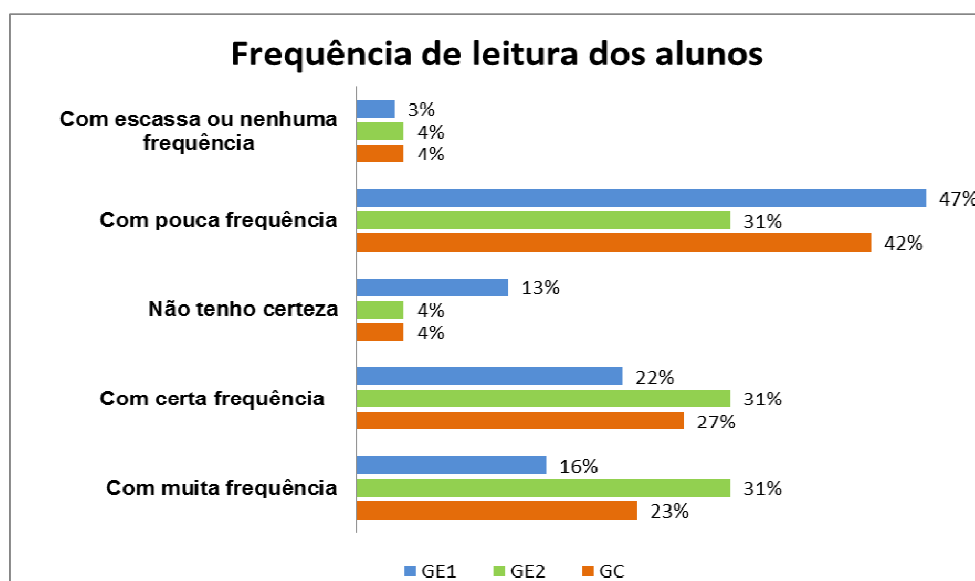


Gráfico 2 – Frequência de leitura dos alunos

Vimos, portanto, que, embora a opção “com pouca frequência” tenha sido marcada por trinta e quatro alunos dos três grupos, sendo 47% de GE1 (quinze), 31% de GE2 (oito) e 42% de GC (onze); se somarmos as opções “com certa frequência” e “com muita frequência”, observamos que foram quarenta e um alunos que afirmaram ler com alguma frequência, sendo 38% (22% + 16%) de GE1 (doze alunos), 62% (31% + 31%) de GE2 (dezesseis alunos) e 50% de GC (treze alunos).

Na quinta questão (numerada como vinte e três), em que perguntamos os motivos pelos quais os alunos leem, a maioria de todos os grupos afirmou ser por prazer, o que nos levou a acreditar ainda mais que as atividades de leitura seriam valorizadas pelos alunos.

Em GE1, vinte e dois alunos (69%) afirmaram que era por prazer, cinco (16%) afirmaram que era por obrigação (da formação), outros três (9%) marcaram que era por obrigação (do trabalho), um (3%) não respondeu e outro um aluno (3%) informou como outro motivo: para ampliar conhecimentos.

Em GE2, dezoito alunos (69%) afirmaram que era por prazer, cinco (19%) afirmaram que era por obrigação (da formação), um aluno (4%) marcou que era por obrigação (do trabalho), outro um (4%) não respondeu e outro um aluno (4%) informou como outro motivo: para ampliar conhecimentos.

Em GC, treze alunos (50%) afirmaram que era por prazer, outros doze alunos (46%) marcaram que era por obrigação (da formação) e um aluno (4%) informou outro motivo: para ocupar o tempo livre.

Na sexta questão (numerada como vinte e quatro), em que perguntamos a situação na qual o aluno abandona a leitura de um livro, a maioria dos alunos dos três grupos respondeu que era quando a leitura os entediava, sendo marcada por 44% dos alunos do GE1 (quatorze), 50% do GE2 (treze) e 42% do GC (onze), conforme ilustramos no gráfico 3 a seguir:

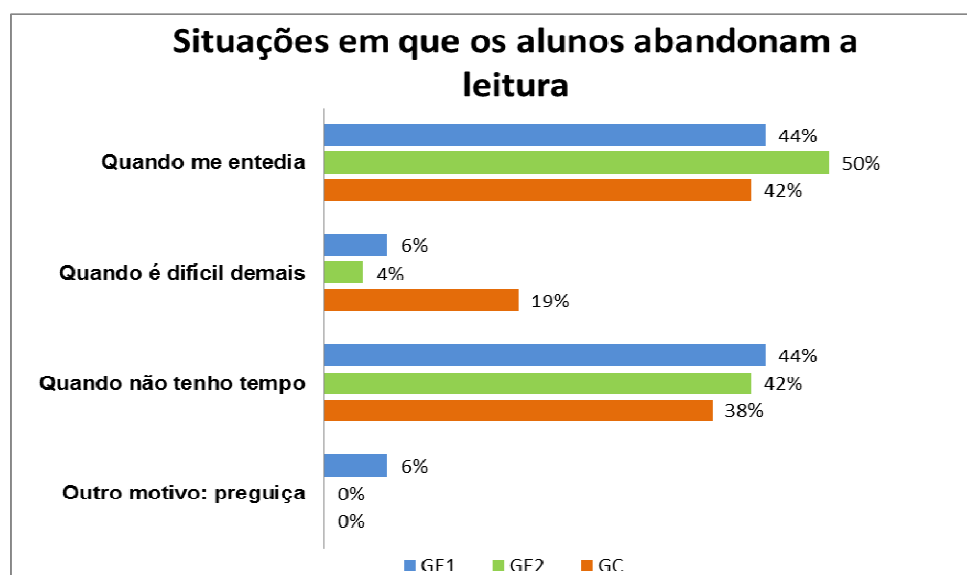


Gráfico 3 – Situações em que os alunos abandonam a leitura

A segunda opção mais marcada foi a da falta de tempo, apontada por 44% do GE1 (quatorze alunos), 42% do GE2 (onze alunos) e 38% do GC (dez alunos). Esses dados nos conduziram a uma cautela maior durante a escolha do texto a ser lido durante as aulas, conforme descrevemos no capítulo 4, para evitar que o aluno não conseguisse realizar a leitura e/ou a atividade proposta por algum desses motivos apontados aqui, principalmente com relação a ser atrativo para não entediá-los e ser curto dentro do tempo que eles teriam para lê-los.

Na sétima questão (numerada como vinte e cinco), em que perguntamos se eles costumam ler mais textos impressos ou em meios digitais, as respostas indicaram que a maioria dos três grupos (cinquenta alunos no total) ainda lê mais em meio impresso. Como

todos os textos selecionados para a pesquisa são impressos, entendemos que esse resultado nos favoreceu, uma vez que o fato de ser impresso não se distanciava da rotina de leitura deles.

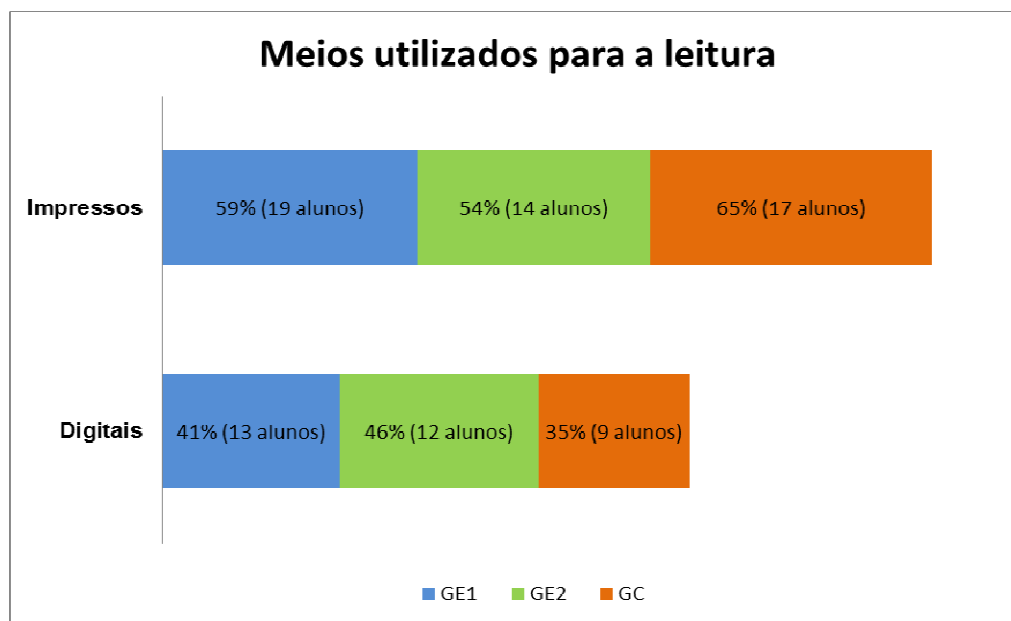


Gráfico 4 – Meios utilizados pelos alunos para a leitura

Entretanto, embora tenham afirmado que costumam ler mais textos impressos, quando perguntamos na oitava questão (numerada como vinte e seis), em qual suporte eles mais liam, o suporte digital apareceu com grande destaque em todos os grupos. Nesta questão, eles podiam marcar mais de uma opção, uma vez que o nosso objetivo era identificar quais os suportes mais usados, já considerando que cada aluno utiliza mais de um suporte.

Ainda que o livro tenha aparecido como o suporte mais marcado: 66% dos alunos do GE1 (vinte e um), 58% do GE2 (quinze) e 58% do GC (quinze); os sites também tiveram destaque, sendo uma das opções marcadas por 59% dos alunos do GE1 (dezenove), 46% do GE2 (doze) e 31% do GC (oito), conforme observamos no gráfico 5 a seguir:

Como todos os textos que levamos para os nossos alunos foram impressos, entendemos, a partir dessas respostas, que não houve rejeição por estarem apresentados dessa maneira.

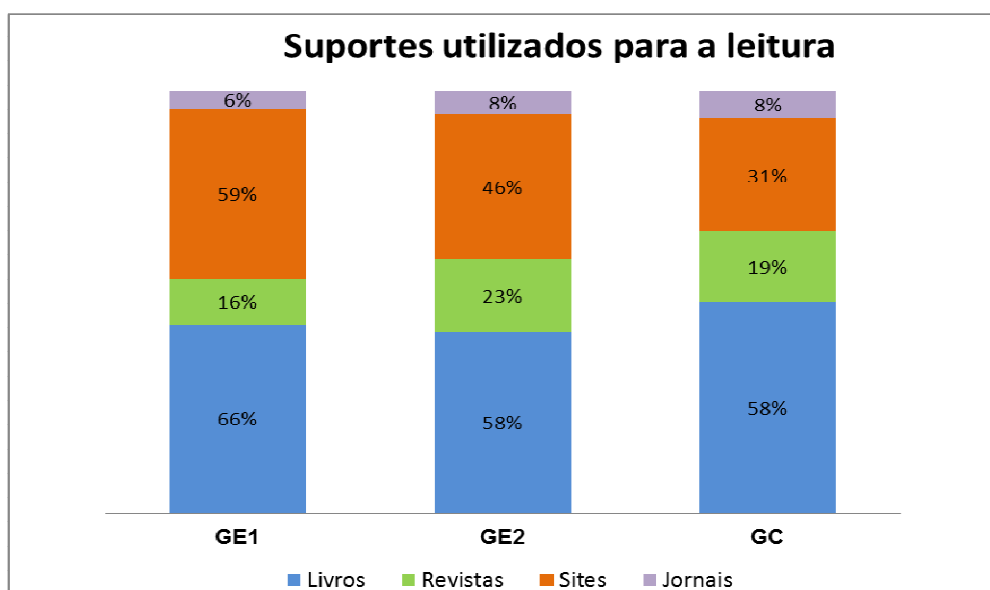


Gráfico 5 – Suportes utilizados pelos alunos para a leitura.

As revistas foram marcadas por cinco alunos do GE1 (16%), seis do GE2 (23%) e cinco do GC (19%) e o jornal foi o suporte com menos representatividade, sendo uma das opções marcadas por dois alunos do GE1 (6%), dois do GE2 (8%) e dois do GC (8%). Com isso, decidimos que o jornal seria um dos suportes que deveria estar presente nas atividades para o grupo experimental 2, com gêneros como anúncio e reportagem.

Na nona questão (numerada como vinte e sete), em que perguntamos o local onde eles mais liam, os alunos também podiam marcar mais de uma opção, uma vez que o objetivo era descobrir o local preferido, que não necessariamente era o único em que liam. Os resultados estão na Tabela 2 a seguir:

TABELA 2 - Locais em que os alunos costumam ler

Local em que mais costuma ler (o aluno podia marcar mais de uma opção)						
LOCAIS	GE1		GE2		GC	
	Percentual	Quantitativo	Percentual	Quantitativo	Percentual	Quantitativo
Escola	19%	6	19%	5	12%	3
Casa	84%	27	73%	19	85%	22
Transporte público	0%	0	12%	3	8%	2

Fonte: Elaborada pela autora

Aqui, refletimos sobre a grande diferença existente entre a leitura em casa e na escola e o quanto a leitura na escola vem sendo pouco trabalhada. Não é que não defendamos a leitura em casa. Pelo contrário, reconhecemos que o lar deve ser um espaço de leitura, porém a escola também tem sua contribuição para a formação do sujeito leitor. Entretanto, o que percebemos é que “a língua escrita, criada para representar e comunicar significados, aparece em geral na escola fragmentada em pedacinhos não-significativos” (LERNER, 2002, p.33) e o aluno tem lido menos nesse espaço educativo. Nesse sentido, nosso projeto contribui para que a aula de leitura seja uma realidade na sala de aula de língua estrangeira no ensino médio de escolas públicas.

As questões numeradas de vinte e oito a trinta e um são relacionadas à leitura em língua portuguesa, por entendermos que a semelhança entre as duas línguas pode trazer algum dado para a pesquisa, principalmente com relação aos hábitos de leitura, uma vez que consideramos que:

os elementos que forem similares à sua língua nativa serão simples para ele e os que forem diferentes serão difíceis. O professor que já tiver feito a comparação da língua estrangeira com a língua nativa saberá melhor quais são os problemas reais da aprendizagem e poderá melhor tomar medidas para ensiná-los. (LADO, 1971, p. 15)

Na décima questão (numerada como vinte e oito), em que perguntamos se os alunos tinham dificuldades para compreender o que leem em língua portuguesa, a maioria reconheceu ter um pouco de dificuldade. Em GE1, onze alunos (34%) marcaram que não, treze (41%) marcaram que pouco e oito (25%) marcaram algumas vezes. Em GE2, dez alunos (38%) marcaram que não, oito (31%) marcaram que pouco, outros sete (27%) marcaram algumas vezes e somente um (4%) marcou que bastante. Já em GC, sete alunos (27%) marcaram que não, onze (42%) marcaram que pouco e oito (31%) marcaram algumas vezes.

A décima primeira questão (numerada como vinte e nove) só deveria ser respondida por aqueles que disseram “sim” na questão anterior, especificando aqui as dificuldades. O aluno aqui também podia marcar mais de uma opção. A maioria deles (dezesesseis alunos) marcou que tinha dificuldade com os elementos culturais desconhecidos.

O vocabulário foi a segunda principal dificuldade apontada pelos alunos (quinze). Entendemos que essa dificuldade pode ser ainda maior quando em língua

estrangeira, já que, como afirma Grabe (1991), o falante de língua materna possui um vocabulário em torno de cinco a sete mil palavras antes mesmo de ser alfabetizado, o que não ocorre na língua estrangeira. Com isso, escolhemos trabalhar temas conhecidos pelos alunos, pois, a partir de experiências anteriores com alunos de língua espanhola do ensino médio durante as oficinas do PIBID, quando o assunto de um texto nos é familiar, conseguimos dar mais sentido a palavras desconhecidas.

As dificuldades relacionadas com o gênero do texto aparecem em terceiro lugar, apontada por quatorze alunos. Entendemos que se o aluno tem dificuldades com o gênero em língua materna, levará essa dificuldade para a leitura desses gêneros em língua espanhola e, por isso, inserimos nos planejamentos das aulas, um momento para a professora falar um pouco sobre o gênero lido e trabalhado no dia específico. Os resultados estão descritos na tabela 3 a seguir:

TABELA 3 - Principais dificuldades dos alunos para compreenderem textos em língua portuguesa

Principais Dificuldades	GE1		GE2		GC	
	Percentual	Número	Percentual	Número	Percentual	Número
Dificuldades com o vocabulário	19%	6	15%	4	19%	5
Dificuldades com as estruturas gramaticais	13%	4	12%	3	15%	4
Dificuldades com os diferentes tipos de registros (formal, informal, gírias)	9%	3	15%	4	4%	1
Dificuldades com os elementos culturais que você desconhece	3%	1	31%	8	27%	7
Dificuldades relacionadas com o gênero do texto (conto, poesia, crônica, romance, teatro)	19%	6	12%	3	19%	5
Dificuldades em identificar as ideias principais do texto	9%	3	8%	2	4%	1
Dificuldades em identificar os detalhes complementares (ideias secundárias) do texto	13%	4	4%	1	0%	0
Dificuldade em distinguir entre ideias principais e detalhes complementares no texto	22%	7	8%	2	12%	3
Outros (Dificuldade com texto antigo)	25%	8	8%	2	0%	0

Fonte: Elaborada pela autora

Na décima segunda questão (numerada como trinta), pedimos que o aluno marcasse a(s) estratégia (s) de leitura que ele costuma usar para compreender melhor os textos que lê em língua portuguesa. O aluno aqui também podia marcar mais de uma opção e os resultados estão no gráfico 6 a seguir:

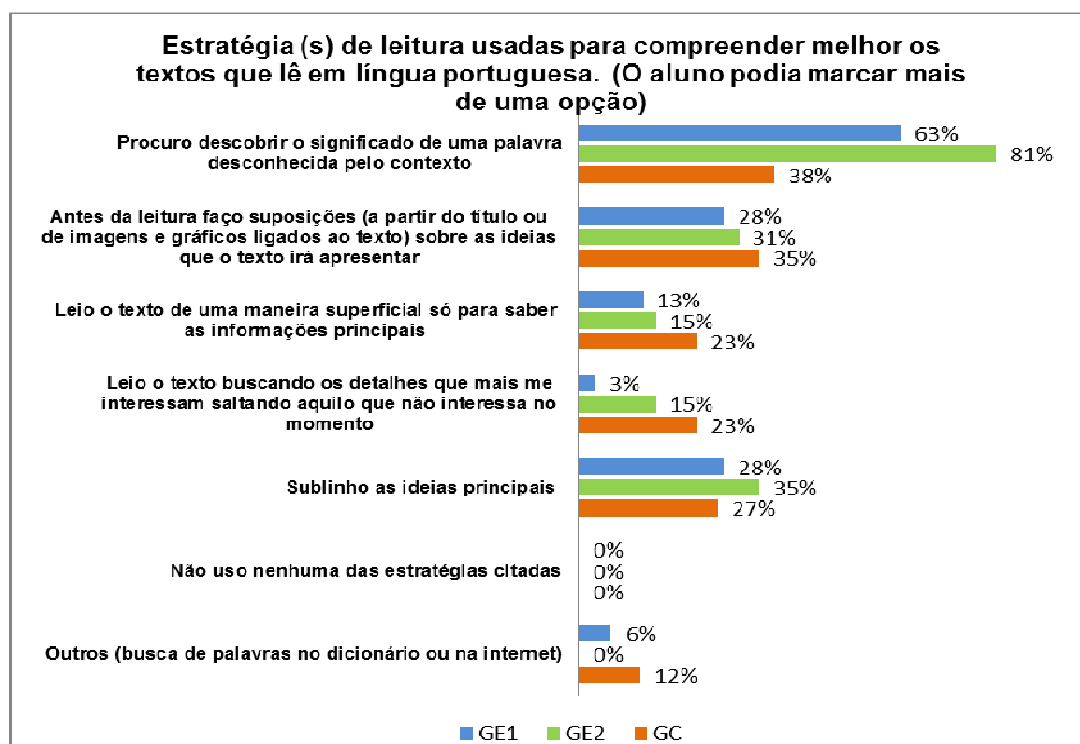


Gráfico 6 - Estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para a leitura de texto em língua portuguesa

Percebemos que a estratégia mais marcada foi a de procurar descobrir o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto, apontada por 63% dos alunos de GE1 (vinte), 81% de GE2 (vinte e um) e 38% de GC (dez). Segundo Schmitt (2000), essa é uma estratégia principal para o aprendizado de vocabulário, que foi a maior dificuldade apontada pelos sujeitos, anteriormente, na questão vinte e nove, com relação à compreensão dos textos em língua portuguesa.

No que se refere à estratégia das predições que o leitor realiza antes da leitura, essa foi a opção marcada por 28% dos alunos de GE1 (nove), 31% de GE2 (oito) e 35% de GC (nove). Para Goodman (1967), essa é uma das estratégias importantes porque a leitura envolve o uso parcial de pistas linguísticas mínimas selecionadas pelo leitor com base nas

suas expectativas. Essas predições podem ser confirmadas, rejeitadas ou refinadas enquanto que o leitor avança na leitura.

A terceira estratégia que mais apareceu nas respostas dos alunos foi a de sublinhar as ideias principais do texto, sendo a opção escolhida por 28% dos alunos de GE1 (nove), 35% de GE2 (nove) e 27% de GC (sete). Segundo Silveira (2005), essa estratégia facilita as discussões posteriores sobre as principais ideias do texto.

As outras estratégias, menos apontadas pelos alunos, foram: 13% dos alunos de GE1 (quatro), 15% de GE2 (quatro) e 23% de GC (seis) marcaram que leem o texto de uma maneira superficial só para saber as informações principais. Com relação à estratégia de ler o texto buscando os detalhes que mais interessam saltando aquilo que não interessa no momento, ela foi apontada por 3% dos alunos de GE1 (um), 15% de GE2 (quatro) e 23% de GC (seis). E, por fim, 6% dos alunos de GE1 (dois) e 12% de GC (três) acrescentaram que buscam o significado de palavras desconhecidas no dicionário ou na internet.

Na décima terceira questão (numerada como trinta e um), pedimos que o aluno marcasse os gêneros textuais mais lidos em língua portuguesa. Nessa questão, o aluno também podia marcar mais de uma opção. Os resultados nos mostram uma variação de gêneros lidos, conforme observamos na Tabela 4 a seguir:

TABELA 4 - Gêneros textuais mais lidos em língua portuguesa

Gêneros textuais mais lidos em língua portuguesa (o aluno podia marcar mais de uma opção)			
	GE1	GE2	GC
1 - Postagens de redes sociais	50% (dezesseis)	62% (dezesseis)	54% (quatorze)
2 - Notícias	56% (dezoito)	46% (doze)	42% (onze)
3 - Mensagens de bate-papos virtuais	56% (dezoito)	46% (doze)	35% (nove)
4 - Contos	44% (quatorze)	42% (onze)	42% (onze)
5 - Romance	41% (treze)	42% (onze)	38% (dez)
6 - Poesia	25% (oito)	38% (dez)	42% (onze)
7 - Quadrinhos	31% (dez)	35% (nove)	35% (nove)
8 - Crônica	41% (treze)	19% (cinco)	23% (seis)
9 - Anúncios	34% (onze)	35% (oito)	15% (quatro)
10 - Mensagens via SMS	34% (onze)	23% (seis)	19% (cinco)
11 - Tirinhas	28% (nove)	19% (cinco)	27% (sete)
12 - Fábula	22% (sete)	12% (três)	12% (três)
13 - Artigos de opinião	19% (seis)	8% (dois)	15% (quatro)

14 – Teatro	6% (dois)	4% (um)	8% (dois)
15 – Editoriais	9% (três)	4% (um)	4% (um)
16 – Mangá	3% (um)	0%	0%

Fonte: Elaborada pela autora

Percebemos que a ordem dos gêneros, por quantidade de indicação pelos alunos, foi: postagens em redes sociais (46 alunos), notícias (41 alunos), mensagens de bate papo (39 alunos), contos (36 alunos), romance (34 alunos), poesia (29 alunos), quadrinhos (28 alunos), crônica (24 alunos), anúncios (23 alunos), mensagens via SMS (22 alunos), tirinhas (21 alunos), fábula (13 alunos), artigos de opinião (12 alunos), teatro (5 alunos), editoriais (5 alunos) e um único aluno inseriu outro gênero que não estava na lista: o mangá.

As questões numeradas de trinta e dois a trinta e sete estão relacionadas à leitura em língua espanhola. Na décima quarta questão do questionário (numerada como trinta e dois), perguntamos se o aluno tem dificuldades para compreender o que lê em língua espanhola e os resultados estão no gráfico 7 a seguir:

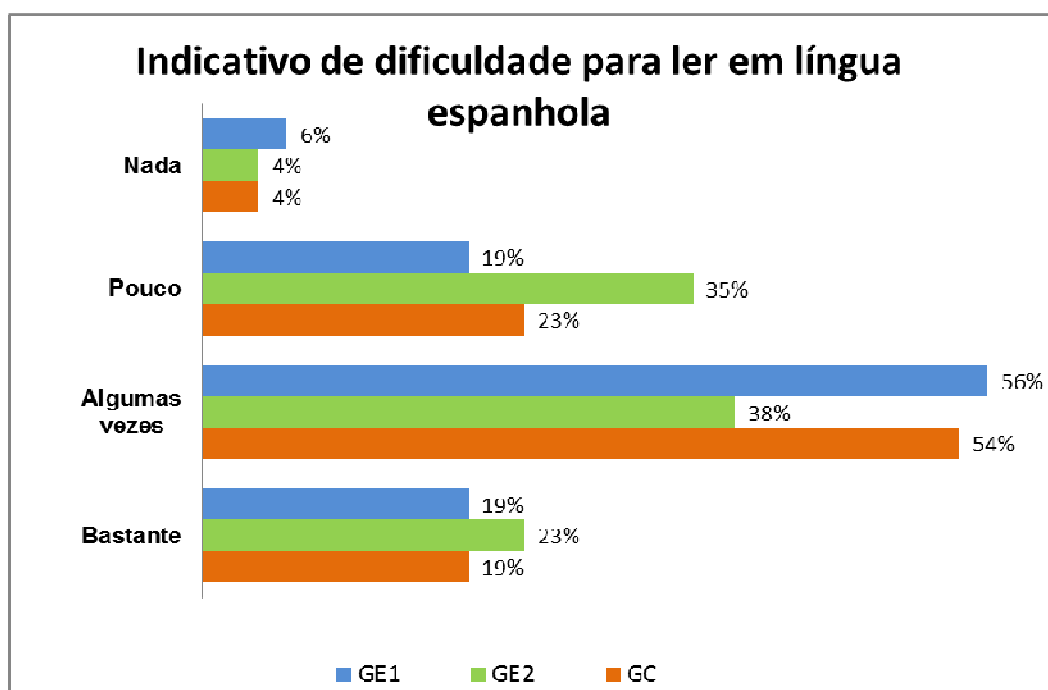


Gráfico 7 – Indicativo de dificuldade para ler em língua espanhola

No total, somente quatro alunos informaram que não sentem dificuldades, marcando a opção “nada”, sendo dois alunos de GE1 (6%), um aluno de GE2 (4%) e um aluno de GC (4%).

O restante dos outros oitenta alunos participantes da pesquisa marcaram entre “pouco”, “algumas vezes” e “bastante”. Em GE1, seis (19%) marcaram que pouco, dezoito (56%) marcaram algumas vezes e seis (19%) informaram que sentem bastante dificuldade. Em GE2, nove (35%) marcaram que pouco, outros dez (38%) marcaram algumas vezes e seis (23%) informaram que sentem bastante dificuldade. Já em GC, seis (23%) marcaram que pouco, quatorze (54%) marcaram algumas vezes e cinco (19%) informaram que sentem bastante dificuldade para compreender textos em espanhol.

Como esses resultados nos mostraram, já no início da coleta de dados, que os alunos dos três grupos sentem dificuldades na compreensão leitora em espanhol, a nossa pesquisa tornou-se ainda mais relevante, uma vez que o trabalho com a compreensão leitora de diferentes textos pode ajudá-los ao final do ano letivo.

A décima quinta questão (numerada como trinta e três) só deveria ser respondida por aqueles que marcaram opções afirmativas na questão anterior, especificando aqui as dificuldades, podendo marcar mais de uma opção. Percebemos que todos eles marcaram mais de uma opção e os resultados estão ilustrados na Tabela 5 a seguir, mostrando que, assim como na língua portuguesa, os alunos apresentam mais dificuldade no vocabulário durante a leitura em língua espanhola.

Essa dificuldade com o vocabulário pode estar relacionada à proximidade entre as línguas, uma vez que “a vantagem inicial, quando da aprendizagem de uma língua cognata, nem sempre (aliás, raras vezes) culmina no domínio quase perfeito e rápido da língua visada” (CAMORLINGA, 1997, p. 660). Ou seja, embora a semelhança entre o espanhol e o português ajude os brasileiros em um nível inicial de estudos da língua espanhola, pode causar dificuldades em estágios mais avançados de estudo (CAMORLINGA, 1997; CONTRERAS, 2001; FIALHO, 2005).

TABELA 5 - Principais dificuldades dos alunos para compreenderem textos em língua espanhola

Principais Dificuldades	GE1		GE2		GC	
	Percentual	Quantitativo	Percentual	Quantitativo	Percentual	Quantitativo
Dificuldades com o vocabulário	56%	18	69%	18	73%	19
Dificuldades com as estruturas gramaticais	28%	9	38%	10	27%	7
Dificuldades com os diferentes tipos de registros (formal, informal, gírias)	38%	12	38%	10	15%	4
Dificuldades com os elementos culturais que você desconhece	16%	5	46%	12	31%	8
Dificuldades relacionadas com o gênero do texto (conto, poesia, crônica, romance, teatro)	13%	4	19%	5	38%	10
Dificuldades em identificar as ideias principais do texto	13%	4	8%	2	4%	1
Dificuldades em identificar os detalhes complementares (ideias secundárias) do texto	13%	4	8%	2	0%	0
Dificuldade em distinguir entre ideias principais e detalhes complementares no texto	9%	3	23%	6	12%	3

Fonte: Elaborada pela autora

Observamos que, no total, cinquenta e cinco alunos marcaram que têm dificuldades com o vocabulário em textos de língua espanhola, o que pode ser relacionado à similaridade entre o português e o espanhol, pois segundo Costa *et al.* (2006), quanto mais semelhantes são as línguas, mais difícil é o acesso lexical, potencializando, inclusive, a ocorrência de interferência linguística.

Vinte e seis alunos dos três grupos marcaram que têm dificuldades com relação às estruturas gramaticais e outros vinte e seis também marcaram que apresentam dificuldades com os diferentes tipos de registros (formal, informal, gírias). Vinte e cinco

alunos informaram ter dificuldades com os elementos culturais desconhecidos do texto; dezenove marcaram as dificuldades relacionadas com o gênero do texto (conto, poesia, crônica, romance, teatro); sete marcaram as dificuldades em identificar as ideias principais do texto; seis as de identificar os detalhes complementares (ideias secundárias) do texto e doze as de distinguir entre ideias principais e detalhes complementares no texto.

Durante as aulas, planejamos que a professora falaria sobre algumas características do tipo do texto levado, bem como abordaria o elemento cultural como parte da aula, considerando que língua e cultura são indissociáveis e que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira é diferente da aprendizagem de outras disciplinas, principalmente pelo seu caráter social, que prevê a interação, direta ou indiretamente, do indivíduo com povos e culturas diferentes da sua. Estando contemplada na área de conhecimento das ciências humanas, a aprendizagem de uma língua adquire um caráter individual e único, já que exige processos cognitivos ligados à experiência de vida de cada indivíduo. Conhecer a comunidade na qual a língua-alvo está inserida é imprescindível, principalmente, se considerarmos a língua como um dos códigos que melhor representa a cultura de um povo (BERGMANN, 2002, p. 64).

Na décima sexta questão (numerada como trinta e quatro), pedimos que o aluno marcasse a(s) estratégia (s) de leitura que ele costuma usar para compreender melhor os textos que lê em língua espanhola. O aluno aqui também podia marcar mais de uma opção. Vejamos o resultado no gráfico 8 a seguir:

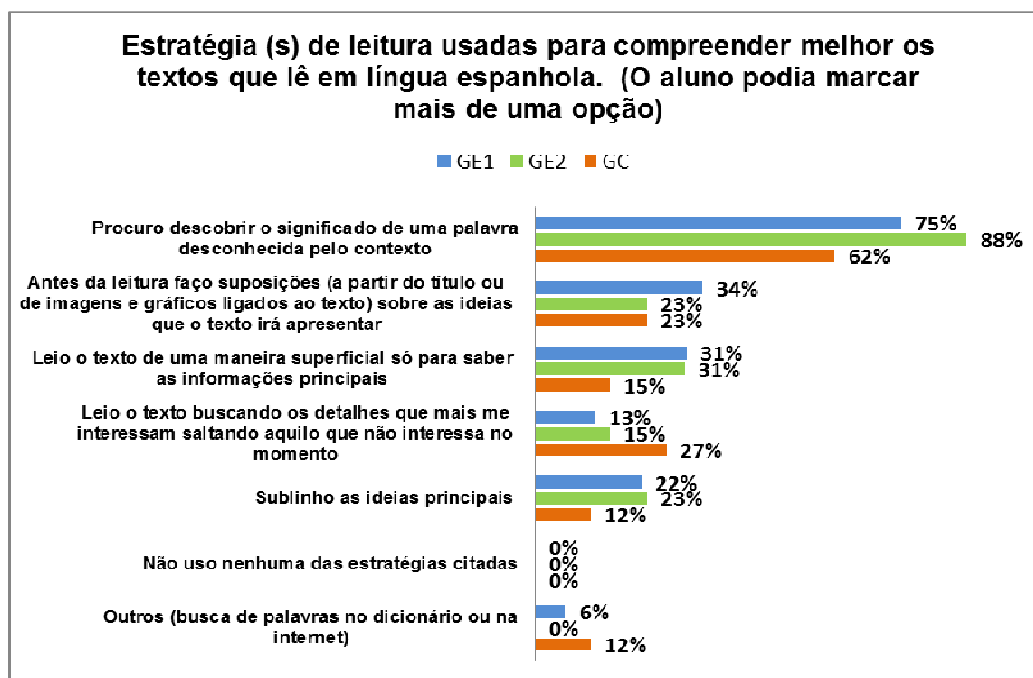


Gráfico 8 - Estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para a leitura em língua espanhola

Assim como nos resultados da questão trinta relacionados às estratégias utilizadas pelos alunos para lerem em língua portuguesa, no que se refere à língua espanhola, a estratégia de procurar descobrir o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto também foi a mais marcada pelos alunos: vinte e quatro alunos de GE1 (75%), vinte e três alunos de GE2 (88%) e dezesseis alunos de GC (62%).

A estratégia das predições que o leitor realiza antes da leitura foi a opção marcada por onze alunos de GE1 (34%), seis de GE2 (23%) e outros seis de GC (23%). A terceira estratégia que mais apareceu nas respostas dos alunos foi a de ler o texto de uma maneira superficial só para saber as informações principais, sendo apontada por dez alunos de GE1 (31%), oito de GE2 (31%) e quatro de GC (15%).

Essa estratégia de predição foi trabalhada nas atividades realizadas nos grupos experimentais, considerando que o leitor em língua estrangeira não faz predições da mesma forma que faz na língua materna, uma vez que não conta com as mesmas pistas sintáticas de um leitor nativo. Segundo Duff e Maley (2003), as atividades desenvolvidas pelos professores para o uso do texto literário devem despertar o conhecimento prévio dos alunos com oportunidades para que eles contribuam com suas próprias percepções. Ao criar as situações adequadas para a leitura, o professor proporciona ao leitor a possibilidade de que

ele, enquanto lê, ative explicitamente seu conhecimento prévio e faça conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto.

A quarta estratégia mais marcada foi a de sublinhar as ideias principais do texto, sendo a opção escolhida por sete alunos de GE1 (22%), seis de GE2 (23%) e três de GC (12%).

As outras estratégias, menos apontadas pelos alunos, foram com relação à estratégia de ler o texto buscando os detalhes que mais interessam saltando aquilo que não interessa no momento, apontada somente por quatro alunos de GE1 (13%), quatro de GE2 (15%) e sete de GC (27%) e com relação à busca do significado de palavras desconhecidas no dicionário ou na internet, indicado somente por dois alunos de GE1 (6%) e três alunos de GC (12%).

Na décima sétima questão (numerada como trinta e cinco), pedimos que o aluno marcasse os gêneros textuais mais lidos em língua espanhola. O aluno aqui também podia marcar mais de uma opção. Assim como na questão trinta e um (resultados na tabela 4) em que pedimos que o aluno identificasse os gêneros textuais mais lidos em língua portuguesa, os resultados com relação à língua espanhola nos mostram uma variação de gêneros lidos. Entretanto, o hábito leitor dos alunos muda bastante em língua espanhola. Por exemplo, enquanto em língua portuguesa, postagens de redes sociais, notícias, mensagens de bate-bapos, contos e romances foram, em ordem crescente, os cinco mais indicados; em língua espanhola, foram: notícias, contos, poesia, romance e tirinhas foram os cinco mais lembrados.

TABELA 6 - Gêneros textuais mais lidos em língua espanhola

Gêneros textuais mais lidos em língua espanhola (o aluno podia marcar mais de uma opção)			
	GE1	GE2	GC
1 - Notícias	50% (dezesesseis)	42% (onze)	62% (dezesesseis)
2 - Contos	31% (dez)	31% (oito)	19% (cinco)
3 - Poesia	25% (oito)	15% (quatro)	19% (cinco)
4 - Romance	9% (três)	23% (seis)	23% (seis)
5 - Tirinhas	19% (seis)	23% (seis)	8% (dois)
6 - Quadrinhos	16% (cinco)	12% (três)	19% (cinco)
7 - Postagens de redes sociais	9% (três)	12% (três)	23% (seis)
8 - Anúncios	16% (cinco)	12% (três)	8% (dois)

9 - Crônica	6% (dois)	4% (um)	12% (três)
10 - Artigos de opinião	9% (três)	4% (um)	4% (um)
11- Fábula	6% (dois)	4% (um)	4% (um)
12- Instruções de jogos	6% (dois)	0%	4% (um)
13 – Teatro	3% (um)	4% (um)	0%
14 - Mensagens de bate-papos virtuais	0%	4% (um)	4% (um)
15 – Editoriais	0%	4% (um)	0%
16 - Mensagens via SMS	0%	0%	4% (um)

Fonte: Elaborada pela autora

Embora pesquisas como as de Aragão (2006), Santos (2007b) e Silva (2011), apontem que muitos alunos e professores continuam achando a literatura um texto de difícil linguagem; o fato de a poesia, o conto e o romance terem aparecido entre os cinco mais lidos em língua espanhola pelos alunos, nos mostrou que não haveria rejeição à leitura literária por parte dos alunos participantes dessa pesquisa.

Na décima oitava questão (numerada como trinta e seis), perguntamos ao aluno se eles liam textos em língua espanhola sem ser porque a professora mandou. Em GE1, quatorze alunos (44%) marcaram que não, seis (19%) marcaram que pouco, nove (28%) marcaram algumas vezes e três (9%) marcaram que bastante. Em GE2, quatorze alunos (54%) marcaram que não, quatro (15%) marcaram que pouco, outros sete (27%) marcaram algumas vezes e somente um (4%) marcou que bastante. Já em GC, dezesseis alunos (62%) marcaram que não, seis (23%) marcaram que pouco, quatro (15%) marcaram algumas vezes e nenhum aluno marcou bastante.

Os resultados nos mostram que os alunos, em geral, não leem por prazer, o que aparece, inicialmente, como um desafio, mas que após a pesquisa pode ser uma situação modificada, pois como afirma Yunes (1984), a experiência do prazer literário não acontece repentinamente, pois, como qualquer outra manifestação artística, é um aprendizado que é construído com a aproximação e a prática.

Na décima nona e última questão (numerada como trinta e sete), caso o aluno tivesse respondido afirmativamente à questão anterior, ele deveria indicar qual o gênero mais lido por ele. Os resultados estão na Tabela 7 a seguir:

TABELA 7 - Gêneros lidos em língua espanhola (sem a ordem da professora)

Gêneros lidos em língua espanhola (sem a ordem da professora)			
	GE1E1	GE2E1	GCE1
Poesia	13% (quatro)	12% (três)	8% (dois)
Romance	3% (um)	0%	4% (um)
Teatro	0%	0%	0%
Contos	22% (sete)	19% (cinco)	0%
Crônica	0%	0%	0%
Tirinhas	6% (dois)	0%	0%
Quadrinhos	0%	0%	4% (um)
Fábula	0%	0%	0%
Artigos de opinião	3% (um)	4% (um)	4% (um)
Notícias	9% (três)	12% (três)	19% (cinco)
Anúncios	0%	0%	0%
Editoriais	0%	0%	0%
Postagens de redes sociais	0%	0%	0%
Mensagens via SMS	0%	0%	0%
Mensagens de bate-papos virtuais	0%	0%	0%

Fonte: Elaborada pela autora

Somente quarenta alunos responderam a essa questão, representados por dezoito do GE1, doze do GE2 e dez do GC, porque foram os que afirmaram na questão anterior ler sem que a professora pedisse. Entre os gêneros mais lidos, sem ser por obrigação, estão o conto (marcado por doze alunos), a notícia (marcada por onze alunos), a poesia (marcada por nove alunos), artigos de opinião (marcado por três alunos) o romance e a tirinha (ambos marcados por dois alunos) e quadrinhos (marcado por um aluno).

Os resultados desses questionários serviram de base para a seleção dos textos e para a elaboração das atividades dos grupos experimentais, uma vez que para cumprirmos nosso papel de formação de leitores, precisamos “conhecer o repertório dos alunos, saber o que estão lendo fora da escola, trazer essas temáticas para suas aulas, discuti-las e buscar ir além, apresentando outras vertentes e descortinando novos horizontes com os alunos.” (FERNANDES, 2011, p.330). Além disso, os resultados nos ajudaram a compreender melhor os resultados dos pré-testes e pós-testes, descritos a seguir.

5.3 COMPREENSÃO LEITORA E COMPETÊNCIA LITERÁRIA EM LÍNGUA ESPANHOLA DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO ANTES E APÓS AS PRÁTICAS DE LEITURA

Para avaliar a evolução do nível dos alunos do ensino médio, sujeitos da nossa pesquisa, no desenvolvimento das competências leitoras e literárias, os testes 1 (pré-teste e pós-teste) e os testes 2 (pré-teste e pós-teste) foram aplicados a todos os grupos. No caso de GE1 e GE2, antes e após as observações de aulas e, no caso de GC, no início e no final do ano letivo de 2015.

Este tópico apresenta os resultados obtidos a partir dos testes aplicados com os alunos, bem como sua análise e discussão, considerando os dados quantitativos e qualitativos e as teorias estudadas na fundamentação teórica desta pesquisa.

5.3.1 O pré-teste e o pós-teste 1

Conforme descrito anteriormente, e em anexo no apêndice B (na página 260), o teste 1 foi aplicado para os três grupos (GE1, GE2 e GC) e está composto por dezoito questões sobre um fragmento de um conto literário chamado “Clarisa”, da escritora Isabel Allende. As questões são objetivas, elaboradas com o intuito de medir algum aspecto da compreensão leitora e competência literária do aluno, sendo que as questões dois, dez, onze, doze e quinze são direcionadas para aspectos subjetivos da recepção leitora e literária e serão analisadas separadamente.

Durante a análise, levamos em consideração os aspectos observados em outros instrumentos, como o questionário do perfil leitor e socioeconômico, os protocolos de registros de aulas realizadas durante todo o ano letivo de 2015 e as respostas do questionário de avaliação respondido ao final do ano letivo.

Apresentamos, primeiramente, a análise das treze questões de caráter mais objetivo (um, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, treze, quatorze, dezesseis, dezessete e dezoito) e a análise das outras cinco questões de caráter mais subjetivo (dois, dez, onze, doze e quinze) por cada grupo e o comparativo entre os grupos.

5.3.1.1 Aspectos objetivos da compreensão leitora e da competência literária

A análise estatística nos permitiu comparar a evolução, bem como a não evolução do nível de compreensão leitora e competência literária dos alunos participantes da pesquisa, bem como analisar a evolução deles por capacidade, de acordo com o que cada questão avaliava. Considerando o teste de Wilcoxon para amostras pareadas, temos os seguintes resultados dispostos na Tabela 8 a seguir:

TABELA 8 – Comparação dos acertos entre o pré e o pós-teste 1 segundo o teste de Wilcoxon para amostras pareadas

Questões	Grupo Experimental 1					Grupo Experimental 2					Grupo Controle				
	PRÉ		PÓS		P- VALOR	PRÉ		PÓS		P- VALOR	PRÉ		PÓS		P- VALOR
	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	
1	27	84	29	91	0,6250	25	96	26	100	1,0000	23	88	25	96	0,6250
3	14	44	24	75	0,0020	14	54	16	62	0,6250	11	42	12	46	1,0000
4	28	88	32	100	0,1250	24	92	26	100	0,5000	23	88	24	92	1,0000
5	15	47	26	81	0,0010	8	31	10	38	0,6250	15	58	13	50	0,7266
6	28	88	31	97	0,2500	25	96	25	96	1,0000	22	85	22	85	1,0000
7	13	42	27	84	0,0002	12	46	12	46	1,0000	6	23	10	38	0,1250
8	6	19	22	69	<.0001	12	46	14	54	0,6875	6	23	1	4	0,0625
9	16	50	24	75	0,0078	11	42	12	46	1,0000	11	42	11	42	1,0000
13	18	56	25	78	0,0156	14	54	16	62	0,6875	17	65	14	54	0,5488
14	24	75	26	81	0,5000	21	81	23	88	0,5000	19	73	17	65	0,6250
16	13	41	22	69	0,0039	9	35	8	31	1,0000	16	62	13	50	0,4531
17	26	81	28	88	0,5000	21	81	21	81	1,0000	20	77	20	77	1,0000
18	9	28	20	63	0,0010	11	42	18	69	0,0391	10	38	11	42	1,0000

Fonte: Elaborada pela autora

Avaliando a quantidade de acertos no grupo experimental 1, observamos que os alunos aumentaram o percentual de acertos em todas as questões e, tanto no momento pré como no pós, as questões Q1, Q4 e Q6 apresentaram as maiores quantidades de acerto. Já as questões Q8 e Q18 foram as que apresentaram menor percentual. Comparando os acertos, observamos diferenças estatisticamente significativas para Q3, Q5, Q7, Q8, Q9, Q13, Q16 e Q18.

Considerando as questões em que $p\text{-valor} \leq 0,05$, considerando a diferença entre os resultados no pré e no pós-teste, percebemos que houve uma evolução significativa na capacidade dos alunos de GE1 de:

QUESTÕES	CAPACIDADE EM QUE O ALUNO EVOLUIU
3	Reflexão sobre um elemento da narração (código literário: narrador).
5	Reflexão sobre um elemento da narração (tempo da narração).
7	Identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários.
8	Compreensão do texto. Identificação ou reconhecimento de um elemento textual. Reflexão sobre um elemento da narração.
9	Reflexão sobre o texto.
13	Obtenção da informação.
16	Interpretação: Inferência.
18	Obtenção da informação

Quadro 8 – Capacidades em que os alunos de GE1 evoluíram

No grupo experimental 2, observamos que tanto no momento pré como no pós, as questões Q1, Q4 e Q6 apresentaram as maiores quantidades de acertos e as questões Q5 e Q16 foram as que apresentaram menor quantidade. Em Q16, o número de acertos diminuiu e nas questões Q6, Q7 e Q17 não houve diferença entre os dois momentos. Quando comparamos as quantidades de acertos entre os dois momentos do teste via teste de Wilcoxon para dados pareados, não observamos diferença estatisticamente significativa entre eles.

E com relação ao grupo de controle, observamos que tanto no momento pré como no pós, também as questões Q1, Q4 e Q6 apresentaram os maiores percentuais de acerto. Já as questões Q7 e Q8 foram as que apresentaram menor percentual de acertos e nas questões Q5, Q8, Q13, Q14 e Q16 diminuíram a quantidade de acertos do pré para o pós-teste. Nas questões Q6, Q9 e Q17 não houve diferença de acertos entre os dois momentos. Com relação ao p-valor significativa, assim com no grupo experimental 2,

quando comparamos os percentuais de acerto via teste de Wilcoxon para dados pareados, também não houve nenhuma diferença estatisticamente significativa.

Ao considerarmos o teste de Kruskal-Wallis que avaliou, estatisticamente, a diferença comparativa entre os três grupos em relação pré-teste/pós-teste 1, percebemos que os alunos de GE1, se comparados aos outros grupos, evoluíram significativamente nas questões Q5, Q7, Q8 e Q16, todas com p-valor menor que 0,05. Essas foram as questões em que apresentaram melhoras estatisticamente relevantes, entretanto, se observarmos os dados dispostos na Tabela 9 a seguir, vimos que eles apresentam melhoria (em termos de aumento de quantidade de acertos, ainda que não estatisticamente relevantes) em todas as questões:

TABELA 9 – Comparação dos acertos entre o pré e o pós-teste 1 por grupo, segundo o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis

Questões	Experimental 1				Experimental 2				Controle				P-valor
	Pré		Pós		Pré		Pós		Pré		Pós		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	27	84%	29	91%	25	96%	26	100%	23	88%	25	96%	0,8965
3	14	44%	24	75%	14	54%	16	62%	11	42%	12	46%	0,1114
4	28	88%	32	100%	24	92%	26	100%	23	88%	24	92%	0,3137
5	15	47%	26	81%	8	31%	10	38%	15	58%	13	50%	0,0079
6	28	88%	31	97%	25	96%	25	96%	22	85%	22	85%	0,4510
7	13	42%	27	84%	12	46%	12	46%	6	23%	10	38%	0,0090
8	6	19%	22	69%	12	46%	14	54%	6	23%	1	4%	<.0001
9	16	50%	24	75%	11	42%	12	46%	11	42%	11	42%	0,0910
13	18	56%	25	78%	14	54%	16	62%	17	65%	14	54%	0,0717
14	24	75%	26	81%	21	81%	23	88%	19	73%	17	65%	0,1395
16	13	41%	22	69%	9	35%	8	31%	16	62%	13	50%	0,0054
17	26	81%	28	88%	21	81%	21	81%	20	77%	20	77%	0,6746
18	9	28%	20	63%	11	42%	18	69%	10	38%	11	42%	0,0945

Fonte: Elaborada pela autora

Pelas comparações múltiplas de Dunn, observamos que, para as questões 8 e 16, o grupo experimental 1 mostrou-se estatisticamente diferente dos outros 2 grupos. Para a questão 5, foi detectada diferença estatisticamente significativa entre o grupo experimental 1 e o grupo controle; e para a questão 7, foi detectada diferença

estatisticamente significativa entre os grupos experimental 1 e 2. Esses dados estão detalhados na Tabela 10 a seguir:

TABELA 10 – Comparações múltiplas de Dunn para as questões do teste 1, cujo p-valor de Kruskal-Wallis foi significativo

Questão	Comparação		p-valor
Q5	Controle	Experimental 2	0.9890
	Controle	Experimental 1	0.0080
	Experimental 2	Experimental 1	0.1310
Q7	Controle	Experimental 2	10.000
	Controle	Experimental 1	0.1240
	Experimental 2	Experimental 1	0.0090
Q8	Controle	Experimental 2	0.2500
	Controle	Experimental 1	<.0001
	Experimental 2	Experimental 1	0.0080
Q16	Controle	Experimental 2	10.000
	Controle	Experimental 1	0.0080
	Experimental 2	Experimental 1	0.0450

Fonte: Elaborada pela autora

Observando os dados das Tabelas 8 e 9, sem levar em consideração o que representou significância na análise estatística, ao analisarmos separadamente questão por questão, vimos também que GE1 foi realmente o único em que os alunos acertaram mais no pós-teste que no pré-teste em todas as questões.

Entretanto, observando e comparando GE2 com GC, vimos que houve um aumento no número de acertos nos dois momentos (ainda que não apresente valor estatisticamente significante), sendo GE2 superior a GC. O grupo experimental 2 apresentou aumento no número de acertos das questões Q1, Q3, Q4, Q5, Q8, Q9, Q13, Q14 e Q18 e o grupo controle apenas em Q1, Q3, Q4, Q7 e Q18. Vejamos, a seguir, o detalhamento de cada uma das questões que compõem essa primeira parte da análise.

Na questão um, perguntamos sobre o que tratava o texto, com o intuito de avaliarmos a capacidade do aluno na compreensão geral e na identificação da ideia principal do texto. Esta foi a questão como maior número de acertos dos três grupos nos dois momentos do teste (pré e pós).

Vinte e sete alunos de GE1 (84%) marcaram a opção correta no pré-teste e vinte e nove (91%) marcaram a opção correta no pós-teste. Com relação aos alunos de GE2 e GC, eles também demonstraram compreender corretamente o sentido do texto já desde o pré-teste. Em GE2, vinte e cinco alunos (96%) marcaram a opção correta no pré-teste e vinte e seis (100%) marcaram a opção correta no pós-teste. Em GC, vinte e três alunos (88%) marcaram a opção correta no pré-teste e vinte e cinco (96%) marcaram a opção correta no pós-teste.

Na questão três, perguntamos em qual pessoa estava escrita a narrativa, a fim de avaliarmos a capacidade do aluno em refletir sobre um elemento da narração (código literário: narrador). Percebemos que mais da metade dos alunos não acertou a questão no momento do pré-teste (que estava em terceira pessoa), o que demonstrou pouco conhecimento e proximidade com esse tipo de reflexão sobre os textos lidos. Embora a professora tenha trabalhado a figura do narrador em algumas aulas nos dois grupos experimentais, o avanço só foi significativo com os alunos de GE1. As mudanças em GE2 e GC foram pouco expressivas, conforme observamos, anteriormente, na Tabela 8 e está ilustrado no gráfico 9 a seguir:

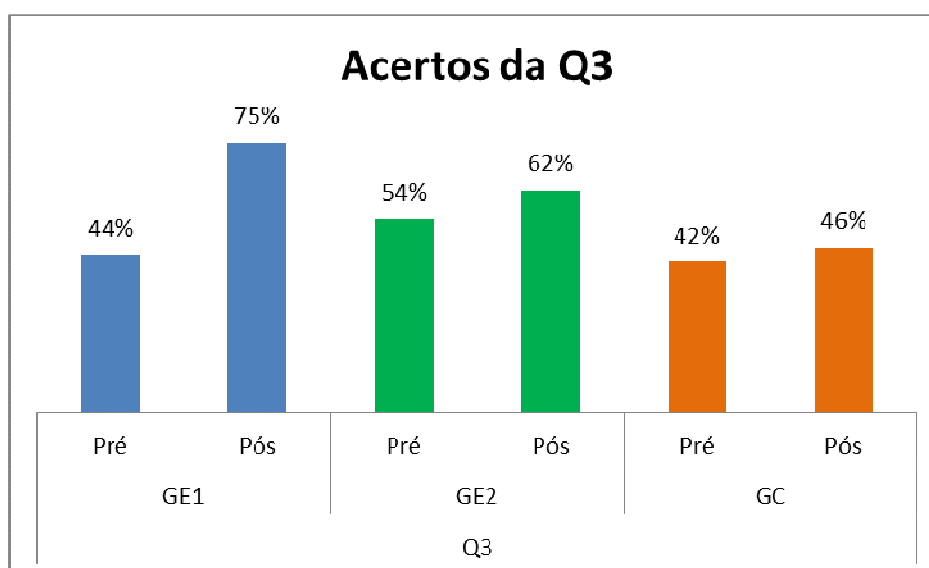


Gráfico 9 – Acertos dos alunos na Questão 3 (Pré e pós-teste 1)

Em GE1, quatorze alunos (44%) acertaram no pré-teste e vinte e quatro (75%) acertaram no pós-teste. Em GE2, quatorze alunos (54%) marcaram a opção correta no pré e

dezesseis (62%) no pós-teste. E em GC, onze alunos (42%) acertaram no pré-teste e doze (46%) acertaram no pós-teste.

Na questão quatro, perguntamos quais os personagens principais da narrativa, com o intuito de avaliarmos a capacidade do aluno em compreender o texto, bem como identificar um elemento textual e refletir sobre um elemento da narração (personagens). Nesta questão, a maioria dos alunos dos três grupos acertou nos dois momentos do teste e marcou que a Clarisa e o ladrão eram os personagens principais.

Percebemos, ainda, que houve aumento na quantidade de acertos em todos os grupos no que se refere ao pré e ao pós-teste. Em GE1, vinte e oito alunos (88%) acertaram no pré-teste e trinta e dois (100%) acertaram no pós-teste. Em GE2, vinte e quatro alunos (92%) marcaram a opção correta no pré e vinte e seis (100%) no pós-teste. E em GC, vinte e três alunos (88%) acertaram no pré-teste e vinte e quatro (92%) acertaram no pós-teste.

Na questão cinco, que tratava sobre o tempo em que estava narrado o conto, somente em um dos grupos (GE1) houve uma quantidade expressiva de alunos que marcaram a opção que continha a resposta correta: no passado, conforme observamos, anteriormente, nas Tabelas 8 e 9, e agora no gráfico 10 a seguir.

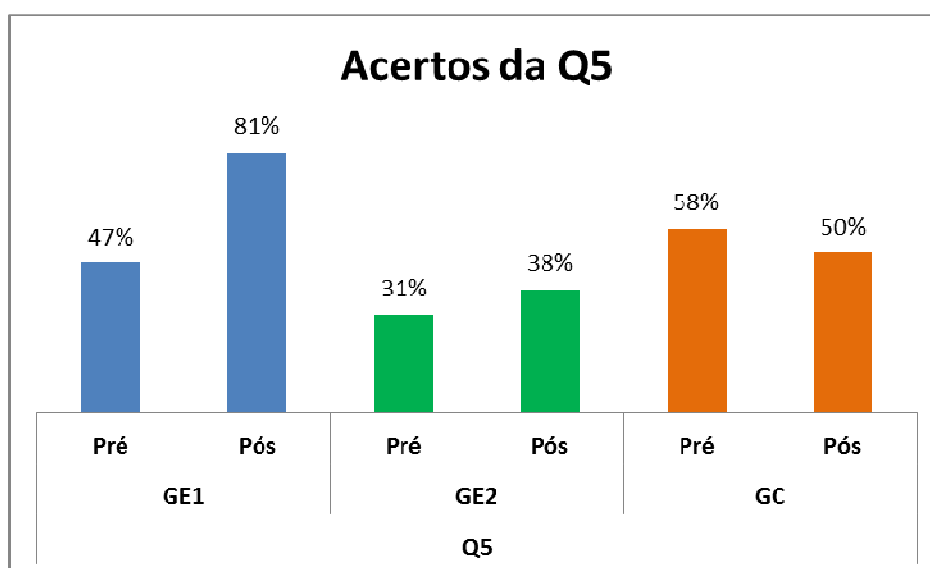


Gráfico 10 – Acertos dos alunos na Questão 5 (Pré e pós-teste 1)

Na questão seis, perguntamos se o aluno sabia a qual gênero pertencia o texto, com o intuito de o conhecimento do aluno sobre gêneros literários. Os grupos

demonstraram reconhecer uma narrativa, já no pré-teste. Com relação ao pós-teste, só houve aumento de acertos no GE1, em que vinte e oito alunos (88%) acertaram no pré-teste e trinta e um (97%) no pós-teste. Em GE2, vinte e cinco alunos (96%) marcaram a opção correta no pré e os mesmos vinte e cinco (96%) no pós-teste. E em GC, vinte e dois alunos (85%) acertaram no pré-teste e os mesmos vinte e dois (85%) permaneceram acertando no pós-teste.

Na questão sete, em que perguntamos a qual subgênero literário o texto pertencia, poucos alunos acertaram no pré-teste: treze alunos (42%) do GE1, doze (46%) da GE2 e seis alunos (23%) do GC. Os alunos que não marcaram a opção correta, indicaram que era uma tragédia, o que, na nossa interpretação, pode ter relação com a temática do texto e não com o tipo. Enquanto os alunos respondiam ao teste, observamos que alguns comentavam que a reação da personagem Clarisa poderia ter ocasionado uma tragédia.

A professora regente das aulas trabalhou com as características dos gêneros nas duas turmas experimentais, porém, conforme observamos anteriormente nas Tabelas 8 e 9, só houve avanço significativo no grupo experimental 1. Segundo Silva (2011), ao trabalhar as características do gênero escolhido, o professor proporciona que o aluno, em outro momento, ao se deparar novamente com o gênero, possa reconhecê-lo; o que justifica a melhoria significativa dos alunos de GE1. No pós-teste, vinte e sete alunos do GE1 (84%) acertaram que se tratava de um conto; em GE2, os mesmos doze acertaram (46%) e em GC, dez alunos acertaram (38%).

Na questão oito, perguntamos sobre os lugares em que a história acontece com a intenção de medirmos a capacidade do aluno em compreender o texto, identificar ou reconhecer um elemento textual e refletir sobre um elemento da narração. Embora apareça claramente no texto que a narrativa começa na sala e termina na cozinha da casa da Clarisa, poucos alunos acertaram essa questão no pré-teste e, conforme observamos anteriormente nas Tabelas 8 e 9, só houve avanço significativo em GE1. Embora os alunos de GE2 tenham acertado mais, a representação de dois alunos a mais foi pouco representativa. E em GC, o número de acertos caiu, como podemos observar no gráfico 11 ilustrado abaixo:

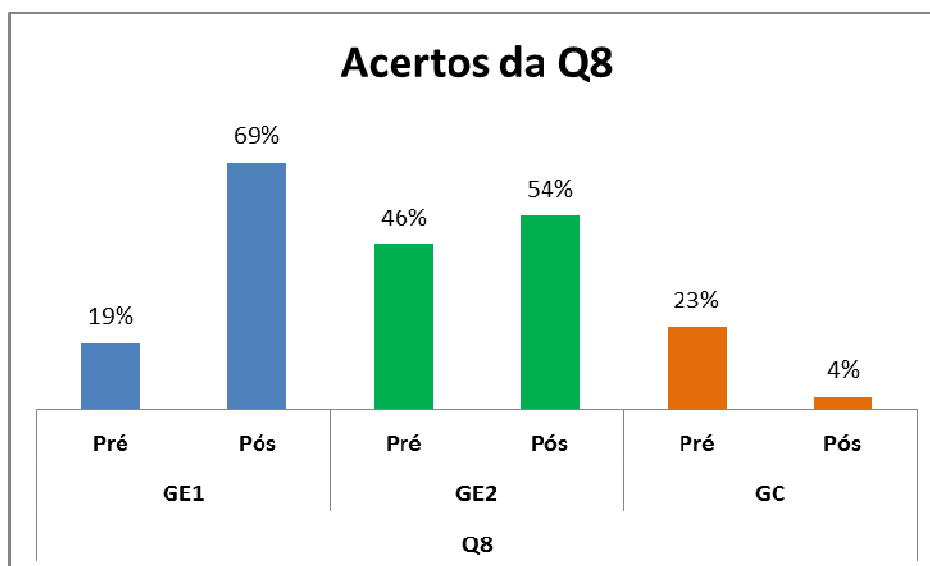


Gráfico 11 – Acertos dos alunos na Questão 8 (Pré e pós-teste 1)

Em GE1, seis alunos (19%) acertaram no pré-teste e vinte e dois (69%) acertaram no pós-teste. Em GE2, doze alunos (46%) marcaram a opção correta no pré e quatorze (54%) no pós-teste. E em GC, seis alunos (23%) acertaram no pré-teste e somente um aluno (4%) acertou no pós-teste. Percebemos, pois, que o trabalho com o texto literário fez com que os alunos reconhecessem o conto, que foi um gênero lido em cinco aulas, como vimos no Quadro 9.

Com um intuito de estimular que o aluno refletisse sobre o texto, perguntamos na questão nove, qual o possível motivo para um final com a morte da Clarisa. Os alunos deveriam marcar a opção que era porque ela tinha reagido ao assalto. Essa também foi uma das questões em que só houve avanço significativo em GE1, conforme observamos, anteriormente, na Tabela 8, e como apresentamos mais detalhadamente na Tabela 11 a seguir:

TABELA 11 – Motivos para uma possível morte da personagem Clarisa

Questão 9						
Motivos para uma possível morte de Clarisa:	GE1		GE2		GC	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
Clarisa ter reagido ao assalto	50% (16)	75% (24)	42% (11)	46% (12)	42% (11)	42% (11)
Clarisa ter convidado o ladrão para um chá	22% (7)	19% (6)	15% (4)	23% (6)	31% (8)	35% (9)

Clarisa ter dado dinheiro ao ladrão	19% (6)	6% (2)	27% (7)	31% (8)	23% (6)	23% (6)
Não sabe / Não responde	9% (3)	0%	15% (4)	0%	4% (1)	0%

Fonte: Elaborada pela autora

Nas questões treze e quatorze, tínhamos a intenção de medir a capacidade do aluno em obter uma informação do texto.

Com relação à questão treze, perguntamos se o aluno acreditava que Clarisa era uma jovem com pouca idade. Essa informação está clara já no primeiro parágrafo do fragmento, porém os resultados não apresentaram muitos acertos. Os dados analisados via teste de Wilcoxon para dados pareados, dispostos na tabela 8, nos mostraram que o avanço só foi significativo em GE1, em que dezoito alunos (56%) acertaram no pré-teste e vinte e cinco (78%) acertaram no pós-teste. Embora tenha havido uma melhora em GE2, com quatorze alunos (54%) acertando no pré e dezesseis (62%) no pós-teste; o avanço não representou significância estatística. E em GC, a quantidade de alunos que acertaram diminuiu entre o pré e pós-teste: dezessete alunos (65%) acertaram no pré-teste e somente quatorze alunos (54%) acertaram no pós-teste.

Na questão quatorze, perguntamos o que a personagem servia ao ladrão para comer enquanto bebia o chá. A resposta estava igualmente escrita no texto e, apesar de não ter tido resultados estatisticamente significantes, houve melhora na quantidade de acertos de GE1 e GE2 no pré e pós-teste, o que não ocorreu em GC, que diminuiu a quantidade de acertos.

Em GE1, vinte e quatro (75%) acertaram no pré-teste e vinte e seis (81%) acertaram no pós-teste. Em GE2, vinte e um (81%) marcaram a opção correta no pré e vinte e três (88%) no pós-teste e em GC, dezenove alunos (73%) acertaram no pré-teste e somente dezessete alunos (65%) acertaram no pós-teste.

Na questão dezesseis, tentamos estimular o aluno à interpretação, bem como medir sua capacidade de inferir informações. Embora não estivesse explícito no texto, a resposta era clara de que o ladrão não era rico, porém os resultados nos mostraram, assim como nas Tabelas 8 e 9, que a melhora só foi significativa, mais uma vez, em GE1. Em GE2 e GC houve, inclusive, um decréscimo na quantidade de acertos, conforme observamos no gráfico 12 a seguir:

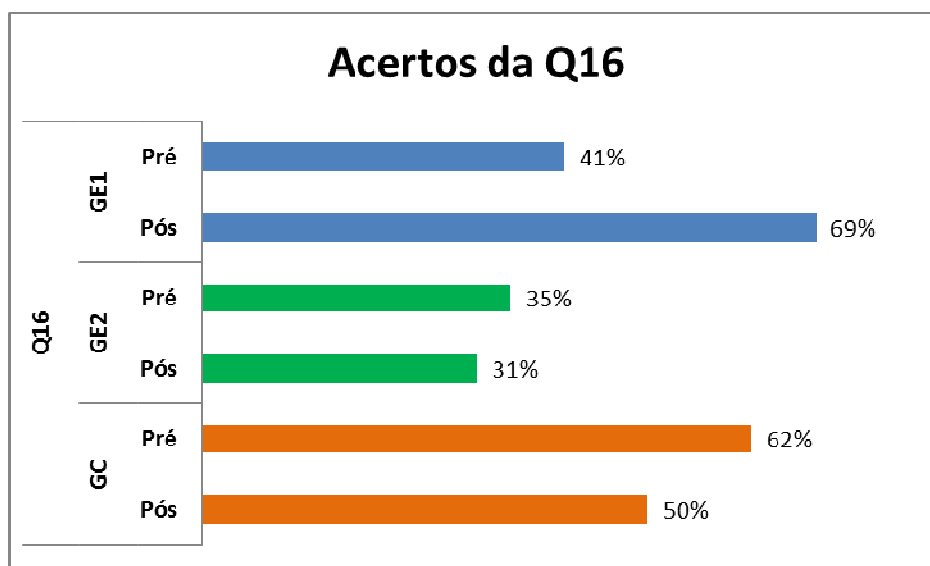


Gráfico 12 – Acertos dos alunos na Questão 16 (Pré e pós-teste 1)

Em GE1, treze alunos (41%) acertaram no pré-teste e vinte e dois (69%) acertaram no pós-teste. Em GE2, nove alunos (35%) marcaram a opção correta no pré e oito (31%) no pós-teste e em GC, dezesseis alunos (62%) acertaram no pré-teste e somente treze alunos (50%) acertaram no pós-teste.

Em mais uma questão para medir a capacidade do aluno em emitir juízo de valor, na questão dezessete, perguntamos a eles se, de acordo com o texto, Clarisa era uma pessoa má. Consideramos que as respostas aqui foram satisfatórias, uma vez que o texto nos dizia que a personagem era uma boa pessoa e a resposta correta seria “não”.

Como podemos observar no gráfico 13 a seguir, só houve um pequeno avanço em GE1, ficando os outros dois grupos (GE2 e GC) com a mesma quantidade de acertos no pré e pós-teste. Em GE1, vinte e seis alunos (81%) marcaram a opção correta no pré-teste e vinte e oito (88%) no pós-teste. Em GE2, vinte e um alunos (81%) marcaram a opção correta no pré e no pós-teste. E em GC, vinte alunos (77%) acertaram no pré-teste e no pós-teste.

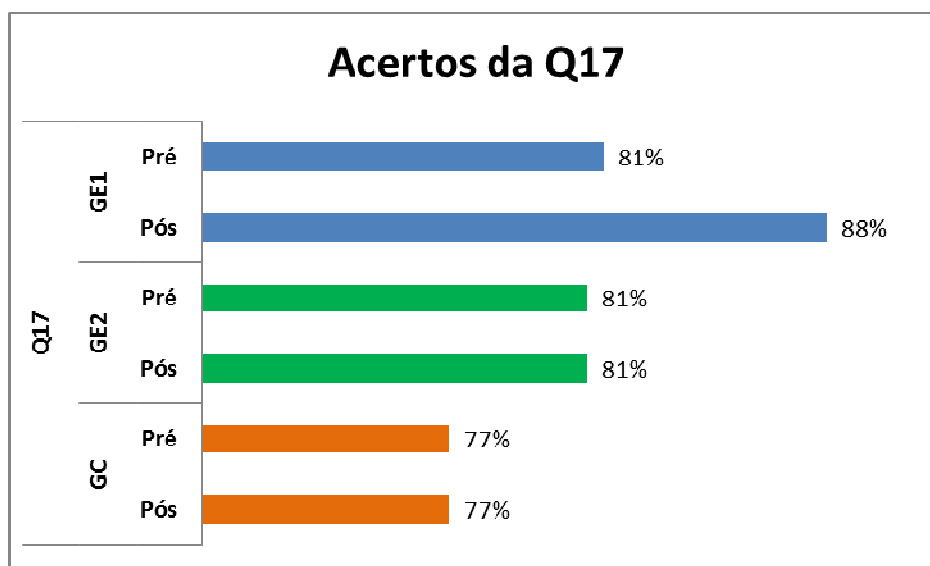


Gráfico 13 – Respostas dos alunos na Questão 17 (Pré e pós-teste 1)

Na última questão, a de número dezoito, perguntamos aos alunos o que o ladrão havia utilizado para amedrontar a Clarissa, com o intuito de averiguarmos a capacidade deles para obtenção de informações do texto. Aqui colocamos como resposta um sinônimo para faca, porém menos da metade dos alunos acertou no pré-teste e só houve melhora significativa, mais uma vez, como vimos anteriormente na tabela 8, em GE1.

No gráfico 14 a seguir, observamos a ilustração dos resultados da questão dezoito. Em GE1, nove alunos (28%) acertaram no pré-teste e vinte (63%) acertaram no pós-teste. Em GE2, onze alunos (42%) marcaram a opção correta no pré e dezoito (69%) no pós-teste e em GC, dez (38%) acertaram no pré-teste e onze alunos (42%) acertaram no pós-teste.

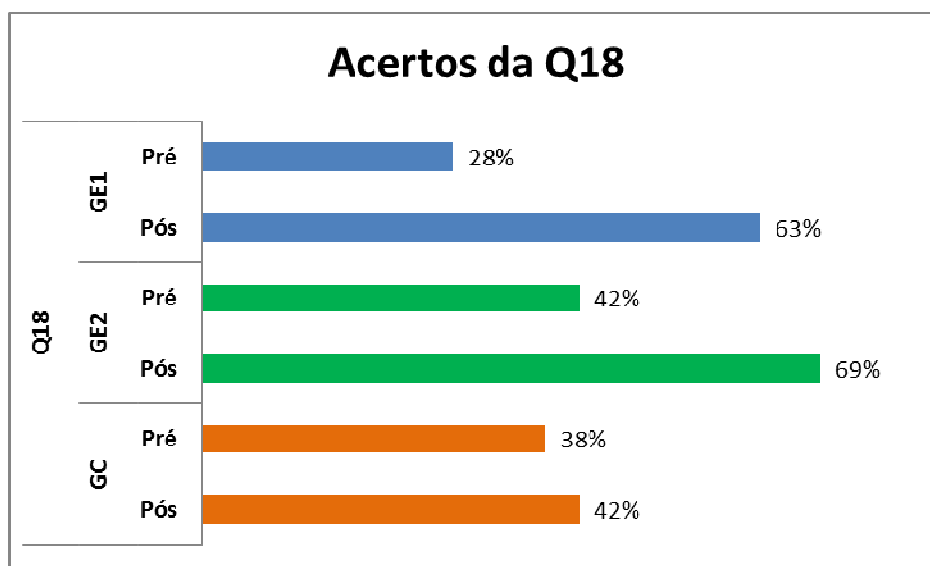


Gráfico 14 – Acertos dos alunos na Questão 18 (Pré e pós-teste 1)

Esses resultados demonstraram uma deficiência no vocabulário considerado simples, uma vez que a palavra escolhida, se analisarmos os livros didáticos do PNLD, é vista já nos primeiros semestres de estudos da língua espanhola. Essa dificuldade com vocabulário não nos causou estranheza, pois já havia sido apontada nos resultados do questionário de perfil leitor discutidos no tópico 4.2, tanto com relação à língua materna, quanto com relação à língua espanhola. E de acordo com os estudos de Grabe (1991), se houver discrepância entre o vocabulário necessário para leitura fluente e o vocabulário dominado por leitores em língua estrangeira, é natural que o leitor iniciante tenha dificuldades para a efetivação da leitura e da compreensão do texto.

E o trabalho realizado nas turmas experimentais, só surtiu efeito significativo com os alunos que leram literatura, ratificando, assim, as ideias de Morena (1996) que afirma que a literatura além de desenvolver a compreensão leitora do aluno, contribui para a compreensão de outro tipo de textos para além dos literários e ajuda na melhora da expressão escrita, o que também foi percebido nas observações das aulas, conforme descrevemos no capítulo 4.

Em síntese, o que essa primeira parte da análise nos mostra, através do teste de Wilcoxon que avaliou, estatisticamente, a diferença entre o pré e o pós teste em relação à cada uma das questões do pré-teste/pós-teste 1, é que o grupo experimental 1 foi significativamente impactado pelas tarefas de leitura literária, melhorando

quantitativamente em todos os aspectos da compreensão leitora e competência literária medidos pelo teste, o que não foi possível detectar nem em GE2 e nem em GC. Corral (2003) já afirmava que o leitor literário necessariamente se transforma após a leitura, pois a literatura o impede de se manter em qualquer estado de passividade.

Esses dados do primeiro teste já nos conduzem à confirmação da nossa hipótese inicial de que a leitura literária contribui mais significativamente para que os alunos de língua espanhola do ensino médio apresentem melhor desempenho leitor e literário do que com outros tipos de textos.

Essa hipótese também é confirmada na análise pelo teste de Kruskal-Wallis que comparou, estatisticamente, a diferença entre os três grupos em relação pré-teste/pós-teste 1. Com esse teste, percebemos que os alunos de GE1, se comparados aos outros grupos, evoluíram significativamente nas questões Q5, Q7, Q8 e Q16, todas com p-valor menor que 0,05.

Considerando o que cada questão era capaz de avaliar, os alunos de GE1 avançaram, significativamente, em todos os aspectos da compreensão leitora e literária descritos no item 3.4.3.1 (quadro 2). Com relação aos alunos de GE2, podemos considerar que eles avançaram um pouco mais que os de GC com relação à compreensão geral do texto, à identificação da ideia principal do texto e de um elemento textual, à reflexão sobre personagens e tempo da narração, à reflexão sobre o texto e à obtenção da informação.

Vimos, pois, que embora, estatisticamente, GE2 seja igual a GC, entendemos que, ainda com pouco avanço, o trabalho com a leitura de textos não-literários também apresentou melhoras. O grupo experimental 2 apresentou aumento, ainda que considerado mínimo, no número de acertos das questões Q1, Q3, Q4, Q5, Q8, Q9, Q13, Q14 e Q18 e o grupo controle apenas em Q1, Q3, Q4, Q7 e Q18.

Considerando as questões em que os alunos de GE2 e GC diminuíram o desempenho, temos que em GE2, o número de acertos só diminuiu em Q16, que avaliava a capacidade de interpretação e de inferência do aluno. Já em GC, os acertos diminuíram em Q5, que media a capacidade do aluno de refletir sobre o tempo da narração; em Q8, que media a capacidade do aluno em compreender o texto e identificar um elemento textual, em Q13 e Q14, que media a capacidade do aluno de obter informações e em Q16, que avaliava a capacidade de interpretação e de inferência do aluno.

Vejamos, a seguir, a análise da medição dos aspectos subjetivos da recepção leitora e literária, realizada através do pré-teste/pós-teste 1, de todos os grupos.

5.3.1.2 Aspectos subjetivos da recepção leitora e literária

Conforme descrito anteriormente, a análise das cinco questões de caráter mais subjetivo do teste 1 (dois, dez, onze, doze e quinze) nos deu, numa análise quantitativa (não estatística) e qualitativa, uma visão da melhoria dos alunos nos aspectos subjetivos da recepção leitora e literária, conforme descritos no Quadro 9 a seguir:

QUESTÕES	CAPACIDADE QUE AVALIA
2	Uso de estratégias de leitura: estratégia de antecipação.
10	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra.
11	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra ou da forma.
12	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra ou da forma.
15	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra ou da forma.

Quadro 9 - Especificações das capacidades subjetivas da recepção leitora e literária avaliadas no Pré-teste/Pós-teste (I)

Na questão dois, perguntamos se o título havia despertado algo sobre o tema da história, a fim de medirmos a capacidade do aluno de utilizar a estratégia de antecipação. As respostas estão ilustradas, para melhor visualização, no gráfico 15 a seguir:

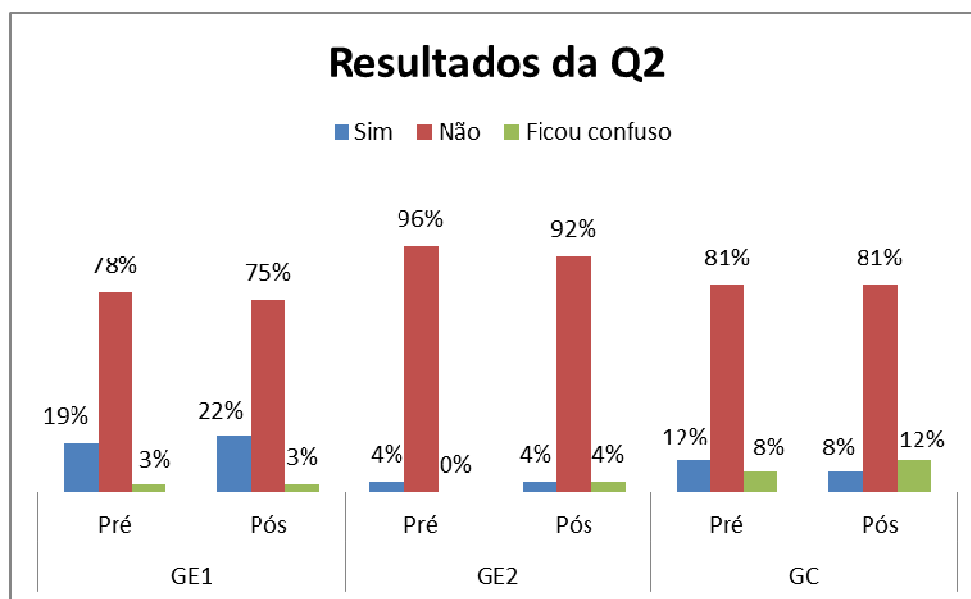


Gráfico 15 – Acertos dos alunos na Questão 2 (Pré e pós-teste 1)

Os resultados nos mostraram que, em GE1, seis alunos (19%) no pré-teste e sete (22%) no pós-teste marcaram “sim”; vinte e cinco (78%) no pré e vinte e quatro (75%) no pós-teste marcaram “não” e um aluno (3%) no pré-teste e o mesmo aluno (3%) no pós-teste marcou que ficou confuso.

Com relação aos resultados de GE2, um aluno (4%) no pré-teste e o mesmo aluno (4%) no pós-teste marcou “sim”; vinte e cinco (96%) no pré e vinte e quatro (92%) no pós-teste marcaram “não” e um aluno (4%) somente no pós-teste marcou que ficou confuso.

Em GC, três alunos (12%) no pré-teste e dois (8%) no pós-teste marcaram “sim”; vinte e um (81%) no pré e vinte e um (81%) no pós-teste marcaram “não” e dois alunos (8%) no pré-teste e três (12%) no pós-teste marcaram que ficaram confusos.

Percebemos, pois, que não foi possível o aluno usar, na maioria das respostas dos dois momentos do teste, a estratégia de predição, o que se deu, possivelmente, devido ao fato do título ser o nome próprio da personagem que realmente não dá pistas sobre o texto que será lido.

Com o objetivo de avaliar a capacidade do aluno em atribuir juízo de valor do conteúdo da obra, na questão dez, perguntamos aos alunos se eles consideravam que era normal a reação de Clarisa ao assalto. As respostas estão ilustradas no gráfico 16 a seguir:

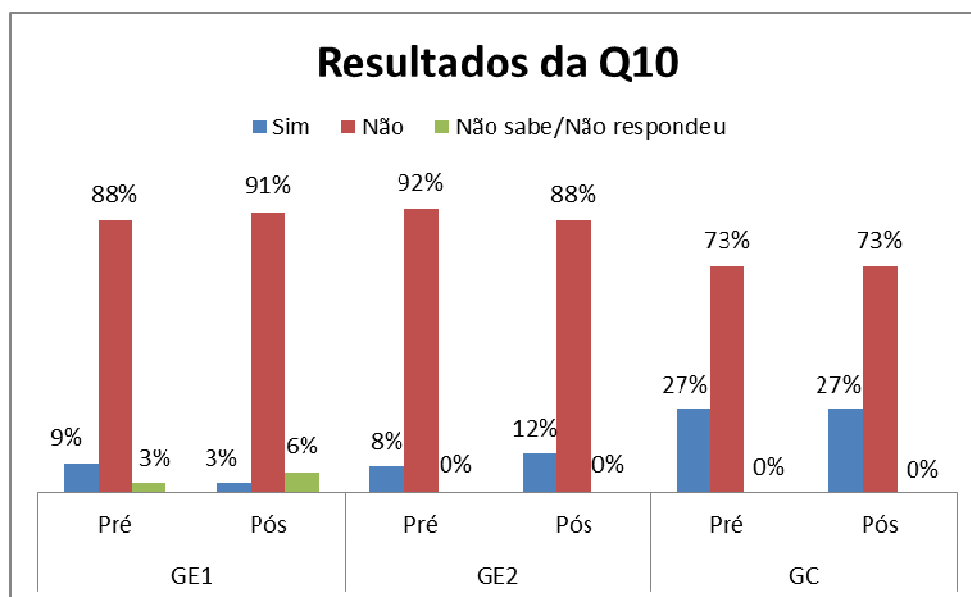


Gráfico 16 – Acertos dos alunos na Questão 10 (Pré e pós-teste 1)

Percebemos que, em GE1, três alunos (9%) no pré e um (3%) no pós-teste disseram que sim, vinte e oito (88%) no pré e vinte e nove (91%) no pós-teste disseram que não e um (3%) no pré e dois (6%) no pós-teste não responderam.

Em GE2, dois alunos (8%) no pré e três (12%) no pós-teste disseram sim e vinte e quatro (92%) no pré e vinte e três (88%) no pós-teste disseram não. E em GC, sete alunos (27%) no pré e sete alunos (27%) no pós-teste disseram que sim e dezenove no pré (73%) e dezenove (73%) no pós-teste disseram que não.

Nessa questão havia a opção do aluno justificar. Considerando as respostas dos três grupos, cinquenta e quatro alunos apresentaram justificativas para o fato de não acharem normal a atitude de Clarisa, afirmando sempre que não é comum uma pessoa ajudar a ladrões que vão roubar as suas próprias casas.

Já na questão onze, perguntamos aos alunos o que mais havia chamado a atenção deles no texto, também com o objetivo de avaliar a capacidade do aluno em atribuir juízo de valor do conteúdo da obra. Aqui eles podiam acrescentar algum outro motivo que não estivesse como opção já pré-definida e “a ação da Clarisa de ajudar o ladrão” foi acrescentada pelos que marcaram essa opção, como observamos na Tabela 12 a seguir:

TABELA 12 – O que chamou a atenção dos alunos no texto (Pré e pós-teste 1)

Questão 11						
O que mais chamou a atenção no texto	GE1		GE2		GC	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
Os personagens	19% (6)	19% (6)	19% (5)	4% (1)	15% (4)	12% (3)
Nada	6% (2)	6% (2)	4% (1)	0%	4% (1)	0%
O final da história	75% (24)	72% (23)	69% (18)	96% (25)	69% (18)	77% (20)
Outros (A ação da Clarisa de ajudar o ladrão)	0%	3% (1)	8% (2)	0%	12% (3)	12% (3)

Fonte: Elaborada pela autora

Os resultados nos mostraram que o final da história, que revelou que os personagens se tornaram amigos por muitos anos, foi o que mais chamou a atenção de todos os grupos nos dois momentos do teste.

Na questão doze, quando perguntamos aos alunos se havia faltado alguma informação para compreender o texto, com a intenção de medir a capacidade do aluno em atribuir juízo de valor ao conteúdo da obra, os resultados nos mostraram que a maioria dos dois grupos (nos dois momentos do teste) não sentiu falta de informações a mais para compreender o texto.

Em GE1, sete (22%) no pré e dois (6%) no pós-teste disseram que sim, vinte e cinco (78%) no pré e trinta alunos (94%) no pós-teste disseram que não. Em GE2, dois alunos (8%) no pré-teste disseram sim e vinte e três (88%) no pré e todos os vinte e seis alunos do grupo (100%) no pós-teste disseram não e somente um (4%) não respondeu no pré-teste. Em GC, sete alunos (27%) no pré e um aluno (4%) no pós-teste disseram que sim e dezoito no pré (73%) e vinte e cinco (96%) no pós-teste disseram que não. As respostas estão ilustradas no gráfico 17 a seguir:

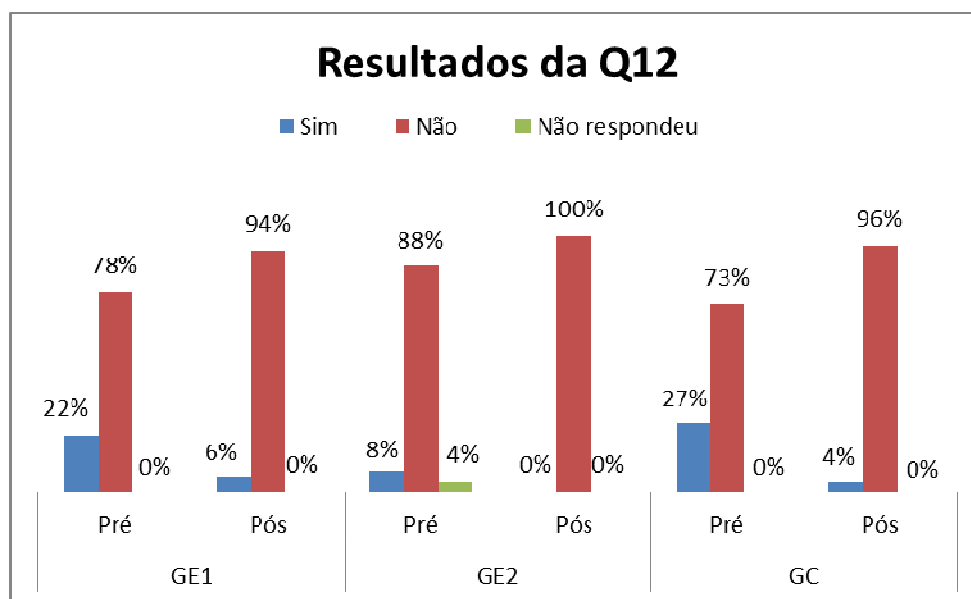


Gráfico 17 – Acertos dos alunos na Questão 12 (Pré e pós-teste 1)

Nessa questão, o aluno também podia justificar a sua resposta. Dezesesseis alunos (50%) de GE1, vinte de GE2 (77%) e dez (38%) de GC justificaram que o texto era de fácil compreensão. Dentre os que marcaram que sentiram falta de alguma informação, sete alunos (22%) de GE1, dois (8%) de GE2 e sete (27%) de GC justificaram que sentiram falta do motivo da morte da personagem Clarisa.

Na última questão a ser analisada nesse tópico, a quinze, também com o intuito de medir a capacidade do aluno em atribuir juízo de valor, perguntamos se eles tinham gostado de como está escrito o texto. Essa pergunta foi sempre utilizada também durante as aulas de leitura nos grupos experimentais, para estimular que eles opinassem, bem como conhecer qual a leitura que mais e a que menos agrada.

Em GE1, vinte e nove alunos (91%) no pré e trinta (94%) no pós-teste disseram que sim e somente três alunos (9%) no pré e dois (6%) no pós-teste disseram que não. Em GE2, vinte e quatro alunos (92%) no pré-teste e todos os vinte e seis alunos (100%) no pós-teste disseram sim e somente dois alunos (8%) no pré-teste responderam que não. Em GC, vinte e três alunos (88%) no pré-teste e todos os vinte e seis alunos (100%) no pós-teste disseram sim e somente três alunos (12%) no pré-teste responderam que não.

As justificativas dos alunos para sim, entre os cinco de GE1 e três de GE2 que justificaram no pré e no pós-teste, foram “A história é muito interessante” e “há muitas

palavras em português, o que facilita”. Para as negativas, as justificativas de dois alunos de GE1 no pré e no pós-teste alunos foram: “não gostei do final da história”. Vimos aqui que as justificativas estavam mais voltadas para o sentido do texto do que para as questões linguísticas ou de compreensão textual, o que nos permite afirmar que os alunos, em geral, compreenderam bem o texto nos dois momentos do teste.

Vimos, pois que a literatura provocou, pois, o efeito duplo nos leitores (defendido por ZILBERMAN, 2008), uma vez que além de acionar a fantasia deles, o texto suscitou também um posicionamento intelectual dos leitores.

A seguir, apresentamos os resultados obtidos a partir do pré-teste/pós-teste 2 com a análise do avanço (ou não) de aspectos da compreensão leitora dos três grupos.

5.3.2 O pré-teste e o pós-teste 2

Conforme descrito no item 3.4.3.2, o segundo teste¹⁰⁶ foi retirado das provas do DELE escolar, no nível inicial (A1) de 2014 e aplicado para os três grupos (GE1, GE2 e GC). A prova continha vinte e cinco questões de múltipla escolha e de relacionar textos com enunciados simples, divididas em quatro tarefas, sendo cinco questões para a tarefa um, seis para a tarefa dois, mais seis para a tarefa três e, por fim, oito questões para a tarefa quatro.

Para a análise estatística, em busca do p-valor significativo (ou não), foi necessário calcularmos uma média de quantidade de acerto por tarefas, conforme observamos nas tabelas que virão a seguir.

No grupo experimental 1, com relação às tarefas e ao total de acertos, detectamos que há diferença estatisticamente significativa entre o pré e o pós-teste para as tarefas 2, 3 e 4, bem como para o total de acertos, sendo que, em todos os casos, a média foi mais alta no momento do pós-teste, conforme observamos na Tabela 13 a seguir:

¹⁰⁶ Em anexo no apêndice C, página 265.

TABELA 13 – Comparação da pontuação média nas tarefas entre o pré e o pós-teste 2 do GE1, seguido do teste de Wilcoxon para amostras pareadas

Variável	Pré	Pós	p-valor
	Média	Média	
Tarefa 1	2,8	3,0	0.4006
Tarefa 2	3,2	4,3	0.0008
Tarefa 3	3,9	4,6	0.0148
Tarefa 4	5,8	6,3	0.0397
Total de acertos	15,9	18,1	<.0001

Fonte: Elaborada pela autora

Ou seja, os alunos de GE1 melhoraram, significativamente, a capacidade de reconhecer nomes, palavras ou frases em notas, letreiros. (tarefa 2); de captar o sentido geral de material informativo e instruções de uso frequente e de descrições breves e simples, principalmente, se há apoio visual (tarefa 3) e de extrair informação específica contida em textos informativos ou instruções curtas de uso frequente (tarefa 4), bem como melhoraram o total geral de acertos. E se considerarmos somente os números brutos, sem o tratamento estatístico, vimos que houve avanço também na tarefa 1, que mediu a capacidade do aluno de compreender mensagens breves e simples.

Já no grupo experimental 2, detectamos diferença estatisticamente significativa entre o pré e o pós-teste para as tarefas 2 e 3, bem como para o total de acertos, sendo que, em todos os casos, a média, assim como em GE1, também foi mais alta no momento do pós-teste, conforme podemos observar na Tabela 14 a seguir:

TABELA 14 – Comparação da pontuação média nas tarefas entre o pré e o pós-teste 2 do GE2, seguido do teste de Wilcoxon para amostras pareadas

Variável	Pré	Pós	p-valor
	Média	Média	
Tarefa 1	3,0	3,3	0.4193
Tarefa 2	3,7	4,6	0.0089
Tarefa 3	4,0	4,8	0.0427
Tarefa 4	5,8	6,2	0.0892
Total de acertos	16,5	18,9	0.0008

Fonte: Elaborada pela autora

Ou seja, os alunos de GE2 melhoraram, significativamente, a capacidade de reconhecer nomes, palavras ou frases em notas, letreiros. (tarefa 2) e de captar o sentido geral de material informativo e instruções de uso frequente e de descrições breves e simples, principalmente, se há apoio visual (tarefa 3), bem como melhoraram o total de acertos. Observamos, ainda, que houve avanço (considerando numericamente) também nas tarefas 1 e 4, porém não foram considerados, durante a análise, como avanços estatisticamente relevantes.

E no grupo controle, não detectamos diferença estatisticamente significativa entre o pré e o pós-teste em nenhuma das quatro tarefas, nem no total de acertos, ainda que tenha havido (numericamente) uma melhora nas tarefas 2 e 3 e no total de acertos, conforme apresentamos os dados na Tabela 15 a seguir.

TABELA 15 – Comparação da pontuação média nas tarefas entre o pré e o pós-teste 2 do GC, seguido do teste de Wilcoxon para amostras pareadas

Variável	Pré	Pós	p-valor
	Média	Média	
Tarefa 1	2,4	2,2	0.3857
Tarefa 2	2,8	3,4	0.3452
Tarefa 3	3,5	3,8	0.2830
Tarefa 4	5,2	5,0	0.4348
Total de acertos	13,8	14,4	0.9922

Fonte: Elaborada pela autora

Convém destacarmos que, ao realizamos o teste de Kruskal-Wallis para avaliar, estatisticamente, a diferença entre os grupos em relação à evolução do pré para o pós-teste, para as quatro tarefas e o acerto total, vimos que, para as tarefas isoladamente, não foi detectada diferença estatisticamente significativa. Entretanto, detectamos diferença estatisticamente significativa entre os grupos em relação à evolução do total de acertos, com p-valor igual a 0,0099, conforme podemos observar nos dados da Tabela 16 a seguir:

TABELA 16 – Comparação das médias de acertos nas tarefas entre o pré e pós-teste 2 por grupo, seguido do p-valor do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis

Tarefas	GE1		GE2		GC		P-valor
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
	Média	Média	Média	Média	Média	Média	
Tarefa 1	2,8	3,0	3,0	3,3	2,4	2,2	0,2756
Tarefa 2	3,2	4,3	3,7	4,6	2,8	3,4	0,2167
Tarefa 3	3,9	4,6	4,0	4,8	3,5	3,8	0,7166
Tarefa 4	5,8	6,3	5,8	6,2	5,2	5,0	0,0613
Total de acertos	15,9	18,1	16,5	18,9	13,8	14,4	0,0099

Fonte: Elaborada pela autora

E pelas comparações múltiplas de Dunn, temos que essa diferença estatisticamente significativa foi entre o grupo experimental 1 e o grupo controle, conforme observamos na Tabela 17 a seguir, o que representa, assim como apresentado nos resultados do teste 1, ainda que o trabalho realizado em GE2 tenha feito com que os alunos melhorassem seus resultados, os avanços de GE1 foram significativamente superiores.

TABELA 17 – Comparações múltiplas de Dunn para as questões do teste 2, cujo p-valor de Kruskal-Wallis foi significativo

Questão	Comparação		p-valor
Total de acertos	Controle	Experimental 2	0,0740
	Controle	Experimental 1	0,0100
	Experimental 2	Experimental 1	1,0000

Fonte: Elaborada pela autora

Ou seja, assim como ocorreu no teste 1, no teste 2, o grupo experimental 1 também foi o grupo que apresentou melhores resultados, se comparado aos outros, tanto na média de acertos por tarefa, quanto no total de acertos. Entretanto, o trabalho realizado no grupo experimental 2 também rendeu bons resultados, uma vez que houve melhoras significativas e a Tabela 17 mostra, inclusive, que nesse teste, não houve diferença estatística significativa entre GE1 e GE2, ainda que nas Tabelas 13 e 14, tenhamos visto que GE1 apresentou avanços mais estatisticamente significativos.

Considerando os números brutos dos resultados por tarefa, sem terem sido tratados estatisticamente, percebemos que em todos os casos, a média foi mais alta no momento do pós-teste dos grupos experimentais, o que não ocorreu com o grupo controle. Os resultados estão visualmente expostos no gráfico 18 a seguir.

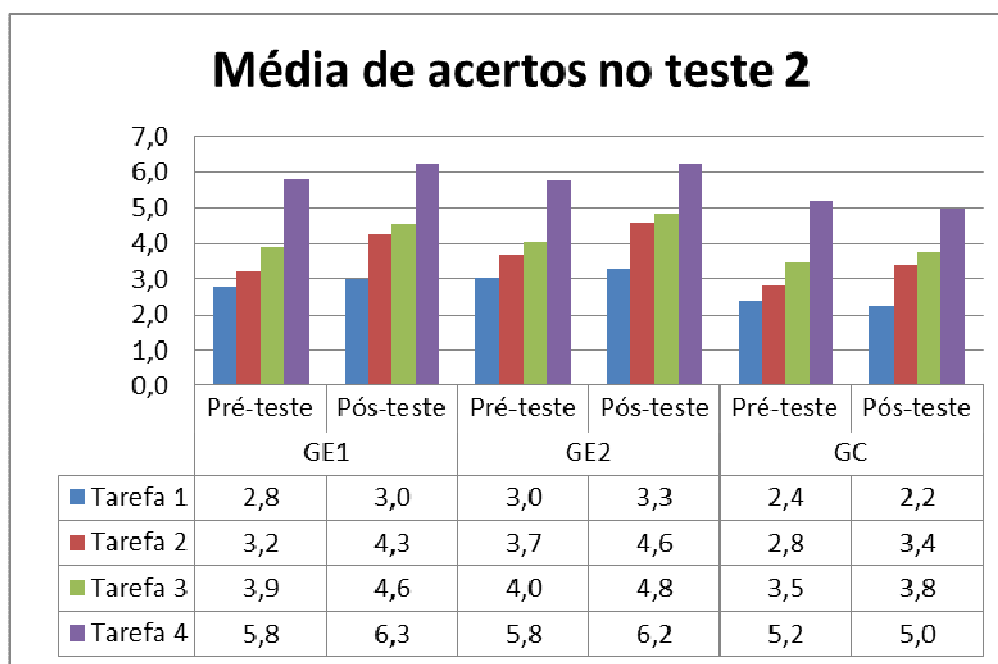


Gráfico 18 – Média de acertos no teste 2 (Pré e pós-teste 2)

Em uma análise mais detalhada, percebemos que, na primeira tarefa, que engloba as questões de um a cinco (cinco questões), que avaliava a capacidade do aluno em compreender mensagens breves e simples, transmitidas através de cartões postais, e-mails, etc.; considerando a média de acertos dos alunos (por grupo) em cada tarefa, os alunos de GE1 e GE2 conseguiram evoluir em dados brutos (sem análise estatística), o que não ocorreu com GC.

A primeira tarefa consistia em ler um e-mail e responder às cinco perguntas relacionadas a ele e, em média, os alunos de GE1 acertaram 2,8 questões no pré e 3 questões no pós-teste; os alunos de GE2 acertaram em média 3 questões no pré-teste e 3,3 no pós-teste e os alunos de GC acertaram em média 2,4 questões no pré e 2,2 no pós-teste.

A tarefa seguinte, a de número dois, englobava as questões de seis a onze (seis questões) e pretendia avaliar a capacidade do aluno em reconhecer nomes, palavras ou

frases em notas, letreiros, etc. O aluno lia algumas mensagens (de A a J) e as relacionavam com algumas frases (de 6 a 11).

Os dados brutos, sem análise estatística, nos mostraram que todos os grupos evoluíram nessa tarefa, ainda que, estatisticamente, tenha sido somente GE1 e GE2. Em média, os alunos de GE1 acertaram 3,2 questões no pré e 4,3 questões no pós-teste; os alunos de GE2 acertaram em média 3,7 questões no pré-teste e 4,6 no pós-teste e os alunos de GC acertaram em média 2,8 questões no pré e 3,4 no pós-teste.

A terceira tarefa, que englobou as questões de doze a dezessete (seis questões), pretendia avaliar a capacidade do aluno em captar o sentido geral de material informativo e instruções de uso frequente e de descrições breves e simples, principalmente, se existe apoio visual. Nesta tarefa, o aluno lia alguns anúncios de uma associação de animais e algumas mensagens de pessoas que buscavam um filhote e deveria relacionar os anúncios (de A a J) com as pessoas (de 12 a 17).

Os resultados brutos dessa tarefa demonstraram que todos melhoraram, ainda que a evolução estatisticamente significativa só tenha ocorrido em GE1 e em GE2. Em média, os alunos de GE1 acertaram 3,9 questões no pré e 4,6 questões no pós-teste; os alunos de GE2 acertaram em média 4,0 questões no pré-teste e 4,8 no pós-teste e os alunos de GC acertaram em média 3,5 questões no pré e 3,8 no pós-teste.

A quarta e última tarefa do pré-teste 2 tinha maior número de questões que as anteriores, englobando das questões dezoito a vinte e cinco (oito questões), e avaliava a capacidade do aluno de extrair informação específica contida em textos informativos ou instruções curtas de uso frequente. Aqui o aluno lia informações do calendário de atividades extraescolares de uma escola do ensino médio e em seguida respondia a algumas perguntas, marcando a opção correta dentre as três disponíveis.

Ainda que estatisticamente só GE1 tenha apresentado evolução significativa, os dados brutos, sem análise estatística, nos mostraram que somente GE1 e GE2 evoluíram nessa tarefa, demonstrando que a maioria dos alunos se saiu melhor quando o objetivo da leitura foi buscar uma informação ou uma instrução em um texto curto. Essa informação, futuramente, poderá ser importante para os resultados tanto em sala de aula quanto no pós-teste, pois como afirma Solé (1998):

Nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela; não é a mesma coisa ler para ver se interessa continuar lendo e ler quando procuramos uma informação muito determinada, ou quando precisamos formar uma ideia global do conteúdo para transmiti-la a outra pessoa. (SOLÉ, 1998, p.41)

Em média, na tarefa 4, os alunos de GE1 acertaram 5,8 questões no pré e 6,3 questões no pós-teste; os alunos de GE2 acertaram em média 5,8 questões no pré-teste e 6,2 no pós-teste e os alunos de GC acertaram em média 5,2 questões no pré e 5,0 no pós-teste.

Se considerarmos o resultado total dos dados brutos (sem análise estatística), englobando o total de acertos das vinte e cinco questões que englobavam as quatro tarefas, percebemos que houve avanço nos três grupos, uma vez que, em média, os alunos de GE1 acertaram 15,9 questões no pré e 18,1 questões no pós-teste; os de GE2 acertaram 16,5 no pré e 18,9 no pós e os alunos de GC acertaram 13,8 no pré e 14,4 no pós-teste.

Por fim, afirmamos que, ainda que o teste 2 tenha avaliado somente o desempenho leitor, os resultados apresentados, assim como os do teste 1, nos ajudam na confirmação da nossa hipótese inicial de que a leitura literária contribui mais significativamente para que os alunos de língua espanhola do ensino médio apresentem melhor desempenho leitor e literário que outros tipos de textos.

6 REPERCUSSÕES NAS CRENÇAS DOS ALUNOS E DA PROFESSORA DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO APÓS AS PRÁTICAS DE LEITURA

O leitor proficiente não nasce pronto; tal condição é consequência da atmosfera leitora reinante no seu contexto social, principalmente, no que diz respeito à escola e, essencialmente, à sala de aula.

(SILVA e SILVEIRA, 2013, p.93).

Apresentamos, neste capítulo, o olhar dos alunos e da professora sobre as contribuições das aulas de leitura para desenvolvimento na compreensão leitora e da competência literária deles.

Os instrumentos que serviram de base para nossas reflexões foram: o questionário de sondagem da professora aplicado no início da pesquisa, os protocolos de observação de aula realizados pela pesquisadora, as reflexões que a professora fez no seu diário reflexivo, bem como as respostas dos alunos e da professora ao questionário de avaliação aplicado no final do ano letivo de 2015, a fim de respondermos à nossa quarta questão de pesquisa: *quais as repercussões nas crenças dos alunos e da professora após a participação em um trabalho sistemático de práticas de leitura em língua espanhola no ensino médio?*.

6.1 QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO DA PROFESSORA

Antes da primeira observação, a professora respondeu a um questionário de sondagem composto por dezesseis questões objetivas e subjetivas, distribuídas em três blocos: dados pessoais, formação acadêmica e experiência docente em escola pública.

As três primeiras questões foram destinadas ao preenchimento do primeiro bloco que se referia aos dados pessoais. A professora participante é do sexo feminino e está na faixa etária de trinta anos.

As questões quatro a nove englobam o segundo bloco: da formação acadêmica. Na questão quatro, perguntamos o ano de conclusão do curso e vimos que a professora se formou em 2011 em Letras Espanhol. Nas questões cinco e seis, perguntamos sobre a participação dela em treinamentos para professores de espanhol e em congressos. Ela

respondeu que sim, entretanto, quando perguntamos na questão sete se ela havia apresentado trabalhos em congressos, ou somente participado como ouvinte, a resposta foi que só havia sido ouvinte.

Na questão oito, quando perguntamos se ela conhecia as diretrizes dos documentos oficiais sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), a resposta foi que conhecia pouco, o que nos faz concluir que a prática docente da professora não está baseada no que dizem os referidos documentos.

Na questão nove, perguntamos se ela acreditava que as disciplinas de literatura estudadas na graduação a ajudavam na atividade docente atual. Ela respondeu que pouco e justificou:

As aulas foram úteis no que tange o conhecimento de alguns autores hispanohablantes, ampliando assim o horizonte a respeito do mundo literário. No entanto, foram algo superficiais e não foram direcionadas como ferramentas para o ensino da Língua Espanhola como Língua Estrangeira. (Justificativa da professora para a pergunta nove)¹⁰⁷

A partir dessa fala, percebemos, assim como em Silva (2011), que as lacunas na formação inicial são determinantes e muitas vezes responsáveis pela não preparação ou preparação insuficiente do professor para o uso do texto literário na aula de língua estrangeira.

Raras vezes a escola, seu aparato, como salas de aula, seus instrumentos, como o livro didático, e sua metodologia, como a execução do dever de casa, provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam ao universo de ensino. (ZILBERMAN, 2002, p.27)

As questões dez a dezesseis englobam o terceiro e último bloco: experiência docente em escola pública. Na questão dez, perguntamos sobre o tempo em que a professora estava lecionando na rede pública estadual de ensino e a resposta foi que estava lá já há mais de dois anos.

Na questão onze, em que perguntamos em quais séries do Ensino Médio ela ensinava, a resposta foi que lecionava nos três anos (1º, 2º e 3º) e que era a única professora de língua espanhola da escola. Na questão doze, ao perguntarmos sobre a carga horária

¹⁰⁷ Optamos por apresentar em cursiva as citações que reproduzem o discurso dos participantes (nesse caso, da professora).

semanal, a resposta nos fez entender que o tempo livre da professora para planejamento era mínimo, pois ela tem 23 horas/aula semanais.

Na questão treze, tentamos descobrir se a professora trabalhava as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) com os seus alunos de língua espanhola do Ensino Médio de Escolas Públicas. Ela respondeu que “por se tratar de Espanhol como Língua Estrangeira, há uma tentativa de trabalhar as quatro habilidades, no entanto, pela infraestrutura (carga horária, quantidade de alunos por sala de aula, acústica, dentre outros), as habilidades de leitura e escritura são mais contempladas”.

Pela fala da professora, ratificamos mais uma vez o que detectamos em Silva (2011) que continua sendo difícil trabalhar as quatro habilidades na escola pública brasileira, principalmente pela irrisória 1h/a destinada ao ensino de língua espanhola. Moita Lopes (1996), já considerava que na escola pública é irreal “se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem: carga horária reduzida; um grande número de alunos por turma; etc. (MOITA LOPES, 1996, p. 131)

Na questão quatorze, em que perguntamos como eram as aulas de língua espanhola ministradas por ela no Ensino Médio de Escolas Públicas (com textos, acompanhando o livro, com material extra, dentre outros), a professora respondeu que as aulas em geral “são ministradas com o acompanhamento do livro didático (todos os alunos têm livro), trabalhando textos do próprio livro e as atividades nele propostas. Quando possível, sim, há o uso de material extra - como outros tipos de textos, músicas e clipes.”

A fala da professora ratifica e torna o pensamento de Almeida Filho (1993) bem atual, quando o autor já afirmava que ensinar uma língua estrangeira no Brasil é quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático.

Na questão quinze, tentamos descobrir se e como a professora já havia utilizado o texto literário nas suas aulas de língua espanhola do Ensino Médio de Escolas Públicas. A professora respondeu que sim e relatou um pouco da experiência: “Foi bem interessante, a participação dos alunos foi positiva e despertou a curiosidade deles, principalmente, em relação ao vocabulário do texto e inclusive de alguns temas gramaticais”.

A atividade realizada não foi planejada por ela, e sim, realizada de acordo com o livro didático. Isso torna a experiência de escolher um texto literário e planejar sua

própria aula para usar aquele texto escolhido, algo novo para a professora e, ao mesmo tempo, algo que deverá influenciar toda a sua prática docente futura.

Na questão dezesseis, última do instrumento, perguntamos à professora como ela achava que deveria ser uma aula de Espanhol com o uso do texto literário (quais objetivos, procedimentos). Segundo a professora participante,

As aulas podem ser "expositivas e dialogadas", com trabalho em grupos e/ou individuais, com leitura, análise e interpretação de textos. Que contribuam para desenvolvimento dos alunos: quanto à habilidade de interpretação e à compreensão do texto, em seu contexto e fazer referência ao contexto atual, bem como desenvolver a capacidade de expressão dele; quanto ao conhecimento sociocultural e linguístico no âmbito linguístico estudado; quanto ao reconhecimento das normas da língua Espanhola aplicadas ao texto; quanto à ampliação permanente do seu vocabulário e consciência linguística.

Como dito no início desse tópico, nossa formação com a professora começou com a discussão sobre a inserção do texto literário em sala de aula. Nesta pergunta, tínhamos a intenção de verificar se essas ideias iniciais sobre o trabalho que seria desenvolvido durante todo o ano letivo estavam claras e coerentes com as teorias sobre o tema.

Pelo que pudemos observar pela fala e pelas conversas informais, a professora estava em sintonia com as concepções do trabalho a ser desenvolvido desde o início da pesquisa e apresentou ideias claras sobre o trabalho de pré-leitura, leitura e pós-leitura que iria ser realizado nas aulas de leitura (de textos literários ou não).

Na relação entre leitura literária e escolarização, o professor atuante como mediador do processo é parte essencial no processo e, considerando essa importância, traremos, nas seções 6.2, 6.3 e 6.4, o olhar da professora com relação às práticas de leitura realizadas por ela.

6.2 O DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA SOBRE AS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA E NÃO-LITERÁRIA

Com relação ao diário reflexivo (apêndice F, página 281), a professora entregou ao final do ano letivo de 2015, algumas considerações sobre o que ela tinha apontado como

positivo e negativo nas experiências realizadas nos dois grupos experimentais, bem como uma autorreflexão sobre as suas transformações e da participação dela no projeto.

Em primeiro lugar, a professora nos relatou que, inicialmente, os sentimentos gerados pelo convite em participar do projeto foram ansiedade e curiosidade. Além disso, ela teve muitas dúvidas, que foram sendo sanadas a partir das leituras teóricas e dos encontros presenciais com a pesquisadora. Além desses sentimentos, presentes ainda nas primeiras aulas, a professora tinha receio que os alunos não gostassem do texto, conforme podemos observar em sua fala abaixo:

Tanto nas primeiras aulas do grupo Experimental I como nas do Experimental II, fiquei tensa e focada em seguir à risca o passo a passo de cada planejamento, mesmo a professora deixando-me à vontade para ministrar as aulas. Acompanhando a tensão inicial, o meu temor se baseava na não receptividade dos alunos.

Esses sentimentos apareceram durante o planejamento e, segundo a professora, apesar de a professora ser participante ativa desde o início da realização da pesquisa, essa liberdade só foi sentida por ela após os primeiros planejamentos e as primeiras execuções de aula:

apesar de ter o espaço aberto para opinar e planejar juntas, eu fiquei um pouco apreensiva, talvez pela novidade da pesquisa na minha rotina ou insegurança com receio de por uma ou outra razão que não sei dizer, não conseguir cumprir com o planejamento proposto. Somente após as primeiras aulas, foi que consegui participar de maneira mais ativa no planejamento e na escolha dos textos.

Realmente percebemos que, durante o ano letivo, esses sentimentos foram dando espaço a uma motivação e à participação ativa da professora na realização do projeto, o que comprova o que afirmamos anteriormente, que escolher textos e planejar sua própria aula para usar aquele texto escolhido são ações que influenciarão toda a prática docente futura da professora. Não há como pensar em práticas escolares sem considerar a presença ativa do docente, pois

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à

execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. (ALARCÃO, 2005, p. 176)

Convém esclarecermos que, em um ambiente pouco favorável para o ensino da língua estrangeira, sem essa disponibilidade da professora para a participação ativa, a pesquisa não poderia ser realizada e, sem esse envolvimento e dedicação em todas as fases, a realização das aulas certamente não teriam obtido resultados tão eficazes para a formação leitora dos alunos, como os que estão sendo relatados durante toda a escrita dessa tese. Segundo a professora,

Ensinar Língua Espanhola no ensino médio da rede estadual de ensino não é uma tarefa fácil porque temos apenas uma aula semanal (50 minutos) em cada turma e cada turma com uma média de 35 a 40 alunos. Isso nos faz pensar e repensar nossa prática de ensino a cada dia a fim de atender, sobretudo, às necessidades dos alunos sem esquecer o que preconiza o Marco Comum Europeu sobre o ensino de línguas estrangeiras e os demais documentos oficiais brasileiros.

Com isso, a professora entende que participar de projetos como esse que contribuam para uma reflexão e uma formação em exercício da função, configura-se como uma forma de reciclagem e aprendizagem de conhecimentos e, principalmente, uma forma de mudar a concepção dela sobre, por exemplo, o uso da literatura em sala de aula ou sobre a recepção positiva que ele pode gerar nos alunos. Sobre as aulas de leitura literária nessa pesquisa, podemos afirmar que

A literatura tem mostrado a forte influência que concepções e valores têm no desenvolvimento do trabalho dos professores. Tem sugerido, também, que a reflexão e a pesquisa são elementos importantes para professores compreenderem melhor seus próprios conhecimentos, concepções e valores, para olharem de forma crítica a própria prática e para se disporem a alterá-la, tendo em vista aprendizagens mais profundas e significativas dos alunos. (TANCREDI, 2009, p. 17)

E esse olhar reflexivo e crítico da professora voltado para a sua própria prática docente, mostra que a professora foi capaz de refletir sobre suas práticas de ensino dentro do contexto em que está inserida. Nesse aspecto, “o professor reflexivo faz avançar a sua própria formação enquanto processo de desenvolvimento contínuo, vai construindo e reconstruindo o seu saber e o saber fazer”. (PAIVA, 2003b, p.61).

A professora nos relatou, ainda, que o maior desafio dela foi relacionado às atividades de pós-leitura, que geraram, muitas vezes, produções escritas dos alunos.

Como eu os ensinaria a escrever em Espanhol se nem muito vocabulário eles tinham. Mas, aula a aula, e mais uma vez com a orientação da professora, fui superando essa dificuldade. E os resultados foram bem satisfatórios, visto que a maioria dos alunos ficou interessada, mesmo depois das negativas expostas de “professora não sei Espanhol”, “professora sem nem Português quanto mais Espanhol”, etc.

Outra contribuição do nosso projeto para a prática profissional da professora foi a relação aluno-professor construída pela leitura. Segundo a professora, a relação melhorou tanto entre eles, quanto entre eles e ela. Além disso, ela percebeu mais segurança dos alunos na hora de responder às provas bimestrais de compreensão leitora, e ao longo do ano maior participação nas aulas. Essas percepções são confirmadas mais adiante nos tópicos 6.5 e 6.6, que trazem as reflexões dos alunos sobre as aulas de leitura literária e não-literária, respectivamente.

Até aqui, apresentamos uma visão geral do que a professora registrou sobre o trabalho realizado. A seguir, no entanto, apresentamos as reflexões da professora divididas por grupo experimental.

6.2.1 Reflexões da professora sobre as aulas de leitura literária

No grupo experimental 1, em que a professora trabalhou com aulas de leitura literária, houve uma desconstrução da crença negativa de que o uso do texto literário é difícil ou não dá para ser levado para uma aula tão curta, ou para alunos do ensino médio. Inicialmente, ela afirmou ter esses conceitos já pré-estabelecidos, ao mesmo tempo em que também afirmou posteriormente que seu pensamento já havia mudado. A primeira fala dela foi

confesso que tinha um pré-conceito formado sobre o trabalho de textos literários no ensino médio, minha visão estava muito fechada, eu pensava em como seria possível fazer isso em tão pouco tempo de aula e com tantos alunos ao mesmo tempo. Também teria que dar uma “aula de literatura” para poder usar, por exemplo, um poema. Como eu iria usar gêneros literários se não dominava bem, ao mesmo exemplo anterior, as divisões métricas de um poema?

No tópico 6.1, discutido anteriormente, vimos que na formação inicial da professora não houve direcionamento ou orientação para o uso da literatura no ensino da Língua Espanhola como Língua Estrangeira e, com isso, podemos inferir que parte desse “despreparo” está ligado não somente às crenças negativas com relação ao uso da literatura na aula de língua espanhola do ensino médio, mas também à essa não-formação durante o curso de Licenciatura em Letras Espanhol.

Para Aragão (2013), a competência literária trabalhada na formação de professores nas universidades deve não somente ser um caminho “(...) para a análise e interpretação do objeto de estudo, que são os textos literários, mas também para que possam utilizar seus conhecimentos literários e sua competência leitora como recurso nas suas aulas de espanhol como língua estrangeira.¹⁰⁸” (ARAGÃO, 2013, p. 128). Essa falta de preparação sobre o que fazer com a literatura lida na formação inicial e na vida, faz com que, muitas vezes, o professor de língua estrangeira opte por não utilizar o texto literário em suas aulas. Além disso,

Para que o professor resgate sua relação com a leitura, é preciso que o faça através da literatura. Na posição de manifestação artística, a literatura exigirá dele um movimento projetivo e muitas vezes difícil de identificação com a trama e com os personagens. Porém, apesar desse investimento subjetivo (nem sempre fácil) o leitor estará alimentado para o dia seguinte. É isso! O papel da literatura é alimentar a alma e prepará-la para mais um dia na jornada do trabalho. (LOIS, 2010, p.78)

Voltando às reflexões da professora, vimos que, já como consequência das leituras teóricas realizadas, bem como o direcionamento e o planejamento realizado para as primeiras aulas, a professora traz outra reflexão:

logo nas primeiras aulas pude perceber, meu pré-conceito estava equivocado, e, ao longo do desenvolvimento do estudo, só pude confirmar ainda mais essa ideia. Sim, trabalhar com textos literários, apesar de um desafio, pode ser algo muito prazeroso tanto para os alunos quanto para o professor.

As palavras da professora nos remetem às reflexões de Silva (2003) sobre o encantamento que a literatura pode trazer para o leitor e quanto podem ser positivas as

¹⁰⁸ para el análisis e interpretación del objeto de estudio, que son los textos literarios, pero también para que puedan utilizar sus conocimientos literarios y su competencia lectora como recurso en sus aulas de español lengua extranjera.

experiências com o texto literário na sala de aula tanto para o professor quanto para o aluno:

A promoção de experiências afetivas com o texto literário na sala de aula (...) tem se justificado pelo modo paradoxal como a literatura, associada a esse poder de encantamento, pode chegar até nós; de um lado, organizando os sentimentos e a visão de mundo que temos; de outro, promovendo atitudes de confronto com nós mesmos ou com a realidade circundante. Tendo em vista essa dupla função da literatura, é de se supor que a realização de propostas com o texto literário na escola, quando em favor do prazer desinteressado, traz um lampejo de vida a quem dá acesso a essas experiências (o professor-pesquisador) e a quem as acolhe (o aluno). (SILVA, 2003, p.124-125)

Por fim, a professora listou aspectos que considerou positivos e negativos em cada uma das aulas, conforme os dados no Quadro 10 a seguir:

GE1			
Aula	Texto	Pontos Positivos	Pontos Negativos
A1GE1	Poesia	<i>O texto foi envolvente e instigante desde o momento da pré-leitura. Alguns alunos comentaram que já haviam lido algo semelhante e o tema foi muito motivador.</i>	<i>Eu deveria ter moderado mais as discussões e interações que surgiram sobre o racismo. Com isso, eu teria otimizado melhor o tempo de aula.</i>
A2GE1	Conto	<i>O nível da compreensão leitora dos alunos nesse texto me surpreendeu, tanto com relação ao vocabulário, quanto aos aspectos e elementos do conto.</i>	<i>Não vi pontos negativos.</i>
A3GE1	Conto	<i>Percebi que os alunos tiveram uma boa compreensão do texto desde a pré-leitura e os questionamentos foram dentro do tema da leitura do conto.</i>	<i>Faltou uma melhor contextualização histórica do conto. Percebi que poderia ter falado mais sobre a guerra retratada pelo autor, pois os alunos ficaram meio perdidos, como se o texto estivesse abstrato demais para eles.</i>
A4GE1	Poesia	<i>Desde o título, os alunos perceberam que o texto teria como tema central um acordo, só não sabia que seria sobre amor. Eles compreenderam bem o texto, se envolveram e encontraram respostas para as perguntas: contrato por quê? Entre quem?</i>	<i>Não vi pontos negativos.</i>

A5GE1	Conto	<i>Os alunos conseguiram trabalhar a aquisição de vocabulário novo do campo semântico “fiestas” a partir do título e houve um bom envolvimento da turma.</i>	<i>o tema gerou muitas conversas paralelas sobre festas e os alunos esqueceram um pouco do texto.</i>
A6GE1	Conto	<i>Os alunos tiveram curiosidade para fazer predições e para relacionar o título com o tema. Houve uma boa participação da turma.</i>	<i>Os alunos tiveram dificuldades para compreender algumas estruturas do texto.</i>
A7GE1	Poesia	<i>Houve uma identificação dos alunos com o tema e as hipóteses levantadas na pré-leitura foram confirmadas na leitura. Os alunos conseguiram trabalhar bem com o novo vocabulário.</i>	<i>Ao mesmo tempo em que a identificação da turma com o tema foi positivo, também gerou muita euforia e conversas paralelas.</i>
A8GE1	Poesia	<i>Os alunos ficaram curiosos para conhecer uma receita em forma de poesia.</i>	<i>A aula foi desmotivante, mesmo que a maioria tenha demonstrado interesse pela leitura. Eu não me senti segura com esta aula, apesar de ter gostado do texto e isso pode ter causado a desmotivação da turma.</i>
A9GE1	Poesia	<i>Ter colocado o vídeo com o áudio na voz do próprio poeta prendeu a atenção dos alunos e muitos gostaram tanto da poesia que pediram para ouvir várias vezes.</i>	<i>No início da aula, houve rejeição dos alunos por se tratar da terceira aula com poesia.</i>
A10GE1	Romance (fragmento)	<i>Houve uma boa participação da turma.</i>	<i>Como foi a primeira vez que trabalhei com fragmento, poderia ter feito diferente. Eu deveria ter contextualizado mais sobre a obra, o tema, o contexto em si... Enfim, ter trabalhado de forma mais dinâmica, pois senti a aula muito “abstrata”, muito “vaga”.</i>
A11GE1	Teatro (fragmento)	<i>O fragmento de teatro escolhido foi motivador desde o título até a representação do mesmo. Houve uma boa participação da turma, os alunos mostraram que compreenderam o fragmento e o representaram em duplas.</i>	<i>Alguns alunos ficaram com vergonha de se apresentarem.</i>
A12GE1	Teatro (fragmento)		

A13GE1	Teatro (fragmento)	<i>A partir do próprio título, os alunos já se envolveram, porque remeteu a um tipo de homem que eles já conheciam, ativaram seus conhecimentos prévios rapidamente. Foi um texto bem divertido e interessante de ser trabalhado no ensino médio.</i>	<i>O tema atraiu, mas também estimulou conversas paralelas.</i>
A14GE1	Romance (fragmento)	<i>Assim como em A13GE1, a partir do próprio título muitos alunos ativaram seus conhecimentos prévios rapidamente e demonstraram muito interesse pelo gênero, principalmente por reconhecerem que dentro de um gênero (no caso o romance), podia haver outro gênero (o diário). Nas atividades de pós-leitura, os alunos demonstraram, durante as apresentações, que compreenderam os capítulos lidos.</i>	<i>Os alunos reclamaram no início da aula da extensão do texto a ser lido, mas depois reconheceram que foi atrativo e fácil de ler.</i>
A15GE1	Romance (fragmento)		

Quadro 10 – Resumo dos aspectos positivos e negativos das aulas de GE1 no olhar da professora

As respostas nos mostraram que a maioria dos pontos negativos, registrados pela professora, se relaciona ao comportamento dos alunos, e não ao rendimento da aula ou à eficácia das atividades ou à escolha não-adequada do texto literário. O que ela chamou de conversa paralela, no nosso olhar de pesquisadora durante as observações de aula, vimos que foi mais positivo que negativo, pois os alunos conversavam sobre o tema e sobre o texto lido.

Além disso, a professora remeteu também os pontos negativos à sua prática docente no dia da aula, levando-a, pois, a uma autoavaliação e reflexão sobre seu trabalho. Embora partilhando das ideias de que “a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo” (LIBÂNEO, 1994, p. 76), entendemos que o processo de formação do professor nunca acaba e (re) conhecer nossas falhas enquanto docentes é caminhar para descobrir as possibilidades de mudança e/ou aperfeiçoamento, a fim de continuar contribuindo para a formação de nossos alunos.

Entretanto, reconhecer somente as falhas tem levado a muitas pesquisas que ressaltam somente as experiências negativas ocorridas na escola, como falamos na parte introdutória dessa tese. Entendemos que é preciso também valorizar os avanços e as

mudanças. As transformações que a professora enfrentou para e durante a realização do projeto, mostraram que devemos ser conscientes de que a ação docente não pode se basear em senso comum ou em experiências negativas, mas sim em teorias e experiências voltadas para o contexto em que o professor está inserido. A prática docente, deve se pautar, pois

pelo estudo de teorias bem fundamentadas, pela prática de pesquisa e observação de campo educacional, pela reflexão e discussão entre os pares para novas práticas, na busca de resultados que tragam reflexos naquilo que é a missão da escola e do professor: a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. (NASCIMENTO e ZIRONDI, 2009, p.264)

Com relação aos aspectos positivos, a professora destacou a motivação, o interesse e a curiosidade dos alunos e relatou um pouco do sucesso que foram as aulas com os fragmentos, desmistificando, pois, a falsa crença que muitos professores de língua espanhola tem de que não é possível trabalhar com parte do texto literário, conforme vimos em Silva (2011). Podemos afirmar, ainda, que, na percepção, da professora, A2GE1, A4GE1, A14GE1 e A15GE1 foram as atividades mais bem executadas e as que mais os alunos demonstraram interesse.

6.2.2 Reflexões da professora sobre as aulas de leitura não-literária

No grupo experimental 2, em que a professora trabalhou com textos não-literários, também houve uma transformação no olhar da professora sobre a própria prática. Na sua fala a seguir, percebemos que ela, por já ter trabalhando com gêneros diversos em suas aulas, acredita que seria mais fácil que em GE1:

No GE2, pensei que seria um trabalho mais “fácil” que o do outro grupo de estudo, por se tratar do trabalho de compreensão leitora a partir de gêneros textuais diversos. E não foi bem assim, vi que ao usar um gênero “convite”, por exemplo, sem tanto texto, que tipo de compreensão leitora poderia ser feita aí? o que se podia ensinar com um convite? Mas, apesar de pouco texto, temos muito vocabulário a ser explorado, campos semânticos variados e questões culturais a serem discutidas. O mesmo se repetiu com algumas propagandas.

A professora não fez mais comentários gerais sobre o trabalho com o GE2 e, assim como fez com relação ao GE1, listou aspectos que considerou positivos e negativos em cada uma das aulas, conforme os dados no Quadro 11 a seguir:

GE2			
Aula	Texto	Pontos Positivos	Pontos Negativos
A1GE2	Tirinha	<i>Envolvimento de toda a turma nas discussões desde o momento da pré-leitura.</i>	<i>Pouca compreensão do vocabulário.</i>
A2GE2	Propaganda	<i>Envolvimento da turma nas discussões desde o momento da pré-leitura.</i>	<i>A discussão do tema se estendeu muito, gerando conversas paralelas e considero que houve pouco texto verbal para contribuir na melhora do vocabulário dos alunos.</i>
A3GE2	Convite	<i>O fato da estrutura do gênero ser semelhante nas duas línguas (português e espanhol) facilitou a compreensão.</i>	<i>Não vi pontos negativos.</i>
A4GE2	Tirinha	<i>A relação entre as tirinhas permitiu aos alunos uma reflexão interativa.</i>	<i>Não vi pontos negativos.</i>
A5GE2	Notícia	<i>Fácil leitura e aquisição favorável do vocabulário.</i>	<i>A aula foi um pouco monótona, apesar de ter havido boa aceitação dos alunos.</i>
A6GE2	Biografia	<i>A forma de trabalhar a biografia foi muito divertida: com a leitura (na lousa) de forma pausada e questionamentos. Os alunos compreenderam bem o texto e o gênero trabalhado.</i>	<i>Não vi pontos negativos.</i>
A7GE2	Biografia	<i>Trabalhar a biografia a partir das biografias próprias dos alunos foi surpreendente. Os alunos ficaram atentos a cada biografia lida e, ao compreender e/ou ao associar as informações a algum dos colegas da sala, todos se animavam. O biografado tinha que representar na frente alguma das suas características citadas na biografia lida e isso serviu como um reforço na compreensão textual do grupo.</i>	<i>Não vi pontos negativos.</i>
A8GE2	Receita	<i>A aula foi pura interculturalidade. Foi uma excelente estratégia de usar fotos para associá-las aos ingredientes e, em seguida, mostrar a receita original. Foi uma excelente forma de trabalhar a aquisição do vocabulário.</i>	<i>O tempo não foi suficiente para explorar totalmente o gênero. Houve sim a compreensão, mas acho que seria melhor se fosse uma aula planejada para 2 h/a, aprofundando, por exemplo, aspectos linguísticos.</i>

A9GE2	Tirinha	<i>O tema era atual e de interesse da maioria dos alunos, o que gerou uma identificação. Eles se divertiram desde à formulação das hipóteses iniciais até a produção textual.</i>	<i>Não vi pontos negativos.</i>
A10GE2	Propaganda	<i>Como levei o jornal estrangeiro para a sala, os alunos ao verem, ficaram curiosos. Foi uma atividade criativa.</i>	<i>Não vi pontos negativos.</i>
A11GE2	Sinopse	<i>O gênero era de interesse comum para a turma e todos apresentaram facilidade na compreensão do que foi lido. A exibição do curta-metragem sem áudio também os estimulou bastante, pois se identificaram com a vida conectada do protagonista.</i>	<i>Não vi pontos negativos.</i>
A12GE2	Currículo	<i>Essa foi uma das propostas mais surpreendentes. Os alunos se interessaram muito tanto pela leitura dos currículos, quanto pelas apresentações e pelas características e elementos do gênero. A compreensão das informações contidas nos currículos, demonstrada através do debate superou minhas expectativas. Foi um momento enriquecedor.</i>	<i>O tempo não foi suficiente e tive que passar do meu horário.</i>
A13GE2	Anúncio	<i>Os classificados escritos em espanhol despertaram a curiosidade dos alunos e, como consequência, a motivação deles. As semelhanças e as diferenças foram atrativas, divertidas e contribuíram muito para o aumento do vocabulário, resultando num momento de muita aprendizagem.</i>	<i>Eu poderia ter trabalhado mais os elementos do gênero, bem como as diferenças nas abreviações dos endereços.</i>
A14GE2	Cardápio	<i>O trabalho da aquisição do vocabulário do campo semântico (alimentos e bebidas) foi muito produtivo. A construção do cardápio em português mostrou a compreensão do gênero e houve uma ótima interação dos alunos na leitura dos seus cardápios produzidos.</i>	<i>Não vi pontos negativos.</i>
A15GE2	Carta	<i>Conhecimento e compreensão cultural das celebrações natalinas em alguns países que falam espanhol.</i>	<i>Eu poderia ter falado mais sobre a celebração e a lenda do papai noel.</i>

Quadro 11 – Resumo dos aspectos positivos e negativos das aulas de GE2 no olhar da professora

Assim como relatado anteriormente, a professora reconheceu que, em alguns momentos, poderia ter realizado a aula de forma diferente. Esse olhar voltado para a sua própria prática docente traz mudanças reais no trabalho da professora, uma vez que “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (ALARCÃO, 2005, p. 82-83).

Vimos que o currículo e a receita foram os gêneros considerados pela professora como os que mais envolveram os alunos, entretanto, nas duas aulas, o tempo foi um fator negativo, devendo, portanto, serem atividades revisadas e (re) planejadas futuramente. Com isso, talvez a mais eficaz, a partir do olhar da professora, tenha sido a biografia, que se destacou pelo envolvimento e interesse dos alunos, e não teve pontos negativos destacados.

6.3 A INSERÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO OLHAR DA PROFESSORA

Na relação entre literatura e escolarização, o professor é parte essencial para o sucesso e para a realização efetiva dessa inserção da leitura literária nas aulas de língua espanhola na escola. Trazemos aqui o olhar avaliativo da professora participante da nossa pesquisa com relação às práticas de leitura literária realizadas por ela. Ressaltamos que, embora tenhamos escolhido os textos e planejado as aulas conjuntamente, coube à professora explorar ao máximo, juntamente com os seus alunos, as potencialidades do texto literário, considerando que:

Os contextos de trabalho dos professores são muito desiguais, complexos e instáveis; por isso os professores precisam conhecê-los bem, interpretá-los e atuar em consonância com eles, o que não significa facilitação nem empobrecimento dos conhecimentos que os alunos necessitam aprender. Ao contrário, adequar a atuação de modo que, independente do contexto, os alunos possam aprender aquilo de que necessitam para terem uma vida plena de sentido na sociedade requer conhecimento (de diferentes naturezas), comprometimento, responsabilidade. (TANCREDI, 2009, p. 17)

Os dados foram obtidos a partir das reflexões feitas pela professora ao responder o questionário de avaliação do professor (apêndice H).

Na primeira questão em que perguntamos o que a professora tinha achado da experiência de trabalhar com a leitura literária no ensino de língua espanhola no ensino médio, ela nos disse que a experiência tinha sido surpreendente e gratificante e que “*não imaginava que seria uma experiência tão enriquecedora de um modo geral.*”

Na segunda questão, em que perguntamos se ela acreditava que o texto literário era um importante e eficaz recurso dentro do ensino e aprendizagem da língua espanhola, a professora respondeu que sim e justificou sua resposta:

Porque com os textos literários temos acesso a amplas possibilidades de trabalharmos as quatro destrezas propostas pelos documentos oficiais para o ensino de Línguas. Além disso, os textos são uma ferramenta forte de interculturalidade o que nos permite uma aproximação com a cultura da língua a ser estudada, no caso, a espanhola.

Na terceira questão, em que perguntamos se ela acreditava ser possível utilizar o texto literário como recurso para o ensino da língua espanhola em qual (ou quais) nível (níveis) de aprendizagem da língua, pela fala da professora, percebemos que a sua formação no exercício da função docente, fez com que ela voltasse o olhar dela para o texto literário, entendendo, assim como defende Mendoza (2007), que cada texto literário tem seu momento dentro do ensino de uma língua estrangeira.

Acredito que os textos literários podem ser usados como ferramenta de ensino-aprendizagem da língua espanhola, desde o nível mais básico até o mais elevado nível de aprendizagem, de acordo com a proposta e objetivo a ser alcançados em cada nível, já que com eles podemos trabalhar desde uma “simples” atividade leitora até uma “complexa” discussão – seja sobre sua temática, estilística, etc... o que pode proporcionar uma interação comunicativa bastante significativa.

A leitura que cada aluno faz sobre o texto literário pode ser motivada ou não pelo professor, de acordo com sua prática docente, pois “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais” (ZILBERMAN, 2003, p.28).

Na quarta questão, em que perguntamos sobre os principais pontos positivos e negativos de trabalhar com a leitura literária no ensino de língua espanhola no ensino médio, a professora nos respondeu que:

Os principais pontos positivos que posso citar são a ampla variedade de temas e gêneros que podem ser trabalhados com os textos literários e o interesse dos alunos - quando o tema lhes é atrativo, porque quando o tema ou o gênero não lhes é atrativo, a desmotivação dos alunos pode ser um dos principais pontos negativos. Definir os pontos positivos e negativos depende também da estratégia escolhida para trabalhar os textos já que as turmas do ensino médio são numerosas e só temos 1h/a para trabalhar.

Na quinta questão, em que pedimos que a professora fizesse algum comentário, críticas positivas e/ou negativas, bem como sugestões sobre o projeto em todas as suas fases (ou seja, no planejamento, na seleção dos textos, na orientação, na execução, etc.), a professora escreveu que:

O projeto desde sua fase inicial de conhecimento, bem como no decorrer e finalização do mesmo foi muito bem organizado em todos os aspectos observados e apreciados. Sempre com objetivos claros e bem definidos proporcionando assim maior eficácia nos resultados de cada aula ministrada pela colaboradora. Na fase de execução do projeto faço uma ressalva sobre minha colaboração, gostaria de ter podido me dedicar mais e se preciso fosse, sem dúvida alguma, por todos os fatores positivos e a herança de conhecimento deixada, eu participaria de novo.

As reflexões da professora ratificam o nosso pensamento sobre a importância de investirmos na formação do professor do ensino médio, já no exercício da função docente, além de os incentivarmos para que eles reflitam e tentem um planejamento contínuo das atividades a serem usadas nesse contexto de ensino. O planejamento, as discussões sobre o seu papel de formador de leitor, bem como os questionamentos sobre suas práticas docentes, trazem para o professor uma oportunidade de reflexão, de avaliação e de re(configuração) da sua prática no contexto específico que é o ensino de língua estrangeira no ensino médio.

6.4 A INSERÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NÃO-LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO OLHAR DA PROFESSORA

Conforme explicamos anteriormente, o questionário de avaliação da professora continha questões relacionadas às aulas de leitura literária e às aulas de leitura de textos não-literários, sobre as quais trataremos nesta seção.

Na primeira questão, em que perguntamos o que a professora achou da experiência de trabalhar a leitura de gêneros não-literários no ensino de língua espanhola no ensino médio, ela nos disse que: *“Gostei muito de trabalhar alguns gêneros não-literários, porque dentro de sua diversidade, utilizamos alguns que eu sequer havia pensado em usá-los e aprendi que podemos trabalhá-los também como ferramenta de “imersão cultural”.*”

Na segunda questão, em que perguntamos se a professora acreditava que o texto não-literário é um importante e eficaz recurso dentro do ensino e aprendizagem da língua espanhola, ela respondeu que sim e justificou:

Porque além de trabalharmos as quatro destrezas propostas pelo Marco Comum Europeu para o ensino de Línguas, podemos nos apropriar desses gêneros sem perder o foco nos seus usos e suas funções sociais, funcionando como mais uma ferramenta de interculturalidade.

Na terceira questão, em que perguntamos à professora se ela acreditava ser possível utilizar o texto não-literário como recurso para o ensino da língua espanhola em qual (ou quais) nível (níveis) de aprendizagem da língua e o porquê, ela nos respondeu que entendia ser possível utilizá-los em todos níveis, *“adequando ao objetivo de cada aula gerando uma adaptação e participação social como num processo de “imersão cultural” sem sair do seu próprio país”.*

Na quarta questão, em que perguntamos sobre os principais pontos positivos e negativos de trabalhar a leitura não-literária no ensino de língua espanhola no ensino médio, a professora nos informou que:

Os principais pontos positivos foram a diversidade de gêneros que proporcionam maior dinamismo às aulas, além dos aspectos culturais e do interesse dos alunos. Como ponto negativo, acho que, dependendo do gênero escolhido, a aula pode ficar muito limitada. Mas, também, para mim, os pontos positivos e negativos, sempre terão relação direta com a motivação dos alunos.

E, por fim, na última questão, pedimos que ela fizesse algum comentário sobre o projeto em todas as suas fases (ou seja, no planejamento, na seleção dos textos, na orientação, na execução, etc.), ela deu a mesma resposta que foi dada com relação à experiência de leitura literária:

O projeto desde sua fase inicial de conhecimento, bem como no decorrer e finalização do mesmo foi muito bem organizado em todos os aspectos observados e apreciados. Sempre com objetivos claros e bem definidos proporcionando assim maior eficácia nos resultados de cada aula ministrada pela colaboradora. Na fase de execução do projeto faço uma ressalva sobre minha colaboração, gostaria de ter podido me dedicar mais e se preciso fosse, sem dúvida alguma, por todos os fatores positivos e a herança de conhecimento deixada, eu participaria de novo.

Percebemos que a professora valoriza o elemento cultural presente nos textos, como forma de fazer o aluno se aproximar mais da língua estrangeira estudada. Segundo Barros e Costa (2008), uma das vantagens de quando o professor prepara o seu próprio material é que ele tem a possibilidade de colocar o aluno em contato com a pluralidade cultural da língua espanhola e dos povos que a falam.

Trouxemos aqui, portanto, o olhar avaliativo da professora participante da nossa pesquisa com relação às práticas de leitura não-literária realizadas com os alunos. Vimos, pois, que a ela tem consciência sobre a importância de procurar despertar, desenvolver e fortalecer o hábito da leitura dos alunos dentro da escola através da leitura de diferentes gêneros textuais e que conseguiu se engajar de forma ativa no projeto.

6.5 A INSERÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO OLHAR DOS ALUNOS

Conforme explicamos no item 3.4.6, aplicamos, depois da coleta de dados, o questionário de avaliação da experiência para os alunos das turmas experimentais, que respondiam de forma anônima, com o intuito de obtermos informações sobre o nível de conscientização deles sobre o desenvolvimento da competência leitora em língua espanhola, bem como sobre a aceitação (ou não) das atividades de leituras. No dia da aplicação do questionário em GE1, nem todos os participantes da pesquisa estavam presente e, por isso, tivemos só vinte e sete instrumentos respondidos.

Na primeira questão, em que perguntamos se o aluno havia gostado da maneira como as aulas tinham sido conduzidas, 100% dos alunos de GE1 que responderam o instrumento marcaram que “sim”. Esses dados desmitificam a crença, que muitos

professores de língua espanhola ainda apresentam, como vimos em Silva (2011), de que os alunos não se interessam por leitura e que, nas aulas de espanhol, só gostam de música.

Na mesma questão, perguntamos o motivo e percebemos que os textos foram atrativos para eles por vários motivos, sendo o principal devido ao fato de eles terem conseguido compreender os textos. Em suas falas, percebemos que as poucas aulas destinadas às leituras, já os atraíram e fizeram com que mudassem o seu olhar sobre a língua estudada:

Eu adorei, pois toda semana era um assunto diferente, abordado de uma maneira diferente. Não era uma coisa repetitiva e sem graça. Dava até pena de perder a aula de espanhol.

Eu adorei porque saímos da rotina. Viajamos sem sair do lugar. As leituras nos levaram a um patamar mais alto dos nossos próprios conhecimentos e conseguimos perceber que a língua espanhola pode fazer parte do nosso cotidiano.¹⁰⁹

A figura 4 a seguir traz um esboço ilustrativo das respostas de GE1, mostrando através de uma nuvem de palavras¹¹⁰ que o principal motivo apontado pelos alunos foi que eles conseguiram compreender os textos.



Figura 4 – Nuvem de palavras com os motivos que fizeram os alunos de GE1 gostarem das aulas de leitura

Os alunos de GE1 além de terem atribuído o fato de terem conseguido compreender os textos como o principal motivo para gostarem das aulas, também mencionaram que as aulas eram criativas e interessantes, e que através delas conseguiram aumentar a experiência de leitura. Essa atitude positiva com relação à leitura pode ter contribuído para que eles se tornem leitores habituais, uma vez que

¹⁰⁹ Optamos por apresentar em cursiva as citações que reproduzem o discurso dos participantes (nesse caso, dos alunos).

¹¹⁰ Nas nuvens de palavras, os conceitos que aparecem em tamanho maior representam as respostas mais recorrentes.

Ler um texto exige do leitor a ativação de uma série de saberes, habilidades e atitudes (em função da sua competência literária) para compreendê-lo e interpretá-lo. Destes elementos, é o terceiro (o interesse, o gosto pela leitura, o desejo de ler) o que contribui de forma mais decisiva na formação de leitores habituais.¹¹¹ (SÁNCHEZ-FORTÚN, 2007, p. 250)

Os alunos afirmaram, ainda, que os textos foram bem selecionados e que conseguiram compreender as palavras e interagir com os colegas durante as atividades propostas. Essa interação nas atividades em grupo foi, conforme observamos durante as atividades e a partir dessas falas, um dos fatores que favoreceu a compreensão do texto. Sobre isso, Collie e Slater (1987) afirmam que:

Em um nível mais prático, trabalhando com um grupo, você pode diminuir as dificuldades apresentadas por o número de incógnitas em um texto literário. Muito frequentemente outra pessoa num grupo será capaz de fornecer o elo perdido ou preencher um significado apropriado de uma palavra crucial, ou caso contrário, a tarefa de fazê-lo será de forma compartilhada. (COLLIE e SLATER, 1987, p. 9).¹¹²

Na segunda questão, em que perguntamos se os alunos acreditavam que tinham melhorado a competência leitora em língua espanhola, todos os alunos de GE1 responderam que sim. Quando perguntamos o motivo, eles utilizaram a palavra “aprender” para justificar, acrescentando aprendizados diferenciados por cada grupo.

Os alunos destacaram como principal motivo o fato de terem aprendido novas palavras, o que demonstra que, para eles, a melhora da competência leitora está fortemente ligada à melhorada compreensão do vocabulário, que foi uma das principais dificuldades apontadas por eles nas respostas do questionário do perfil leitor expostas na tabela 5.

A leitura literária possibilitou esse contato com uma série de palavras novas. Nesse momento, coube à professora orientar os alunos para que eles tentassem descobrir o significado pelo contexto. Sobre este assunto, Jouini (2008) afirma que é difícil corresponder o nível linguístico com o nível de compreensão que os alunos têm e, com isso,

¹¹¹ Leer un texto requiere del lector la activación de una serie de saberes, habilidades y actitudes (en función de su competencia literaria) para comprenderlo e interpretarlo. De estos elementos es el tercero (el interés, el gusto por la lectura, el deseo de leer) el que contribuye de forma decisiva en la formación de lectores habituales.

¹¹² On a more practical level, working with a group can lessen the difficulties presented by the number of unknowns on a page of literary text. Very often someone else in a group will be able to supply the missing link or fill in an appropriate meaning of a crucial word, or if not, the task of doing so will become a shared one.

é preciso ter claro (e transmitir isso aos alunos) que o fato de não entenderem todas as palavras do texto não quer dizer que eles não são capazes de entender a mensagem do mesmo.

O segundo motivo mais apontado pelos alunos de GE1 (terem aprendido novas pronúncias) nos leva a refletir sobre dois pontos: 1) que há uma crença de que se avança no aprendizado da língua estrangeira quando se avança na oralidade e 2) embora não fosse nosso intuito, como já falamos anteriormente, percebemos que focando na competência leitora, podemos avançar em outras habilidades, como a oralidade. Segundo Lazar (2005), o texto literário possibilita o trabalho com a oralidade por promover a exploração de opiniões e/ou debates relacionados aos temas discutidos.

Convém salientarmos aqui que esse avanço na oralidade não foi medido por nós, até porque não era objetivo desta pesquisa, porém foi uma das evoluções percebida durante as observações de aulas, constatada nas nossas observações de aula, bem como também aqui na fala dos alunos no questionário de avaliação.

Além desses dois motivos apontados por eles para o fato de acreditarem terem avançado na competência leitora, os alunos de GE1 também mencionaram que aprenderam a compreender melhor os textos e a lerem mais, conforme observamos na figura 5 a seguir:



Figura 5 – Nuvem de palavras com os motivos que fizeram os alunos de GE1 acreditarem que melhoraram a competência leitora em língua espanhola

Collie e Slater (1987) defendem que, ao ser exposto ao texto literário, o aluno se familiariza com as estruturas variadas da língua, manifestadas de forma diferente na literatura, permitindo o desenvolvimento da prática de escrita:

Ao lerem uma parte substancial e contextualizada do texto, os estudantes ganham familiaridade com muitas características da linguagem escrita - a formação a e

função de sentenças, a variedade de possíveis estruturas, as diferentes maneiras de conectar ideias - que alargam e enriquecem as suas próprias habilidades da escrita. (COLLIE e SLATER, 1987, p. 5).¹¹³

Além disso, como os textos literários “são verdadeiros documentos interativos, ou seja, buscam, mediante chaves, estímulos e indícios, a implicação e a resposta ativa do leitor na construção de significados.¹¹⁴” (SÁNCHEZ-FORTÚN, 2002, p.137), o leitor tende a não ficar indiferente a ele.

Convém destacarmos que, em muitas das falas dos alunos, percebemos que, embora eles tenham apontado que o principal motivo que os levou a acreditar que melhoraram a competência leitora em língua espanhola foi a aprendizagem de novas palavras, eles também entendiam que não era necessário a tradução de palavra por palavra:

Consegui aprender novas palavras e novas pronúncias e vi que o trabalho constante de leitura de textos em espanhol me fez perceber que mesmo sem conhecer determinadas palavras, posso compreender o sentido a partir do contexto.

Durante as observações das aulas, já havíamos percebido que os alunos estavam mais confiantes na leitura e, além disso, estavam construindo a competência literária em língua espanhola, não somente compreendendo os textos, mas também interpretando-os e apreciando-os.

Em muitas falas durante o questionário de avaliação, o reconhecimento dessa segurança apareceu, bem como a associação da melhora da competência leitora com o resultado positivo do ENEM e a construção da competência literária:

As aulas de leitura me ajudaram a aprender novas palavras e compreender melhor os textos. Hoje me sinto mais próxima com o espanhol e com a compreensão leitora de textos escritos nessa língua. No ENEM, estava confiante e acertei todas as questões.

As aulas de leitura me ajudaram muito. Sou mais capaz para ler literatura em espanhol, pois quanto mais eu lia, mais eu compreendia e interpretava.

Ajudaram bastante, porque estou mais seguro para ler, mesmo sem conhecer todas as palavras do texto e tenho até curiosidade para ler outros textos sem ser os que a professora traz.

¹¹³ Reading a substantial and contextualized body of text, students gain familiarity with many features of the written language – the formation and function of sentences, the variety of possible structures, the different ways of connecting ideas – which broaden and enrich their own writing skills.

¹¹⁴ Son verdaderos documentos interactivos, esto es, buscan, mediante claves, estímulos e indicios, la implicación y la respuesta activa del lector en la construcción de significados.

Esse dado foi importantíssimo para a pesquisa, pois assim como Smith (1999), entendemos que, embora um teste e/ou uma observação nos indique se o leitor compreende ou não algo e avançou ou não na sua competência leitora, somente o próprio indivíduo pode afirmar o que sente, se compreende algo ou não, se melhorou ou não sua competência em algo.

Na terceira questão, perguntamos qual o texto ou a atividade que os alunos mais tinham gostado e por qual motivo. A maioria dos participantes de GE1 respondeu que o romance (fragmentos) foi o texto que eles mais gostaram, seguido do teatro (fragmentos), da poesia e do conto, respectivamente. Todas as respostas, bem como os motivos apontados pelos alunos se encontram no quadro 12 a seguir:

Texto que mais gostou	Motivo pelo qual gostou
Conto	Porque foi o tipo de texto mais interessante
Conto	Porque é um tipo de texto interessante.
Conto	Porque trazem histórias legais.
Poesia	Gostei bastante do Pablo Neruda e reescrever um poema dele foi uma grande experiência para mim.
Poesia	Porque são textos curtos.
Poesia	Os poemas são interessantes.
Poesia	Porque são textos curtos.
Romance	Porque quando lemos capítulos do "Relato de un naufrago" foi muito criativo e interessante.
Romance	Porque a história sendo mais longa, a gente se envolve mais.
Romance	Porque são textos que motivam mais a leitura.
Romance	Quando lemos capítulos do "Relato de un naufrago" foi bastante interessante.
Romance	Porque quando lemos capítulos do "Relato de un naufrago" foi o melhor dia porque cada personagem era muito legal e quando fomos ler o texto em equipe, todos tinham sua forma de entender, o que ajudou na hora de planejar a apresentação do que lemos.

Romance	Quando lemos capítulos do "Relato de un naufrago" foi bastante interessante porque houve um aprofundamento na leitura e na compreensão do texto.
Romance	Apesar de o texto ter sido o maior, o capítulo lido do "Relato de un naufrago" foi bastante interessante porque conseguimos nos aprofundar na leitura
Romance	Quando lemos capítulos do "Relato de un naufrago" foi bastante interessante porque conseguimos usar nossa imaginação.
Romance	Só em ler um capítulo do "Relato de un naufrago" já bateu aquela vontade de saber a história todinha do começo ao fim. Foi muito bom!
Romance	Porque a história sendo mais longa, a gente consegue se envolver mais na leitura.
Romance	Porque a leitura sendo mais longa, a gente se envolve mais na história.
Romance	Quando lemos capítulos do "Relato de un naufrago", a leitura despertou nosso interesse para saber toda a história.
Romance	Porque são textos interessantes.
Teatro	Quando lemos o fragmento de Don Juan foi muito bom porque estudamos palavras difíceis e descobrimos coisas bem interessantes.
Teatro	Gostei muito de conhecer um pouco do teatro e do personagem Don Juan.
Teatro	Porque podemos representar e entender melhor a história.
Teatro	Porque a leitura é simples, clara e interessante.
Teatro	Porque conseguimos praticar a oralidade.
Teatro	Pois conseguimos encenar e praticar a oralidade.
Teatro	Porque o texto permite que haja mais interação e prática da oralidade.

Quadro 12 – Preferências dos alunos GE1 com relação aos textos lidos em sala de aula

A partir das falas dos alunos, percebemos que houve uma grande aceitação dos fragmentos de romance e teatro, já que esses foram os gêneros apontados como mais “queridos” pelos alunos. Com relação ao romance, eles conseguiram se envolver mais na leitura e foi o gênero que despertou mais interesse na maioria.

a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (BRASIL, 2006, p. 60)

Com relação ao teatro, houve, portanto, uma sedução dos alunos, uma vez que esse gênero foi apontado, inicialmente no questionário do perfil leitor, como um dos gêneros menos lidos em língua espanhola (somente por um aluno do GE1 e um aluno do GE2), como apresentamos anteriormente na Tabela 6.

No Quadro 12, vimos, ainda, que os alunos destacaram que através do teatro conseguiram praticar a oralidade. Segundo Lazar (2005), ao trabalhar uma parte de uma peça teatral, há uma possibilidade de o professor trabalhar a oralidade, pois “como a maioria das peças de teatro são ricas em diálogos, usá-las com os alunos é uma forma útil e emocionante de focar na linguagem coloquial” (LAZAR, 2005, p.138).¹¹⁵

E, por fim, com relação à poesia e ao conto, eles reconheceram que eram interessantes, mas justificaram, em sua maioria, que gostaram somente porque eram textos curtos, o que nos leva a entender que não foram os gêneros que mais seduziram os alunos, ainda que tenham sido os mais trabalhados. Enquanto trabalhamos poesia em cinco dias e conto em quatro, só foram três dias destinados ao romance e três ao teatro.

Cabe lembrarmos que a poesia e o conto foram os gêneros escolhidos para serem os mais trabalhados (principalmente no início das atividades de leitura) porque foram os dois apontados como mais lidos pelos alunos de GE1 no questionário de perfil leitor apresentado no item 5.2 (tabela 6). Porém, mesmo respeitando essa preferência inicial, ampliamos a referência leitora desses alunos e levamos fragmentos de romances e teatros, pois assim como Lajolo (2009), entendemos que

a partir do momento em que despertamos a atenção do educando para a literatura, a partir de textos mais “fáceis”, poderemos, com melhor efeito, introduzi-lo no mundo das línguas mais “difíceis”, ou no mundo dos temas que não fazem parte (ainda) de seu universo. (LAJOLO, 2009, p.117)

¹¹⁵ Since most plays are rich in dialogues, using a play with students is a useful and exciting way of focusing on conversational language

E como só trabalhamos os romances e os teatros em fragmentos, percebemos que as crenças de muitos professores de língua espanhola do ensino médio, conforme vimos em Silva (2011) de que “o tempo é muito curto e não dá para trabalhar fragmentos de obras” ou de que “fragmentos não são fáceis de serem compreendidos”, não retratam a realidade atual. Nosso pensamento sobre esse tema continua sendo o de que

O pouco tempo de aula semanal é justamente o que deveria motivar essa seleção de texto e não o motivo de desmotivação. O fato de não dar tempo de ser trabalhado em uma só aula, pode levar o professor a planejar trabalhar com o texto em duas semanas, quando teria duas aulas. Entendemos que quando bem selecionados, os fragmentos podem despertar o aluno para a leitura literária e para o desenvolvimento da sua compreensão leitora. (SILVA, 2011, p.112)

E o grande interesse demonstrado e relatado ao lerem os fragmentos desses gêneros, pode representar um dos caminhos para atrair os alunos para a leitura literária e evitar o tédio ou a monotonia, que foram apontados por eles, anteriormente, como o causador do abandono da leitura. Consideramos, pois que:

Leitura e tradução de um trabalho em sala de aula, hora após hora, semana após semana, pode ser uma experiência tão triste que muitos alunos nunca querem abrir um livro de língua estrangeira novamente. Fragmentos podem ser um tipo de solução. As vantagens são óbvias: lendo uma série de passagens de diferentes obras, há uma variedade maior na sala de aula, para que o professor tenha uma chance de evitar a monotonia, enquanto continua ainda dando aos alunos um gosto do sabor especial de um autor. (COLLIE e SLATER, 1987, p. 11)¹¹⁶

Na última questão, a numerada como quatro, pedimos que os alunos fizessem comentários sobre as práticas de leituras realizadas durante o ano letivo (sugestões e críticas positivas e/ou negativas).

A maioria dos alunos de GE1 mencionou que as aulas de leitura literária os ajudaram na compreensão e na interpretação de textos, e que agora se sentem mais confiantes para ler em língua espanhola. Entendemos que essa confiança está relacionada ao fato de que “a leitura contribui para criar um pouco de ‘jogo’ no tabuleiro social, para

¹¹⁶ Reading or translating a work in class, hour after hour, week after week, can be such a dreary experience that many students never want to open a foreign – language book again. Extracts provide one type of solution. The advantages are obvious: reading a series of passages from different works produces more variety in the classroom, so that the teacher has a greater chance of avoiding monotony, while still giving learners a taste of an author’s special flavour.

que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros” (PETIT, 2008, p.100).

Além disso, alguns consideraram as aulas ótimas, outros afirmaram que sentiam prazer em estudar, conseguiram aprender se divertindo e viajaram sem sair do lugar. A figura 6, a seguir, traz o esboço visual das respostas apresentadas pelos alunos de GE1:



Figura 6 – Nuvem de palavras com comentários dos alunos de GE1 sobre as práticas de leitura

Interessante observarmos que a literatura fez com que os alunos viajassem e se divertissem. Collie e Slater (1987) já ressaltavam que, como muitos estudantes de língua estrangeira não têm a oportunidade de visitar o país em que a língua é falada, o texto literário apresenta-se como uma janela de uma viagem, a qual permite ao aluno acesso ao modo de vida e a alguns valores dos falantes nativos da língua. O mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado como uma invenção, levou-os a refletirem sobre sua rotina e a incorporar novas experiências. Além disso, vimos que

quando abrimos mão de provas, fichas de leitura, relatórios, para “avaliarmos” ou “verificarmos” se a leitura foi ou não realizada e, em seu lugar, investimos nosso tempo no convite à leitura, no estímulo ao compartilhamento das leituras pessoais, no debate que estimula a reflexão e a construção de argumentos, em atividades multidisciplinares que permitam a crianças e jovens expressarem sua leitura em desenhos e outras formas lúdicas de expressão, com certeza estamos no caminho não apenas de ensiná-los a ler, mas a gostar de ler. (VERSIANI, YUNES e CARVALHO, 2012, p.29)

Tivemos, ainda, a ratificação da nossa ideia de que, apesar do pouco tempo de aula destinado ao ensino da língua estrangeira na escola, trabalhando com foco em uma das habilidades (leitura), podemos alcançar outras habilidades:

Minha opinião é que essas aulas de leitura, embora com o pouco tempo que temos de aula por semana, mostraram que se as aulas de língua estrangeira fossem mais voltadas para a leitura, talvez houvesse um aprendizado maior.

Com relação à confiança, vimos que ela vem também ligada à melhora da oralidade, já citada anteriormente nos resultados da terceira questão.

O espanhol, apesar de ser uma língua semelhante ao português, não é algo tão simples quanto parece. Eu trabalho na loja dos meus pais e muitos estrangeiros passam por lá. A maioria deles fala espanhol e foi muito gratificante perceber que com as aulas desse ano conseguir aprender mais e isso me ajudou bastante lá na loja. A professora tem minha total gratidão.

Com relação ao elogio às aulas e aos textos selecionados, vimos na fala do aluno abaixo que houve o reconhecimento de um bom planejamento realizado antes da execução das aulas:

Quero parabenizar às professoras que estavam a frente desse projeto. Aprendi muito e fui beneficiada com isso. Dava pra ver o comprometimento das professoras nos mínimos detalhes. Sei que só uma executava, mas sabia que tudo tinha sido planejado pelas duas. O material era escolhido com muito cuidado e as atividades super legais. Parabéns!

O planejamento se afirmou, portanto, como um dos elementos responsáveis pela boa execução das aulas de leitura e avaliação positiva pelos alunos, porém não é o único. Na verdade, o aluno foi fundamental no aprendizado da leitura, pois “por melhor que sejam os materiais e os professores envolvidos em um aprendizado qualquer, se o aprendiz não assumir um comportamento ativo no processo, o aprendizado não acontecerá.” (LAPKOSKI, 2011, p.23).

Por fim, percebemos que além dos *inputs*, defendido por Krashen (1982) em estudos sobre a aquisição de línguas, o caráter da afetividade como um facilitador da aprendizagem, também defendido pelo autor, esteve presente nas aulas, como observamos nas respostas dos alunos com termos como autoconfiança e motivação (duas das variáveis que compõem o filtro afetivo de Krashen).

6.6 A INSERÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NÃO-LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO OLHAR DOS ALUNOS

Conforme explicamos anteriormente, aplicamos, depois da coleta de dados, o questionário de avaliação para os alunos das turmas experimentais, que respondiam de

forma anônima, com o intuito de obtermos informações sobre o nível de conscientização deles sobre o desenvolvimento da competência leitora em língua espanhola, bem como sobre a aceitação (ou não) das atividades de leituras. No dia da aplicação do questionário em GE2, todos os vinte e seis alunos participantes da pesquisa estavam presentes no dia e responderam ao questionário.

Na primeira questão, em que perguntamos se o aluno havia gostado da maneira como as aulas tinham sido conduzidas, 92% (vinte e quatro alunos) de GE2 marcaram que “sim” e 8% (dois) marcaram que “não”. Na mesma questão, perguntamos o motivo e percebemos que os textos foram atrativos para eles por várias razões, sendo a principal devido ao fato de eles terem conseguido compreender os textos. Assim como os alunos de GE1, os alunos de GE2, em suas falas, demonstraram que reconheciam que foram poucas aulas destinadas às leituras, mas que ainda assim se sentiram atraídos:

As aulas foram boas, de uma forma diferente e prática. Percebemos que tínhamos que produzir nós mesmos e nos assustamos no início. Porém depois começamos a praticar de forma divertida e que nos fez aprender mais fácil.

Ainda que as aulas voltadas para a leitura tenham sido poucas, tivemos grande aprendizado. A cada texto, aprendíamos mais e, com certeza, esse aprendizado será refletido em breve.

A figura 7, a seguir, traz um esboço ilustrativo das respostas de GE2, mostrando que o principal motivo, para os alunos de GE2, foi o fato de as aulas serem criativas e interessantes.

Aulas/criativas/interessantes
 Consegui/interagir/com/colegas
 Consegui/compreender/textos Textos/bem/selecionados
Aumentou/minha/experiência de leitura

Figura 7 – Nuvem de palavras com os motivos que fizeram os alunos de GE2 gostarem das aulas de leitura

Os dois alunos que informaram que não gostaram, não apresentaram seus motivos. A maioria dos alunos que afirmou que gostou das aulas, disse que o principal motivo foi que as aulas eram criativas e interessantes. Além disso, mencionaram que conseguiram compreender os textos e interagir com os colegas, os textos foram bem selecionados e que conseguiram aumentar a experiência de leitura.

Na segunda questão, em que perguntamos se os alunos acreditavam que tinham melhorado a competência leitora em língua espanhola, todos os alunos de GE2 responderam que sim. Quando perguntamos o motivo, assim como em GE1, todos os alunos de GE2 utilizaram a palavra “aprender” para justificar, acrescentando aprendizados diferenciados por cada grupo.

Os alunos de GE2, como podemos observar na figura 8 a seguir, apontaram como principal motivo o fato de compreenderem melhor os textos, o que demonstra que a dificuldade em compreender textos em língua espanhola, assumida por eles na questão trinta e dois do questionário do perfil leitor, pode ter caminhado para uma melhora.



Figura 8 – Nuvem de palavras com os motivos que fizeram os alunos de GE2 acreditarem que melhoraram a competência leitora em língua espanhola

O segundo motivo apontado por eles foi que aprenderam o hábito de ler mais, o que tornou o projeto ainda mais eficaz, uma vez que “uma das primeiras tarefas do professor é fazer com que o aluno se aproxime do texto em língua estrangeira da mesma forma com que faria com o texto em língua materna” (TOTIS, 1991, p.38). Além disso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), a partir do Ensino Médio, a leitura deve seguir dois caminhos dentro do ambiente escolar: fazer com que os jovens melhorem sua habilidade de ler adquirindo o hábito da leitura e estimulá-los a utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar.

Além desses dois principais motivos apontados pelos alunos de GE2, alguns atribuíram a melhora da competência leitora ao fato de terem aprendido novas palavras e novas pronúncias e, diferente dos alunos de GE1, eles acrescentaram que aprenderam a escrever, o que embora não fosse nosso objetivo, reforça nossa concepção de que ao trabalhar a língua estrangeira na escola focando na competência leitora, o professor pode

conseguir que os alunos desenvolvam outras habilidades. Eles demonstraram, ainda, ter consciência com relação à tradução literal:

Agora entendo que não preciso traduzir o texto para conseguir entender o que está lá. Consigo entender pelo contexto e pelo conhecimento que adquiri com as leituras.

A associação da melhora da competência leitora veio também com o resultado positivo do ENEM:

A prática de leitura me ajudou bastante na interpretação dos textos em espanhol e também na escrita. Isso acabou refletindo na prova do ENEM de espanhol que eu fiz. Eu me dei super bem, acertando quatro das cinco questões da prova. Foi bem mais fácil de ler os textos e interpretá-los.

Na terceira questão, perguntamos qual o texto ou a atividade que os alunos mais tinham gostado e por qual motivo. A maioria dos participantes de GE2 respondeu que o currículo foi o texto que eles mais gostaram, seguido da sinopse, da carta, do anúncio, do cardápio, do convite, da receita e da tirinha. As respostas, bem como os motivos apontados pelos alunos se encontram no Quadro 13 a seguir:

Texto que mais gostou	Motivo pelo qual gostou
Anúncio	Gostei de conhecer tipos diferentes de anúncio em espanhol.
Anúncio	Porque usamos a nossa imaginação para criar um anúncio próprio.
Anúncio	Porque estimulou que tivesse ideias novas.
Cardápio	Porque trabalhamos elementos culturais diferentes.
Cardápio	Porque aprendemos elementos culturais.
Carta	Porque trabalhamos elementos culturais diferentes.
Carta	Porque foi um tipo de texto bastante diferente.
Carta	Porque foi bem diferente do que já tinha feito.
Convite	Porque aprendemos a fazer um convite em espanhol.
Convite	Porque trazia a temática do casamento.
Currículo	Porque conseguimos ver um gênero tão comum, de uma forma diferente.
Currículo	Porque conseguimos trabalhar a argumentação.

Currículo	Porque através do debate, vimos o currículo de uma forma diferente.
Currículo	Porque conseguimos ler o currículo de uma forma diferente.
Currículo	Porque estimulou o debate.
Currículo	Porque estimulou o debate
Currículo	Porque estimulou o debate e foi divertido.
Currículo	Porque estimulou o debate.
Receita	Porque adoro cozinhar.
Receita	Porque adoro aprender sobre comida
Sinopse	Porque trouxe uma temática muito interessante: retratava a tecnologia e o apego que temos hoje à ela.
Sinopse	Porque tratava de um tema interessante.
Sinopse	Porque trouxe um tema muito interessante.
Sinopse	Porque trouxe um tema muito interessante.
Tirinha	Porque usamos nossa criatividade para criarmos nossas próprias tirinhas.
Tirinha	Porque trabalhamos a escrita de forma criativa, dando falas aos personagens.

Quadro 13 – Preferências dos alunos GE2 com relação aos textos lidos em sala de aula

O currículo, embora tenha sido trabalhado somente em uma aula, foi o gênero preferido dos alunos, principalmente devido à atividade de debate realizada durante a aula (A12GE2)¹¹⁷, corroborando as ideias de Silva (2004) que afirma que:

[...] a leitura mais produtiva é aquela capaz de gerar a reorganização das experiências do leitor ao nível individual e, ao nível coletivo, aquela capaz de gerar o máximo de conflito entre as interpretações [...] esse tipo de leitura, além de permitir a liberdade de interpretação e expressão, faz com que os leitores se enriqueçam mutuamente através de elucidações e justificativas constantes, conseguidas através da discussão e do debate. (SILVA, 2004, p.15)

A sinopse também só foi trabalhada em uma aula (A11GE2) e agradou aos alunos principalmente pela temática: uma reflexão sobre a vida tecnológica atual em que estamos sempre conectados.

O anúncio e a carta foram citados pela mesma quantidade de alunos, porém os motivos que fizeram com que eles gostassem da leitura foram distintos. Para o anúncio

¹¹⁷ Todas as aulas planejadas de GE2 estão no apêndice K (página 383) e o registro da observação das aulas executadas de GE2 estão no apêndice I (página 296).

(trabalhado na aula A13GE2), a criatividade foi o ponto forte. Para a carta (trabalhada na aula A15GE2), o fato de termos apresentado a diferença cultural do “natal” entre a Espanha e o Brasil foi o mais atrativo.

Os dois alunos que apontaram o gosto pelo gênero cardápio (trabalhado na aula A14GE2) também atribuíram o motivo ao fato de terem conhecido o elemento cultural “menu del día”. Entendemos que ao aprender a ler em uma língua estrangeira é capaz de ver o mundo de maneira diferente e, assim, refletir sobre ele com uma visão mais crítica, refletindo sobre o mundo, sobre a cultura do outro e sobre a própria cultura. Além disso, toda ação didática realizada na escola é também uma ação política. Sobre isso, Cruz (2012) nos diz que:

O sujeito que lê na escola um texto sobre hábitos alimentares é o mesmo que estará no dia seguinte escolhendo a sua alimentação no mercado; é o mesmo que poderá reeducar a patroa ou a vizinha na escolha de alimentos mais saudáveis. Portanto, é na escola que utilizamos a leitura e a escrita como instrumentos de reversibilidade de papéis, isto é, professores e alunos ensinam e aprendem numa simultaneidade de ações. (CRUZ, 2012, p.201)

Os gêneros convite e receita foram os escolhidos por dois alunos cada, com justificativas relacionadas à temática. O gênero tirinha, embora tenha sido o mais trabalhado em sala (A1GE2, A4GE2, A9GE2), uma vez que tinha sido um dos gêneros apontados pelos alunos, nas respostas do questionário do perfil leitor, como mais lido; foi mencionado nessa questão somente por dois alunos, que atribuíram o motivo pelo qual tinham gostado ao fato de terem usado a criatividade para escreverem suas próprias tirinhas (fazendo menção à atividade de pós-leitura realizada).

Os gêneros biografia, propaganda e notícia não foram mencionados pelos alunos de GE2, e o que mais nos chamou atenção nesse fato foi a não menção ao gênero notícia, uma vez que, no questionário de perfil leitor apresentado no item 4.2, eles marcaram que era o que mais liam em língua espanhola, conforme apresentado na tabela 6 e também o apontaram como um dos gêneros mais lidos sem a ordem da professora (apresentado na tabela 7).

Como a notícia é um dos gêneros muito presentes nos livros didáticos (BUENO, 2011; FARIAS, 2013; CARNEIRO *et al.*, 2015; CARVALHO, 2013), entendemos que esse pode ter sido o motivo para que os alunos o indicassem como o

gênero mais lido no questionário de perfil leitor. Porém esse “mais lido” inicial não significou o “o que mais gosta” no final da nossa pesquisa, uma vez que nem sequer foi citado pelos alunos de GE2, como observamos nas falas dos alunos no quadro 13.

Na última questão, a numerada como quatro, pedimos que os alunos fizessem comentários sobre as práticas de leituras realizadas durante o ano letivo (sugestões e críticas positivas e/ou negativas). Na figura 9, a seguir, temos o esboço visual das respostas apresentadas pelos alunos de GE2.



Figura 9 – Nuvem de palavras com comentários dos alunos de GE2 sobre as práticas de leitura

Vimos que a maioria mencionou que as aulas de leitura de gêneros não-literários os ajudaram na compreensão e na interpretação de textos em espanhol. Para Mendoza (2002), o leitor se constrói a partir do exercício constante e contínuo da leitura e quanto mais leitura ele tiver, maior será o nível de compreensão e interpretação do texto.

A leitura se concebe como outro ato de comunicação que se desenvolve mediante um processo de interação entre o texto e o leitor, no que se transferem e intercambiam conteúdos, ideias, valores, opiniões e se reage por meio de respostas cognitivas e de juízos valorativos. No processo de recepção leitora intervém o receptor desenvolvendo uma rica e complexa atividade cognitiva que tem por objeto compreender e interpretar o texto (MENDOZA, 2002, p. 104)¹¹⁸.

Os alunos destacaram, ainda, que as aulas foram ótimas, os textos foram bem escolhidos, tiveram prazer em estudar, conseguiram se divertir, estavam mais confiantes para ler em espanhol e, assim como os alunos de GE1, viajaram sem sair do lugar.

¹¹⁸ La lectura se concibe como otro acto de comunicación que se desarrolla mediante un proceso de interacción entre el texto y el lector, en el que se transfieren e intercambian contenidos, ideas, valoraciones, opiniones y se reacciona a través de respuestas cognitivas y de juicios valorativos. En el proceso de la recepción lectora intervienen el receptor desarrollando una rica y compleja actividad cognitiva que tiene por objeto comprender e interpretar el texto.

Em resumo, os resultados nos mostraram que as crenças da professora apontando uma certa incredulidade sobre a possibilidade de dar certo o trabalho com o texto literário, além de crenças sobre rejeição dos alunos ou sobre o fato de ela não saber aplicar, foram desmistificadas pelo resultado real do trabalho realizado. Além disso, os alunos passaram a ter mais confiança e a se sentirem capazes para compreenderem e interpretar textos em espanhol. Apontamos, também, que, para a maioria dos alunos participantes de GE1, o romance (fragmentos trabalhados nas aulas A10GE1, A14GE1 e A15GE1) foi o texto escolhido como o que eles mais gostaram, seguido do teatro (fragmentos trabalhados nas aulas A11GE1, A12GE1 e A13GE1), da poesia (trabalhada nas aulas A1GE1, A4GE1, A7GE1, A8GE1 e A9GE1) e do conto (trabalhado nas aulas A5GE1 e A6GE1), respectivamente. Já para a maioria dos alunos de GE2, o currículo (A12GE2) e a sinopse (A11GE2), ambos trabalhados somente em uma aula, foram os gêneros escolhidos como preferidos. Para a professora, no grupo experimental 1, as mais eficazes foram A2GE1, A4GE1, A14GE1 e A15GE1 e no grupo experimental 2, o currículo, a biografia e a receita.

7 A FORMAÇÃO LEITORA E LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO: PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

As produções literárias são expoentes da diversificação das possibilidades da expressão linguística e de soluções formais, funcionais e pragmáticas, da mesma forma que servem eficazmente como expoente de uso criativo linguístico para o aluno. Deste modo, a dimensão criativa da literatura é o ponto de encontro dos diferentes recursos do texto literário que são válidos para a comunicação (seja estética, literária ou cotidiana)¹¹⁹. (MENDOZA, 2004, p. 104)

Em Silva (2011), iniciamos uma discussão sobre o uso didático do texto literário e a sua inclusão nas discussões e nos documentos oficiais como um gênero textual indicado para as aulas de língua espanhola no ensino médio. A partir das leituras e das reflexões sobre os dados e resultados apresentados nos capítulos anteriores desse trabalho, voltamos à essa discussão com mais certeza de que a separação entre a literatura e a língua no ensino de língua espanhola deve ser totalmente refutada.

Neste capítulo, estão as reflexões e as principais contribuições teóricas e metodológicas do nosso estudo, bem como as respostas à nossa quinta e última questão de pesquisa: *quais os princípios norteadores e diretrizes possíveis para a inserção de práticas de leitura literária em língua espanhola no ensino médio?*

Em Silva (2011), analisamos as OCEM (Brasil, 2006) e percebemos que só há menção e indicação do uso de gêneros textuais, inclusive os literários, na parte referente ao ensino de língua portuguesa. No capítulo dedicado ao ensino do espanhol, há somente a preocupação com a pluralidade linguística e cultural do universo falante da língua espanhola, bem como as variedades da língua, as interferências, a interlíngua e a abordagem interdisciplinar do espanhol com as outras disciplinas da escola.

Há uma necessidade imediata de refletirmos sobre essa situação, com o intuito de modificá-la, pois, assim como Soares (2011), entendemos que a existência da escola está

¹¹⁹ Las producciones literarias son exponentes de la diversificación de las posibilidades de la expresión lingüística y de soluciones formales, funcionales y pragmáticas, de igual modo que sirven eficazmente como exponentes de uso creativo lingüístico para el alumno. De este modo, la dimensión creativa de la literatura es el punto de encuentro de los distintos recursos del texto literario que son válidos para la comunicación (ya sea estética, literaria o cotidiana).

intrinsecamente ligada à escolarização de conhecimentos, saberes e artes. E, para Brait (2010),

Mesmo parecendo óbvio que línguas e literaturas formam uma parceria inquestionável, nata, atestada pela cumplicidade firmada entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem, muitas vezes opera-se uma dicotomia, por força de contingências institucionais, que dissimula a natureza dessa confluência incontornável. Há, entretanto, inúmeros trabalhos enunciados por gramáticos, linguistas, teóricos da linguagem literária ou cotidiana, poetas, ficcionistas, em que se pode observar o quanto é artificial a dicotomia imputada aos pares língua-literatura, linguagem-vida, uso-criatividade, gramática-estilística. (BRAIT, 2010, p.15)

Uma pesquisa, um trabalho, uma intervenção, uma proposta pedagógica, enfim, qualquer ação a ser desenvolvida nas escolas precisa estar em sintonia com os desejos e necessidades reais dos professores e alunos. Considerando a realidade da escola pública do nosso país e após o amadurecimento advindo das nossas pesquisas, leituras e reflexões, esclarecemos que não temos uma visão excludente da importância da leitura de gêneros diversos no ensino de língua espanhola na escola.

O fato de usar o texto literário não exclui o uso de outros textos ou materiais didáticos. O que defendemos é a inclusão urgente e constante da leitura literária em língua estrangeira na escola, bem como nos documentos oficiais que orientam a prática docente nesse contexto de ensino. Entendemos, assim como Soares (2011), que

o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria, escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p.22, grifo da autora)

Desde o ano de 2011, após as constatações da nossa primeira pesquisa nesse contexto de ensino, iniciamos uma conscientização de professores de língua espanhola, já formados e atuantes no ensino médio de escolas públicas, através de cursos de atualização e/ou formação continuada; bem como de professores em formação, através das nossas aulas no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN e projetos como o PIBID, sobre a importância da leitura literária na escola.

Entretanto, a partir desse contato mais próximo com a escola, percebemos, com mais clareza e ênfase, o descrédito dos docentes com relação à possibilidade de aulas de

leitura literária, bem como a crença de que, ainda que utilizada, a literatura não interessa aos alunos e não traz nenhuma melhora real para o ensino de língua espanhola no ensino médio, principalmente devido ao pouco tempo de aula semanal que eles têm. Além disso, segundo “uma das razões alegadas frequentemente ou implícitas nas propostas didáticas tem sido que os textos literários teriam relativamente pouca aplicação em usos linguísticos funcionais, especialmente em contextos da vida diária.” (SERRANI, 2005, p. 47).

Essas concepções também aparecem em Santos (2007b) em um estudo realizado com professores-alunos de um Curso de especialização. Segundo a autora, quando questionados sobre o fato de não incluírem os gêneros literários nos materiais didáticos produzidos, os professores apresentaram as seguintes respostas:

a) o gênero literário é uma tipologia difícil de ser trabalhada e que não há lugar para o seu uso em sala de aula; b) a literatura não é o interesse básico do aluno, pois ele quer aprender língua e não literatura; c) em sua graduação as disciplinas de língua e literatura eram ensinadas em separado e, por isso, não sabem como inserir um texto literário nas aulas de língua e; d) os textos literários presentes nos materiais didáticos de ELE servem apenas para ensinar cultura e; assim, devem estar presentes nas atividades que introduzam questões culturais. (SANTOS, 2007b, p. 374-375)

Contudo, para nós, não há sentido em não incluir os gêneros literários nas discussões e nas orientações para o ensino de uma língua estrangeira, bem como nas aulas de língua espanhola nas escolas. Ou, ainda, não unir língua e literatura, uma vez que:

Quem aprende com a literatura, quem trabalha com a literatura, quem ensina literatura e quem desfruta o prazer e o conhecimento que ela pode trazer, naturalmente está constitutivamente ligado à língua. Como separar as duas coisas em Guimarães Rosa, em Camões, em Clarice Lispector, para ficarmos somente em três dos inúmeros manejadores de línguas, que as fazem aparecer de novo, como novas e nunca utilizadas como tal? Como estudar língua sem buscar nos inúmeros gêneros aquele que parece apropriar-se de todos os demais? (BRAIT, 2000, p.189)

Quando decidimos realizar um estudo experimental com alunos do ensino médio, ao longo de um ano letivo em uma escola pública, e tratar os dados de forma, sobretudo, estatisticamente, tínhamos a intenção de mostrar resultados numéricos significativos e obtidos dentro do contexto real de ensino, para que, com isso, pudessemos defender o uso da leitura literária também no ensino de língua estrangeira na escola, bem como pensar em como utilizá-lo (e não subutilizá-lo) num contexto tão desfavorável de

somente 1 h/a semanal e, ainda, comprovar os bons resultados que o trabalho sistemático com a leitura, sobretudo literária, pode trazer.

Como o universo escolar e as ações de políticas públicas são muitas vezes pautadas em dados e resultados numéricos, temos, agora, argumentos comprovados empiricamente para continuar a reivindicar o espaço da leitura literária nas aulas de LE na escola, em busca, inclusive, do letramento literário dos alunos, estudantes da língua espanhola. Além disso, as análises quantitativa e qualitativa mostraram uma profunda transformação na maneira como a professora e os alunos veem o texto literário.

Cosson (2006) nos traz a reflexão sobre o letramento literário, definindo-o “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (PAULINO e COSSON, 2009, p.67). Ainda segundo os autores, esse letramento “não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO e COSSON, 2009, p.67).

Com relação aos estudos sobre leitura literária especificamente na escola, as discussões no Brasil avançaram, inclusive com publicações de livros, como Magnani (2001); Kleiman (2004a); Silva (2004); Pietri (2007); Zilberman e Rösing (2009); Gebara (2012); Cruz (2012); Versiani, Yunes e Carvalho (2012); Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013); Cosson (2014), dentre outros, porém sempre com estudos voltados à língua materna. Muitas dessas reflexões são levadas para a língua estrangeira, como fizemos, inclusive, nesse trabalho. Ainda que reconheçamos que o GP LEER tem se dedicado a pesquisas nessa área desde 2009, sentimos uma carência de discussões, reflexões e um olhar voltado para a leitura literária em língua estrangeira na escola e é essa situação que queremos mudar, principalmente no que se refere à leitura literária em língua espanhola.

Avançamos, com o nosso estudo, na comprovação de que, mesmo em uma realidade não favorável, língua e literatura devem caminhar juntas, e os gêneros literários diversos também devem estar presentes no ensino de língua estrangeira na escola, tendo em vista que

O enfoque significativo da aprendizagem literária requer que a experiência leitora se construa em grande medida a partir da recepção da diversidade de obras literárias, dos distintos gêneros e da variedade de estilos. Deste amplo

conhecimento surge a possibilidade de relacionar e inferir valores em cada ato de leitura¹²⁰ (MENDOZA, 2004, p. 49).

E sobre a literatura e o enfoque comunicativo, Sánchez-Fortún (2002) afirma que os textos literários estão sendo resgatados e considerados como recurso didático prioritário pelos modelos de ensino e aprendizagem de línguas baseados no enfoque comunicativo, justamente porque eles “representam um expoente cultural claro da língua meta e são considerados como textos autênticos e comunicativos que aportam um grande *input* linguístico de qualidade¹²¹” (SÁNCHEZ-FORTÚN, 2002, p.137).

Não há, certamente, uma garantia de que após as práticas de leitura, os alunos terão interesse pela literatura, mas o que constatamos é que contribuímos com a construção do repertório do aluno e demos a eles a oportunidade de ampliarem seu universo de leitura e de conhecerem novos gêneros, obras e autores, enriquecendo seu intertexto leitor. Além disso, acreditamos que o conhecimento e a experiência que os alunos adquirem, por meio de uma aula com o texto literário, passa a fazer parte de sua vida, independente da proficiência linguística que eles possuam naquele primeiro momento com o texto.

Após essas reflexões e a partir dessa experiência de levarmos a literatura para a aula de língua estrangeira na escola, percebemos que o professor tem diante de si a união de duas áreas do conhecimento, que estão separadas no meio acadêmico: a literatura e a linguística aplicada. Estamos, pois, nos movendo para a constatação da fragilidade que essa separação nos traz, quer na formação inicial nos cursos de Letras, quer na prática docente para os quais esses cursos preparam.

Essa constatação deve nos levar às mudanças. Consideramos que, ao juntarmos os conhecimentos das duas áreas e desenvolvermos atividades de maneira a tratar língua e literatura como indissociáveis, teremos um professor de língua estrangeira com um olhar mais amplo com relação ao seu trabalho e à língua. Meurer (2000) nos afirma que

(...) o ensino tradicional da linguagem humana fundamentado na gramática, coesão e nas modalidades retóricas, bem como em aspectos da coerência textual,

¹²⁰ El enfoque significativo del aprendizaje literario requiere que la experiencia lectora se construya en gran medida a partir de la recepción de la diversidad de las obras literarias, de los distintos géneros y de la variedad de estilos. De este amplio conocimiento surge la posibilidad de relacionar e inferir valoraciones en cada acto de lectura.

¹²¹ Representan un exponente cultural claro de la lengua meta y se conciben como textos auténticos y comunicativos que aportan un gran *input* lingüístico de calidad.

tem se mostrado altamente ineficiente, não se preocupando e não dando conta das situações específicas em que os indivíduos efetivamente utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução e/ou de alteração social (MEURER, 2000, p. 152).

O trabalho com os gêneros do cotidiano do aluno de língua espanhola no ensino médio é importante, mas é preciso ampliar essa prática e levar novos e mais complexos gêneros, especialmente textos literários, os quais eles têm menos contato, pois

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. (KLEIMAN, 2004a, p. 20).

Pinheiro (2011), refletindo sobre as falas de professores do ensino fundamental e médio, nos apresenta dois problemas que os docentes, frequentemente, apresentam para o trabalho com a leitura literária na escola. O primeiro, apontado explicitamente por professores que participam de formação continuada com a autora, diz respeito a fazer com que o aluno se sinta atraído pela leitura literária. O segundo, observado pela autora, mas não explicitado verbalmente pelos professores, diz respeito à “dificuldade que eles próprios têm em se sentirem atraídos pela literatura” (PINHEIRO, 2011, p.300)

O primeiro problema se caracteriza, para nós, como uma crença questionável, que não foi confirmada na nossa pesquisa, como podemos observar nos relatos dos alunos na seção 6.5, em que eles demonstraram motivação principalmente pela diversidade de temas e textos literários. Já o segundo ponto nos preocupa mais porque, na aula de leitura, o professor tem, como vimos, um papel importante como condutor das aprendizagens e, para atuar como um formador de leitores, precisa não somente se sentir atraído pela literatura, como também precisa de um grande repertório de textos que, geralmente, não necessariamente chega a eles nem durante a graduação, nem durante a vida.

Vimos, portanto, que é preciso um investimento maior na formação leitora dos professores para, com isso, tentarmos uma mudança nessa situação. A falta de interesse próprio pela literatura pode ser modificada, conforme vimos nas falas da professora no capítulo 6, em que relatamos o olhar da nossa professora colaboradora sobre as práticas de leitura realizadas durante a pesquisa.

É preciso, pois, problematizarmos e revermos as práticas de leitura no contexto escolar e “construir um sentido positivo para a presença da literatura na escola, principalmente porque, nos dias atuais, é essa instituição a maior responsável pela (não) formação de leitores” (FERNANDES, 2011, p.321). Há, nesse contexto de ensino,

uma necessidade de encontrar estratégias para fazer com que a literatura forme uma parte mais significativa dos programas de ensino de línguas estrangeiras e de explorar a riqueza que os textos literários oferecem como *input* de língua para desenvolver as quatro habilidades linguísticas básicas na aquisição de uma língua: ler, ouvir, falar e escrever dentro de um contexto cultural significativo. (ALBALADEJO, 2007, P.5-6)¹²²

Refletimos, desde Silva (2011), sobre a importância da formação continuada de professores de língua estrangeira de escolas públicas, defendendo que a mudança do olhar negativo do professor para o uso da literatura nas aulas de língua estrangeira, quando o professor já está dentro da realidade da escola, já no exercício da sua docência, só é possível através de programas de formação continuada e de formação leitora.

Nesse contexto escolar, há uma necessidade de atenção especial porque, como já afirmamos outras vezes, os professores que, muitas vezes, são considerados “culpados” por todos os problemas do fracasso do ensino da língua estrangeira na escola, têm carga horária excessiva de trabalho, turmas com muitos alunos, mas somente 1 h/a semanal para decidir o que deve ser ensinado e lido em sala de aula, além de não contar com ações e investimentos do Governo de uma forma geral.

Convém aclararmos, ainda, assim como fizemos em Silva (2011), que não podemos acreditar que os chamados cursos de “reciclagem”, que são promovidos pela Embaixada da Espanha, em parceria com Universidades Espanholas e Brasileiras, sejam suficientes para resolver as necessidades dos professores de espanhol. Esses são cursos pontuais, com temas específicos e carga horária reduzida e, embora não haja confirmação de resultados de pesquisas formais, segundo Celani (2002), por uma simples questão de coerência, já podemos deduzir que esses tipos de curso, isoladamente, sem conexão com

¹²² Existe por tanto la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como *input* de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo.

ações mais duradouras, não são suficientes, na prática, para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A partir dessas considerações, nascidas dos resultados obtidos, propomos, como uma das principais contribuições de nossa tese, alguns princípios norteadores para o trabalho sistemático com a leitura literária nas aulas de língua espanhola do ensino médio, através de dez princípios norteadores¹²³ que julgamos essenciais para a conscientização, reflexão e implantação efetiva (e não somente na teoria) da leitura literária nas aulas de língua espanhola no ensino médio:

- 1) A seleção de textos literários a serem utilizados nas aulas de língua espanhola no ensino médio é semelhante a escolha de outros textos: devem ser escolhidos levando em consideração a acessibilidade, a significação e a motivação e a integração das várias habilidades e várias possibilidades de serem explorados, além de serem autênticos. O que diferencia a seleção entre textos literários e não-literários é a questão do repertório leitor do professor, já que ele precisa conhecer/ler textos que, muitas vezes, pode não ter lido durante sua formação, para poder escolher aqueles que sejam mais compreensíveis e atrativos para os alunos;
- 2) Os alunos (e os professores) têm suas preferências de temas e gêneros, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira. É preciso conhecer bem os dois gostos, para que os dois sejam levados em consideração e um não prevaleça sobre o outro. E, com certeza, o professor encontrará um texto literário com o tema que ele procura, dada a diversidade de temas existentes já escritos nas literaturas em língua espanhola;
- 3) O professor, no trabalho de sedução e formação leitora e literária dos alunos, precisa trabalhar o filtro afetivo (motivações extrínsecas para que as intrínsecas apareçam posteriormente, elevação da autoestima e situações de baixa ansiedade);
- 4) É necessário um planejamento com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, trabalhando predição, compreensão e interpretação, considerando o tempo para cada atividade. Esse planejamento deve ser contínuo a partir das necessidades da turma e das reflexões da professora sobre a eficácia dos textos para cada grupo específico;

¹²³ Decorrentes das reflexões sobre os dados e resultados obtidos nesta pesquisa, bem como as contribuições teóricas de Mendoza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006), dentre outros.

- 5) O uso didático do texto literário nesse contexto não deve ser visto como um pretexto apenas para uma aula de gramática, para fazer resumos, preencher fichas ou para aulas de teoria literária (autores, épocas, estilos, etc), mas sim para formar leitores e enriquecer a competência comunicativa dos alunos, a partir do foco na compreensão leitora;
- 6) O texto literário não é o único exemplo de texto linguisticamente rico ou ideal para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, mas um trabalho sistemático com a leitura literária, pode render uma melhora eficaz no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e competência literária dos alunos de língua espanhola na escola;
- 7) Os fragmentos de obras literárias maiores podem e devem ser trabalhados em sala de aula, pois podem ser um estímulo à leitura de obras mais complexas, porém, para a seleção, o professor deve considerar que o fragmento deve ter uma unidade de sentido em si mesmo, deve ser uma parte importante do padrão geral do livro e seguir os outros critérios de seleção de textos literários: acessibilidade, a significação e a motivação e a integração das várias habilidades e várias possibilidades de ser explorado em sala de aula, além de ser autêntico;
- 8) A literatura em língua estrangeira não é somente uma fonte de cultura. Mais que isso, ela é uma fonte de situações comunicativas em que podemos nos apoderar das formas linguísticas e socioculturais da língua estudada, além do que, através de atividades criativas e significativas, os alunos podem formar um hábito leitor literário, além de reinventarem suas formas de ler e seus gostos de leitura;
- 9) A leitura literária em grupos, bem como as atividades decorrentes dessa leitura, deve ser estimulada, pois o conhecimento de um aluno pode complementar o conhecimento do outro e a interação é parte fundamental da formação comunicativa do aprendiz;
- 10) O foco da aula de leitura literária deve ser a compreensão leitora e a interpretação, mas o professor pode elaborar atividades que estimulem o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas.

Com relação às possíveis diretrizes para o planejamento e a execução de uma aula no ensino médio com o uso didático da literatura, apresentamos, resumidamente, na Figura 10 a seguir, os elementos (advindos das ações, reflexões e resultados apresentados nesse trabalho, bem como as contribuições teóricas de Mendoza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006), dentre outros) que consideramos

de alguns textos e aulas planejadas de leitura literária e não-literária¹²⁴, que foram aplicadas e testadas na vida prática, em situação real e normal de aprendizagem; são diretrizes e informações que podem ser seguidas (ou não) e/ou modificadas (ou não) pelos professores de língua espanhola, a partir de suas próprias realidades.

Entendemos, por fim, que a formação da professora participante da pesquisa traz um modelo real de sucesso que pode ser usado como um modelo inicial para projetos maiores. Vimos, ainda, que o trabalho sistematizado com a leitura pode trazer não somente melhoras nas habilidades linguísticas, como gerar uma formação e/ou mudança do hábito leitor do aluno de língua espanhola do ensino médio.

Esperamos, assim, ter contribuído para a inserção dos textos literários nas aulas de língua espanhola no ensino médio, bem como com as discussões sobre a indissociabilidade entre língua e literatura.

¹²⁴ Disponíveis nos apêndices J (página 345) e K (página 377), respectivamente, e descritas no capítulo 4.

8 CONCLUSÃO

A contribuição das pesquisas como forma de compreender a realidade dos educadores que atuam nos sistemas escolares realiza-se na medida em que o circuito do conhecimento volta-se sobre essa realidade. (GAMBOA, 2003, p. 126)

Nesta parte, destinada às considerações finais, primeiramente retomamos os objetivos de maneira a responder às questões de pesquisa, a fim de sintetizar os resultados mais relevantes e, com isso, mostrar como os questionamentos foram respondidos. Em seguida, apresentamos um fechamento das nossas reflexões, bem como nossas contribuições teórico-práticas, a limitação do nosso estudo e algumas sugestões para futuras pesquisas.

Durante todo o capítulo cinco, apresentamos os avanços dos grupos experimentais, por grupo e por comparativo, com o intuito de respondermos às nossas três primeiras questões de pesquisa. Esclarecemos, conforme já explicado anteriormente no capítulo 4 destinado à metodologia (item 4.4.3), que o teste 1 mediu aspectos da compreensão leitora e da competência literária, enquanto o teste 2 mediu somente aspectos da compreensão leitora.

Entendemos que os objetivos foram alcançados como se pode comprovar na descrição, análise e interpretação dos dados, bem como nas reflexões apontadas nos capítulos cinco, seis e sete e as questões que nortearam nosso estudo foram respondidas, conforme sintetizamos a seguir.

Com relação à primeira questão de pesquisa (*haverá (e em que aspectos) melhoria no desempenho em compreensão leitora e em competência literária em língua espanhola de alunos de língua espanhola do ensino médio em uma escola pública a partir do trabalho sistemático de leitura de gêneros literários?*), percebemos que mesmo com apenas uma 1h/a semanal houve melhoria no desempenho em compreensão leitora e em competência literária em língua espanhola de alunos de língua espanhola do ensino médio a partir das aulas de leitura literária com foco na compreensão leitora.

Percebemos, ainda, que os alunos submetidos às práticas de leitura literária (GE1) melhoraram a quantidade de acertos em todos os aspectos medidos pelo teste 1, conforme quadro 2, na página 84. Quando submetemos os resultados à análise estatística,

vimos que houve melhora significativa nos seguintes aspectos da competência literária: reflexão sobre um elemento da narração (código literário: narrador), reflexão sobre um elemento da narração (tempo da narração), identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários e reflexão sobre um elemento da narração; bem como nos seguintes aspectos da compreensão leitora: compreensão do texto, identificação ou reconhecimento de um elemento textual, reflexão sobre o texto, obtenção da informação e interpretação: inferência.

Com relação ao teste 2, destinado a medir somente a compreensão leitora, vimos que os alunos de GE1 melhoraram, significativamente, a capacidade de reconhecer nomes, palavras ou frases em notas, letreiros, dentre outros aspectos. (tarefa 2); de captar o sentido geral de material informativo e instruções de uso frequente e de descrições breves e simples, principalmente, se há apoio visual (tarefa 3) e de extrair informação específica contida em textos informativos ou instruções curtas de uso frequente (tarefa 4), bem como melhoraram o total de acertos, obtendo média mais alta no momento do pós-teste. E se considerarmos somente os números brutos, sem o tratamento estatístico, vimos que houve avanço também na tarefa 1, que mediu a capacidade do aluno de compreender mensagens breves e simples.

Com relação à segunda questão de pesquisa (*haverá (e em que aspectos) melhoria no desempenho em compreensão leitora e em competência literária em língua espanhola de alunos de língua espanhola do ensino médio em uma escola pública a partir do trabalho sistemático de leitura de gêneros não-literários?*), percebemos, assim como em GE1, que é sim possível a inclusão de práticas de leitura de gêneros não-literários nas aulas de língua espanhola na escola, entretanto, os resultados obtidos no teste 1 nos mostraram que, embora apresentando um pouco de melhora na quantidade de acertos, não houve avanço estatisticamente significativo em nenhum dos aspectos da compreensão leitora e da competência literária medidos pelo teste.

Ao considerarmos os resultados do teste 2, que mediu somente aspectos da compreensão leitora, vimos que os alunos de GE2 melhoraram, significativamente, a capacidade de reconhecer nomes, palavras ou frases em notas, letreiros, dentre outros aspectos. (tarefa 2) e de captar o sentido geral de material informativo e instruções de uso

frequente e de descrições breves e simples, principalmente, se há apoio visual (tarefa 3), bem como melhoraram o total de acertos em todas as tarefas.

Respondendo à nossa terceira questão de pesquisa (*quais as diferenças no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e da competência literária em língua espanhola entre os alunos do ensino médio de uma escola pública que vivenciaram práticas de leitura de gêneros literários e não-literários?*), podemos afirmar, a partir dos resultados dos dois testes, que, ainda que o trabalho realizado em GE2 tenha feito com que os alunos melhorassem seus resultados em dados brutos (quantidades de acertos), os avanços de GE1 foram significativamente superiores, tanto na análise dos dados brutos, quanto na análise estatística (que apresentou resultados significativos), considerada mais confiável para a generalização dos dados.

Detalhadamente, considerando os resultados e análises estatísticas do teste 1, temos que os alunos do grupo experimental 1, submetidos às leituras literárias, aumentaram a quantidade de acertos em todas as questões e, estaticamente, apresentaram resultados significativos nos seguintes aspectos:

TESTE 1	
QUESTÕES	CAPACIDADE EM QUE O ALUNO EVOLUIU
3	Reflexão sobre um elemento da narração (código literário: narrador).
5	Reflexão sobre um elemento da narração (tempo da narração).
7	Identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários.
8	Compreensão do texto. Identificação ou reconhecimento de um elemento textual. Reflexão sobre um elemento da narração.
9	Reflexão sobre o texto.
13	Obtenção da informação.
16	Interpretação: Inferência.
18	Obtenção da informação
TESTE 2	
TAREFA 1 (cinco questões)	Compreender mensagens breves e simples, transmitidas através de cartões postais, e-mails, etc.

TAREFA 2 (seis questões)	Reconhecer nomes, palavras ou frases em notas, letreiros, etc.
TAREFA 3 (seis questões)	Captar o sentido geral de material informativo e instruções de uso frequente e de descrições breves e simples, principalmente, se há apoio visual.
TAREFA 4 (oito questões)	Extraír informação específica contida em textos informativos ou instruções curtas de uso frequente.

Quadro 14 – Aspectos da melhoria do desempenho leitor e da competência literária dos alunos de GE1

As diferenças entre os grupos em relação pré-teste/pós-teste 1, que comprovam a eficácia da leitura literária, foi estatisticamente confirmada no capítulo 5. Considerando o que cada questão era capaz de avaliar, os alunos de GE1 avançaram, significativamente, em todos os aspectos da compreensão leitora e literária descritos no item 3.4.3.1 (quadro 2), o que não foi possível detectar nem em GE2 e nem em GC. Compreendemos que o fato de que os alunos de GE2 e GC não tenham sido estimulados a ler textos literários nas práticas de sala de aula explicaria parcialmente porque sua competência literária não foi desenvolvida satisfatoriamente em comparação aos alunos que sim usaram textos literários.

Entretanto, embora estatisticamente os grupos GE2 e GC sejam semelhantes no teste 1, o trabalho realizado com a leitura de textos não-literários no grupo experimental 2 rendeu melhores resultados, se comparado ao grupo controle (que não foi submetido a nenhuma aula de leitura). Podemos afirmar que os alunos de GE2 avançaram um pouco mais que os de GC com relação à compreensão geral do texto, à identificação da ideia principal do texto e de um elemento textual, à reflexão sobre personagens e tempo da narração, à reflexão sobre o texto e à obtenção da informação.

Partindo para o teste 2, considerando os dados estatisticamente significativos, com relação à diferença entre os grupos do pré para o pós-teste 2, para as quatro tarefas e o acerto total, vimos que, para as tarefas isoladamente, não foi detectada diferença estatisticamente significativa. Entretanto, detectamos diferença estatisticamente significativa entre os grupos em relação à evolução do total de acertos (tabela 17). Essa diferença foi significativa entre GE1 e GC, mostrando que, ainda que nas tabelas 13 e 14, tenhamos visto que GE1 apresentou avanços mais estatisticamente significativos que GE2, no total de acertos do teste 2 não houve diferença estatística significativa entre esses dois grupos.

Ratificamos, ainda que embora o teste 2 tenha avaliado somente o desempenho leitor, os resultados apresentados, assim como os do teste 1, nos ajudam na confirmação da nossa hipótese inicial de que a leitura literária contribui mais significativamente para que os alunos de língua espanhola do ensino médio apresentem melhor desempenho leitor e literário que outros tipos de textos.

Respondendo à nossa quarta questão de pesquisa: *quais as repercussões nas crenças dos alunos e da professora após a participação em um trabalho sistemático de práticas de leitura em língua espanhola no ensino médio?*, a partir dos resultados do que disseram os alunos e a professora nas citações em cursiva e nas nuvens de palavras, apresentadas no capítulo 6, que as crenças da professora apontando uma certa incredulidade sobre a possibilidade de dar certo o trabalho com o texto literário, além de crenças sobre rejeição dos alunos ou sobre o fato de ela não saber aplicar, foram desmistificadas pelo resultado real do trabalho realizado. Além disso, os alunos passaram a ter mais confiança e a se sentirem capazes para compreenderem e interpretar textos em espanhol. Apontamos, também, que, para a maioria dos alunos participantes de GE1, o romance (fragmentos trabalhados nas aulas A10GE1, A14GE1 e A15GE1) foi o texto escolhido como o que eles mais gostaram, seguido do teatro (fragmentos trabalhados nas aulas A11GE1, A12GE1 e A13GE1), da poesia (trabalhada nas aulas A1GE1, A4GE1, A7GE1, A8GE1 e A9GE1) e do conto (trabalhado nas aulas A5GE1 e A6GE1), respectivamente. Já para a maioria dos alunos de GE2, o currículo (A12GE2) e a sinopse (A11GE2), ambos trabalhados somente em uma aula, foram os gêneros escolhidos como preferidos. Para a professora, no grupo experimental 1, as mais eficazes foram A2GE1, A4GE1, A14GE1 e A15GE1 e no grupo experimental 2, o currículo, a biografia e a receita.

Buscando respostas para a nossa quinta questão de pesquisa: *quais os princípios norteadores e diretrizes possíveis para a inserção de práticas de leitura literária em língua espanhola no ensino médio?*, vimos que, através das leituras, os alunos iniciaram a formação de um hábito leitor literário, (re)inventaram suas formas de ler e/ou (re)significaram seus gostos de leitura. Além de comprovarmos que as vivências de leitura são viáveis e possíveis, fomos conduzidos pelas diversas experiências de leitura realizadas pelos alunos. E, a partir dos resultados obtidos para as demais questões anteriores,

esboçamos, no capítulo sete, alguns princípios norteadores e diretrizes para o planejamento e a execução de aulas no ensino médio com o uso didático da literatura.

Estamos em um momento de fragilidade no ensino de língua espanhola na escola e as soluções que buscamos, muitas vezes são pautadas em metodologias e teorias voltadas para o ensino de E/LE de uma forma geral. O que sabemos é que não podemos tratar os alunos e professores da escola, cuja língua estrangeira é destinada a ter somente 1h/a por semana, da mesma forma que tratamos os de um curso livre de idiomas ou de um curso de Licenciatura.

Ainda que o universo do nosso estudo tenha sido numericamente minúsculo, se comparado à quantidade de escolas públicas existentes no nordeste e no Brasil todo, consideramos que alcançamos resultados relevantes com a escolarização tanto da leitura literária, como da não-literária, ainda que os dados da pesquisa confirmem e apontem para um resultado superior no desempenho dos alunos ao lerem textos literários. Além disso, a própria maneira de trabalhar a leitura de gêneros não-literários de uma forma mais dinâmica também representou uma contribuição da pesquisa.

Somos conscientes, no entanto, que ainda estamos no início de um longo trabalho. As atividades desenvolvidas a partir da leitura literária contribuíram para o início dessa caminhada. O que realizamos durante a pesquisa no ano letivo de 2015 em uma escola pública do Rio Grande do Norte mostrou caminhos possíveis entre o real e o ideal, ou seja, o possível, que pode ser executado dentro da realidade de 1h/a destinada ao ensino de língua espanhola no ensino médio público.

Entre o ensinar e o aprender, vimos que o professor tem um papel de mediador na formação leitora e, refletindo sobre o tripé “leitura-formação-formador”, na certeza de que a formação leitora do aluno, aqui falando do de língua espanhola, exige uma riqueza de repertório de textos por parte do professor, percebemos a necessidade de uma implantação de um espaço, virtual ou presencial, que traga um banco de dados de textos, discussões e propostas para mediação de leitura em língua estrangeira, propiciando, assim, ao professor subsídios teórico-reflexivos e, principalmente, uma formação leitora, que permitam que o docente trabalhe como formador de alunos leitores.

Para ajudar, pois, o professor de língua espanhola de escolas públicas, tentaremos buscar parcerias interinstitucionais para a formação de um banco de dados com

sugestões de leitura e de propostas para trabalharmos a compreensão leitora de forma a desenvolver também outras habilidades no contexto do ensino e aprendizagem no ensino médio.

Os resultados desse estudo serão informados a todos os envolvidos no ensino de língua espanhola na escola, bem como à secretaria de educação e às coordenações dos cursos de formação de professores de língua espanhola em Natal (IFRN e UFRN), para que possam usufruir dos resultados da pesquisa e para que continuemos, enquanto pesquisadores e professores formadores, buscando conhecer contexto de ensino e aprendizagem para lutar por suas melhorias.

Entendemos que, com esse tipo de pesquisa, em que as atividades foram realizadas em um ambiente real e os dados quantitativos são tratados de forma estatística e apresentam resultados significativos, atingimos uma análise mais profunda que nos permite lutar, com argumentos teóricos e factuais, por políticas públicas sólidas e reais e pela inclusão/consolidação da leitura de literatura nas aulas de língua espanhola no ensino médio.

Durante o contato mais próximo com os dados, na análise, vimos que muito poderia ser dito e feito de outro modo, a partir de perspectivas teóricas diversas e, por isso, gostaríamos de apontar algumas limitações do nosso estudo, bem como questões e assuntos que mereceriam um aprofundamento em pesquisas futuras no sentido de ratificar ainda mais a eficiência do uso do TL nas aulas de Espanhol no Ensino Médio de Escolas Públicas.

O fato de não termos gravado as aulas, principalmente devido ao fato de a maioria dos alunos ser menor de idade, exigiu que os dados fossem registrados por nós somente a partir das anotações no momento das observações e através da memória resgatada de alguns fatos ocorridos. Com isso, podemos ter deixado de fora aspectos que nossas observações, experiência enquanto pesquisadora e vivência particular não alcançam.

Além disso, apesar de termos observado avanços na produção oral e escrita, por não fazerem parte dos objetivos do nosso estudo, não havia instrumentos capazes de medir esses avanços e, portanto, foram registrados, porém não foram considerados nas análises e discussões dos dados.

Os futuros estudos poderão, portanto, envolver, dentro do contexto do ensino de língua espanhola no ensino médio com foco na compreensão leitora: investigação sobre o desenvolvimento das habilidades de produção escrita e oral; estratégias para lidar com as dificuldades do aluno com o vocabulário novo; estudos com ações realizadas para o fortalecimento da formação do professor da escola pública, já em exercício, para o trabalho como formador de leitores de textos, principalmente literários; propostas de tarefas que explorem mais habilidades linguísticas, dentre outros.

Por fim, registramos que a professora teve papel fundamental no nosso trabalho e que ela, ao participar da pesquisa, se transformou e se reinventou enquanto professora. Esperamos que as discussões e os resultados desse trabalho não se restrinjam somente aos sujeitos da pesquisa. Esperamos que nosso estudo tenha trazido contribuições e representado avanços nas discussões teóricas e metodológicas com relação ao trabalho com a leitura, principalmente literária, no ensino de língua espanhola no Ensino Médio de Escolas públicas. A luta continua!

REFERÊNCIAS

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

ALARCÃO, I. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBALADEJO, M. D. G. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. In MarcoELE. **Revista de didáctica ELE**. Nº 5, 2007. Disponível em <<http://marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2009.

ALDERSON, J.C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 1, n. 1. Belo Horizonte: FALE, 2001. p. 15-29.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. , RIBEIRO, L. A. M. e RIBEIRO, W. Eukurto aprender: um curso de formação de alunos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.p. 151- 185.

ALVAREZ, M.L.O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A.(orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p.191-231.

AMARILHA, M. (Org.) **Educação e leitura: trajetórias de sentidos**. João Pessoa: ed. da UFPB – PPGEd/UFRN, 2003.

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem Psicológica**. Tradução VERONESE, M. A. V. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAGÃO, C. O. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas. In: MOREIRA, G. L. et al. (org.). **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p.125-144.

_____. **Todos maestros y todos aprendices: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores.** (tese) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

_____. Análisis comparativo de textos literarios españoles e hispanoamericanos: estudio de la diversidad cultural y lingüística y utilización del diccionario en el aula. In: **XI Congreso Internacional de ASELE ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros.** Zaragoza, 2000. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0281.pdf> Acesso em 21 nov. 2013.

ARAÚJO, A.D. Leitura de textos eletrônicos: diagnosticando estratégias de compreensão. In: TOMICH, L. B. (Ed.) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Santa Catarina: EDUSC, 2008, p.193-212.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov, introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva para o ensino da língua portuguesa.** Tese (Doutorado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

BARCELOS, A.M.F. “Eu não fiz cursinho de inglês”: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In BARCELOS, A. M. F. (org.) **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 297-318.

BARROS, C.S. e COSTA, E.G.M (orgs). **Formação de Professores de Espanhol: os (des) caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática.** Belo Horizonte: PRPQ/UFMG, 2008.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K. A., ALVAREZ, M. L. O. (orgs.) **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada.** Campinas/SP: Pontes, 2008. p. 127-154.

BERGMANN, J. C. F. **Aquisição de uma Língua Estrangeira: o Livro Didático como Motivador.** Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Lingüísticos), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2002.

BERMAN, R. A. Syntactic components of the foreign language reading success. In: ALDERSON, J.C. e URQUHART, A. H. (orgs.). **Reading in a foreign language.** New York: Longman, 1984. p. 139-159.

BERNNHARDT, E. B. Classroom factors in second language reading comprehension: how is comprehension taught and learned? In: _____. **Reading development in a second language: theoretical, empirical and classroom perspectives.** New Jersey: Alex Publishing Corporation, 1991, p. 173-189.

BLÁZQUEZ, R. C. El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE. Universidad de Navarra. In: **Actas del VII Congreso Internacional de ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros**. Almagro, 1996. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0377.pdf> Acesso em 02 dez. 2015.

BORDÓN, T. **La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos**. Madrid: Arco Libros, 2006.

BORDÓN, T. e LISKIN-GASPARRO, J. E. Evaluación. In: LACORTE, M. (coord.) **Lingüística aplicada del español**. Madrid: Arco Libros, 2007. p.211-251.

BORTOLINI, M. R. **A pesquisa na formação de professores: Experiências e representações**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

BRAIT, B. Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia. **Revista da Anpoll**, v.8, p. 187-206, 2000.

_____. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002, disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02 dez. 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

_____. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012**. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2009.

BRISLIN, R. W. (ed). **Applied Cross-Cultural Psychology**. London: Sage. 1990.

BROWN, H. D. Metacognitive development and reading. In SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C. e BREWER, W. F. (eds). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 1980. p.453-481.

_____. **Principles of language learning and teaching**. 4ª ed. New York: Pearson Education, 2000.

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BURMEISTER, A. T. **O trabalho em grupo colaborativo na aula de língua estrangeira numa escola pública de ensino médio**. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

CAMORLINGA, R. A. A distância da proximidade: a dificuldade de aprender uma língua fácil. **Revista Intercambio**. Vol. 6. São Paulo, 1997, p.653-671.

CARCEDO, P. G. (coord.). **Enseñanza virtual y presencial de las literaturas**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2008.

CARNEIRO, C. F. S. et al. Leitura e escrita de gêneros textuais em livro didático de espanhol. **Linguagem e Ensino**. Pelotas, v.18, n.2, p. 379-402, jul./dez. 2015. Disponível: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/1353/874>> Acesso em 21 fev. 2016.

CARRELL, P. L. **Can reading strategies be successfully taught?** The language teacher on line. 1998. Disponível em: <http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/mar/carrell.html> Acesso em 21 jan. 2014.

CARVALHO, D. L. **Compreensão leitora a partir dos gêneros textuais do jornalismo no livro didático de ele: análise e reflexões**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

CASSANY, D. Doce demos sobre la lectura. In: CASSANY, D. (org.). **Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura**. Barcelona: Paidós, 2009.

_____. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporânea**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

_____. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. In: **Tarbiya**, 32. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, 2003.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.19-35.

CHARTIER, A. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, A. MARTINS, A. PAULINO, G. VERSIANI, Z. (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p.127-144.

COLLIE, J. e SLATER, S. **Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities**. Cambridge: Cambridge University press, 1987.

CONTRERAS, M. **As armadilhas que podem ser oferecidas pela proximidade dos idiomas - A interlíngua oferecida como insumo nas aulas de Língua Espanhola como LE**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1998.

CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A. V. e PINHEIRO, A. S. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2011. p. 281-297.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, E.G.M. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? In: JORDÃO (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. **Revista X**, vol.1, 2011, p.59-77.

COSTA, A.; SANTESTEBAN, M.; IVANOVA, I. How Do Highly Proficient Bilinguals Control Their Lexicalization Process? Inhibitory and Language-Specific Selection Mechanisms Are Both Functional. In: **Journal of Experimental Psychology: Copyright 2006 by the American Psychological Association Learning, Memory, and Cognition**, Vol. 32, No. 5, 2006, p. 1057–1074.

CRUZ, M. F. B. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 16^a ed. Campinas: Papyrus, 2004

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

DALVI, M. A.; REZENDE, N L. e JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 81-108.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUFF, A e MALEY, A. **Literature. Resource books for teachers**. Oxford University Press, 2003.

ECO, U. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, S. A. L. S. **Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2013.

FERNANDES, C. R. D. Letramento Literário no contexto escolar, In: GONÇALVES, A. V. e PINHEIRO, A. S. (orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2011. p.321-348.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. e BAPTISTA, L. M. T. R. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación**. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid: Arco Libros, 2010.

FERNÁNDEZ, I.G.M.E e KANASHIRO, D.S.K. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e Pesquisa**, v.32. nº2, 2006. p. 279-291.

FIALHO, V. R. **Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro**. Disponível em: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>> Acesso em 21 jan. 2016.

FIGUEIREDO, L. M. S. O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa como Prática de Letramento: por uma Intervenção Híbrida e Desestabilizadora. In: **SINAIS – Revista Eletrônica - Ciências Sociais**. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.05, v.1, Setembro. 2009. pp. 27-44.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzate P Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____. **Cómo ser lector – leer es comprender**. Traducción de Nuria Fabrés. Barcelona: Editorial Laia, 1989.

FRANCO, Claudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p.26-48. Disponível em: <http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf> Acesso em: 31 mai. 2015.

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

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012, p.65-85.

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

GALARZA, D. K. Leitura de texto/leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer. In: N.M. PEREIRA; N.O. SCHÄFFER; S.E.L. BELLO; C.S. TRAVERSINI; M.C.A. TORRES; S. SZEWCZYK (orgs.). **Ler e escrever: compromisso no ensino médio**. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 2008. p. 225-237.

GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 2003, p. 116-130.

GEBARA, A. E. L. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTTO, C.G.G.S. e SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Souza, R. J. et al. **Ler e compreender: estratégias de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GODOI, E. Pragmática: A cultura no ensino de línguas. In: **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, v. 9, n. 9, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/01.htm>> Acesso em 26 jan. 2015.

GOODMAN, K. S. Reading: psycholinguistic guessing game. In: **Journal of the Reading Specialist**, 6, 1967, p.p. 126-135.

GRABE, W. Current developments in second language reading research. **TESOL Quarterly**. v. 25, n. 3, 1991, p. 375-406.

GRAY, W. S. **La enseñanza de la lectura y escritura**. Paris: UNESCO, 1957.

HOLDEN, S. e ROGERS, M. **English Language Teaching**. Mexico: Delti- English Language Teaching Publications, 1997.

HORWITZ, E. K. Language anxiety and achievement. **Annual Review of Applied Linguistics**, USA: Cambridge University Press, 2001. p.112-126.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. e COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **Modern Language Journal**, n. 70, 1986. p.125-132.

HULLEY, S.B; CUMMINGS, S. R; BROWNER, W. S; GRADY, D; HEARST, N; NEWMAN, T.B. **Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica**. 2ed. Porto Alegre: Artemed, 2003.

IRINEU, L. M. Ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil: enfoque comunicativo, gêneros discursivos e práticas de uso da língua. **Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, v. 7, jun. 2012, p.26-39. Disponível em:<<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/1617/1205>> Acesso em: 14 jan. 2016

ISER, W. **O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético**. Vol 2. São Paulo: Editora 34, 1978.

_____. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. In: **Cadernos do Centro de Pesquisas literárias da PUCRS: Série Traduções**. Vol.3, núm. 2, março de 1999.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S. et al. (Org.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil – Uma homenagem à professora Telma Gimenez**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 349-369.

JOUINI, K. El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso. **Didáctica (Lengua y Literatura)**, vol.20, 2008, p. 149-176

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOVER-FALEIROS, R. **A experiência da leitura literária em um curso de Frances Instrumental**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, nº 53, 2007, p. 1-25.

_____. **Texto e Leitura: Aspectos cognitivos da Leitura**. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004a.

_____. Abordagens da leitura. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004b. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_rt01.pdf> Acesso em 26 jan. 2016.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LADO, R. **Introdução à linguística aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1971.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, R. e RÖSING, T. (orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

LAJOLO, M e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2009.

LAPKOSKI, G. A. O. **Do texto ao sentido: teoria e prática de leitura em língua inglesa**. Curitiba: IBPEX, 2011.

LAZAR, G. **Literature and Language Teaching: a guide for Teachers and Trainers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura**. 1ª ed. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A.E. (orgs.). **O ensino da leitura e a produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: EDUCAT, 1999, p.13-37.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.15-31.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário.** Porto Alegre. Artmed. 2002

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LIMA, L. M. La importancia de los textos literarios en los manuales de E/LE. **Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera.** São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1998.

LINTVELT, J. **Essai de typologie narrative. Le “point de vue”.** Paris: José Corti, 1981.

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES, I. A., COBUCCI, P. e MACHADO, V. R. O que aprendemos? Recomendações para uma pedagogia da leitura. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012, p.243-249.

LOYOLA, J. S. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. In: BARBOSA, J. B e BARBOSA, M. V. (orgs.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2013. p. 113-124.

MACHADO, A. M. **Texturas: sobre leitura e escritos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo.** *Idéias.* São Paulo, v. 13, 1992, p. 101-108. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p101-106_c.pdf> Acesso em 26 jan. 2016.

_____. **Leitura, literatura e escola.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

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

MARIZ, J. P. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE).** Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2002. P.19-38.

MARTÍNEZ-LAGE, A. Hypermedia technology for teaching reading. In: BUSH, M.D. e TERRY, R. M. **Technology-enhanced language learning**. Lincolnwood: National textbook company, 1997, p.121-163.

MARTIN PERIS, E. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. In: **Lenguaje y textos, nº 16**. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura - SEDLL, 2000. p.101-129.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MATUS, C. **Política, planejamento e governo**. 2. ed. Brasília: IPEA, 1996.

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

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

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

_____. El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. In: _____. (Org.). **La seducción de la lectura en edades tempranas**. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Barcelona, 2002, p.101-137.

_____. **Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura**. Barcelona: Octaedro, 1998.

_____. Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera. In Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Eds.), Problemas y métodos en la enseñanza del español como segunda lengua. **Actas del IV Congreso Internacional de ASELE**, Madrid, SGEL, 1994, p. 313-324.

_____. Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. **Lenguaje y Textos, nº 3**. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura - SEDLL. Universidad de Las Palmas - Universidad de La Coruña, 1993. p.19-42.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORKAMP, Mailce. B. M. et al (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In BARCELOS, A. M. F. e COELHO, H. S. H. (orgs). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.5. Campinas,SP: Pontes Editores, 2010a, p. 27-42.

_____. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In SILVA, K.A. **Crenças, discursos e linguagem**. Vol. I. Campinas,SP: Pontes Editores, 2010b, p.135-165.

_____. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.171-184.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44

MONTESA, S. e GARRIDO, A. La literatura en la clase de lengua. In S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.). **Español para extranjeros: Didáctica e investigación. Actas del II Congreso de ASELE**. Málaga: ASELES, 1994. p.449-457.

MORENA, P. J. La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. **Actas del VII Congreso de ASELE**, Almagro, 1996. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0275.pdf> Acesso em 19 fev. 2014.

MOTA, M. S. P. **A inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Londrina: UEL, 2008. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_aracelle_palma_favaro_motta.pdf> Acesso em 19 fev. 2012.

MUSSALIM, F. **Linguagem: práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Global, 2004.

NASCIMENTO, E. L. e ZIRONDI, M. I. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p.249-288

NAVARRO, M. V. **La lectura en la clase de español en los niveles principiante-intermedio: ¿misión imposible?** IZ München, 2006. Disponível em: <<http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/var-lectura.pdf>> Acesso em 10 fev. 2012.

NOGUEIRA, Márcia Castelo Branco. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil.** Dissertação de Mestrado – Departamento de letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pegamum/tesesabertas/0510556_07_pretextual.pdf>. Acesso em 21 jan. 2014.

NUNAN, D.. **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OSMAN, S. et al. **Enlaces.** São Paulo: Macmillan, 2010.

PAIVA, V.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (orgs.) **Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora da UNB, 2003a, p.53-84.

PAIVA, E. A formação do professor crítico-reflexivo. In: _____. (Org.) **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DPpA, 2003b. p. 47-66.

PAULA, L. e STAFUZZA, G. (orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

PAULINO, G. e COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R. e RÖSING, T. (orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

PEDROSO, S. F.; OLIVEIRA, C. E. de. Leitura e interpretação: por uma abordagem discursiva do ensino/aprendizagem de língua espanhola na formação de professores. In: BARROS, S.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 215-224.

PEDROSO, S. F. Leitura, literatura e tradução: a necessidade de adequações no ensino de línguas não-maternas. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n.1, 2006, p. 11-25.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PICANÇO, D. C. L.; VILLALBA, T. K. B. **El arte de leer español.** Curitiba Base Editorial, 2010.

PICHEL, S. F. Taller de cuenta cuentos. Fantaseando sobre la realidad. Aproximación a los materiales literarios a través de la enseñanza por tareas. **Redelectrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera**, nº 6, 2006. Disponível em:

<<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/SamuelFernandez.shtml>> Acesso em 19 jan. 2014.

PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PINHEIRO, A. S. Letramento literário: da escola para o social e do social pra a escola. In: GONÇALVES, A. V. PINHEIRO, A. S. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2011. p. 299-320.

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

RODRÍGUEZ, F.A.C. **El proceso lector y su evaluación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1994.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

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

RUIZ CECILIA, R. Fundamentos didáticos de la historia corta en el aula de lenguas extranjeras. **Didáctica (Lengua y Literatura)**, vol.19, 2007, pp.247-255.

SABOIA, A. L. **A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. La formación de actitudes lectores en el desarrollo de competencia literaria: un estudio exploratorio. In: **Lenguaje y textos, nº 26**. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura - SEDLL, Diciembre 2007. p. 247-264.

_____. **Literatura infantil: teoría y práctica**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002.

SANTOS, A . C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In **Anuário brasileiro de estudos hispánicos**, n.1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. pp. 33-45, 2007a.

_____. A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de Espanhol como língua estrangeira. In: FERREIRA, A.M.C; JUNGER, C.S.V. e SANT'ANNA, V.L.A. (orgs.). **Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Rio de Janeiro: UERJ/ABH/CNPQ, 2007b, p.374-380.

SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANZ, M. Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. **Carabela** 59, 2006, p.5-23.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 61-78.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Revista Calidoscópio**. Vol. 7, n. 1, jan/abr 2009, p. 11-23. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109>> Acesso em: 13 de fev. 2016.

SCHMITT, N. Teaching and learning vocabulary. In: SCHMITT, N. **Vocabulary in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 142-162.

SEABRA, D. M. **A socio-construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos novos estudos do letramento**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada). Unicamp, São Paulo, 2007.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua/ currículo- leitura- escrita**. Campinas, SP. Pontes: 2005.

SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 95-115.

SILVA, G. M. 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**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, M. V. Motivações para a leitura literária no ensino médio. In PINHEIRO, H., ARISTIDES, J., SILVA, M. V. e ARAÚJO, M. L. (orgs.). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. p. 41-54.

SILVA, L. L. M. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 82-87.

SILVA, M. C. R. A experiência remontada: vivências com o texto literário na escola. In: PINHEIRO, H. (org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003. p. 121-151.

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SILVA, A. M. O. C. e SILVEIRA, M. I. M. Letramento Literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**. Volume 01. Nº 01. 1º Semestre de 2013. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf> Acesso em: 13 de fev. 2016.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura: suas Implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SITMAN, R. e LERNER, I. Literatura Hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. **Actas del IV Congreso de ASELE**, Madrid, 1994, p. 227-233.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução Beatriz Affonso Neves. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, A. **Gêneros Literários**. 3ª Ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M et al. (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17- 48.

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

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

SOUZA, A. E. de. **Cultura e ensino da leitura em língua estrangeira na escola pública: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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).

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: UFSCAR, 2009.

TINOCO, R. C. **Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas**. São Paulo: Editora Horizonte, 2010, p. 24-57.

TERRA, E. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TOTIS, V. P. **Língua inglesa: leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 6ª ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VERSIANI, D; YUNES, E e CARVALHO, G. (Coord.) **Manual de Reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio, 2012.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos**. Tese de doutorado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2007.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics 2**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

YUNES, E (org.) **A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas**. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2008. p. 17-24.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. Formação do leitor na história da leitura. In: PEREIRA et al (Org.) **Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. P.15-30.

ZILBERMAN, R. e RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM DO ALUNO

**LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM
ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA
E COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS
DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO
MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS.**

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome : _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Série que cursa agora: _____

Em que série você começou a estudar espanhol na escola? _____

Você já fez curso de espanhol? () Sim () Não

Em caso afirmativo, quanto tempo de curso de espanhol você fez?

() 1-3 semestres () 4 a 6 semestres () 7 a 9 semestres

Você já esteve em algum país de língua espanhola? () Sim () Não

INSTRUÇÕES:

- Leia o texto com atenção
- Responda às questões marcando a opção correta com um (X)
- **Tente não deixar nenhuma questão sem responder**
- Você tem 50 minutos para responder às questões

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE B – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE (I)

Lee el siguiente texto y responde a las preguntas que se formulan a continuación:

CLARISA

(...) Clarisa poseía una ilimitada comprensión de las debilidades humanas. Una noche, cuando ya era una anciana de pelo blanco, se encontraba cosiendo en un cuarto cuando escuchó ruidos desusados en la casa. Se levantó para averiguar de qué se trataba, pero no alcanzó a salir, porque en la puerta tropezó de frente con un hombre que le puso un cuchillo en el cuello.

- Silencio, puta, o te despacho de un solo corte -la amenazó.

- No es aquí, hijo. Las damas de la noche están al otro lado de la calle, donde tienen la música.

- No te burles, esto es un asalto.

- ¿Cómo dices? -sonrió incrédula Clarisa- ¿Y qué me vas a robar a mí?

- Siéntate en esa silla, voy a amarrarte.

- De ninguna manera, hijo, puedo ser tu madre, no me faltes el respeto.

- ¡Siéntate!

- No grites, porque vas a asustar a mi marido, que está delicado de salud. Y de paso guarda el cuchillo, que puedes herir a alguien - dijo Clarisa.

- Oiga, señora, yo vine a robar - masculló el asaltante desconcertado.

- No, esto no es un robo. Yo no te voy a dejar que cometas un pecado. Te voy a dar algo de dinero por mi propia voluntad. No me lo estás quitando, te lo estoy dando, ¿está claro? -fue a su cartera y sacó lo que le quedaba para el resto de la semana -. No tengo más. Somos una familia bastante pobre, como ves. Acompáñame a la cocina, voy a poner la tetera.

El hombre se guardó el cuchillo y la siguió con los billetes en la mano. Clarisa preparó té para ambos, sirvió las últimas galletas que le quedaban y lo invitó a sentarse en la sala.

- ¿De dónde sacaste la peregrina idea de robarle a esta pobre vieja?

El ladrón le contó que la había observado durante días, sabía que vivía sola y pensó que en aquel caserón habría algo que llevarse. Ese era su primer asalto, dijo, tenía cuatro hijos, estaba sin trabajo y no podía llegar otra vez a su casa con las manos vacías. Ella le hizo ver que el riesgo era demasiado grande, no sólo podían llevarlo preso, sino que podía condenarse en el infierno, aunque en verdad ella dudaba que Dios fuera a castigarlo con tanto rigor, a lo más iría a parar al purgatorio, siempre que se arrepintiera y no volviera a hacerlo, por supuesto. Le ofreció incorporarlo a la lista de sus protegidos y le prometió que no lo acusaría a las autoridades. Se despidieron con un par de besos en las mejillas. En los diez años siguientes, hasta la muerte de Clarisa, el hombre le enviaba por correo un pequeño regalo en Navidad. (...)

(Fragmento del cuento *Clarisa* de Isabel Allende)

1. ¿De qué trata este texto?

- a. Sobre una vieja solitaria en una mansión.
- b. Sobre una cita entre una señora y su amigo.
- c. Sobre un asalto que resultó en una amistad.
- d. No sabe/no contesta

2. Antes de empezar a leer el texto, ¿el título te ha dado alguna pista para saber sobre el tema de la historia?

- a. Sí
- b. No
- c. Me ha confundido más
- d. No sabe/no contesta

3. ¿En qué persona está escrita esta narración?

- a. En primera persona
- b. En tercera persona
- c. En las dos personas
- d. No sabe/no contesta

4. ¿Cuáles son los personajes principales?

- a. Clarisa y el ladrón
- b. Clarisa y su marido
- c. Clarisa y Dios
- d. No sabe/no contesta

5. ¿Cuál es el tiempo en el que transcurre la historia?

- a. Presente
- b. Pasado
- c. Indeterminado
- d. No sabe/no contesta

6. ¿A qué género literario pertenece este texto?

- a. Poesía
- b. Ensayo

- c. Narrativa
- d. No sabe/No contesta

7. ¿Y a qué subgénero pertenece este texto?

- a. Soneto
- b. Tragedia
- c. Cuento
- d. No sabe/No contesta

8. ¿Cuáles son los lugares en los que se desarrolla la historia?

- a. El cuarto y la cocina
- b. La sala y la cocina
- c. El cuarto y la sala
- d. No sabe/No contesta

9. Si la historia acabara con el asesinato de Clarisa, ¿cuál sería el motivo?

- a. Clarisa haber reaccionado al asalto
- b. Clarisa haber invitado al ladrón para un té.
- c. Clarisa haber dado el dinero para el ladrón.
- d. No sabe/No contesta.

10. ¿Te parece normal la reacción de Clarisa ante el robo del ladrón?

- a. Sí.
- b. No.
- c. No sabe/no contesta

Justifica tu respuesta: _____

11. ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención en el texto?

- a. Los personajes
- b. Nada

- c. El final de la historia
- d. No sabe/no contesta
- e. Otros: _____

12. ¿Te ha faltado alguna información para comprender el texto?

- a. Sí.
- b. No.
- c. No sabe/no contesta

Justifica tu respuesta: _____

13. ¿Crees que Clarisa es una chica de corta edad?

- a. Sí, es muy joven.
- b. No, acaba de cumplir los treinta años.
- c. No, es una persona de mucha edad.
- d. No sabe/no contesta.

14. Junto al té que sirve Clarisa al ladrón, ¿qué le ofrece más?

- a. Un pastel.
- b. Turrón.
- c. Las últimas galletas que quedaban.
- d. No sabe/no contesta

15. ¿Te ha gustado cómo está escrito el texto?

- a. Sí.
- b. No.
- c. No sabe/no contesta

Justifica tu respuesta: _____

16. ¿Crees que la familia del ladrón nada en la abundancia?

- a. Sí.
- b. No.
- c. No sabe/no contesta

Justifica tu respuesta: _____

17. De acuerdo con el texto, ¿se puede afirmar que Clarisa es una mala persona?

- a. Sí.
- b. No.
- c. No sabe/no contesta

Justifica tu respuesta: _____

18. ¿Cuál es el instrumento utilizado por el ladrón para amedrentar a Clarisa?

- a. Una navaja.
- b. Una pistola.
- c. Un martillo.
- d. No sabe/no contesta

APÊNDICE C – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE (II)



NIVEL A1 ESCOLAR

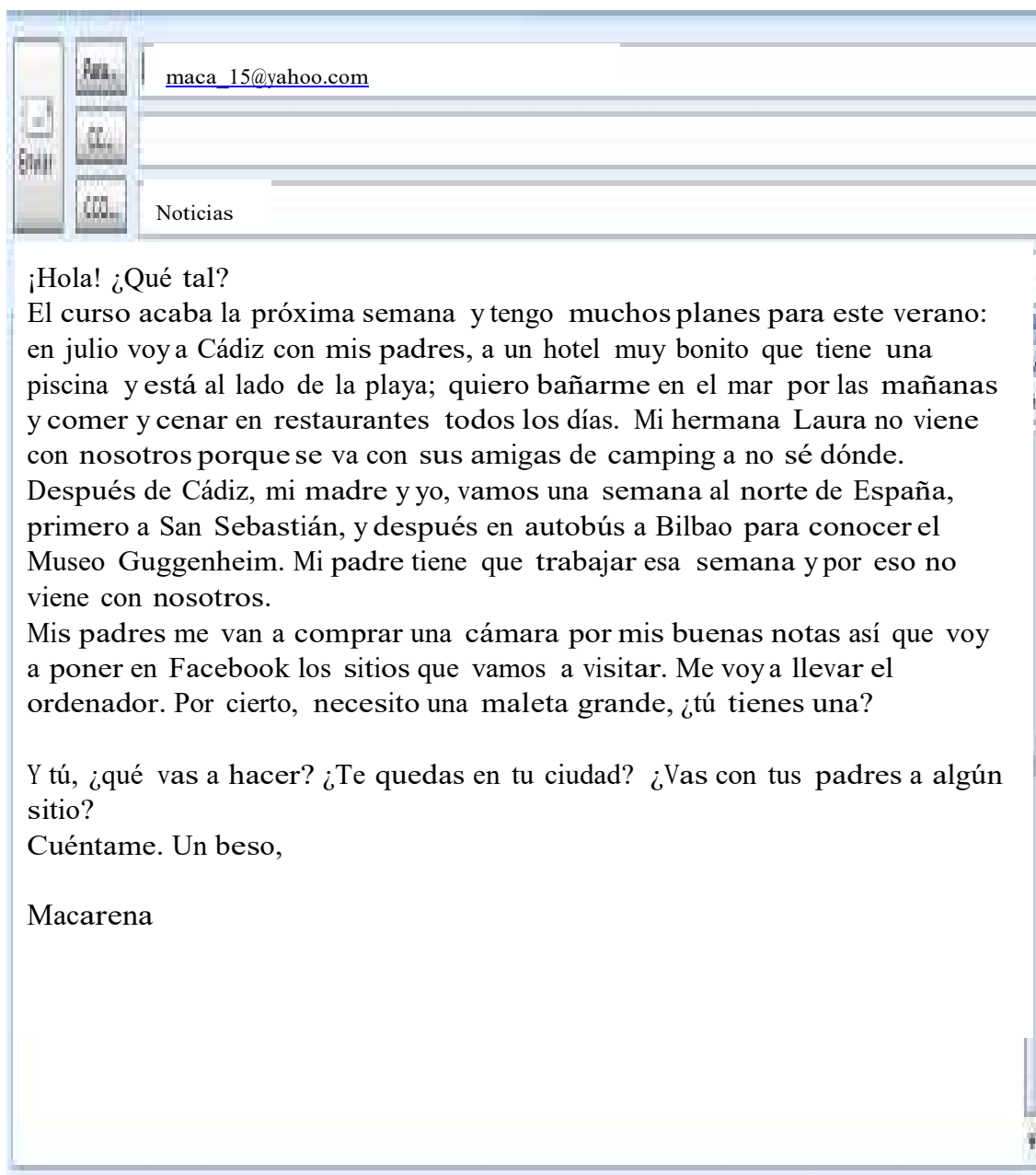
PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA



Tarea 1

Instrucciones

Vas a leer un correo electrónico de Macarena a una amiga. A continuación, debes leer las preguntas (1 a 5) y seleccionar la opción correcta (A, B o C).



PREGUNTAS

1. Macarena escribe un correo electrónico sobre ...
 - a) sus vacaciones.
 - b) su viaje al extranjero.
 - c) su curso de español.

2. Cerca del hotel hay...
 - a) una piscina.
 - b) un restaurante.
 - c) una playa.

3. Su hermana va de camping...
 - a) en julio.
 - b) la próxima semana. c) mañana.

4. Va a viajar a Bilbao...
 - a) con su hermana.
 - b) con sus padres
 - c) con su madre.

5. Sus padres le van a comprar ...



a)



b)



c)

Tarea 2

Vas a leer unos mensajes que están en varios lugares en un colegio. Debes relacionar los mensajes (A-J) con las frases (6 -11). Hay diez mensajes, incluido el ejemplo. Debes seleccionar seis.

Tienes que marcar la opción elegida:

Ejemplo:

Frase 0: No puedes pasar con el perro.

<p>Prohibido entrar con animales</p>	<p>COMEDOR ESCOLAR</p> <p>Horario: 14.00-15.00 h</p> <p>Menú</p> <ul style="list-style-type: none"> -Primero: paella o crema de verdura -Segundo: Pollo o hamburguesa -Fruta <p>Nota: antes de entrar en el comedor, los alumnos deben lavarse las manos.</p>	<p>VIAJE FIN DE CURSO</p> <p>Primera reunión de alumnos</p> <p>Miércoles, 29 de septiembre a las 16.30 en el aula 12.</p>	<p>Concurso de Dibujo</p> <p>MI CASA DEL FUTURO</p> <p>Alumnos de 1º de ESO</p> <p>Información completa en fundaciontarrega.org</p> <p>Con el patrocinio del Ministerio de Educación</p>
<p>A</p>	<p>B</p>	<p>C</p>	<p>D</p>
<p>Clases de refuerzo escolar</p> <p>Para alumnos de primaria y secundaria. Atención personalizada. Clases divertidas, en grupos pequeños. Precios muy económicos.</p> <p>Tel.: 698495837</p>	<p>Nuevos libros (6º CURSO)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Libro y Cuaderno de actividades de Lengua 6. Editorial Muriel. -Libro de Conocimiento del Medio 6. Editorial Muriel <p>Nota: El libro y el cuaderno de actividades de inglés no cambia.</p>	<p>Entrega de premios</p> <p>Certamen Escolar de cuentos García Lorca.</p> <p>Después, merienda y cuentacuentos</p> <p>5 de octubre en el Salón de Actos a las 17.00 h.</p>	<p>Becas para libros</p> <p>Las familias interesadas deben presentar la solicitud en la Secretaría del colegio (de 10.00 a 12.00 h.)</p> <p>Este año las ayudas son para todas las edades y cursos.</p>
<p>E</p>	<p>F</p>	<p>G</p>	<p>H</p>

Aviso de Biblioteca A causa de las obras, durante el mes de septiembre: <ul style="list-style-type: none"> - la sala infantil no va a estar abierta. - la sala de ordenadores va a abrir en horario de mañana. 	Aviso de la Asociación de Padres Los niños (de 3 a 5 años) con actividades extraescolares pueden estar en la sala de la asociación desde las 15.00 h hasta el inicio de las actividades extraescolares a las 16.00 h.
I	J








	FRASES	MENSAJES
0.	No puedes pasar con el perro.	A
6.	Una zona de este lugar está cerrada.	
7.	Para hacer esta actividad hay que pagar	
8.	Este servicio es solo para niños pequeños.	
9.	Solo está abierto por la mañana.	
10.	Puede elegir qué comida quiere tomar.	
11.	Es la primera vez que se reúnen.	

Vas a leer en Internet unos anuncios de una asociación de animales y los mensajes de unas personas que buscan mascota. Debes relacionar los anuncios (A-J) con las personas (12-17). Hay diez anuncios, incluido el ejemplo. Tienes que seleccionar seis.

Ejemplo:

Número 0: Odio a los gatos pero quiero tener una mascota para divertirme en casa y jugar con ella.

<p>A Cuqui</p>  <p>Edad: 1 año Sexo: hembra Tamaño: pequeño Color: blanco</p> <p>...</p> <p>Es una perrita muy divertida. Necesita estar siempre con otras personas: es muy sociable.</p>	<p>B Rabi</p>  <p>Edad: 2 meses Sexo: hembra Tamaño: grande Color: marrón</p> <p>...</p> <p>Le gusta vivir en el jardín y no le gustan las casas. Es muy listo e independiente. Le encanta comer hierba y flores.</p>	<p>C Zar</p>  <p>Edad: 2 años Sexo: macho Tamaño: grande Color: blanco y gris</p> <p>...</p> <p>Es muy activo, le gusta correr. Necesita salir y hacer ejercicio tres o cuatro veces al día.</p>	<p>D Chif</p>  <p>Edad: 3 años Sexo: macho Tamaño: mediano Color: gris</p> <p>...</p> <p>Es muy elegante y participa en muchos concursos de belleza. Le gusta mucho comer y ¡ver la televisión! en el sofá.</p>	<p>E Chester</p>  <p>Edad: 1 mes Sexo: macho Tamaño: pequeño Color: blanco y marrón</p> <p>...</p> <p>Le gusta tomar leche y pan. Le gusta mucho romper los sillones y la ropa.</p>
<p>F Musy</p>  <p>Edad: 6 meses Sexo: hembra Tamaño: pequeña Color: marrón</p> <p>...</p> <p>Es muy divertida. Le gusta comer verdura y fruta. No le gusta estar en casa. Está todo el día lavándose la cara.</p>	<p>G Brunh</p>  <p>Edad: 4 años Sexo: macho Tamaño: grande Color: marrón</p> <p>...</p> <p>Es muy tranquilo pero es como un policía. Le gusta cuidar la casa y no tiene nunca miedo.</p>	<p>H Lenta</p>  <p>Edad: 10 años Sexo: hembra Tamaño: pequeña Color: verde</p> <p>...</p> <p>Es muy tranquila. No le gusta estar en la calle. Le gusta estar en la bañera y dormir.</p>	<p>I Romeo y Julieta</p>  <p>Edad: 7 y 8 meses Sexo: macho y hembra Tamaño: pequeños Color: verde</p> <p>... Siempre están juntos. Son muy sociables e inteligentes. Les gusta cantar todo el día.</p>	<p>J Galán</p>  <p>Edad: 3 años Sexo: macho Tamaño: grande Color: blanco</p> <p>...</p> <p>Es el mejor amigo posible, es muy bueno para pasear por el monte, pero también para saltar.</p>

0.	Odio a los gatos pero quiero tener una mascota para divertirme en casa y jugar con ella.		A
12.	Queremos tener dos mascotas. Nos gustan todos los animales.		
13.	Necesito un perro guardián para proteger la casa. Vivo sola y a veces tengo miedo.		
14.	No me gusta salir de casa, quiero un animal para estar conmigo en el sofá.		
15.	Mi padre quiere para su cumpleaños un animal para ir con él al parque a hacer deporte.		
16.	A mi amiga Carla no le gustan los perros ni los gatos. Su madre, además, no quiere animales en casa.		
17.	Y a mí no me gustan los animales pequeños. La verdad, prefiero uno para poder salir al campo y hacer deporte.		

Tarea 4

Instrucciones

Vas a leer la información del calendario de actividades extraescolares de un instituto de secundaria. A continuación, debes leer las preguntas (18 a 25) y seleccionar la opción correcta (A, B o C).

Instituto Francisco González		
Actividades Extraescolares 1er Trimestre		
Fecha	Actividad	Grupo
8 de octubre	Visita al Departamento de Tecnología.	3º de Secundaria
9 de octubre	Lectura de Prensa Escrita	Secundaria
14 de octubre	Visita a la exposición "75 aniversario de Radio Jerez"	4º de Secundaria
15 de octubre	Concurso de pasteles. (Inscripción hasta el 2 de octubre).	Todos
30 de octubre	Fiesta de Halloween (Fecha límite de inscripción al concurso: 25 de octubre).	Secundaria y Bachilleratos
11, 12 y 13 de noviembre	Feria del Libro. Lugar: aula 14, junto al gimnasio.	Todos
12 de noviembre	Excursión a Málaga. (Precio: 10 euros. Plazo límite de inscripción: 20 de octubre).	Bachilleratos
12 de noviembre	Comienzo de la Liga del Fútbol escolar.	Todos
17 de noviembre	Visita al gimnasio "Jerez Sur" (Plazas limitadas, inscripción hasta el 10 de noviembre).	1º y 2º de Bachillerato.
25 de noviembre	Comienzo de clases de baile latino. (Precio: 20 euros. Plazo límite de inscripción: 15 de noviembre).	Todos
4 de diciembre	Actividades del Día de la Constitución	Todos
22 de diciembre	Fiesta de Navidad	Todos

18. El 8 de octubre los alumnos de 3° de Secundaria _____
- a) van a ir de excursión.
 - b) van a ver un departamento.
 - c) van a ir a una fiesta.
19. La actividad para aprender a leer prensa es para _____
- a) todos los alumnos del Instituto.
 - b) los alumnos de Bachillerato.
 - c) los alumnos de Secundaria.
20. Los alumnos de 4° de secundaria van a visitar _____
- a) una radio.
 - b) una exposición.
 - c) una feria.
21. El _____ se celebra el concurso de comida.
- a) 30 de octubre.
 - b) 15 de octubre.
 - c) 2 de octubre.
22. Para participar en el concurso de la fiesta de Halloween, debes inscribirte antes del _____
- a) 25 de octubre. b) 30 de octubre. c) 1 de noviembre
23. La feria del libro va a ser en _____
- a) el gimnasio.
 - b) el patio.
 - c) un aula.
24. Todos los alumnos pueden asistir a clases de _____
- a) baile.
 - b) tecnología.
 - c) lectura de prensa.
25. _____ pueden ir a la actividad deportiva.
- a) Todos los alumnos.
 - b) Los alumnos de Bachillerato.
 - c) Los alumnos de Secundaria.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E LEITOR DO ALUNO

A continuación, debes responder a estas preguntas que se hacen para conocer tu situación familiar y tus gustos lectores.¹²⁵

19.Renda familiar:

- a. até 1 salário mínimo
- b. de 2 até 4 salários mínimos
- c. acima de 4 salários mínimos
- d. Não sei/não respondo

20.Escolaridade da sua mãe (ou responsável):

- | | |
|--|-------------------------------|
| a. Ensino Fundamental incompleto | e. Ensino Superior incompleto |
| b. Ensino Fundamental completo (1ª a 9ª série) | f. Ensino Superior completo |
| c. Ensino Médio incompleto | g. Pós-graduação incompleta |
| d. Ensino Médio completo | h. Pós-graduação concluída |

21.Escolaridade do seu pai (ou responsável):

- | | |
|--|-------------------------------|
| a. Ensino Fundamental incompleto | e. Ensino Superior incompleto |
| b. Ensino Fundamental completo (1ª a 9ª série) | f. Ensino Superior completo |
| c. Ensino Médio incompleto | g. Pós-graduação incompleta |
| d. Ensino Médio completo | h. Pós-graduação concluída |

22.Com que frequência você costuma ler?

- a. Com muita frequência
- b. Com certa frequência
- c. Não tenho certeza
- d. Com pouca frequência
- e. Com escassa ou nenhuma frequência

23.Por que motivos você lê?

- a. Por prazer
- b. Por obrigação (da formação)
- c. Por obrigação (do trabalho)
- d. Outros: _____

¹²⁵ Instrumento elaborado a partir de instrumentos anteriores das Professoras Cleudene de Oliveira Aragão, Gírlene Moreira da Silva e Neyla Denize de Souza do GPLEER e inspirado em alguns elementos da obra "Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector" do grupo CERLALC, da pesquisa do Dr. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona) e do Dr. José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (Universidad de Almería).

24. Em qual situação você abandona a leitura de um livro?

- a. Quando me entedia
- b. Quando é difícil demais
- c. Quando não tenho tempo
- d. Outros motivos: _____

25. Você costuma ler mais textos impressos ou em meios digitais?

- a. Impressos
- b. Meios Digitais
- c. impressos e digitais

26. Em qual desses suportes você lê mais:

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Livros
- b. Revistas
- c. Sites
- d. Jornais
- e. Outros: _____

27. Onde você costuma ler?

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Escola
- b. Casa
- c. Transporte público
- d. Outros: _____

28. Você tem dificuldades para compreender o que lê em língua portuguesa?

- a. Não
- b. Pouco
- c. Algumas vezes
- d. Bastante
- e. Não sei/não respondo

29. Se sua resposta anterior foi AFIRMATIVA, as dificuldades são do tipo:

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Dificuldades com o vocabulário
- b. Dificuldades com as estruturas gramaticais
- c. Dificuldades com os diferentes tipos de registros (formal, informal, gírias)
- d. Dificuldades com os elementos culturais que você desconhece
- e. Dificuldades relacionadas com o gênero do texto (conto, poesia, crônica, romance, teatro)
- f. Dificuldades em identificar as ideias principais do texto
- g. Dificuldades em identificar os detalhes complementares (ideias secundárias) do texto
- h. Dificuldade em distinguir entre ideias principais e detalhes complementares no texto
- i. Não tenho nenhuma dificuldade
- j. Outra(s) dificuldade(s). Qual(is)? _____

30. Agora marque a(s) estratégia (s) de leitura que você costuma usar para compreender melhor os textos que lê em língua portuguesa:

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Procuo descobrir o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto
- b. 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
- c. Leio o texto de uma maneira superficial só para saber as informações principais
- d. Leio o texto buscando os detalhes que mais me interessam saltando aquilo que não interessa no momento
- e. Sublinho as ideias principais
- f. Uso outra(s) estratégias de leitura. Qual(is)? _____
- g. Não uso nenhuma das estratégias citadas

31. Quais desses gêneros textuais você mais lê em língua portuguesa?

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Poesia
- b. Romance
- c. Teatro
- d. Contos
- e. Crônica
- f. Tirinhas
- g. Quadrinhos
- h. Fábula
- i. Artigos de opinião
- j. Notícias
- k. Anúncios
- l. Editoriais
- m. Postagens de redes sociais
- n. Mensagens via SMS
- o. Mensagens de bate-papos virtuais
- p. Outros: _____

32. Você tem dificuldades para compreender o que lê em língua espanhola?

- a. Nada
- b. Pouco
- c. Algumas vezes
- d. Bastante
- e. Não sei/não respondo

33. Se sua resposta anterior foi AFIRMATIVA, as dificuldades são do tipo:

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Dificuldades com o vocabulário
- b. Dificuldades com as estruturas gramaticais
- c. Dificuldades com os diferentes tipos de registros (formal, informal, gírias)
- d. Dificuldades com os elementos culturais que você desconhece
- e. Dificuldades relacionadas com o gênero do texto (conto, poesia, crônica, romance, teatro)
- f. Dificuldades em identificar as ideias principais do texto
- g. Dificuldades em identificar os detalhes complementares (ideias secundárias) do texto
- h. Dificuldade em distinguir entre ideias principais e detalhes complementares no texto
- i. Não tenho nenhuma dificuldade
- j. Outra(s) dificuldade(s). Qual(is)? _____

34. Agora marque a(s) estratégia (s) de leitura que você costuma usar para compreender melhor os textos que lê em língua espanhola:

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Procuo descobrir o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto
- b. 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
- c. Leio o texto de uma maneira superficial só para saber as informações principais
- d. Leio o texto buscando os detalhes que mais me interessam saltando aquilo que não interessa no momento
- e. Sublinho as ideias principais
- f. Uso outra(s) estratégias de leitura. Qual(is)? _____
- g. Não uso nenhuma das estratégias citadas

35. Quais desses gêneros textuais você mais lê em língua espanhola?

OBS.: Você pode marcar mais de uma opção.

- | | |
|-----------------------|-------------------------------------|
| a. Poesia | j. Notícias |
| b. Romance | k. Anúncios |
| c. Teatro | l. Editoriais |
| d. Contos | m. Postagens de redes sociais |
| e. Crônica | n. Mensagens via SMS |
| f. Tirinhas | o. Mensagens de bate-papos virtuais |
| g. Quadrinhos | p. Outros: _____ |
| h. Fábula | _____ |
| i. Artigos de opinião | |

36. Você lê textos em língua espanhola sem ser porque a professora mandou?

- a. Não b. Pouco c. Algumas vezes d. Bastante e. Não sei/não respondo

37. Se sua resposta anterior foi AFIRMATIVA, indique qual o gênero que você mais lê:

- | | |
|-----------------------|-------------------------------------|
| a. Poesia | j. Notícias |
| b. Romance | k. Anúncios |
| c. Teatro | l. Editoriais |
| d. Contos | m. Postagens de redes sociais |
| e. Crônica | n. Mensagens via SMS |
| f. Tirinhas | o. Mensagens de bate-papos virtuais |
| g. Quadrinhos | p. Outros: _____ |
| h. Fábula | _____ |
| i. Artigos de opinião | |

Muito obrigada por sua participação!

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO DA PROFESSORA



Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Prezado (a) Professor (a), este questionário faz parte da pesquisa de doutorado intitulada **“LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS”**. O (a) senhor (ra) está sendo convidado(a) a participar deste estudo, desenvolvido pela doutoranda Girlene Moreira da Silva, sob a coordenação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão. Agradecemos sua colaboração e nos comprometemos em não expor os nomes dos participantes.

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO

I - DADOS PESSOAIS

1. Nome(opcional): _____
2. Idade: () 18 – 25 () 26 – 30 () 31- 35 () mais de 35
3. Sexo: Masculino () Feminino ()

II - FORMAÇÃO ACADÊMICA

4. Ano de Conclusão do Curso de Letras Espanhol: _____
5. Já participou de treinamentos para professores de espanhol? SIM () NÃO ()
6. Já participou de congresso na área de espanhol? SIM () NÃO ()
7. Especifique: Como ouvinte () como comunicador ()
8. Conhece as diretrizes dos documentos oficiais (PCN, OCNEM, Plano Estadual de Ensino) sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)?
 () bastante () pouco () não conheço
9. Acredita que as disciplinas de literatura que você estudou na Universidade, ajudam-no em sua atividade docente atual?
 () bastante () pouco () não ajuda

Justifique: _____

DIÁRIO REFLEXIVO

Relato reflexivo (Falar sobre as dificuldades encontradas/Estratégias usadas para superar as dificuldades/Descrever as descobertas realizadas/Descrever o que achou interessante e o porquê/Descrever o que não deu certo ou não foi interessante e os possíveis motivos/Falar sobre o que achou sobre seu desempenho/Descrever a interação do grupo /Falar sobre o que acha que faltou e poderia estar nas próximas aulas/Avaliar a atividade):

Reflexão final de Experiências da Pesquisa: “LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS”.

Em primeiro lugar gostaria de relatar a ansiedade e curiosidade que surgiram desde o convite para participar do estudo sobre o ‘desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio’ até seu desenvolvimento e conclusão. Muitos questionamentos surgiram, mas na primeira reunião foram respondidos com a apresentação do Projeto de Pesquisa, a partir das leituras teóricas e dos encontros presenciais com a pesquisadora, e logo, se transformaram em elementos motivacionais para contribuir com a investigação.

Ensinar Língua Espanhola no ensino médio da rede estadual de ensino não é uma tarefa fácil porque temos apenas uma aula semanal (50 minutos) em cada turma e cada turma com uma média de 35 a 40 alunos. Isso nos faz pensar e repensar nossa prática de ensino a cada dia a fim de atender, sobretudo, às necessidades dos alunos sem esquecer o que preconiza o Marco Comum Europeu sobre o ensino de línguas estrangeiras e os demais documentos oficiais brasileiros. Então, quando recebi o convite da professora Girlene para participar do seu Estudo, senti uma felicidade interna, que não posso negá-la, porque vi

nessa oportunidade uma fonte imensa de aprendizagem, reflexão e porque não, reciclagem sobre minha prática docente, considerando, óbvio, a contribuição científica desse Estudo.

Agora vamos ao relato das práticas em si. Bem, antes de darmos início ao estudo nas salas de aula, a professora Girlene me enviou alguns textos teóricos, bem como planejamento de algumas aulas dos grupos experimentais I e II para eu ir me familiarizando, e, apesar de ter o espaço aberto para opinar e planejar juntas, eu fiquei um pouco apreensiva, talvez pela novidade da pesquisa na minha rotina ou insegurança com receio de por uma ou outra razão que não sei dizer, não consegui cumprir com o planejamento proposto. Somente após as primeiras aulas, foi que consegui participar de maneira mais ativa no planejamento e na escolha dos textos.

Tanto nas primeiras aulas do grupo Experimental I como nas do Experimental II, fiquei tensa e focada em seguir à risca o passo a passo de cada planejamento, mesmo a professora deixando-me à vontade para ministrar as aulas. Acompanhando a tensão inicial, o meu temor se baseava na não receptividade dos alunos.

Curiosamente as expectativas que eu tive sobre a forma de cada grupo de trabalho foram contraditórias, no entanto, ambas construtivas. O meu maior desafio, e aqui relato comum aos dois grupos experimentais, foram os trabalhos de pós-leitura, que, além da interpretação do texto, geraram, muitas vezes, as produções escritas dos alunos. Como eu os ensinaria a escrever em Espanhol se nem muito vocabulário eles tinham. Mas, aula a aula, e mais uma vez com a orientação da professora Girlene, fui superando essa dificuldade. E os resultados foram bem satisfatórios, visto que a maioria dos alunos ficou interessada, mesmo depois das negativas expostas de “professora não sei Espanhol”, “professora sem nem Português quanto mais Espanhol”, etc.

Em nenhum momento ao longo da investigação hesitei em participar desse Projeto porque cada proposta e planejamento de aula eram apresentados muito claramente, a comunicação com a professora sempre eficiente, e eu, aprendendo muito em todo esse período de Estudo. A relação professor-aluno-professor, aluno-professor-aluno, melhorou ainda mais fiquei mais próxima dos alunos por causa das atividades de pós-leitura, percebi mais segurança dos alunos na hora de responder às provas bimestrais de compreensão leitora, e ao longo do ano maior participação nas aulas.

Participar desse projeto para mim foi um desafio ao mesmo tempo em que me ensinou muito em muitos aspectos enquanto pessoa e docente. Só tenho a agradecer por todo o aprendizado que amplia a nossa visão docente, eu participaria de novo se fosse preciso. Relato a seguir as principais dificuldades que encontrei em cada grupo experimental:

Turma: Experimental I

No GE1, onde o objetivo era trabalhar a compreensão leitora a partir de textos literários, confesso que tinha um pré-conceito formado sobre o trabalho de textos literários no ensino médio, minha visão estava muito fechada, eu pensava em como seria possível fazer isso em tão pouco tempo de aula e com tantos alunos ao mesmo tempo. Também teria que dar uma “aula de literatura” para poder usar, por exemplo, um poema. Como eu iria usar gêneros literários se não dominava bem, ao mesmo exemplo anterior, as divisões métricas de um poema?

Mas, logo nas primeiras aulas pude perceber, meu pré-conceito estava equivocado, e, ao longo do desenvolvimento do Estudo, só pude confirmar ainda mais essa ideia. Sim, trabalhar com textos literários, apesar de um desafio, pode ser algo muito prazeroso tanto para os alunos quanto para o professor. Abaixo listo as aulas e o que considerei positivo e negativo em cada uma delas:

A1GE1

Positivo: o texto foi envolvente e instigante desde o momento da pré-leitura. Alguns alunos comentaram que já haviam lido algo semelhante e o tema foi muito motivador.

Negativo: eu deveria ter moderado mais as discussões e interações que surgiram sobre o racismo. Com isso, eu teria otimizado melhor o tempo de aula.

A2GE1

Positivo: o nível da compreensão leitora dos alunos nesse texto me surpreendeu, tanto com relação ao vocabulário, quanto aos aspectos e elementos do conto.

Negativo: não vi pontos negativos.

A3GE1

Positivo: percebi que os alunos tiveram uma boa compreensão do texto desde a pré-leitura e os questionamentos foram dentro do tema da leitura do conto.

Negativo: faltou uma melhor contextualização histórica do conto. Percebi que poderia ter falado mais sobre a guerra retratada pelo autor, pois os alunos ficaram meio perdidos, como se o texto estivesse abstrato demais para eles.

A4GE1

Positivo: desde o título, os alunos perceberam que o conto teria como tema central um acordo, só não sabia que seria sobre amor. Eles compreenderam bem o texto, se envolveram e encontraram respostas para as perguntas: contrato por quê? Entre quem?

Negativo: não vi pontos negativos.

A5GE1

Positivo: Os alunos conseguiram trabalhar a aquisição de vocabulário novo do campo semântico “fiestas” a partir do título e houve um bom envolvimento da turma.

Negativo: o tema gerou muitas conversas paralelas sobre festas e os alunos esqueceram um pouco do texto.

A6GE1

Positivo: Os alunos tiveram curiosidade para fazer predições e para relacionar o título com o tema. Houve uma boa participação da turma.

Negativo: os alunos tiveram dificuldades para compreender algumas estruturas do texto.

A7GE1

Positivo: Houve uma identificação dos alunos com o tema e as hipóteses levantadas na pré-leitura foram confirmadas na leitura. Os alunos conseguiram trabalhar bem com o novo vocabulário.

Negativo: ao mesmo tempo em que a identificação da turma com o tema foi positivo, também gerou muita euforia e conversas paralelas.

A8GE1

Positivo: os alunos ficaram curiosos para conhecer uma receita em forma de poesia.

Negativo: a aula foi desmotivante, mesmo que a maioria tenha demonstrado interesse pela leitura. Eu não me senti segura com esta aula, apesar de ter gostado do texto e isso pode ter causado a desmotivação da turma.

A9GE1

Positivo: ter colocado o vídeo com o áudio na voz do próprio poeta prendeu a atenção dos alunos e muitos gostaram tanto da poesia que pediram para ouvir várias vezes.

Negativo: no início da aula, houve rejeição dos alunos por se tratar da terceira aula com poesia.

A10GE1

Positivo: Houve uma boa participação da turma.

Negativo: como foi a primeira vez que trabalhei com fragmento, poderia ter feito diferente. Eu deveria ter contextualizado mais sobre a obra, o tema, o contexto em si... Enfim, ter trabalhado de forma mais dinâmica, pois senti a aula muito “abstrata”, muito “vaga”.

A11GE1 e A12GE1

Positivo: O fragmento de teatro escolhido foi motivador desde o título até a representação do mesmo. Houve uma boa participação da turma, os alunos mostraram que compreenderam o fragmento e o representaram em duplas.

Negativo: alguns alunos ficaram com vergonha de se apresentarem.

A13GE1

Positivo: A partir do próprio título, os alunos já se envolveram, porque remeteu a um tipo de homem que eles já conheciam, ativaram seus conhecimentos prévios rapidamente. Foi um texto bem divertido e interessante de ser trabalhado no ensino médio.

Negativo: o tema atraiu, mas também estimulou conversas paralelas.

A14GE1 e A15GE1

Positivo: Assim como em A13GE1, a partir do próprio título muitos alunos ativaram seus conhecimentos prévios rapidamente e demonstraram muito interesse pelo gênero, principalmente por reconhecerem que dentro de um gênero (no caso o romance), podia haver outro gênero (o diário). Nas atividades de pós-leitura, os alunos demonstraram, durante as apresentações, que compreenderam os capítulos lidos.

Negativo: reclamaram no início da aula da extensão do texto a ser lido, mas depois reconheceram que foi atrativo e fácil de ler.

Turma: Experimental II

No GE2, pensei que seria um trabalho mais “fácil” que o do outro grupo de estudo, por se tratar do trabalho de compreensão leitora a partir de gêneros textuais diversos. E não foi bem assim, vi que ao usar um gênero “convite”, por exemplo, sem tanto texto, que tipo de compreensão leitora poderia ser feita aí? o que se podia ensinar com um convite? Mas, apesar de pouco texto, temos muito vocabulário a ser explorado, campos semânticos variados e questões culturais a serem discutidas. O mesmo se repetiu com algumas propagandas. Abaixo listo as aulas e o que considerei positivo e negativo em cada uma delas:

A1GE2

Positivo: envolvimento de toda a turma nas discussões desde o momento da pré-leitura.

Negativo: pouca compreensão do vocabulário.

A2GE2

Positivo: envolvimento da turma nas discussões desde o momento da pré-leitura.

Negativo: a discussão do tema se estendeu muito, gerando conversas paralelas e considero que houve pouco texto verbal para contribuir na melhora do vocabulário dos alunos.

A3GE2

Positivo: o fato da estrutura do gênero ser semelhante nas duas línguas (português e espanhol) facilitou a compreensão.

Negativo: não vi pontos negativos.

A4GE2

Positivo: a relação entre as tirinhas permitiu aos alunos uma reflexão interativa.

Negativo: não vi pontos negativos.

A5GE2

Positivo: fácil leitura e aquisição favorável do vocabulário.

Negativo: a aula foi um pouco monótona, apesar de ter havido boa aceitação dos alunos.

A6GE2

Positivo: a forma de trabalhar a biografia foi muito divertida: com a leitura (na lousa) de forma pausada e questionamentos. Os alunos compreenderam bem o texto e o gênero trabalhado.

Negativo: achei que o texto foi muito curto. Poderia ter sido um mais longo.

A7GE2

Positivo: trabalhar a biografia a partir das biografias próprias dos alunos foi surpreendente. Os alunos ficaram atentos a cada biografia lida e, ao compreender e/ou ao associar as informações a algum dos colegas da sala, todos se animavam. O biografado tinha que representar na frente alguma das suas características citadas na biografia lida e isso serviu como um reforço na compreensão textual do grupo.

Negativo: não vi pontos negativos.

A8GE2

Positivo: a aula foi pura interculturalidade. Foi uma excelente estratégia de usar fotos para associá-las aos ingredientes e, em seguida, mostrar a receita original. Foi uma excelente forma de trabalhar a aquisição do vocabulário.

Negativo: o tempo não foi suficiente para explorar totalmente o gênero. Houve sim a compreensão, mas acho que seria melhor se fosse uma aula planejada para 2 h/a, aprofundando, por exemplo, aspectos linguísticos.

A9GE2

Positivo: o tema era atual e de interesse da maioria dos alunos, o que gerou uma identificação. Eles se divertiram desde à formulação das hipóteses iniciais até a produção textual.

Negativo: não vi pontos negativos.

A10GE2

Positivo: como levei o jornal estrangeiro para a sala, os alunos ao verem, ficaram curiosos. Foi uma atividade criativa.

Negativo: não vi pontos negativos.

A11GE2

Positivo: o gênero era de interesse comum para a turma e todos apresentaram facilidade na compreensão do que foi lido. A exibição do curta-metragem sem áudio também os estimulou bastante, pois se identificaram com a vida conectada do protagonista.

Negativo: não vi pontos negativos.

A12GE2

Positivo: essa foi uma das propostas mais surpreendentes. Os alunos se interessaram muito tanto pela leitura dos currículos, quanto pelas apresentações e pelas características e elementos do gênero. A compreensão das informações contidas nos currículos, demonstrada através do debate superou minhas expectativas. Foi um momento enriquecedor.

Negativo: o tempo não foi suficiente e tive que passar do meu horário.

A13GE2

Positivo: os classificados escritos em espanhol despertaram a curiosidade dos alunos e, como consequência, a motivação deles. As semelhanças e as diferenças foram atrativas, divertidas e contribuíram muito para o aumento do vocabulário, resultando num momento de muita aprendizagem.

Negativo: eu poderia ter trabalhado mais os elementos do gênero, bem como as diferenças nas abreviações dos endereços.

A14GE2

Positivo: O trabalho da aquisição do vocabulário do campo semântico (alimentos e bebidas) foi muito produtivo. A construção do cardápio em português mostrou a compreensão do gênero e houve uma ótima interação dos alunos na leitura dos seus cardápios produzidos.

Negativo: não vi pontos negativos.

A15GE2

Positivo: conhecimento e compreensão cultural das celebrações natalinas em alguns países que falam espanhol.

Negativo: eu poderia ter falado mais sobre a celebração e a lenda do papai noel.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PARA O ALUNO



Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Prezado (a) Aluno (a), este questionário faz parte da pesquisa de doutorado intitulada **“LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS”** e o (a) senhor(ra) está sendo convidado(a) a participar deste estudo, desenvolvido pela doutoranda Girlene Moreira da Silva, sob a coordenação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão. Agradecemos sua colaboração e nos comprometemos em não expor os nomes dos participantes.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

1. Você gostou da maneira como as aulas de leitura foram conduzidas?

() Sim () Não () Não sei

Por qual motivo?

2. Você acredita que, com as práticas de leitura literária, você melhorou sua competência leitora em língua espanhola?

() Sim () Não () Não sei

Por qual motivo?

3. Você gostaria de continuar aprendendo espanhol com o uso de texto literário autêntico?

() Sim () Não () Não sei

Por qual motivo?

4. Você tem algum comentário a fazer sobre as práticas de leitura literária? (*sugestões, críticas positivas e/ou negativas etc*).

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PARA A PROFESSORA



Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Prezado (a) Professor (a), este questionário faz parte da pesquisa de doutorado intitulada **“LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS”**. O (a) senhor (ra) está sendo convidado(a) a participar deste estudo, desenvolvido pela doutoranda Girlene Moreira da Silva, sob a coordenação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão. Agradecemos sua colaboração e nos comprometemos em não expor os nomes dos participantes.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Grupo Experimental 1

1. O que você achou da experiência de trabalhar a leitura literária no ensino de língua espanhola no ensino médio?

Para mim a experiência surpreendente, um desafio superado dia-a-dia de forma gratificante. Não imaginava que seria uma experiência tão enriquecedora de modo geral.

2. Você acredita que o texto literário é um *importante e eficaz* recurso dentro do ensino e aprendizagem da língua espanhola?

(X) Sim () Não

Por quê?

Porque com os textos literários temos acesso a amplas possibilidades de trabalharmos as quatro destrezas propostas pelo Marco Comum Europeu para o ensino de Línguas. Além disso, os textos são uma ferramenta forte de interculturalidade o que nos permite uma aproximação com a cultura da língua a ser estudada, no caso, a espanhola.

3. Você acredita que é possível utilizar o texto literário como recurso para o ensino da língua espanhola em qual (ou quais) nível (níveis) de aprendizagem da língua? Por quê?

Acredito que os textos literários podem ser usados como ferramenta de ensino-aprendizagem da língua espanhola, desde o nível mais básico até o mais elevado nível de aprendizagem, de acordo com a proposta e objetivo a ser alcançados em cada nível, já que com eles podemos trabalhar desde uma “simples” atividade leitora até uma “complexa” discussão – seja sobre sua temática, estilística, etc... o que pode proporcionar uma interação comunicativa bastante significativa.

4. Quais os principais pontos positivos e negativos de trabalhar a leitura literária no ensino de língua espanhola no ensino médio?

Os principais pontos positivos que posso citar é a ampla variedade de temas e gêneros que podem ser trabalhados com os textos literários e o interesse dos alunos - quando o tema lhes é atrativo, porque quando o tema ou o gênero não lhes é atrativo, a desmotivação dos alunos pode ser um dos principais pontos negativos. Definir os pontos positivos e negativos depende também da estratégia escolhida para trabalhar os textos já que as turmas do ensino médio são numerosas e só temos 1h/a para trabalhar.

5. Você tem algum comentário a fazer sobre o projeto em todas as suas fases (ou seja, no planejamento, na seleção dos textos, na orientação, na execução, etc.)?

(sugestões, críticas positivas e/ou negativas etc).

O projeto desde sua fase inicial de conhecimento, bem como no decorrer e finalização do mesmo foi muito bem organizado em todos os aspectos observados e apreciados. Sempre com objetivos claros e bem definidos proporcionando assim maior eficácia nos resultados de cada aula ministrada pela colaboradora. Na fase de execução do projeto faço uma ressalva sobre minha colaboração, gostaria de ter podido me dedicar mais e se preciso fosse, sem dúvida alguma, por todos os fatores positivos e a herança de conhecimento deixada, eu participaria de novo.

Grupo Experimental 2

1. O que você achou da experiência de trabalhar a leitura de gêneros não-literários no ensino de língua espanhola no ensino médio?

Gostei muito de trabalhar alguns gêneros não-literários, porque dentro de sua diversidade, utilizamos alguns que eu sequer havia pensado em usá-los e aprendi que podemos trabalhá-los também como ferramenta de “imersão cultural”.

2. Você acredita que o texto não-literário é um importante e eficaz recurso dentro do ensino e aprendizagem da língua espanhola?

(X) Sim () Não

Por quê?

Porque além de trabalharmos as quatro destrezas propostas pelo Marco Comum Europeu para o ensino de Línguas, podemos nos apropriar desses gêneros sem perder o foco nos seus usos e suas funções sociais, funcionando como mais uma ferramenta de interculturalidade.

3. Você acredita que é possível utilizar o texto não-literário como recurso para o ensino da língua espanhola em qual (ou quais) nível (níveis) de aprendizagem da língua? Por quê?

É possível utilizar textos não-literários em todos os níveis de ensino-aprendizagem, dependendo do objetivo de cada aula, já que podemos usá-los como elementos que possibilitem uma maior adaptação e participação social como num processo de “imersão cultural” sem sair do seu próprio país.

4. Quais os principais pontos positivos e negativos de trabalhar a leitura não-literária no ensino de língua espanhola no ensino médio?

Os principais pontos positivos foram a diversidade de gêneros que proporcionam maior dinamismo às aulas, além dos aspectos culturais e do interesse dos alunos.

Como ponto negativo, acho que, dependendo do gênero escolhido, a aula pode ficar muito limitada.

Mas, também, para mim, os pontos positivos e negativos, sempre terão relação direta com a motivação dos alunos.

5. Você tem algum comentário a fazer sobre o projeto em todas as suas fases (ou seja, no planejamento, na seleção dos textos, na orientação, na execução, etc.)?

(sugestões, críticas positivas e/ou negativas etc).

O projeto desde sua fase inicial de conhecimento, bem como no decorrer e finalização do mesmo foi muito bem organizado em todos os aspectos observados e apreciados. Sempre com objetivos claros e bem definidos proporcionando assim maior eficácia nos resultados de cada aula ministrada pela colaboradora. Na fase de execução do projeto faço uma ressalva sobre minha colaboração, gostaria de ter podido me dedicar mais e se preciso fosse, sem dúvida alguma, por todos os fatores positivos e a herança de conhecimento deixada, eu participaria de novo.

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE I – PROTOCOLOS DE REGISTRO DE AULAS OBSERVADAS



Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS GRUPO EXPERIMENTAL 1

(A1GE1)

Aula nº: 001 (A1)

Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)

Data da observação: 23/04/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h- A professora entra, pede silêncio aos alunos e lembra a eles que estarei durante alguns dias na sala de aula. Estava chovendo e havia goteiras na sala, o que causou muito barulho e confusão dos alunos, por conta da troca frequente de lugar para evitar que a água da chuva os molhasse.

14h às 14h10min – A professora entrega o texto literário “Homem de cor” aos alunos e em seguida pede que eles digam sobre o que acham que o texto tratará. Como já estavam com o texto em mãos, alguns alunos, leram antes de darem a opinião. A professora precisa parar todo momento para pedir silêncio ou atenção dos alunos. Havia trinta e cinco alunos presentes. Somente uns dez responderam à pergunta da professora e ela colocou as palavras em espanhol (prejuízo, racismo, etnia, negro) no quadro para confirmar após a leitura do texto.

14h10min às 14h25min – A professora pede que os alunos façam a leitura silenciosa. A professora aproveita o momento mais silencioso e faz a chamada dos alunos. Durante a leitura silenciosa, os alunos chamavam a professora para tirar dúvidas de vocabulário e também de pronúncia (como da palavra “rojo”). Ao terminar a leitura, podíamos escutar risos e elogios ao texto e afirmações, como: “Ainda bem que nasci preto”/”É desse jeito mesmo”. Em seguida, a professora pede alguns voluntários para lerem em voz alta. Ela pergunta aos alunos se eles sabem qual o gênero lido, fala um pouco sobre a poesia, explicando que é um gênero literário caracterizado pela composição em versos estruturados de forma harmoniosa. Em seguida, pergunta quais das predições estavam corretas sobre o texto e os alunos afirmaram que todas. Pergunta também se os alunos já sofreram

discriminação e os que se manifestaram, disseram que sofreram preconceito por causa da cor escura, da pele com acne e do cabelo cacheado.

14h25min às 14h40min – A professora pede que os alunos completem a frase “El prejuicio es _____”. No início, os alunos se assustaram e disseram que não saberiam fazer. No entanto, a professora os incentivou e disse que era uma frase de uma linha só. Eles tentaram escrever sozinhos e quando não conseguiam, chamavam a professora para saber como se escrevia alguma palavra que eles estavam tentando colocar na frase. Depois de dez minutos, a professora pede voluntários para lerem o que escreveram e as frases lidas foram: “El prejuicio es la pura ignorancia”/“El prejuicio es un color sin color”/“El prejuicio es horrible”/“El prejuicio es una manera de agresión a los humanos” /“El prejuicio es intolerante”/“El prejuicio es caótico”/“El prejuicio es una cosa muy mala” /“El prejuicio es una manera de ver algo como no es” /“El prejuicio es una soledad. A professora ia ouvindo e colocando no quadro como uma forma de todos verem a escrita em espanhol, bem como cada um ir corrigindo o que escreveu.

Outros aspectos observados:

A professora fala em português, mas lê o texto em espanhol e tudo o que copia no quadro também é em espanhol. Os alunos reclamam um pouco quando ela começa a falar em espanhol e pedem que ela volte a falar português.

A escola é bem estruturada, o tamanho da sala de aula é compatível para a quantidade de alunos, porém o telhado está precisando de reparo, pois em dias de chuva como hoje, fica bem difícil para todos ficarem em sala.

Ao final da aula, depois que os alunos saíram, a professora veio falar comigo para dizer que esqueceu que tinha que trabalhar a predição antes de entregar o texto e que, com isso, achou que comprometeu um pouco o início da aula. Falou que nas próximas vai fazer diferente e justificou que era a primeira vez que trabalhava leitura dividida nas três partes (pré-leitura, leitura e pós-leitura). Afirmou ainda que, ao final, ficou satisfeita com o que os alunos conseguiram fazer, mesmo diante das adversidades, e que conseguiu trabalhar vocabulário, escrita, além da oralidade.

Havia vinte e nove alunos na sala e eles não se importaram com a minha presença na sala de aula.

(A2GE1)

Aula n°: 002 (A2)

Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)

Data da observação: 14/05/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h- A professora entra, pede silêncio e tenta acalmar os alunos. Em seguida faz logo a chamada.

14h às 14h15min – A professora pergunta o que os alunos lembram sobre as características do conto e dos tipos de narrador. Eles falam sobre o narrador-personagem e o observador. A professora perguntou sobre as características de cada um, eles falaram que o personagem faz parte da história e o observador não. A professora acrescentou o omnisciente, e explicou que que nesse tipo, o narrador conhece tudo sobre os personagens e sobre o enredo.

A professora coloca o título do texto na lousa (“una carta para un cartero”) e pergunta a eles sobre o que tratará a história. Eles foram construindo uma história complementando as ideias uns dos outros: um começou falando que tinha um cachorro em uma das casas que o carteiro entregou a correspondência, aí outro disse que ele tinha sido mordido e foi para o hospital. E aí alguém escrevia para ele enquanto ele estava lá. Depois a professora perguntou se carteiro era uma profissão e todos afirmaram que sim. Em seguida, ela pergunta a eles quais as profissões que talvez estivessem contidas naquele texto. Eles falaram médico, enfermeiro, escritor e veterinário, além de carteiro.

14h15min às 14h35min – A professora entrega o texto aos alunos e pede que eles façam a leitura silenciosa. Quando viram a extensão do texto, alguns alunos reclamaram e disseram que não iriam ler, entretanto a professora foi firme e disse que todos deveriam ler. Quando começaram a ler, esses alunos foram expressando opinião: “Ah, é grande, mas é fácil”. “Ah, bom, é bom de ler”. Durante a leitura, a palavra “papá” despertou atenção, bem como a forma conjugada “puso”. A professora foi à carteira de cada um que tinha alguma dúvida e a esclareceu individualmente.

Ao terminar a leitura, a professora pergunta aos alunos se o que eles falaram sobre a história antes da leitura foi confirmada. Os alunos riram e disseram que “erraram feio”. Com relação às profissões, identificaram somente a de carteiro e o de capitão.

14h35min às 14h40min – A professora pede que os alunos escrevam em espanhol qual profissão querem exercer e o porquê. Escreve a frase “Pienso ser un _____ porque _____” na lousa e pede que os alunos a completem. Durante a escrita, os alunos tiveram dificuldades no vocabulário e também nos conectivos em espanhol. Como foi pouco tempo para eles escreverem, a professora não conseguiu pedir que eles lessem. Apenas recolheu as frases para corrigi-las em casa e entregar a eles na próxima aula.

Outros aspectos observados:

A professora fala em português, mas lê o texto em espanhol e tudo o que copia no quadro também é em espanhol.

Hoje, sem chuva, os alunos estavam mais tranquilos e participativos. Havia trinta e dois alunos na sala.

Ao final da aula, depois que os alunos saíram, a professora veio dizer que estava muito satisfeita com o resultado das aulas e disse que estava levando as atividades para as turmas de 1º ano para que ela fosse praticando mais a prática docente com o uso de literatura e também para que os alunos do 1ºano já tivessem contato.

(A3GE1)**Aula nº: 003 (A3)**

Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)

Data da observação: 21/05/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h- A professora entra, pede silêncio e tenta acalmar os alunos. Em seguida faz logo a chamada. Havia trinta e um alunos presentes.

14h às 14h15min – A professora pergunta o que é rotina pra eles. A maioria deles fala que é acordar e ir pra escola e estudar. Os alunos continuam reclamando quando ela começa a falar em espanhol e pedem que ela volte a falar português.

14h15min às 14h35min – A professora pede a ajuda de um dos alunos para entregar o texto da aula que é “Rotinas” de Mário Benedetti. A professora pede que todos leiam o texto silenciosamente. Nesse momento, os alunos chamam a professora na carteira para tirar dúvidas sobre vocabulário: “trueno” e “cercanias” eram as palavras menos compreendidas. Em seguida, a professora lê o texto em voz alta, explica que é um conto e pergunta aos alunos o que eles entenderam sobre o texto. A maioria se manifesta dizendo que a guerra e a violência eram tão rotineiras na vida da criança, que o trovão era mais temido.

Depois a professora perguntou se eles vivenciavam algum tipo de violência. Eles disseram que os assaltos no bairro estavam aumentando, mas que ainda não era visto como comum. Comum para eles só pedintes.

14h35min às 14h40min – A professora pede que os alunos escrevam em espanhol qualquer frase sobre a violência. Eles leram ao final.

Outros aspectos observados:

Ao final da aula, depois que os alunos saíram, a professora veio dizer que estava satisfeita com o resultado das aulas, embora tivesse trocado as aulas e achava que era o texto da próxima aula para hoje. Com isso, teve se reorganizar de última hora para ler o roteiro da aula para lembrar e dar a aula.

(A4GE1)**Aula nº: 004 (A4)****Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)****Data da observação: 11/06/2015****Duração da Observação: 13h50min às 14h40min**

13h50min às 14h- A professora entra, cumprimenta os alunos e em seguida faz logo a chamada. Havia trinta alunos presentes.

14h às 14h10min – A professora instiga os alunos a se lembrarem da data do dia de amanhã (dia dos namorados). Após todos lembrarem ela ressalta que em espanhol podemos chamar “Día de San Valentín”, “Día del amor” e “Día de la amistad”.

14h10min às 14h15min – A professora coloca o nome do poema no quadro: “Hagamos un trato” e pede que os alunos digam a primeira palavra que eles pensam ao ler o título. A partir do momento que os alunos iam dizendo as palavras (ainda que em português), a professora ia anotando-as em espanhol no quadro: “discusión”, “câmbios”, “negociación”, “interés común”, “propuesta”, “diálogo”.

14h15min às 14h30min – A professora entrega o poema “Hagamos um trato” de Mário Benedetti aos alunos e começa a ler o texto em voz alta. Terminada a leitura, os alunos demonstraram entusiasmo por já reconhecerem o autor (devido à aula passada) e também demonstraram gostar bastante do texto. Alguns, inclusive, falaram que vão enviar para suas namoradas/seus namorados. A professora pede que os alunos digam palavras que tenham a ver com o tema do texto. Eles citam: companheirismo, motivação, confiança, fidelidade, amizade, sentimento, liberdade, maturidade. A professora, em seguida, fala um pouco sobre poemas (principalmente sobre versos, estrofes, liberdade poética) e pergunta aos alunos quais as palavras que eles tiveram dificuldades na compreensão. Eles apontaram: fusiles, sea, hasta, hurraño, aunque. A professora esclarece o significado.

14h30min às 14h40min – A professora divide os alunos em grupos de três e quatro alunos e pede que escrevam versos de um poema sobre o amor em espanhol. No início, os alunos reclamaram bastante e não queriam escrever. A professora insistiu e, com isso, todos os presentes participaram. A maioria dos alunos escreveu sobre o companheirismo no amor. Ao final, a professora copiou todos os textos na lousa:

“Es tan lindo saber que puedo contar contigo, amor.”

“Mi amor, siempre que necesites,
puedes contar conmigo, siempre te ayudaré.”

“Tenemos el amor que creemos.”

“Contigo en la distancia, amado mío, estoy.
Aunque distante, es mi amor para siempre.”

“Compañera, sabes que puedes contar conmigo”

“Como es bueno saber que existes, porque contigo me siento seguro.”

“Amor es vivir sin arrepentimientos,
Ser novio de la libertad y no del sufrimiento.”

“Para los errores, el perdón.
Para los fracasos, otra chance.
Para los amores imposibles, el tiempo.”

Os alunos ficaram copiando, mesmo depois da aula ter sido finalizada, pois, segundo eles, queriam mostrar aos amigos e/ou namorados (as).

Outros aspectos observados:

Essa atividade foi toda proposta pela professora. Percebi que ela se identificou e se dedicou mais a essa leitura que às outras anteriores. Ao final da aula, depois que os alunos saíram, a professora veio dizer que estava muito feliz por ter encontrado um texto tão adequado para a época do ano e também por ter conseguido pensar aquela atividade.

(A5GE1)**Aula nº: 005 (A5)****Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)****Data da observação: 23/07/2015****Duração da Observação: 13h50min às 14h40min**

13h50min às 14h- A professora entra, cumprimenta os alunos, recebe os trabalhos que ela havia passado na aula passada (que não foi parte do nosso projeto com literatura) e em seguida faz a chamada. Havia trinta alunos presentes.

14h às 14h10min – A professora coloca no quadro o título do conto a ser trabalhado no dia: LA FIESTA e pede aos alunos que imaginem sobre que tipo de festa tratará o texto. Eles responderam: “de los muertos”, “de comida”, “de cumpleaños”, “semana santa”, “independencia”, “centenarios de equipos de futbol”, “bodas”, “de los disfraces”, “de casa nueva” y “balada”. Os alunos falam em português e a professora anota no quadro tudo em espanhol.

14h10min às 14h30min - A professora entrega o texto aos alunos e pede que eles o leiam silenciosamente. Após cinco minutos, a professora pede voluntários para lerem o texto em voz alta. Nesse momento, muitos dizem que não querem ler porque os colegas ficam rindo. A professora para a aula e explica que aquele é o momento de aprender e não de ficar rindo do colega. Com isso, os alunos vão lendo voluntariamente o texto (cada aluno leu um parágrafo)

A professora, em seguida, pergunta aos alunos quais as palavras que eles tiveram dificuldades na compreensão. Eles apontaram: *humeaba*, *hundida*, *vaso*, *sepa*. Ela esclarece o significado e estimula que os alunos digam o que entenderam do texto e, principalmente, do último parágrafo.

14h30min às 14h40min – A professora pede que aos alunos que façam uma breve descrição (em espanhol) da última festa que foram (mínimo de duas linhas). Os alunos, enquanto tentavam escrever, chamavam a professora para esclarecer dúvidas de vocabulário e conjugação verbal. Ao final, a professora recebeu todas as produções:

“Fue una fiesta de quince años de una amiga. *Foi* perfecta, pues estaba con los amigos y danzamos mucho.” (S1)

“Estaba en la fiesta no *interior* con los amigos y fue *mucho* bueno.” (S35)

“Mi última fiesta estaba siendo una de los mejores del año. La luna estaba llena y luminosa y el mar libre y agitado.” (S32)

“La última fiesta que fui, fue en mi casa y yo *bailei* bastante pues mis músicas favoritas tocando” (S25)

“La última fiesta que fui, *foi o* cumpleaños de mi abuelo. Fue sorpresa. Solo con personas de la familia un *mês atras*.” (S16)

“Era jueves de la semana pasada. Fue para una fiesta, que *foi show*.” (S20)

“La última fiesta que yo fui fue una fiesta de San Juan y estaba muy divertida” (S12)

“La última fiesta que yo fui, fue cumpleaños de Eduardo. *Foi* muy bueno. Una *grande* alegría.” (S17)

“ La última fiesta que yo fui era una fiesta de cumpleaños de una amiga.” (S11)

“Cuando el sol ya había se *posto*, el claro que *invadia* los ojos alegres iluminados de una mana cuyo sueño se tornaba realidad: una bella vida que hacia cumpleaños.” (S23)

“En un sábado, día 20, una de las mejores fiestas de *minha* vida, curtimos até amanecer.” (S14)

“En la última fiesta que yo fui, mi amigo se *emborrachó* y tuve que cuidar de él.” (S15)

“La última fiesta que yo fui, fue la fiesta de la escuela. Fue muy bueno, conocí otras personas y fue muy espectacular.”(S2)

Outros aspectos observados:

Os alunos estavam desconcentrados e o rendimento da aula foi lento, se comparado às aulas anteriores.

(A6GE1)

Aula n°: 006 (A6)

Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)

Data da observação: 06/08/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h- A professora entra, cumprimenta os alunos e em seguida faz a chamada. Havia vinte e oito alunos presentes.

14h às 14h10min – A professora coloca no quadro o título do conto a ser trabalhado no dia: EL MUNDO e pede aos alunos que imaginem sobre o que tratará o texto. Eles respondem: “globalización”, “medio ambiente”, “astronomía”, “planetas”, “humanidad”, “animales”, “estrellas”, “diversidad cultural”, “sueños”. Embora as palavras sejam ditas em português pelos alunos, a professora anota no quadro tudo em espanhol.

14h10min às 14h30min - A professora entrega o texto aos alunos e pede que eles o leiam silenciosamente. Após cinco minutos, a professora pergunta quais das palavras da predição tinham relação com o texto. Em seguida, pergunta aos alunos quais as palavras que eles tiveram dificuldades na compreensão. Eles só citaram “chispas”. Ela esclarece e pede voluntários para lerem o texto em voz alta. Em seguida, a professora pede que os alunos falem sobre o que compreenderam do texto com perguntas como: ¿Cuál la relación entre los fuegos y las personas?”, “¿Qué tipo de personas hay en el mundo?” A medida que os alunos iam respondendo, a professora ia fazendo revisão de fonética, pedindo que os alunos repetissem o som de alguns fonemas.

14h30min às 14h40min – A professora pede que aos alunos reflitam sobre as pessoas que fazem parte da vida deles e pergunta a eles sobre o que entendem pela expressão “No hay fuegos iguales”. Em seguida, pede que todos os alunos descrevam (em espanhol) características físicas e/ou psicológicas de colegas usando a metáfora do fogo. Como falariam dos colegas, a professora pediu que escrevessem anonimamente. Ao final, ela recebeu todas as produções, mas só conseguiu ler duas:

“Juliana es como fuego sereno.
 Marccone es como fuego loco.
 Michelle es como fuego loco también.
 Keven es como fuego manso.
 Pedro es como fuego bobo.”

“Michelle es fuego grande y de todos los colores.
 Juliana es fuego chico.
 Marccone es fuego sereno.”

“Mayra es fuego bobo.
 Michelle es fuego loco.
 Maria Eduarda es fuego sereno.
 Carla es fuego grande.
 Erika es fuego chico.”

“Yasmin es como el fuego loco.
 Cyndy es como el fuego sereno.
 Andria es como el fuego loco.
 Larissa es como el fuego que arde.
 Samantha es como el fuego bobo.”

“Cyndy es como fuego sereno.
 Thiago es como fuego de todos los colores.
 Samantha es como fuego bobo.
 Larissa es como fuego que arde (vive la vida con tantas ganas que enciende a quien se acerca de ella).
 Pedro es como fuego sereno.
 Andria es como fuego bobo.”

“Mayra es fuego sereno.
 Valber no se entera del viento.
 Larissa es fuego loco y con dudas.
 Felipe y Liliane son fuego sereno.
 Pedro, Samanta, Yasmin y Cyndy también son fuegos serenos.
 Andria y Thiago son fuego loco.”

“Liliane es como el fuego sereno.
 Mayra es como el fuego loco.
 João Paulo es también como el fuego loco.
 Jessica es como el fuego bobo.
 Felipe es como el fuego sereno.”

“Maria Eduardo es fuego grande, pues sabe muy bien lo que le gusta.
 Lili es, sin duda, fuego sereno.
 Pedro es fuego de todos los colores.
 Larissa es fuego loco, que llena el aire de chispas.
 Valber es fuego sereno, así como Lili.
 Cyndy es fuego sereno, pero un poco fuego grande también.
 Yasmin es fuego que arde la vida con ganas.
 Thiago es fuego bobo.”

“Fuego sereno: Samantha y Cyndy.
 Fuego loco: Yasmin.
 Fuegos bobos: Matheus, Lilian, Eduarda, Matias, Jéssica y Andria
 Fuegos de todos los colores: Thiago y Mayra.”

“Jessica es como fuego que arde la vida con muchas ganas.
 Andria es como fuego loco.
 Maria Eduarda es como fuego sereno.
 Luiza es juego loco, sin dudas.
 Mayra es fuego sereno.”

“Antonio Neto es fuego loco
 Erick es fuego sereno.
 Luiza es fuego que *encende* a todos.
 Marccone es fuego bobo.”

“Erick tiene juego sereno.
 Michelle tiene fuego loco.
 Luiza tiene fuego bobo.
 Nieto tiene fuego grande.
 João Felpe tiene fuego chico.”

“Michelle: fuego loco.
 Carla: fuego grande.
 Priscilla: fuego bobo.”

Eduarda: fuego sereno.
Erick: fuego chico.
João Felipe: fuego bobo.”

“Andria es un fuego loco que se enciende.
Cyndy es un fuego chico y también sereno.
Larissa es un fuego bobo.
Liliane es un fuego que ni se entera del viento.
Maria Eduarda es fuego loco.
Mayra es un fuego sereno y que no quema.
Samantha es fuego bobo y muy rojo.
Thiago es un fuego muy grande.
Valber es un fuego bobo.
Yasmim es un fuego colorido.
Jessica es un fuego muy bobo.”

“Mi amigo Luciano tiene un fuego muy flaco.
Carla tiene un fuego muy loco.
João Felipe es flaquito, flaquito.
Ahora yo soy quieto, no tengo fuego.”

“Priscilla es fuego sereno.
Michelle es fuego loco.
Carla es fuego bobo.
Luiza es fuego que llena el aire de chispas.
Luciano es fuego chico.”

“Ywry es fuego bobo.
Matheus es fuego loco.
Lucas es fuego sereno.
Cristiane es fuego loco.
Lilian es fuego sereno.”

“Mis amigos son bien diferentes:
Michelle es un fuego grande y loco.
Luiza es un fuego grande, loco y bobo.
Priscilla es un fuego loco que vive echando chispas.
João Paulo es un fuego que procura alumbrar más que los otros.
Neto es un fuego loco, grande y a veces bobo.”

“Débora es fuego loco.
Lucas es fuego sereno.
Marccone es fuego bobo.
Patrick es fuego ardiente.”

“Cyndy: fuego sereno y chico.
Yasmin: fuego loco.

Pedro: fuego grande.
 Thiago: fuego colorido.
 Larissa: fuego que arde.
 Andria: fuego bobo.”

“Sam: fuego bobo, no alumbra ni quema.
 Yasmin: fuego loco, que llena el aire de chispas.
 Thiago: fuego grande de todos los colores.
 Larissa: fuego que arde y que enciende a quien se acerca.
 Pedro: fuego sereno.
 Andria: fuego bobo.”

“Fuego loco: Marconde, Lucas, Pedro.
 Fuego sereno: Matias (sin duda).
 Fuego bobo: Andria.
 Fuego grande: Carla.
 Fuego chico: Maria Eduarda.”

“Eduarda Matias es como un fuego que arde la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear.
 Mayra es como fuego bobo, no alumbra ni quema.
 Jéssica es como fuego sereno, que ni se entera del viento.
 Felipe es como fuego bobo.”

“Cyndy es como fuego sereno.
 Pedro es como fuego bobo”

“Cyndy es como fuego sereno.
 Pedro es como fuego sereno también.
 Andria es como fuego bobo.”

“Cyndy es como fuego sereno.
 Pedro es como fuego bobo y sereno.
 Thiago es fuego de todos los colores.
 Yasmin es como fuego loco, muy loco.
 Larissa es fuego lindo.”

“Carla: fuego que brilla con luz propia.
 Eduarda Matias: fuego sereno.
 Michelle: fuego que no quema.
 Luiza: fuego loco.
 Eduarda Medeiros: arde la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear.”

“Samantha es como un fuego sereno.
 Eduarda Matias es igual a Samantha, pero también fuego bobo.
 Yasmin es fuego loco.
 Pedro es fuego bobo y que no quema.

Jessica es fuego sereno y loco que arde y contagia.
Lilia es el fuego más sereno del grupo.”

Outros aspectos observados:

Essa atividade foi bem aceita e todos os alunos a fizeram rapidamente. A medida que iam terminando, tentavam descobrir quem o colega ao lado tinha descrito e o que tinham dito. Os alunos não reclamaram por terem que escrever em espanhol.

(A7GE1)

Aula nº: 007 (A7)

Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)

Data da observação: 13/08/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h- A professora entra, cumprimenta os alunos e em seguida faz a chamada. Havia trinta e dois alunos presentes.

14h às 14h15min – A professora pergunta aos alunos se eles já se apaixonaram alguma vez na vida e se atualmente estão apaixonados. A professora coloca no quadro a pergunta: “¿Todavía sigues enamorado (a)?” Os alunos vão respondendo, mas a maioria prefere apontar o colega que está apaixonado. Quando a professora continua a perguntar, eles se animam e começam a falar todos ao mesmo tempo. Uma verdadeira confusão! A professora pede que falem um de cada vez alguma palavra que responda às perguntas: “¿Cómo si sienten las personas enamoradas?”, “¿Cuáles los efectos del amor?” Embora as palavras sejam ditas em português pelos alunos, a professora anota no quadro tudo em espanhol. Eles respondem: “ilusión”, “pierda de vida”, “fuego”, “ceguera”, “alegría”. A diretora chega para dar um aviso ao grupo sobre o lanche escolar e, com isso, os alunos perdem um pouco o foco da aula.

14h15min às 14h30min – Quando a diretora sai, a professora entrega o poema “Varios efectos del Amor” aos alunos e pede que eles o leiam silenciosamente. Após cinco minutos, a professora pergunta quais das palavras da predição tinham relação com o texto. Em seguida, pergunta aos alunos quais as palavras que eles tiveram dificuldades na compreensão. Eles citaram “huyendo” e “olvidar”. Ela esclarece e pede voluntários para lerem o texto em voz alta. Em seguida, a professora chama a atenção dos alunos para os verbos pronominais existentes no poema e faz uma revisão da conjugação dos verbos “ENAMORARSE”, “DESMAYARSE” e “ATREVERSE” no presente do indicativo.

14h30min às 14h40min – A professora faz perguntas aos alunos: “¿Actualmente, es difícil o fácil creer en el amor?” e também estimula que os alunos comparem o que leram com a experiência de amor que cada um já teve com perguntas como: “¿Cuándo están amando,

qué hacen?”. Em seguida, a professora solicita que todos os alunos sublinhem no texto as características que se assemelham a eles quando estão apaixonados. Ela pede a alguns alunos para lerem o que sublinharam e vai anotando na lousa as características mais apontadas para definir um perfil de “apaixonado da sala”. Os mais citados foram: “liberal”, “leal”, “alegre”, “humilde”, “valiente”, “satisfeito” e “receloso”.

Outros aspectos observados:

A atividade de pós-leitura não foi a que planejamos para essa aula. No entanto, foi bem proveitosa, bem executada e os alunos participaram. A professora, ao final da aula, veio conversar comigo e justificar que mudou a atividade por conta do pouco tempo que tinha para finalizar, já que teve a pausa da entrada da diretora na aula. Uma boa estratégia que a professora está utilizando nas aulas é colocar várias estrelinhas no canto do quadro para o aluno que responde corretamente e participa ativamente da aula. Eles gostam e os que não ganham ficam se esforçando para que a professora o reconheça como um bom participante da aula e coloque o nome dele no quadro. Os que já estão com o nome no quadro, continuam participando para ganhar mais.

(A8GE1)

Aula n°: 008 (A8)

Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)

Data da observação: 20/08/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h- A professora entra, cumprimenta os alunos e tenta que eles e em seguida faz a chamada. Havia vinte e nove alunos presentes.

14h às 14h15min – A professora começa a aula falando que está com fome, falando sobre comidas (algo comum para a maioria dos adolescentes) e dizendo que sabe preparar algum prato. Depois pergunta aos alunos o que eles sabem preparar e pede que eles digam nome de ingredientes que eles conhecem (para ir anotando no quadro criando um glossário para a aula). Os alunos citaram: “queso”, “frijoles”, “cilantro”, “cebolla”, “ajo”, “maíz”, “leche”, “arvejas”, “sal”, “limón”, “jamón”, “camote”, “patatas”, “huevo”, “aceite”, “zanahoria”, “orégano”, “pollo”, “cerdo”, “gallina”, “gambas”, “yuca”, “pescado”, “harina”.

14h15min às 14h30min – A professora entrega o texto “Para hacer una tortilla” de Gregorio Toribio e conversa com os alunos sobre as várias formas de se escrever um texto, chamando a atenção deles para uma receita escrita em forma de poema. Em seguida, ela dá cinco minutos para que os alunos o leiam silenciosamente e depois pede voluntários para que a leiam em voz alta. Após esse momento, a professora explica aos alunos que a culinária está diretamente ligada à cultura espanhola, assim como alguns pratos estão ligados ao Brasil e, mais especificamente, às regiões brasileiras.

14h30min às 14h40min – A professora divide os alunos em grupos de cinco e entrega a cada grupo uma imagem de pratos diferentes de países (“guacamole”, “arepa”, “ceviche”, “curanto”, “sacocho de gallina” e “gallo pinto”) que falam a língua espanhola, juntamente com a respectiva receita. Em seguida, pede que eles imaginem como é feito aquele prato e façam um poema (seguindo o modelo do texto lido em sala) com a receita daquele prato cuja imagem receberam.

Outros aspectos observados: A professora disse, no início da aula, que estava nervosa com essa aula, porém quando a perguntei sobre o motivo, ela não soube responder. Durante a aula, não percebi que esse nervosismo interferiu no rendimento e na execução da aula. Os alunos, ao receberem o comando para a atividade, perderam bastante tempo reclamando e dizendo que não iam fazer. Após a professora “acalmá-los”, eles começaram e demonstraram bastante interesse, porém não tiveram tempo suficiente. Como não deu tempo para terminar a atividade em sala, os alunos ficaram com a responsabilidade de terminarem o texto em casa para entregar no dia seguinte (ainda que não tivesse aula com eles, a professora teria aulas em outras turmas e passaria lá para receber). Como combinado, ela recebeu os textos no outro dia, porém só quatro equipes (das seis) entregaram. Os alunos misturaram os dois gêneros recebidos e os textos produzidos estão copiados abaixo:

Equipe 1: Guacamole

Compra en el mercado
Un tomate nuevo
Con esmero y cuidado
Lo lava y lo pela.

Cortado en trocitos
Añade a la batidora y bates
Con la mitad de la cebolla
Y exprime y añade la lima.

Si no eres muy delicado
Y te gusta cualquier olla,
Será bastante acertado,
Añadirle dos aguacates ya partidos.

Por la mitad, en un recipiente aparte,
Y con una cuchara, retire la fruta.
Limpe las guindillas,
Retire las semillitas blancas.

Bates poco a poco.
Pruebas la salsa antes de retirar la batidora.
En este punto,
decides si le echas más guindilla según su gusto.

Una vez la mezcla haya
Condigo una textura uniforme.
Probar y, si es necesario,
Este es el momento de picar.

Y añadir más guindilla
Si lo prefieres más picante
¿Has olvidado el detalle?
Añade una pizca de sal.

¡Con cuidado, sin pasarse
O la tendrás que tirar!
Pero es opcional
Estar bien caliente

Una vez listo,
Lo colocamos en un cuenco,
Lista para servir.

¡Vamos, abuela!
¡Vamos, chiquilla!
¡Venga, a la mesa!
¡Ya está el guacamole!

Equipe 2: Ceviche

Compra en el mercado
Unas cebollas nuevas, algunos limones
Con esmero y cuidado, las lavas.

Cortados en daditos,
Colocar el pescado fresco
En un plato hondo para ceviche.

En un recipiente aparte
Añadir pimienta picado al gusto.
En un plato, tomar el pescado
Con la cebolla cortada.

Poner un puñado de sal
Mezclar y añadir la pimienta picada.
Agregue el jugo de limón exprimido
Y el ceviche está listo.

Equipe 3: Gallo pinto

El apio estará con usted
 Para el sabor de Costa Rica apreciarse.
 La cebolla y el chile le darán
 El sabor que *deseja*
 Bien picado quedará
 En la manteca y en el aceite.

Revueltos estarán
 El arroz y los frijoles
 Y bien *pierto* estarán
 De la salsa inglesa
 El plato *ficará* por cierto
 El gusto de la Costa Rica.

Para más gusto *obterse*
 El culantro entrará en la receta
 Mezclado estará en toda comida
 Dando todo el sabor que precisa.

Por la fuerza cultural
 Sirve con natilla
 Con el plátano frito
 Para lembrares de la Costa
 La costa Rica que envuelve
 Todos nosotros.

Equipe 4: Sancocho de Gallina

Sancocho de gallina
 Es fácil de hacer
 Que uno hace
 Incluyéndole.

Usted necesitará
 Los siguientes ingredientes:
 Tomates con cebolla
 Picadas finamente.

4 unidades de papa pelada
 1 unidade de yuca cortada
 1 pizca de sal al gusto
 1 taza de papa y yuca rayada

Se pone a hervir

El agua con el pollo
 Junto con la yuca
 Se la agrega el plátano

Se agrega la papa
 Después de un tiempo
 Junto con los otros ingredientes
 Después de veinte minutos hirviendo

Sirva el sancocho de gallina
 Juntamente agregado
 A cebolla y tomate
 Formando una salada

Llama Luciano,
 Neto, Kevin y Priscilla
 Además de Erika, Veríssimo, João Felipe
 Y está listo el sancocho de gallina

(A9GE1)

Aula nº: 009 (A9)

Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)

Data da observação: 27/08/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h10min - A professora entra, cumprimenta os alunos e começa logo a aula entregando o poema aos alunos e explicando que ele fazia parte de uma obra mais completa “Veinte poemas de amor y una canción desesperada”. Em seguida pergunta aos alunos o que eles sentem quando estão apaixonados e anota no quadro as respostas: “dolor en la barriga”, “falta de atención”, “alegría por nada”.

14h10min às 14h25min – A professora entrega o poema 15 de Pablo Neruda e pede que os alunos o leiam silenciosamente em cinco minutos. Após esse momento, a professora pergunta se eles reconhecem o gênero lido e o autor e fala um pouco tanto sobre o poema, explicando que está dividido em quartetos, bem como sobre o Pablo Neruda. Em seguida, a professora coloca o vídeo com a leitura do poema pelo próprio escritor uma vez para que eles percebam o acento chileno e uma segunda vez, parando ao final de cada estrofe para ir traduzindo livremente e com a ajuda com os alunos. Em seguida, conversa com eles sobre o texto, sobre o que entenderam e marca as previsões no quadro que estavam de acordo com o texto. Os alunos disseram, em sua maioria, que não faz sentido o poeta dizer que gosta quando a amada fica calada, pois isso seria só se a pessoa fosse muda.

14h25min às 14h40min – A professora divide os alunos em grupos de seis e pede que eles reescrevam em espanhol alguma das estrofes do poema. Algumas equipes refizeram o poema todo (ao invés de somente uma estrofe) e os resultados foram:

Equipe 1:

Me gusta cuando hablas, porque estás conmigo
En mi sueño te veo, mas no te toco
Parece que no existes, porque estás callada
Y parece que no me quieres.

Como lleno está mi pensamiento en tu
Que me parece no existir en la realidad
Pienso mucho en ti
Y me olvido de mí.

Equipe 2:

Me gustas tener a ti porque me oyes
Desde lejos, y mi voz te toca
Quiero tus ojos en mí y
Un beso en nuestras bocas.

Quiero amarte en mi hora de tristeza
Porque su memoria solo me trae alegría
Te quiero siempre, porque el amor
Es la alegría que me hace feliz ahora.

Quiero hablar contigo incluso con tu silencio
Calor como una lámpara, simple como un anillo.
Tú eres comparada a la noche, silenciosa y estrellada.
Tu silencio es como una hermosa estrella.

Equipe 3:

Me gustas cuando hablo contigo y me tranquiliza
Cuando me oyes desde lejos y mi voz te toca
Parece que tus ojos habían volado
Y parece que un beso selló tu boca

Como todas las cosas están llenas de mi alma
Tú eres mi sueño, tus palabras son hermosas.
Y eres un sueño y un regalo para mí.
Déjame ir con su silencio y su amor.

Me gusta cuando callas y te parece muy cerca.

Eres como la noche, tranquila y estrellada.
 Tu silencio es de estrella, tan lejano y sencillo.
 Y desde lejos mi voz no te alcanza.

Me gustas que tengas una voz que me tranquiliza,
 Quiero que siempre estea cerca de mí
 Para mí, una palabra y una sonrisa son suficientes
 Para me hacer feliz para siempre.

Equipe 4:

Me encanta tu silencio que permanece distante.
 Y yo te llamo desde lejos y mi voz no te alcanza
 Sus ojos fueron tapados y con un beso cubrió la boca.
 Pero me oyes aunque lejos de mí.

Como todas las cosas que llena mi corazón
 Que se hace con estas cosas salen a la luz
 Eres como un gemido, un buen sonido para escuchar
 Solo una palabra tuya y yo estoy feliz.

Equipe 5:

Déjame hablar también con tu silencio
 Claro como el sol, simple como la luna
 Eres como la noche, callada y constelada.
 Tu silencio es sereno y luminoso.

Equipe 6:

Me gustas cuando está tranquilo
 Pero hablo y no te escucho
 No parece que aquí estás
 Solo que un beso te calló.

No escuchas
 Parece sorda
 Con el sonido lejano
 Y un silencio constante.

Una persona tranquila,
 Con serenidad en el alma.
 Claro como la luz.
 Una luz que conduce.

Me gustas cuando estás distraído

Distante, con dolor como si estuviera muerto
Una palabra y su sonrisa es suficiente
Y estoy feliz, porque estás conmigo.

Equipe 7:

Creo que la mejor solución es el silencio
Porque a través de ella siento su presencia
En tan solo una mirada
Leo varias palabras
Que no son dichas
Pero no son necesarias

Cuando te veo
Me siento algo extraño
No sé decirte lo que és
Es una mezcla de escalofríos
La tensión, tal vez las mariposas en la panza.

Sinceramente no sé
Solo sé que es muy fuerte
La cosa más fuerte de la vida
Y que me hace esperar por ti
Quizás dentro de unos años tú vuelvas
Y sabré qué bueno fue esperar.

Outros aspectos observados:

Os alunos manifestaram interesse pelo jeito de falar do poeta e também se envolveram na tradução que a professora ia fazendo a cada estrofe lida. Eles iam tentando dizer o que entendiam e ao obterem a aprovação da professora, ficaram animados. Entretanto, após a leitura, um aluno pede para que a professora não traga mais nenhum poema, pois ele não gosta. Ao falar isso, outros seis alunos concordaram e também pediram para que a professora não mais trouxesse poema. A professora, então, perguntou o que eles queriam que ela trouxesse e eles disseram que só conto. Mas a professora explicou que iria trazer outros tipos para que eles conhecessem, como teatro e fragmentos de obras. Eles concordaram.

(A10GE1)**Aula nº: 010 (A10)****Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)****Data da observação: 03/09/2015****Duração da Observação: 13h50min às 14h40min**

13h50min às 14h10min - A professora entra, cumprimenta os alunos, faz a chamada e começa a aula falando sobre vitórias (em um trocadilho com o nome do livro: El baile de la Victoria) e pergunta aos alunos o que eles precisam para alcançar vitórias e anota no quadro as respostas: “dinero”, “trabajo”, “alegría”.

14h10min às 14h25min – Antes de entregar o texto para os alunos, a professora explica que o texto da aula será um fragmento da obra “El Baile de la Victoria” do escritor chileno Antonio Skármeta. Em seguida, ela lê o resumo da obra e somente depois entrega o fragmento aos alunos com uma situação que ocorreu apenas com o personagem Santiago. Ela pede que os alunos o leiam silenciosamente. Em seguida, a professora lê em voz alta e conversa com eles sobre o texto, sobre o que entenderam e pede que eles façam relação com a atual situação econômica e de desemprego do nosso país. Eles dizem que estão com muitos familiares desempregados, principalmente com idade mais avançada, como é o caso do personagem. Além disso, muitos dos alunos afirmam que dar emprego a um ex-presidiário é muito difícil.

14h25min às 14h40min – A professora divide os alunos em grupos de seis e pede que eles escrevam em espanhol diálogo em que o Senhor Santiago conseguisse um emprego. Os resultados foram:

Equipe 1:

Señor Santiago ha *caminhado* más un poquito por la calzada y vio una *loja* de filamento:

- Buenos días. Me llamo Santiago y estoy procurando un trabajo.
- Hoy es su día de suerte. Estoy procurando un nuevo vendedor.
- Pero antes tengo que decirte que soy un ex presidiario que necesita de una chance.
- No te preocupes. Todos merecemos una segunda chance. Yo también soy un ex presidiario.

Equipe 2:

Tú haces un curso y hables siempre la verdad.

Equipe 3:

- Me gustó su personalidad y me gustaría ofrecerte un trabajo en la tienda de mi madre. Traiga sus documentos el lunes ya preparado para entrar en el trabajo.
- Gracias por la oportunidad. Prometo no decepcionar a usted.

Equipe 4:

- Yo puedo ayudarlo.
- ¿Serio? ¿Cómo?

- Yo te ofrezco un curso de formación profesional en idiomas extranjeros.

Equipe 5:

Señor Santiago sale de la empresa y se depara con un cartaz y un hombre:

- ¿Está perdido, Señor? – dice un comerciante,
- No. Solo estoy a procurar un empleo.
- Qué bueno. Estoy procurando un ayudante. ¿Quieres trabajar conmigo?
- Sí. Mira. Tengo un certificado de esfuerzo.
- Bueno. El empleo es tuyo.

Equipe 6:

- Yo puedo hacer algo por usted.
- ¿Usted me dijo que puede?
- Sí.
- Usted puede trabajar con zapatos.
- Sí, ¿qué propones?
- Puede comenzar como limpiabotas.
- Sí, me gusta mucho.
- ¿Comenzamos la semana que viene?
- Sí, gracias.

Equipe 8:

- Hola, Señor Santiago. Yo soy el gerente de esta tienda. Y me parece que usted es honesto. Entonces te daré una chance de trabajar aquí.
- Gracias, señor. Yo estoy muy alegre con esta noticia, pero ¿trabajaré con qué?
- Usted puede ser mi asistente, irá ayudarme a vender, confeccionar, un poco de todo.
- Muy bien, Señor. Gracias otra vez.

Equipe 9:

- Espere, yo tengo un contacto de una empresa, con algunas *vagas*.
- Voy a llamar entonces.
- Buena suerte.
- Hasta luego.
- Hasta luego

Equipe 10:

- Señor Santiago, tiene una tienda que necesita jardinero y electricista. Buena suerte.

Llegando a tienda:

- Hola, ¿puedes ayudarme?
- Sí, estoy necesitando de trabajo.
- ¿Cuál es su habilidad?
- Trabajo con limpieza, soy electricista y también soy jardinero.
- Bueno, puedes empezar mañana.
- Gracias.

Equipe 11:

- Yo puedo ayudar a usted.
- ¿Cómo?
- Ofrecendo un curso de formación profesional en idiomas extranjeros.
- Gracias.

Equipe 12:

Yo puedo ofrecer un trabajo de limpieza si me muestra que se esforzó a ser una boa persona. Yo puedo ofrecer un trabajo con mucho gusto.

(A11GE1)

Aula nº: 011 (A11)

Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)

Data da observação: 10/09/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h10min - A professora entra, cumprimenta os alunos e tenta começar a aula, porém eles estavam bem agitados e ela perdeu um pouco de tempo tentando que eles fizessem silêncio. Em seguida, ela começa a aula falando sobre atores e representações teatrais e pergunta aos alunos se eles já foram ao teatro. Pergunta também se eles acham que teatro pode ser um gênero da literatura e pede que eles digam quais as características que eles acham que tem que ter em um texto de teatro. Ela anota no quadro as respostas: “diálogo”, “indicação do que fazer na cena”, “divididos em atos”. A professora demonstrou surpresa com as respostas dos alunos e perguntou se eles já haviam lido teatro e a maioria respondeu que sim, porém somente em português. Em seguida, ela apresenta a capa da obra que será trabalhada e pergunta aos alunos sobre o que eles acham que trata o livro. A maioria respondeu que será sobre a história de duas irmãs, contada por uma irmã pequena.

14h10min às 14h35min – A professora explica que o texto da aula será um fragmento da obra “La hermana pequeña” de uma escritora espanhola chamada Carmen Martín Gaité. A professora fala um pouco sobre a autora e lê o resumo da obra para eles. Em seguida, ela pede que os alunos leiam o texto silenciosamente e depois inicia a discussão sobre as ideias do texto estimulando que eles façam relação com a vida deles. Alguns dizem que tem irmãos com quem conversam, porém a maioria afirma que os irmãos “não são de confiança, pois deduram o que eles fazem para os pais”. A professora então pede duplas voluntárias de alunos para que façam a leitura em voz alta e ao terminarem cada trecho, a professora ia esclarecendo como se pronunciava algumas palavras.

14h35min às 14h40min – A professora pede que os alunos se preparem em casa para representar o texto na próxima aula, com o objetivo de trabalhar a oralidade. Nesse momento, a professora termina a aula e diz que podem ficar os que tem dúvidas quanto à pronúncia de alguma palavra.

Outros aspectos observados:

Os alunos manifestaram interesse pelo teatro e pela primeira vez vi a maioria querendo tirar dúvidas com relação à pronúncia e não ao vocabulário. A professora, ao não fazer a chamada, ganhou um tempo a mais de aula. Ela usou estrelinhas no canto do quadro para os alunos que mais participaram da aula. Durante a aula, foi tudo motivador, mas eles ficaram nervosos em terem que apresentar na próxima aula e já saíram da sala, marcando horários para os “ensaios”. A professora veio conversar comigo que na aula seguinte os levaria para a sala de informática que tem ar condicionado e é mais silenciosa e favorável para a apresentação.

(A12GE1)**Aula nº: 012 (A12)****Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)****Data da observação: 17/09/2015****Duração da Observação: 13h50min às 14h40min**

13h50min às 14h10min - A professora leva os alunos para a sala em que funciona a metrópole digital. A sala fica no final do corredor e tem ar condicionado. Os alunos seguem animados para a sala, porém apresentando nervosismo por terem que ler em espanhol. A professora leva uma caixa de bombons de chocolate para presentear as três melhores duplas.

14h10min às 14h40min – Os alunos começaram a se apresentar em duplas, lendo todo o diálogo. Porém a professora percebeu que não daria tempo para todos se apresentarem e, então, dividiu o texto em três partes e cada dupla lia e dramatizava uma parte. Durante a apresentação, os alunos vibravam, torciam, e aplaudiam com entusiasmo cada dupla que se apresentava. A professora, ao final da aula, destacou as três melhores duplas, enfatizando que elas não somente tinham lido bem, como tinham dramatizado. As outras duplas somente leram e não conseguiram ler e dramatizar. A professora entregou a caixa de chocolates e os alunos a dividiram entre eles. Quando terminou a aula, os alunos se despediram da professora fazendo comentários positivos sobre a atividade: “foi ótimo, professora”, “valeu, professora, por ter trazido a gente pra cá.”

Outros aspectos observados:

A professora não fez a chamada, mas havia trinta alunos na sala. Os alunos me disseram (no caminho para a sala da metrópole digital) que só em sair da sala de aula tradicional, eles já se animavam, assim como no dia em que a professora levou multimídia para a sala. Ao final da aula, a professora perguntou se eu já tinha uma base de pesquisa. Eu respondi que somente em 2016. Ela pediu para participar, pois estava querendo ler mais teoria sobre o uso didático da literatura em sala de aula.

(A13GE1)**Aula nº: 013 (A13)****Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)****Data da observação: 24/09/2015****Duração da Observação: 13h50min às 14h40min**

13h50min às 14h00min - A professora leva os alunos para a recém-inaugurada sala de línguas que tem ar condicionado. Os alunos seguem animados para a sala e, após a acomodação de todos, a professora faz a chamada.

14h00min às 14h30min - A professora começa a aula perguntando aos alunos o que eles sabem/conhecem sobre a figura do Don Juan e anota no quadro as palavras em espanhol: “conquistador”, “picaflor”, “guapo”, “fuerte”, “gentil”, “valente”. Em seguida, a professora explica que o texto da aula será um fragmento da obra teatral “Don Juan Tenorio” do escritor espanhol José Zorrilla e antes de entregar o fragmento aos alunos ela lê um pequeno resumo da obra para eles. Após entregar uma cópia do fragmento a cada aluno, ela pede que eles leiam o texto silenciosamente. Após cinco minutos, a professora pergunta se houve dúvida no vocabulário e os alunos manifestaram dúvida em verbos conjugados na segunda pessoa do plural (vosotros). A professora faz uma revisão sobre o uso do Tú/Vosotros e Usted/Ustedes. Após essa pequena revisão, ela confirma as predições feitas no início da aula e coloca os cinco minutos iniciais do vídeo com a encenação da peça adaptada para que os alunos reconheçam algum dos trechos lidos na aula. Em seguida, os alunos reconhecem a parte encenada e, com isso, a professora pergunta a eles :“¿Conocéis a un Don Juan?”. Automaticamente, eles reconhecem dois “Don Juan” na sala e os reconhecidos ficam felizes com a indicação.

14h30min às 14h40min – A professora divide os alunos em duplas e trios e pede que eles escrevam um texto sintetizando o que é um Don Juan para eles. Os textos foram:

Equipe 1:

“Don Juan es un hombre conquistador, gentil, romántico, pero que vive para sustituir, abandonar y hacer sufrimiento a las mujeres.”

Equipe 2:

“Un Don Juan debe ser una persona atenciosa, romántica, sensible, guapo, inteligente y amoroso.”

Equipe 3:

“El Don Juan es gentil, compañero, alto, fuerte, hermoso, educado, cariñoso, romántico y bien humorado.”

Equipe 4:

“El verdadero Don Juan es bonito, conquistador, compañero, educado, gentil, valiente, un retrato de la perfección y un caballero de los sueños de una mujer.”

Equipe 5:

“Para mí un Don Juan es un conquistador, romántico, gentil, cariñoso, comprensible, educado, alto, fuerte, compañero y simpático.”

Equipe 6:

“El Don Juan es conquistador, valiente, pero nada cariñoso.”

Equipe 7:

“Don Juan es un hombre guapo que conquista a todas las mujeres, valiente, con coraje, pero no respeta a las mujeres.”

Equipe 8:

“Para mí, Don Juan es bonito, alto, fuerte, pero sin corazón. Una persona que no da valor a los amores de la vida.”

Equipe 9:

“Un Don Juan puede tener el apodo de conquistador, pues lo que importa a él es la conquista. Él debe ser caballero, gentil, educado, cariñoso, sensible, romántico, compañero y otras características de un hombre verdadero, pero gallina.”

Outros aspectos observados:

Os alunos manifestaram interesse muito interesse pelo texto e saíram da aula comentando que não sabiam que o personagem era parte da literatura espanhola. Percebi, mais uma vez, que a aula em uma sala com ar condicionado deixa os alunos mais concentrados.

(A14GE1)**Aula nº: 014 (A14)****Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)****Data da observação: 22/10/2015****Duração da Observação: 13h50min às 14h40min**

13h50min às 14h10min - A professora leva os alunos para a sala climatizada e, para trabalhar a predição, coloca na lousa o título do livro do autor Gabriel García Márquez, cujos capítulos serão lidos: "Relato de un naufrago", e pede que os alunos digam sobre o que se tratará a história.

14h10min às 14h40min - A professora explica que serão lidos quatro capítulos da obra "Relato de un naufrago" (do capítulo 6 ao capítulo 9) e que dentro de uma obra literária podem existir outros gêneros (nesse caso o diário). Em seguida, a professora fala sobre a importância do escritor para a literatura universal, lê um pequeno resumo da obra, depois divide a turma em quatro grupos e entrega os capítulos para que eles iniciem a leitura e na próxima aula expliquem aos colegas o que aconteceu naquele capítulo que leram.

Outros aspectos observados:

Durante a entrega dos capítulos aos alunos, percebemos que muitos reclamaram do tamanho e ficaram apreensivos se conseguiriam entender. A professora os acalmou, explicando que o vocabulário era fácil. Imediatamente eles já se organizam, entre os membros de cada grupo, os dias para se encontrarem para discutirem os textos.

(A15GE1)**Aula nº: 015 (A15)****Turma de observada: EXPERIMENTAL 1 (GE1)****Data da observação: 12/11/2015****Duração da Observação: 13h50min às 14h40min**

13h50min às 14h10min - A professora leva os alunos para o laboratório de línguas e organiza a ordem de apresentação por capítulos.

14h10min às 14h40min – Cada grupo vai à frente da sala para explicar (em português) para o restante da turma o que aconteceu no capítulo que leram. Os grupos fizeram slides para ajudar a lembrar da história e cada membro do grupo falava uma parte do resumo do capítulo.

Após as apresentações, a professora parabenizou aos alunos pela apresentação e perguntou o que eles tinham achado da leitura e do trabalho, bem como se alguém tinha tido curiosidade para procurar e ler os outros capítulos do livro. Os alunos falaram que gostaram da linguagem compreensível do texto, mas que algumas vezes tiveram dúvidas de vocabulário e tentaram utilizar dicionários virtuais para ajudar na leitura, mas que não gostaram e fizeram a leitura “eles mesmos”. A professora perguntou sobre o que significa “eles mesmos” e alguns assumiram que tentaram traduzir no *google* tradutor, mas o texto ficou sem sentido e aí eles viram que era melhor eles mesmo lerem e inferirem o significado das palavras a partir do texto ou só consultarem no dicionário as palavras (e não frases) que realmente não conseguiram entender o significado.

Somente dois alunos afirmaram ter lido todos os capítulos para saber o final da história e, como eles não contaram a todos os alunos da sala, percebemos que isso fez com que alguns alunos manifestassem o interesse em ir buscar o final do livro para lerem.

A professora avisou que era último dia de leitura de textos literários e muitos expressaram que se sentiam mais seguros agora para lerem em espanhol e que isso estava ajudando na vida deles, como para a leitura de manuais de jogos.

Outros aspectos observados:

Durante as apresentações, os alunos se concentraram bastante, mesmo quando a apresentação era de um grupo diferente do seu e conseguiram dividir os capítulos pelos membros do grupo, de modo que todos falaram um pouco (em português).

Percebemos que desenvolveram capacidade de relacionar o texto com as experiências de vida e leitura deles, comparando o livro aos filmes “Aventuras de Pi” e “O naufrago”.

As apresentações dos alunos traziam cenários nos slides que remetiam ao capítulo lido e um dos grupos fez um vídeo com uma animação que retratava o capítulo.

**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS
GRUPO EXPERIMENTAL 2**

A1GE2

Aula nº: 001

Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)

Data da observação: 24/04/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h- A professora entra, pede silêncio aos alunos, relembra a eles que estarei durante alguns meses na sala de aula e faz a chamada.

14h às 14h10min – A professora coloca na lousa a palavra “prejuicio” e pergunta se alguém sabe o que significa. Havia trinta alunos presentes. Nenhum deles sabia o que significava e a professora teve que traduzir. Em seguida, ela pediu aos alunos que dessem exemplos de preconceito. Eles falavam em português e a professora colocava em espanhol no quadro. As palavras foram: racismo, preconceito religioso, xenofobia, homofobia, bullying e aparência.

14h10min às 14h25min – Em seguida, a professora entrega a primeira tirinha aos alunos, pergunta a eles se sabem o nome do gênero, eles respondem tirinha e ela explica que em espanhol se chama “cómico”. A professora pede que os alunos façam a leitura silenciosa. Durante a leitura silenciosa, os alunos chamavam a professora para tirar dúvidas de vocabulário e todos os que chamaram, estavam em dúvida quanto ao significado da palavra “bienestar”. Ao terminar a leitura silenciosa, a professora e os alunos conversam sobre preconceito e identificam que das predições realizadas, nenhuma delas se referia ao texto que demonstra um preconceito de classe social. Quando a professora perguntou sobre as palavras que ajudaram a entender o texto, os alunos responderam que “pobre” e “esconder” foram as principais.

Em seguida, a professora pede dois voluntários para lerem em voz alta. Depois pergunta aos alunos se eles já sofreram discriminação e os que se manifestaram, disseram que sofreram preconceito na internet por conta de fotos publicadas, por usarem óculos e por terem a pele com acne.

14h25min às 14h40min – A professora entrega a segunda tirinha com alguns diálogos em branco para que os alunos os completem. Inicialmente, eles manifestaram preguiça, mas em seguida, foram logo completando os espaços em branco. Ao final, a professora pediu que alguns dissessem o que tinham escrito e foi colocando no quadro. Depois ela colocou como era o original da tirinha no quadro e muitos disseram que apesar de usarem palavras diferentes, o sentido era o mesmo.

Outros aspectos observados:

A professora fala em português, mas lê o texto em espanhol e tudo o que copia no quadro também é em espanhol.

Havia um barulho do lado de fora da sala, mas ao fechar a porta, o calor aumentou e a professora precisou abrir a porta novamente.

Ao final da aula, depois que os alunos saíram, a professora veio falar comigo para dizer que estava muito motivada e que havia percebido que os alunos se concentraram mais nessa aula que nas outras que ela já havia ministrado nesse ano letivo.

Os alunos não demonstraram incômodo ou acanhamento com a minha presença. Na verdade, era como se eu não estivesse lá.

A2GE2**Aula nº: 002****Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)****Data da observação: 15/05/2015****Duração da Observação: 13h50min às 14h40min**

13h50min às 14h- A professora entra, pede silêncio e faz a chamada.

14h às 14h10min – A professora pergunta aos vinte e oito alunos presentes se eles gostam e prestam atenção às propagandas que veem nas ruas. Pergunta, ainda, quais os tipos de propagandas que eles mais gostam: só com textos, só com imagens ou com textos e imagens. A maioria deles respondeu que com os dois, pois se complementam.

14h10min às 14h25min – Em seguida, a professora entrega as duas propagandas para os alunos: uma sobre não usar o celular enquanto dirige e outra não ingerir bebida alcoólica antes de dirigir. Chamaram a professora para perguntar o que significava “maneje” e o sentido de “bajo”. A professora explicou e enquanto faziam a leitura, os alunos ficaram conversando entre eles sobre as propagandas que viam nas ruas. Em seguida, a professora pede dois voluntários para lerem em voz alta. Quando a professora perguntou sobre a diferença entre as duas propagandas, eles responderam que a com texto prende mais, porém a imagem chama mais a atenção.

14h25min às 14h40min – A professora pede que os alunos se reúnam em grupos de quatro e façam uma propaganda em espanhol se manifestando a favor ou contra o uso de celulares durante as aulas. Abaixo estão as produções recebidas pela professora:



Outros aspectos observados:

A professora fala em português, mas lê o texto em espanhol e tudo o que copia no quadro também é em espanhol.

Os alunos não reclamaram da atividade de pós-leitura e nem demonstraram preguiça para executá-la.

A3GE2

Aula n°: 003

Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)

Data da observação: 22/05/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h- A professora entra, pede silêncio e faz a chamada.

14h às 14h10min – A professora coloca no quadro a pergunta: “Si estén planeando una boda, ¿qué piensan que tenemos que pensar para la fiesta?”. Tudo o que era dito para construção do campo semântico (bodas), a professora anotava no quadro: cura, lugar, bebidas, anillo, pastel, cantantes, invitaciones.

14h10min às 14h25min – Em seguida, a professora entrega as duas opções de convites e pergunta aos alunos sobre as diferenças e semelhanças entre os dois modelos. Eles falam que um é mais formal e o outro informal. Falam que o importante para constar em um convite de casamento é local, data, hora, nome dos noivos. O restante vai variar. A professora pergunta qual dos dois eles preferem e por unanimidade o informal foi eleito. Nesse momento, eles ficavam perguntando à professora se ela iria casar e queria a opinião deles com relação ao convite. Alguns também falaram sobre os convites que eles já haviam recebido para outras ocasiões: aniversário, chá de panela, chá de baby, etc.

14h25min às 14h40min – A professora pede que os alunos se reúnam em grupos de três e façam um convite para um casamento fictício. A professora ao final da aula vai em cada equipe e corrige os erros linguísticos do convite, porém não recebe a atividade.

Outros aspectos observados: Os alunos demonstraram muito entusiasmo nesse momento e ficavam imaginando o que não poderia faltar no convite deles. Alguns disseram que nunca foram a um casamento e ficavam perguntando aos membros da equipe (que já tinham ido) se era tão bonito quanto eles imaginavam.

A4GE2**Aula nº: 004****Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)****Data da observação: 12/06/2015****Duração da Observação: 13h50min às 14h40min**

13h50min às 14h- A professora entra, pede silêncio várias vezes e faz a chamada.

14h às 14h10min – A professora começa a aula perguntando aos alunos se aquele é um dia especial. Todos imediatamente dizem que é o dia dos namorados, mas a maioria afirma que é um dia comum (pois não são compromissados com ninguém). A professora informa pra eles que pode ser “Día de San Valetín”, “Día del amor” e “Día de la amistad” em espanhol.

14h10min às 14h25min – Em seguida, a professora entrega a tirinha e pede que eles a leiam silenciosamente. Em seguida, a professora pergunta se eles tiveram dúvidas no vocabulário e eles disseram: “dibujitos”, “hasta”, “quedaron”. Ela esclarece o significado e a seguir pede voluntários para lerem a tirinha. Após cinco alunos lerem, ela chama a atenção deles para o “voseo” e explica no quadro o que significa, enfatizando as variações que podem ocorrer em diferentes países de fala espanhola.

14h25min às 14h40min – A professora pede que os alunos se reúnam em grupos de quatro alunos e pede que eles façam uma frase em que resumam o que eles fariam por amor. A professora pede que cada grupo leia em voz alta o que produziu, porém só dois grupos conseguiram ler antes da aula acabar.

Outros aspectos observados: Ao final da aula, a professora veio falar comigo que não tinha gostado muito do rendimento da aula porque os alunos não se envolveram tanto quanto ela gostaria. Com isso, combinamos de planejarmos tarefas mais atrativas. Pedi também a ela, que a partir da próxima aula, pedisse para receber a produção dos alunos para eu ter acesso ao que eles estão escrevendo.

A5GE2

Aula n°: 005

Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)

Data da observação: 24/07/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h05min- A professora entra, tenta organizar a sala e começa a aula perguntando aos alunos: perguntas do tipo: “¿Se acuerdan de algun facto importante que há ocurrido en esta semana?”, “¿Dónde se informan de las noticias?”. Os alunos pedem pra professora falar em português e então ela repete as mesmas perguntas em português. Os alunos informaram que leem as notícias nos sites da internet ou ficam sabendo através dos amigos e familiares. Naquela semana, em específico, o que eles mais lembravam era da quantidade de assaltos na região em que moravam e estudavam.

14h05min às 14h28min – Em seguida, a professora entrega a notícia e pede que eles a leiam silenciosamente. Durante essa primeira leitura, a primeira coisa que chama a atenção dos alunos é o nome da cidade: Almería. Eles perguntam em qual país fica. A professora responde que é na Espanha e aproveita para falar que fica na região da Andaluzia, no lado sul do país. Em seguida, a professora pergunta se eles tiveram dúvidas no vocabulário e eles disseram: “presunto” e “calle”. Ela esclarece o significado e a seguir pede voluntários para lerem a notícia. Após dois alunos lerem o texto, a professora estimula que eles digam o compreenderam e ao perguntar se eles conhecer algum aplicativo de celular que permita denunciar crimes à polícia, eles dizem que só por telefone mesmo e que a maioria tem medo de denunciar. A professora chama a atenção dos alunos para a existência de três partes na notícia (“encabezamiento”, “primer párrafo” y “cuerpo”).

14h28min às 14h40min – A professora pede que os alunos se reúnam em grupos de no mínimo dois e no máximo quatro alunos e pede que eles façam uma frase como um “encabezamiento” ou o “primer párrafo” de uma notícia que aconteceu na escola ou no bairro em que vivem. Ela coloca no quadro alguns marcadores temporais para ajudá-los na produção e traduz cada um juntamente com os alunos: “anteayer”, “ayer”, “anoche”, “hoy”, “mañana”. Ao final, ela recebe os textos. Os resultados foram:

Equipe 1:

Anteayer un ciudadano alertó a la policía sobre un robo en la calle.

Equipe 2:

Anoche el vecino mató un hombre y su mujer. Los policiales fueran verificar, encontraron una cena horrible: los dos muertos brutalmente. Con eso, ellos alertaron a los vecinos para reforzar la protección en sus casas.

Equipe 3:

Un mujer que era vecina de un psicópata es víctima de una violencia hoy por la mañana.

Equipe 4:

Anoche ocurrió un asalto: *agrediron* un hombre cerca de un centro comercial en Natal.

Equipe 5:

Una niña de tres años fue secuestrada ayer por la mañana a las diez horas en la calle de la escuela.

Equipe 6:

El músico de funk MC Edinho divulgará un nuevo disco con nuevas canciones el día 31 de Octubre en Natal.

Outros aspectos observados: Essa foi a primeira aula em que a professora não fez a chamada. Acho que isso deu mais rendimento à aula. Os alunos tiveram muita facilidade tanto na leitura quanto na produção escrita.

A6GE2

Aula nº: 006

Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)

Data da observação: 31/07/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h00min- A professora entra, cumprimenta os alunos e começa a aula com perguntas: “¿Para saber más acerca de alguien famoso, qué hacen?”, “¿Ya han leído algún texto que habla todo sobre la vida de una persona?”. Os alunos demoram um pouco a dizerem que leem biografias.

14h00min às 14h30min – A professora começa a copiar a biografia no quadro e, enquanto os alunos iam copiando no caderno, a professora perguntava se eles já sabiam de quem era a biografia que ela estava copiando. Eles acertaram antes que aparecesse o nome “Pelé” no texto. A professora perguntou qual a informação no texto que mais os ajudou a perceber de que a biografia era do Pelé. Os alunos responderam que associaram a informação de ser um jogador brasileiro, com o ano em que ele fez sua carreira, mas que se surpreenderam com algumas informações, como a antiga profissão dele antes de ser jogador. A professora perguntou as palavras que os alunos tiveram dificuldades. Eles disseram: “rechazado”, “mientras”, “balón” e “fijado”. A professora ia marcando no quadro com o pincel vermelho a medida que ia esclarecendo o significado. Em seguida, a professora falou sobre o tipo do texto, o que se deve colocar ao escrever uma biografia, e destacou que pode ser feita tanto sobre alguém que já faleceu como sobre alguém ainda vivo.

14h30min às 14h40min – A professora pede que os alunos se reúnam em grupos de no mínimo dois e no máximo quatro alunos. Faz uma pequena revisão sobre os tempos do passado e pede que eles escrevam uma biografia (em espanhol) para ser lida na próxima aula, com no mínimo cinco linhas, sobre algum membro da turma.

Outros aspectos observados:

A professora não fez a chamada, mas havia trinta alunos na sala. Os alunos demonstraram interesse pela aula e motivação para escrever sobre um dos colegas.

A7GE2

Aula nº: 007

Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)

Data da observação: 07/08/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h10min - A professora leva os alunos para a sala em que funciona a metrópole digital, faz a chamada e recebe o texto das equipes com as biografias de algum colega do grupo. Ela escolheu algumas e começou a leitura, omitindo o nome, para que os colegas adivinhassem de quem era. A professora pede para que os alunos, cujas biografias foram reconhecidas corretamente pelos colegas, demonstrem alguma das suas habilidades. Somente dois tiveram “coragem” para ir: o que pratica caratê e a que faz balé. Os alunos ficaram muito surpresos com as informações que eles não conheciam sobre os colegas. Seguem as biografias:

Equipe 1:

“Thaya, como es conocida, nació el 18 de Marzo de 1999. En la infancia amaba pinturas y artes en general, incluso quería tener su propio estudio. Hoy estudia en la escuela secundaria y dedica gran parte de su tiempo para el teatro, la fotografía, la danza y también en pensar y planificar su futuro en que desea ser gerente comercial, tener una casa (ya prometida por su padre) y tener un coche en el garaje.”

Equipe 2:

“Nació el día 24 de Septiembre de 1998 y actualmente es estudiante, luchador y músico. Hijo de Joana Darc, vendedora, y Dilson, mecánico. Le gusta el rock, el samba, el reggae y el forró. Es un eterno apasionado por coches antiguos, principalmente por “opalas” y piensa en comprar uno. Es luchador de artes marciales desde los nueve años.”

Equipe 3:

“Nació el 2 de Abril de 1999 en Natal, Rio Grande do Norte. Ya estudió en dos escuelas antes de la secundaria en la escuela Berilo Wanderley. Vive con sus padres, su hermana, su tío, su abuela y cuatro perros: Dado, Teodoro, Mag y Rock. LE gustan las fiestas, bailes, salir con los amigos, divertirse y disfrutar su juventud.”

Equipe 4:

“Nació el 09 de Junio de 1998 en la ciudad de Natal. Tiene dos hermanos. Vive con su madre que es todo para ella, ya que el padre vive lejos. Quiere ser médica y por eso estudia mucho.”

Equipe 5:

“Nació el 03 de Septiembre de 1998 en Natal dos minutos después de su hermano gemelo. Es un hijo de un profesor universitario en el curso de farmacias. Su madre no terminó los estudios porque tuvo que estar con los hijos.”

Equipe 6:

“Nació el 28 de Abril de 1998 en São Paulo. Sus padres se llaman Micia y Paulo. Comenzó sus estudios en una guardería particular, pero después fue a una escola llamada Jardim Aurora y ahora estudia la secundaria en la escuela Berilo Wanderley. Cuando niño sufrió un accidente de kart y también saltó en una piscina y casi se muere ahogado. Ha hecho curso de dibujos, clases de guitarra, natación, teatro, inglés y trabajó como camarero.”

Outros aspectos observados:

Os alunos saem da sala falando positivamente sobre a atividade e sobre as informações que descobriram dos colegas, que antes da aula não sabiam.

A8GE2

Aula nº: 008

Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)

Data da observação: 14/08/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h00min- A professora entra, cumprimenta os alunos e, para trabalhar a predição, começa a aula falando que está com fome, falando sobre comidas e perguntando aos alunos o que eles sabem preparar, com perguntas: “Vocês já fizeram algum prato seguindo uma receita?”, “vocês sabem que tipo de texto é a receita?”

14h00min às 14h20min – A professora entrega a receita da paella, explica que há várias formas de se fazer um mesmo prato, e pede que os alunos a leiam silenciosamente. Em seguida, pede voluntários para que a leiam em voz alta. Após esse momento, a professora explica aos alunos que a culinária está diretamente ligada à cultura espanhola, assim como alguns pratos estão ligados ao Brasil e, mais especificamente, às regiões brasileiras. A professora estimula também que os alunos entendam que muitas vezes ao falarmos um nome de um prato, já podemos identificar de qual local estamos falando. Nesse momento,

eles citaram panelada, feijoada, baião de dois, carne do sol, como exemplos de comidas que identificam os lugares no Brasil.

14h20min às 14h40min – A professora divide os alunos em grupos de cinco e entrega uma imagem colorida a cada um deles de pratos diferentes de países que falam a língua espanhola e pede que eles imaginem como é feito aquele prato. A professora, nesse momento, vai anotando na lousa o nome dos ingredientes (ditos pelos alunos) em espanhol para cada prato. Em seguida, ela entrega a receita pra eles, pra que verifiquem o que acertaram e pede que um membro do grupo leia a receita oralmente.

Outros aspectos observados:

A professora não fez a chamada, mas havia trinta alunos na sala. Os alunos, durante a leitura final das receitas, ficaram gravando o colega lendo. A professora percebeu e tomou o celular dos alunos.

A9GE2

Aula nº: 009

Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)

Data da observação: 21/08/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h00min- A professora entra, cumprimenta os alunos e, para trabalhar a predição, faz a pergunta: “¿Cuáles los temas que están de moda em las charlas de los jóvenes?”. Ao responderem, a professora anota no quadro as palavras em espanhol: “redes sociales”, “fiestas”, “estética”, “belleza”, “música sertaneja”, “enamorarse”.

14h00min às 14h20min – A professora entrega a folha com as três tirinhas para que os alunos façam a primeira leitura silenciosamente. Em seguida, ela pergunta se os alunos tiveram dúvidas de vocabulário e eles disseram que não. Com isso, ela pede voluntários para que leiam em voz alta cada uma das tirinhas. Após esse momento, a professora, com a ajuda dos alunos, marca no quadro quais das predições que eles fizeram no início da atividade estavam de acordo com o texto. Em seguida, estimula o debate entre os alunos sobre os temas das tirinhas.

14h20min às 14h40min – A professora divide os alunos em grupos de quatro alunos e pede que eles discutam entre eles as temáticas das tirinhas e ao final cheguem a uma conclusão se estão a favor ou contra aos modelos de vida da modernidade contidos nas três tirinhas, se apresentando para os outros grupos. Oralmente um representante de cada grupo falou (em português) e um grupo decidiu fazer uma tirinha para representar o que pensavam:



Outros aspectos observados:

A professora não fez a chamada, mas havia vinte e nove alunos na sala. Os alunos se envolveram bastante na atividade e, ao final, ouvimos comentários de que a aula havia passado muito rápido.

A10GE2

Aula nº: 010

Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)

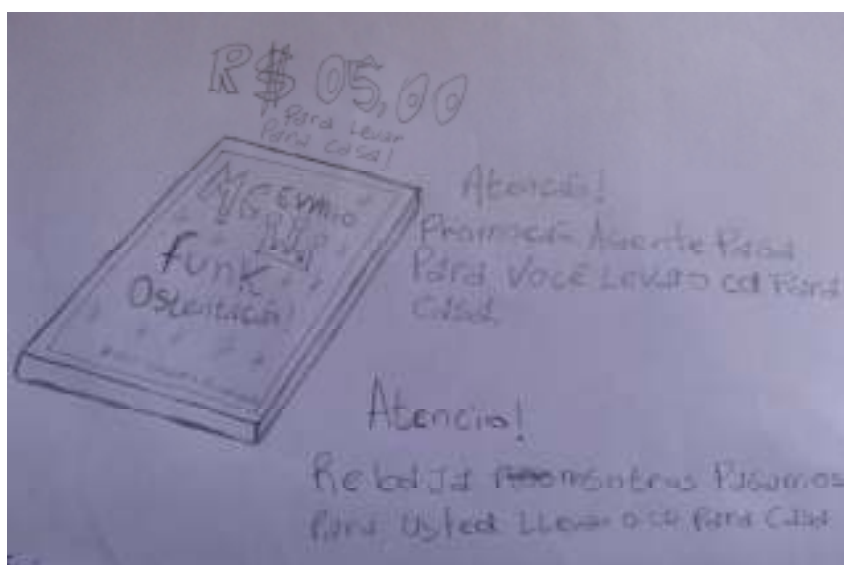
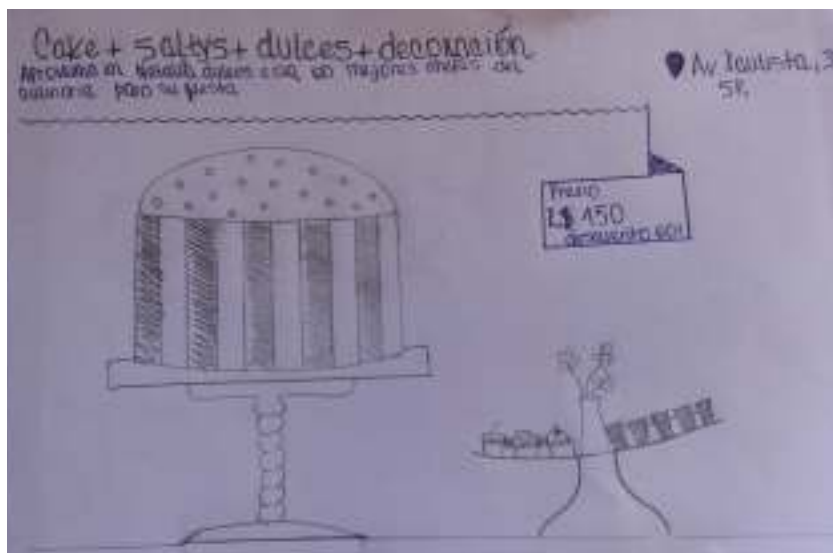
Data da observação: 28/08/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h00min- A professora entra, cumprimenta os alunos e, para trabalhar a predição, começa a aula com as perguntas: “¿Cuáles las estrategias que podemos utilizar para atraer clientes?”. Quando os alunos responderam que as empresas tem que anunciar seus produtos, a professora perguntou: “¿Qué es necesario tener en una propaganda?”. Ao responderem, a professora anotou no quadro as respostas em espanhol: “oferecer paquetes promocionales”, “precio”, “periodo que vale el precio”, “nombre de la empresa”, “dirección”, “contactos”, “imagen del produto”.

14h00min às 14h30min – Em seguida, a professora entrega uma folha com três propagandas digitalizadas de uma página do Jornal de Salamanca do ano de 2014 e pede que os alunos as leiam silenciosamente. Quando a professora perguntou se os alunos tinham dúvidas de vocabulário, eles manifestaram curiosidade em saber o cambio. Com isso, ela pergunta quais as moedas que eles conhecem por nome. As repostas foram dólar, euro, real, yen, libra e peso argentino. A professora escolheu pra colocar na lousa: dólar, euro e libra e perguntou aos alunos qual a que valia mais. Todos pensavam que era o dólar. Em seguida, ela acessou a internet no celular e colocou na lousa os valores cambiais do dia das três moedas: Dolár (R\$ 3,60), euro (R\$ 4,01) e libra (R\$ 5,52). Após esse momento, a professora confirma (com os alunos) os principais elementos mencionados por eles no início da aula que deveriam estar em um anúncio (preço, explicação do produto e/ou da promoção, nome da empresa, endereço, imagem do produto, etc.).

14h30min às 14h40min – A professora divide os alunos em grupos de seis alunos e pede que eles elaborem uma propaganda para ser publicada em um jornal. Somente dois grupos conseguiram fazer a atividade:



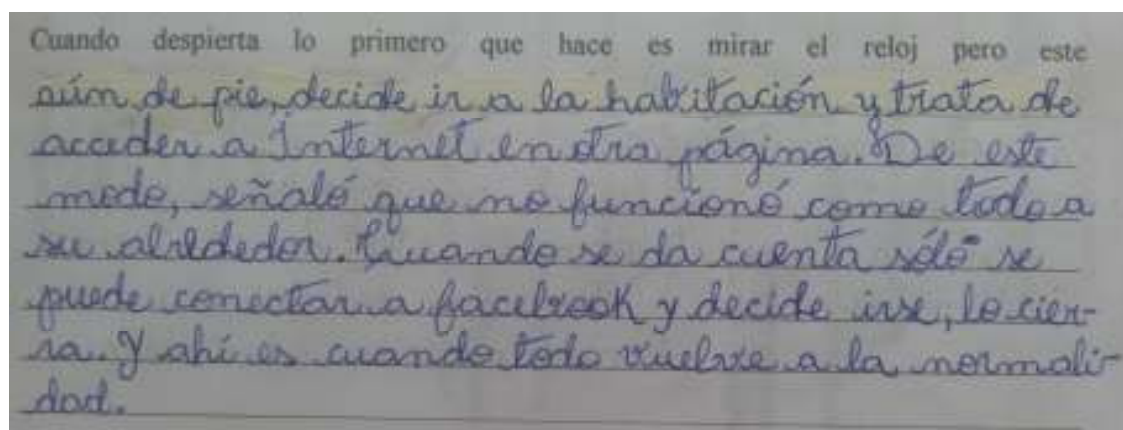
Outros aspectos observados: Como só havia dezoito alunos na sala, a professora formou somente três grupos para a atividade. Entretanto, só dois finalizaram.

A11GE2**Aula nº: 011****Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)****Data da observação: 04/09/2015****Duração da Observação: 13h50min às 14h40min**

13h50min às 14h00min- A professora entra, cumprimenta os alunos, faz a chamada e, para começar a aula, trabalha a predição com as perguntas: “¿Les gustan las películas?”; “¿Qué tipo de película más te gusta?”; “¿Qué hacen para decidir cuál película van a asistir?”; “¿Cuáles las informaciones que necesitan para saber si les va a gustar la película o no?”. Os alunos não entenderam o que era película e a professora traduziu para eles. Ao responderem que gostavam de filmes e que antes de decidirem assistir a um, eles liam o resumo, a professora anota no quadro a palavra “sinopse” em espanhol (sinopsis).

14h00min às 14h20min – Em seguida, a professora entrega a folha com a sinopse do filme Neruda do ano de 2014, pede que os alunos a leiam silenciosamente e depois escolhe dois alunos para lerem em voz alta. Quando a professora perguntou se os alunos tinham dúvidas de vocabulário, eles só perguntaram se o Neruda era um ator também, além de escritor. A professora aproveita e fala um pouco sobre a vida do poeta e, em seguida, identifica (com os alunos) as principais características do gênero sinopse.

14h20min às 14h40min – A professora exhibe o vídeo do curta-metragem (que não tem áudio) com oito minutos de duração (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jpxM3MZLGo0>). A professora perguntou o que eles entenderam do pequeno vídeo e somente após uma pequena discussão sobre o tema, a professora entregou uma sinopse incompleta (sem o final) para que os alunos, em grupos de quatro, a completassem. Os resultados foram:



Cuando despierta lo primero que hace es mirar el reloj pero este
 sim de pie, decide ir a la habitación y trata de
 acceder a Internet en otra página. De este
 modo, señaló que no funcionó como toda a
 su alrededor. Cuando se da cuenta sólo se
 puede conectar a facebook y decide irse, lo cier-
 ra. Y ahí es cuando todo vuelve a la normali-
 dad.

Quando despierta lo primero que hace es mirar el reloj pero este
 entonces cuando decide salir de el facebook todo
 luego vuelve a la normalidad.

Quando despierta lo primero que hace es mirar el reloj pero este
 ve que el reloj estaba normal. Ella percibe que
 está en red social ~~en~~, ~~en~~ percibe que está
 apagado de el mundo.

Quando despierta lo primero que hace es mirar el reloj pero este
 Luego recuerda que en la noche tuvo
 su medicamento como el suprimiento de
 los trastornos mentales y que era
 sólo alucinaciones.

Quando despierta lo primero que hace es mirar el reloj pero este
 continúa a no marca nada. Entonces decide pagar su ordenación y pagar
 algo para mirar de la internet que ella, no sabe en la página del
 Facebook percibe en ellos presentando normalmente, entonces decide ir
 del Facebook (con celular) y un parte del música que estaba
 en su vida.

Cuando despierta lo primero que hace es mirar el reloj pero este
 A Paga o Computador e tenta entrar
 em um site, mas não conecta, então
 ele volta a sua página do Facebook

Cuando despierta lo primero que hace es mirar el reloj pero este
 vive con la conexión de facebook a reloj.
 vuelta a mirar las horas, la radio está
 apagada, a vida para de un momento vuelta
 es normal, con personal na sua. Su vida
 estaba desconectada un momento estaba conectado
 en la red de facebook.

Outros aspectos observados: Havia vinte e oito alunos na sala. Eles demonstraram entusiasmo para escreverem sobre o vídeo porque se sentiram retratados, uma vez que estão sempre conectados.

A12GE2

Aula n°: 012

Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)

ata da observação: 11/09/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h00min- A professora leva os alunos para a sala do metrôpole digital que é climatizada e, para começar a aula, trabalha a predição com as perguntas: “¿Ya han visto un currículo?”; “¿Ya hicieron un currículo?” e “¿Sabéis cuáles los elementos de un currículo?”. Ao responderem, a professora anota no quadro as palavras em espanhol: perfil, nombre, foto, edad, contacto (teléfono y correo electrónico), formación académica, cualificación, experiencial profesional y resumen sobre si mismo.

14h00min às 14h20min – A professora entrega a folha com os dois currículos (Carmen e Charlotte), pede que eles os leiam silenciosamente e, paralelamente, esclarece as dúvidas de vocabulário. Em seguida, verifica (com os alunos) se os principais elementos que eles citaram no início da aula estão contidos nos dois currículos.

14h20min às 14h40min – A professora divide os alunos em dois grandes grupos e pede que cada grupo defenda uma candidata para ser contratada por uma empresa fictícia. O grupo da Carmen defendeu, principalmente, que ela entendia de tradução e de informática, tinha perfil de líder e por haver trabalhado como autônoma, se adaptava às mais diversas situações. Já o grupo da Charlotte defendia, principalmente, que ela era uma funcionária que podia exercer funções no escritório e externamente, além de ter prática profissional em mais de um país.

Outros aspectos observados: Havia vinte e cinco alunos na sala. O debate de defesa das candidatas foi tão acirrado que a professora estendeu a aula por mais dez minutos e, no final, escolheu as duas candidatas, evitando, com isso, a insatisfação de algum dos grupos. Entretanto, os alunos saíram chateados da sala porque gostariam de ter visto um grupo vencedor.

A13GE2**Aula nº: 013****Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)****Data da observação: 18/09/2015****Duração da Observação: 13h50min às 14h40min**

13h50min às 14h00min- A professora começa a aula trabalhando a predição com as perguntas: “¿Qué podemos anunciar?”, “¿Dónde podemos anunciar?”. Ao responderem, a professora anota no quadro as palavras em espanhol: paseos, vendas, servicios, alquiler de casa y pisos, ventas de carros, empleos (qué anunciar). OLX, redes sociales, periódicos (dónde anunciar)

14h00min às 14h20min – A professora entrega a folha com os quatro anúncios e pede que os alunos os leiam silenciosamente. Em seguida, pede voluntários para lerem os anúncios em voz alta e identifica (com os alunos) quais das respostas que eles deram no início da aula correspondem aos tipos de anúncios apresentados..

14h20min às 14h40min – A professora divide os alunos em grupos de quatro alunos e pede que eles elaborem um anúncio para ser publicado nos classificados de um jornal. As produções foram:

Tengo 17 años y busco sexo.
Soy romántico, feo, pero pago muy bien
Teléfono: 84-99992309

Se busca
Novio educado, romántico, inteligente, soltero,
cristiano, que trabaje, tenga entre 20 y 25 años
y ayude en los servicios de casa.
Teléfono: 3355-3355

Se alquila
Piso con 45m2, piscina, una habitación, sala, baño, cocina.
Buena localización. 400€/mes.
Puerto de Ibiza
Teléfono: 3355-3355

Se alquilan
Dos apartamentos
Temporada en zona Puerto de Ibiza
4 y 5 habitaciones. 850€/mes cada uno
Tel. 906401241

CARLA

35 años

Busco sexo

Soy fea, pero pago bien

Tel. 9966-9605

CLASE DE DANZA

Lunes a viernes

De las 8h hasta las 10h

De las 17h hasta las 19h

Tel. 906502342

Se alquila chalet muy amplio
con piscina y 6 habitaciones

1000 €/mes

Tel. 994448282

Se alquila salón de fiesta
para eventos en general

Tel. 988007799

SE SOLICITA

Cocinero de espaguetis

Requisitos: Edad de 20 a 35 años

Inteligente, trabajador

y con curso de culinaria.

ALQUILO

Casa con vista a la playa, 2 dormitorios, sala, cocina.

600 €/mes

Tel. 906 424 101

SE ALQUILAN

Piso con dos dormitorios, baño, cocina y garaje

800 €/mes

Tel. 990045577

SE SOLICITA

Clases de guitarra.

Profesor con paciencia.

Pago bien.

Tel. 991170329

SE SOLICITA

Novio bonito, inteligente, atractivo, rico,
fiel, educado y de 20 a 30 años.

Tel. 999 990 033

BUSCO SEXO

Soy José, tengo 18 años, pago bien.

Busco a una mujer bonita, inteligente y fiel

Envío de informaciones al correo: juninho15@gmail.com

GEOVANE

Tengo 18 años, busco sexo sin compromiso.

Soy muy bonito y pago muy bien

Tel 906 242 120

ALQUILO

Casa con 250m2, 4 habitaciones, cocina, sala y piscina.

1500 €/mes

Tel. 996 900 455

SE SOLICITA

Técnico en informática para soporte técnico

Requisitos: edad de 18 a 23 años, con licencia vigente y experiencia en designer gráfico.

1000 €/mes

Tel. 904 200 455

Outros aspectos observados: Havia vinte e nove alunos na sala. Embora o trabalho fosse em grupo, muitos alunos preferiram fazer sozinhas e a maioria terminou a produção escrita antes do término da aula e aproveitaram o tempo para ajudar os colegas que ainda não tinham terminado.

A14GE2

Aula n°: 014

Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)

Data da observação: 23/10/2015

Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h00min- A professora começa a aula trabalhando a predição com as perguntas: “¿Cuándo van a un restaurante, dónde miran los precios de la comida?”, “¿Hay solo un tipo de menú?” e “¿Cuáles los elementos que deben estar presentes en un menú?”. Todos responderam que existem vários tipos de cardápios e que vai variar de acordo com o nível do restaurante. Ao responderem sobre os elementos, a professora anota no quadro as palavras em espanhol: precios, nombre de la comida, cantidad.

14h00min às 14h20min – A professora entrega a folha com os dois “menus do dia” e pede aos alunos que os leiam silenciosamente. Em seguida, a professora explica como funciona o cardápio do dia (chamado de “menú del día”) em alguns países de língua espanhola, bem como o que significa o imposto IVA (imposto sobre valor agregado) que é uma cota única adotada em alguns países para a cobrança de imposto sobre o consumo. Após esse momento, a professora entrega o terceiro cardápio que é um mais completo com vários pratos e preços, pede que os alunos o leia e depois esclarece as dúvidas de vocabulário. A professora identifica (com os alunos) quais os elementos das respostas que eles deram no início da aula estão presentes nos menus apresentados.

14h20min às 14h40min – A professora divide os alunos em grupos de cinco alunos e pede que eles escolham um modelo de “menú del día” ideal para eles. Eles escrevem em português e cada grupo apresenta.

Outros aspectos observados: Havia vinte e seis alunos na sala e os principais pratos escolhidos por eles foi arroz e feijão. Um dos grupos citou baião de dois e a maioria dos alunos não sabia o que era e a professora teve que explicar. Apesar de ser uma comida típica do nordeste, não é comum encontrar esse prato no Rio Grande do Norte.

A15GE2

Aula nº: 015

Turma de observada: EXPERIMENTAL 2 (GE2)

Data da observação: 13/11/2015

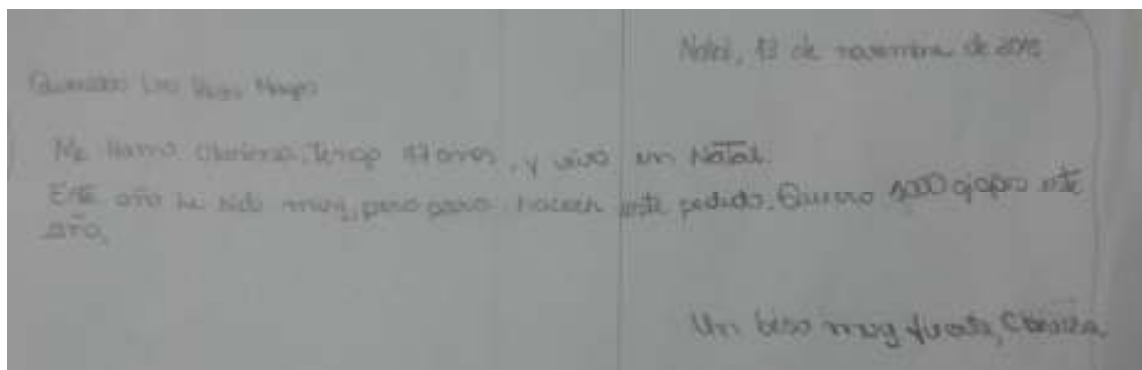
Duração da Observação: 13h50min às 14h40min

13h50min às 14h00min- A professora leva os alunos para o laboratório de línguas (climatizado) e, para começar a aula, trabalha a predição com as perguntas: “¿Qué utiliza para comunicarse por escrito?”, “¿Ya han escrito una carta?” e “¿Cuáles los elementos que deben estar presentes en una carta?”. Ao responderem, a professora anota no quadro as palavras em espanhol: “correo electrónico”, “mensajes de teléfono” e “billete”. Só depois de muito estímulo eles citaram a carta, mas afirmaram que escreveram pouquíssimas cartas durante a vida toda. E os elementos apontados foram: remetente, destinatário, despedidas e texto da mensagem.

14h00min às 14h20min – A professora entrega a folha com uma carta em que todos os elementos aparecem destacados e pede que os alunos a leiam silenciosamente, para em seguida, identificarem juntos quais os elementos das respostas que eles deram no início da aula estão presentes na carta entregue e chama a atenção dos alunos para as palavras em espanhol: “ciudad y fecha”, “encabezamiento”, “saludo”, “cuerpo”, “despedida”, “despedida” y “nombre o firma”.

Após esse momento, a professora entrega uma carta de uma criança para um dos reis Magos e pede que eles a leiam silenciosamente. A professora pergunta os nomes dos reis magos e eles se lembram: Baltazar, Belchior e Gaspar. Em seguida, ela pergunta aos alunos o que tem de diferente na carta e eles expressam curiosidade para saber por que a carta está destinada a um dos reis magos e não ao papai Noel. Ela explica que, na Espanhola, os presentes são abertos somente no dia de Reis Magos, diferente aqui do Brasil.

14h20min às 14h40min – A professora divide os alunos em grupos de cinco alunos e pede que eles elaborem uma carta aos Reis Magos. As produções foram:



Alameda, 12 de Noviembre de 1965

Hola, querido Hugo

Me llamo Gabriel, tengo 26 años, y vivo en Madrid.
 Estoy pasando los últimos días aquí en Madrid, más
 satisfecho de lo que quisiera. Te pido que puedas ~~ser~~ darme un
 regalo para mis amigos.

Muchas gracias, un beso muy fuerte,
 Gabriel.

Viernes 29 de diciembre

Querido Rey

Me llamo Vietan, tengo 17 años, vivo en
 Pamplona. Este año ha sido muy agitado, trabajé
 con mis padres.

Queridos reyes magos quiero
 jugar de la xbar 360.

Un beso muy fuerte,
 Vietan

Viernes, 12 de octubre

Querido Los Reyes Magos,

Me llamo María, tengo 7 años y vivo en Natal.
 Este año he sido muy contenta por mi,
 porque me he portado muy bien en casa y en
 la escuela.

Quiero pedir una bicicleta porque me encanta
 me gusta ir a la escuela.

Un abrazo María!

Natal, 31 diciembre 2014

Queridos Los Reyes Magos

Me llamo Fatima, tengo 10 años. Este año he sido muy
 feliz que muy feliz porque me he portado muy bien en casa.

Este año quiero 1000 gigas. Me puedes darme para ti y para
 los camelos Pederneros y Lada.

Un abrazo a un
 beso.
 Fatima

Jueves 30 de diciembre de 2015

Queridos Reyes

yo me llamo Ana, mi cumpleaños es mañana, nuestro cumpleaños el año próximo es el día 1/12. Este año he sido una muy buena niña, he hecho los deberes de casa de la escuela. Por eso quisiera que me trajerais lo siguiente:

Queridos Reyes magos queridos,
 2 caramelos de menta
 y mucha suerte

Un abrazo de tu hermana,
 Ana y familia

viernes 15 de noviembre de 2015

Queridos Reyes

Me llamo José Jiménez, tengo 16 años, y vivo en el día viernes una mala persona.

Me he portado muy bien en casa para pedir al querido Reyes magos que me traigan el siguiente 3.

Un Buro muy fuerte, José Jiménez

Natal, 13 de noviembre de 2015

Queridos Reyes Magos:

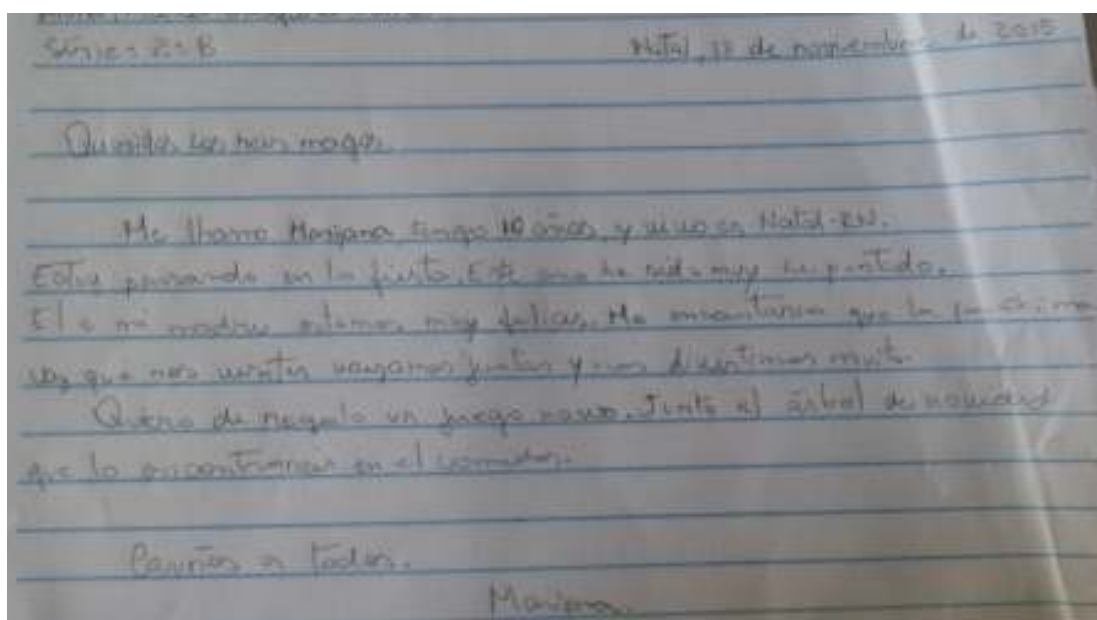
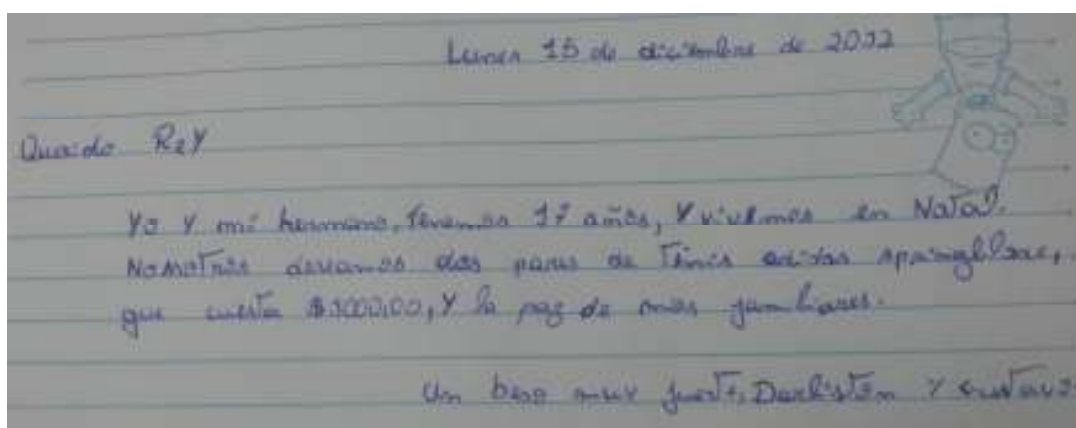
Me llamo Valentina, tengo 10 años, y vivo en Natal. Este año yo he sido una buena niña, me portado muy bien en casa, comido todo lo que me ponían en el plato, hecho los deberes del col. Por eso quisiera que me trajerais lo siguiente de la casa Shaw

Un abrazo, Valentina ♥

Viernes 13 de noviembre de 2015
 Queridos Melchor, Gaspar y Baltazar
 Me llaman Nathan y Branda, tenemos 16 y 18 años, y vivimos en Natal, RN.
 Yo y ~~mi~~ mi hermana queremos ~~dos~~ dos móviles, uno Sony Xperia Z5 y otro Iphone 6. Queremos también 4.000€.
 Gracias.
 Un beso muy fuerte, Nathan y Branda.

Domingo 13 de agosto de 2015
 Querido Melchor
 Estoy deseando para desear un feliz natal y prospero año nuevo para usted y su familia.
 Con cariño.

Natal 12 de diciembre de 2015
 Me llamo Wifoa, tengo 17 años, y vivo en natal estoy queriendo muy una lista de chocolates, me tengo 2 hermanos y quiero de vivir con una hermana.
 Un gusto.
 Un beso en tu corazón!



Outros aspectos observados: Havia vinte e dois alunos na sala. Os alunos, quando acertavam as perguntas, pediam que a professora dessem a eles estrelinhas no quadro como reconhecimento. Durante as produções eles se envolveram bastante e, como estava próximo ao natal, eles se sentiram motivados e, com isso, muitos preferiram fazer sozinhos, ao invés de escreverem em duplas.

APÊNDICE J – PLANEJAMENTO DAS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA (GRUPO EXPERIMENTAL 1)

A1GE1 (Poesia)

Aula 1 (A1) – Grupo experimental 1 (GE1)

Hombre de color

Querido Hermano blanco:
 Cuando yo nací, era negro.
 Cuando crecí, era negro.
 Cuando me da el sol, soy negro.
 Cuando estoy enfermo, soy negro.
 -Cuando muera, seré negro.
 Y mientras tanto, tú:
 Cuando naciste, eras rosado.
 Cuando creciste, fuiste blanco.
 Cuando te da el sol, eres rojo.
 Cuando sientes frío, eres azul.
 Cuando sientes miedo, eres verde.
 Cuando estás enfermo, eres amarillo.
 Cuando mueras, serás gris.
 Entonces, ¿cuál de nosotros dos es un hombre de color?

(De Léopold Senghor, poeta de Senegal. Fonte: GALEANO, Eduardo. Los hijos de los días. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2012, p. 275)

Antes da leitura (10 minutos):

- Trabalhar predição e levantar hipóteses sobre o título do texto, com perguntas do tipo: “¿Qué piensan que el texto tratará?”. Tudo o que for dito, deve ser anotado quadro branco, numa tentativa de construção do campo semântico: homem de cor.

Durante a leitura (20 minutos):

- A professora entrega o texto aos alunos e pedem que eles façam uma leitura silenciosa e individual. Feito isso, a professora solicita a participação dos alunos para marcar no quadro as predições que estavam certas e as que estavam erradas. A professora faz alguns comentários sobre o gênero literário lido (poesia) e depois fala um pouco sobre as diferenças entre as pessoas e em seguida lança algumas perguntas a eles:

- ¿Cuáles las palabras que les ayudaran a entender el texto?
- ¿Cuál la relación entre el color negro e los demás colores?

Após a leitura (20 minutos):

- A professora pergunta aos alunos se eles já sofreram algum tipo de preconceito (¿Ya han sufrido algún tipo de discriminación/prejuicio?) e em seguida solicita que todos os alunos escrevam uma frase (em espanhol) sobre o que eles pensam sobre o preconceito, colocando na lousa o início da frase para eles completarem: “El prejuicio es_____.”

A2GE1 (Conto)

Aula 2 (A2) – Grupo experimental 1 (GE1)

Texto: UNA CARTA PARA UN CARTERO

Autora: Raquel Marta BARTHE.

Esta es la historia de Tomás el cartero: Tomás era cartero, igual que lo había sido su papá, su abuelo y su bisabuelo... y quizá también el papá de su bisabuelo.

Todos los días repartía un montón de cartas, ¡una bolsa llena!

Las personas lo esperaban impacientes y cuando lo veían llegar, le preguntaban:

-Tomás, ¿hay algo para mí?

Y cuando recibían buenas noticias, hasta lo convidaban con caramelos. Pero a Tomás le gustaba llevarle las cartas a doña Eulalia. Su casa quedaba al final del recorrido, entonces, las suyas eran las últimas que repartía. Doña Eulalia era una anciana afectuosa que le pedía que se las leyera porque no veía bien. Y a Tomás le encantaba hacerlo porque se las enviaba un nieto, que era capitán de un barco y siempre estaba dando la vuelta al mundo.

Era tan lindo leerlas... Tomás se imaginaba que era él quien vivía todas esas aventuras y soñaba con países lejanos. Pero lo que Tomás realmente deseaba, no era viajar, sino recibir una carta; aunque fuese una sola, pero con su nombre en el sobre, ¡nunca, en toda su vida, había recibido una!

Pero, ¿cómo hacer, si todos sus amigos y parientes vivían cerca? Cada día se lo veía más abatido y preocupado y la gente comenzó a asustarse cuando lo veía llegar con esa cara triste. Todos le preguntaban alarmados:

-¿Qué pasa, Tomás? ¿Trae malas noticias?

Y como a nadie le gustaba recibir a un cartero con cara triste y, además, querían mucho a Tomás, preguntaron y preguntaron hasta enterarse de qué era lo que lo afligía tanto y luego comentaron:

-¡Qué barbaridad! ¿Vio? Nunca recibió una sola carta... ¡pobre Tomás! con razón estaba tan triste.

Y por fin alguien dijo:

-¿Y por qué no le escribimos nosotros?

Era una gran idea y a todos les gustó. Entonces escribieron a Tomás las cosas que nunca le habían dicho antes; es decir, cuánto lo apreciaban, cómo les gustaba verlo llegar, y le daban las gracias por todo eso.

Al día siguiente, cuando Tomás fue al correo a buscar la correspondencia para repartir, encontró que su cartera estaba más llena y pesada que de costumbre y; ¡¡¡gran sorpresa!!! su nombre y dirección estaba en casi todos los sobres. Sí, eran para él; por fin su sueño se había hecho realidad. Estaba tan contento y emocionado, que se puso a leerlas todas. Una por una. Y a contestarlas todas y... leyéndolas y contestándolas, se le hizo tan tarde que cuando terminó de hacer el reparto ya era de noche. Pero nadie se enojó y otra vez volvió a ser un cartero alegre y feliz.

Disponible: <<http://www.eljardinonline.com.ar/10cuento07.htm>>

Antes da leitura (10 minutos):

- Trabalhar o tema profissões na predição / levantar hipóteses sobre o título do texto (o título deve ser colocado na lousa, para que os digam palavras relacionadas ao título). Tudo o que for dito, deve ser anotado quadro branco (Em espanhol), numa tentativa de construção do campo semântico: profissões. A professora pode ajudar aos alunos, perguntando a eles: “Qué carrera van a elegir?” e colocando no quadro algumas frases, como: “Voy a ser un_____”. Pienso trabajar em un_____”

Durante a leitura (20 minutos):

- Leitura silenciosa e individual (com a ajuda do dicionário, o aluno caso necessite) e depois leitura em voz alta por alguns voluntários.
- Após a leitura, a professora solicita a participação dos alunos para marcar no quadro as predições que estavam certas e as que estavam erradas.
- A professora faz alguns comentários sobre o gênero literário lido (conto) e estimula que os alunos falem sobre os elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, narrador), fazendo perguntas do tipo: “¿Cuáles los personajes del texto?”, “¿Cuál es el tipo del narrador: personaje, observador u omnisciente?”, “Sabemos cuándo y dónde ocurrieron los hechos?”.
- A professora pode também fazer perguntas como “¿Cómo nos comunicamos hoy?”, “Cuales las nuevas profesiones que surgieron con la tecnologia?” para ajudar na compreensão do texto. A professora pode também pedir que os alunos indiquem quais palavras os ajudaram a entender o texto.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora solicita que todos os alunos escrevam um pequeno texto em espanhol com as principais funções exercidas por um profissional de preferência deles.

A3GE1 (Conto)
Aula 3 (A3) – Grupo experimental 1 (GE1)

Texto: RUTINAS

Autor: Mario Benedetti

A mediados de 1974 explotaban en Buenos Aires diez o doce bombas por la noche. De distinto signo, pero explotaban. Despertarse a las dos o las tres de la madrugada con varios estruendos en cadena, era casi una costumbre. Hasta los niños se hacían a esa rutina.

Un amigo porteño empezó a tomar conciencia de esa adaptación a partir de una noche en que hubo una fuerte explosión en las cercanías de su apartamento, y su hijo, de apenas cinco años, se despertó sobresaltado.

"¿Qué fue eso?", preguntó. Mi amigo lo tomó en brazos, lo acarició para tranquilizarlo, pero, conforme a sus principios educativos, le dijo la verdad: "Fue una bomba". "¡Qué suerte!", dijo el niño. "Yo creí que era un trueno".

Disponível em < <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/benedett/rutinas.htm>>

Antes da leitura (10 minutos):

- Trabalhar predição sobre rotinas / levantar hipóteses sobre o título do texto (o título deve ser colocado na lousa, para que os digam palavras relacionadas ao título). Tudo o que for dito, deve ser anotado quadro branco, numa tentativa de construção do campo semântico: rotina.

Durante a leitura (20 minutos):

- Leitura silenciosa e individual (com a ajuda do dicionário, o aluno caso necessite) e depois leitura em voz alta por alguns voluntários. Após a leitura, a professora verifica, com a ajuda dos alunos, as predições que estavam de acordo ou não. A professora pode falar também sobre quais palavras os ajudaram a entender o texto e também pedir que os alunos identifiquem as palavras que dificultaram a compreensão do texto, esclarecendo o significado.
- A professora faz alguns comentários sobre o gênero literário lido (conto), fala um pouco sobre a ditadura na Argentina e estimula que os alunos falem sobre o que compreenderam, com perguntas do tipo: “¿Por qué la rutina de los personajes está alterada?”

Após a leitura (20 minutos): • A professora estimula que os alunos falem sobre suas rotinas e comparem o que eles sabem sobre a ditadura no Brasil e/ou em outros países. Em seguida, solicita que todos os alunos escrevam um texto (em espanhol) sobre a principal cena de violência que cada um vivenciou (mínimo de três linhas).

A4GE1 (Poesia)
Aula 4 (A4) – Grupo experimental 1 (GE1)

Texto: HAGAMOS UN TRATO

Autor: Mario Benedetti

Compañera
usted sabe
puede contar
conmigo
no hasta dos
o hasta diez
sino contar
conmigo

si alguna vez
advierte
que la miro a los ojos
y una veta de amor
reconoce en los míos
no alerte sus fusiles
ni piense qué delirio
a pesar de la veta
o tal vez porque existe
usted puede contar
conmigo

si otras veces
me encuentra
huraño sin motivo
no piense qué flojera
igual puede contar
conmigo

pero hagamos un trato
yo quisiera contar
con usted

es tan lindo
saber que usted existe
uno se siente vivo
y cuando digo esto
quiero decir contar
aunque sea hasta dos
aunque sea hasta cinco

no ya para que acuda
 presurosa en mi auxilio
 sino para saber
 a ciencia cierta
 que usted sabe que puede
 contar conmigo.

Disponível: <http://www.poemas-del-alma.com/hagamos-un-trato.htm#ixzz3iRxAt35U>

Antes da leitura (10 minutos):

- Trabalhar predição falando um pouco sobre o dia dos namorados. A professora pode informar aos alunos que em espanhol podemos chamar “Día de San Valentín”, “Día del amor” e “Día de la amistad”. Em seguida, a professora coloca o nome do poema no quadro: “Hagamos un trato” e pede que os alunos digam a primeira palavra que eles pensam ao ler o título. Tudo o que for dito, deve ser anotado quadro branco, numa tentativa de construção do campo semântico.

Durante a leitura (20 minutos):

- Leitura silenciosa e individual (com a ajuda do dicionário, o aluno caso necessite) e depois leitura em voz alta por alguns voluntários ou pela professora (já que o poema é um pouco grande e ela só dispõe de 1h/a). Após a leitura, a professora verifica, com a ajuda dos alunos, as predições que estavam de acordo ou não e quais as palavras que podem ser colocadas como tema principal do texto (anotar na lousa).
- A professora faz alguns comentários sobre o gênero literário lido (poema), e pergunta aos alunos quais as palavras que eles tiveram dificuldades na compreensão.

Após a leitura (20 minutos): • A professora divide os alunos em grupos de três e/ou quatro alunos e pede que escrevam versos de um poema sobre o amor em espanhol.

A5GE1 (Conto)
Aula 5 (A5) – Grupo experimental 1 (GE1)

Texto: LA FIESTA

Autor: Eduardo Galeano

Estaba suave el sol, el aire limpio y el cielo sin nubes. Hundida en la arena, humeaba la olla de barro. En el camino de la mar a la boca, los camarones pasaban por las manos de Zé Fernando, maestro de ceremonias, que los bañaba en agua bendita y sal y cebollas y ajo.

Había buen vino. Sentados en rueda, los amigos compartíamos el vino y los camarones y la mar que se abría, libre y luminosa, a nuestros pies.

Mientras ocurría, esa alegría estaba siendo ya recordada por la memoria y soñada por el sueño. Ella no iba a terminarse nunca, y nosotros tampoco, porque somos todos mortales hasta el primero beso y el segundo vaso, y eso lo sabe cualquiera, por poco que sepa.

Disponível em: <<http://www.portaalba.org/biblioteca/GALEANO%20EDUARDO.%20EI%20Libro%20de%20los%20Abrazos.pdf>>Página208

Antes da leitura (10 minutos):

- Trabalhar predição colocando o título na lousa, para que os alunos digam palavras relacionadas ao título e fazendo perguntas do tipo: “¿Qué tipo de fiesta tratará el texto?”. Tudo o que for dito, deve ser anotado quadro branco, numa tentativa de construção do campo semântico da palavra “festa” e sobre o que tratará o texto.

Durante a leitura (20 minutos):

- Leitura silenciosa e individual (com a ajuda do dicionário, o aluno caso necessite). Após a leitura, a professora solicita a participação dos alunos para marcar no quadro as predições que estavam certas e as que estavam erradas.
- Em seguida, a professora faz alguns comentários sobre o gênero literário lido (micro conto) e estimula que os alunos reconheçam as palavras e expressões usadas para descrever o ambiente.
- A professora e depois estimula que os alunos relembrem juntamente com ela os principais momentos do texto e falem quais palavras os ajudaram a entender o texto.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora solicita que todos os alunos descrevam festa com uma palavra em espanhol e em seguida pede que eles façam uma breve descrição (em espanhol) do ambiente da última festa que foram (mínimo de duas linhas).

A6GE1 (Conto)
Aula 6 (A6) – Grupo experimental 1 (GE1)

Texto: EL MUNDO

Autor: Eduardo Galeano

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

-El mundo es eso -reveló-. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.

No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

Disponível em: <<http://www.portaalba.org/biblioteca/GALEANO%20EDUARDO.%20EI%20Libro%20de%20os%20Abrazos.pdf>>Página5

Antes da leitura (3 minutos):

- Trabalhar predição levantando hipóteses sobre o título do texto, com perguntas do tipo: “¿Qué piensan que el texto tratará?”. Tudo o que for dito, deve ser anotado quadro branco, numa tentativa de construção do campo semântico.

Durante a leitura (5 minutos):

- Leitura silenciosa e individual (com a ajuda do dicionário, o aluno caso necessite) e depois leitura em voz alta por alguns voluntários.
- Após a leitura, a professora solicita a participação dos alunos para marcar no quadro as predições que estavam certas e as que estavam erradas e estimula que os alunos falem sobre o que compreenderam do texto com perguntas como: “¿Cuál la relación entre los fuegos y las personas?”, “¿Qué tipo de personas hay en el mundo, según el texto?”.
- A professora faz alguns comentários sobre o gênero literário lido (conto) e depois fala estimula os alunos para eles falarem sobre os valores positivos e negativos daquela turma.

Após a leitura (7 minutos):

- A professora solicita que os alunos reflitam sobre as pessoas que fazem parte da vida deles e pergunta a eles sobre o que entendem pela expressão “No hay fuegos iguales”. Em seguida, pede que todos os alunos descrevam (em espanhol) características físicas e psicológicas de colegas da sala, utilizando a metáfora do fogo (mínimo três linhas).

A7GE1 (Poesia)
Aula 7 (A7) – Grupo experimental 1 (GE1)

Texto: VARIOS EFECTOS DEL AMOR

Autor: Lope de Vega

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
Áspero, tierno, liberal, esquivo,
Alentado, mortal, difunto, vivo,
Leal, traidor, cobarde, animoso;

No hallar fuera del bien, centro y reposo,
Mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
Enojado, valiente, fugitivo,
Satisfecho, ofendido, receloso...

Huyendo el rostro al claro desengaño,
Beber veneno como licor suave,
Olvidar el provecho, amar el daño;

Crear que un cielo en un infierno cabe,
Dar la vida y el alma a un desengaño:
Esto es amor. Quien lo probó lo sabe.

Disponível em: < <http://www.poemas-del-alma.com/lope-de-vega-desmayarse.htm>>

Antes da leitura (10 minutos):

- Trabalhar predição / levantar hipóteses sobre o título do texto (o título deve ser colocado na lousa, para que os digam palavras relacionadas ao título). Tudo o que for dito, deve ser anotado quadro branco (em espanhol), numa tentativa de construção do campo semântico: amor.

Durante a leitura (20 minutos):

- Leitura silenciosa e individual (com a ajuda do dicionário, o aluno caso necessite) e depois leitura em voz alta pela professora. Após a leitura, a professora marca no quadro as predições que estavam certas e as que estavam erradas sobre o texto.
- A fim de valorizar o conhecimento que os alunos já possuem, a professora pede que os alunos identifiquem no poema palavras já conhecidas por eles.

- A professora faz alguns comentários sobre o gênero literário lido (poesia) e depois pergunta o que eles compreenderam do texto. A professora pode ajudar com perguntas, como: “¿Cómo si sienten las personas enamoradas?”, “¿El amor hace sufrir?”.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora pergunta aos alunos se eles lembram de outros poemas sobre o tema e estimula a interpretação com perguntas como: “¿Actualmente, es difícil o fácil creer en el amor?” e também estimula que os alunos comparem o que leram com a experiência de amor que cada um já teve com perguntas como: “¿Ya han estado enamorado alguna vez?”, “¿Cuándo están amando, qué hacen?”.
- A professora solicita que todos os alunos escrevam um texto curto em espanhol (podem consultar o dicionário) sobre o que é amar (mínimo de três linhas).

A8GE1 (Poesia)

Aula 8 (A8) – Grupo experimental 1 (GE1)

Texto: Para hacer una tortilla

Autor: Gregorio Toribio

Compra en el mercado,
unas patatas nuevas.
Con esmero y cuidado,
las lavas y las pelás.

Cortadas en daditos,
las pasas a la sartén
y en aceite calentito,
las fríes muy bien.

Si no eres muy delicado,
y te gusta cualquier olla,
será bastante acertado,
añadirle una cebolla.

En un recipiente aparte,
bates muchos huevos.
Permíteme recordarte,
que deben ser frescos.

Un chorreón de leche,
le pone el que sabe.
¡Vale! Lo añadimos
a los huevos batidos
y estará más suave.

De la sartén sacamos,
la cebolla, las patatas,
con huevos mezclamos
y tendremos una masa.

¿Has olvidado el detalle?
Añade una pizca de sal.
¡Con cuidado, sin pasarse
o la tendrás que tirar!

En la sartén sin aceite,
bueno, con sólo un poco,
esta vez bien caliente,

lo volcamos todo.

Esperamos a que cuaje,
sin que esté muy hecha.
Demuestra ahora tu arte,
dándole bien la vuelta.

¡Vamos, abuela!
¡Vamos chiquilla!
¡Venga, a la mesa!
¡Ya está la tortilla!

Disponível: <https://gastromundos.wordpress.com/tag/tortilla/>

Antes da leitura (10 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, começa a aula falando que está com fome, falando sobre comidas (algo comum para a maioria dos adolescentes) e dizendo que sabe preparar algum prato. Depois pergunta aos alunos o que eles sabem preparar e pede que eles digam nome de ingredientes que eles conhecem (para ir anotando no quadro criando um glossário para a aula).

Durante a leitura (20 minutos):

- A professora entrega o texto “Para hacer una tortilla” de Gregorio Toribio e conversa com os alunos sobre as várias formas de se escrever um texto, chamando a atenção deles para uma receita escrita em forma de poema. Em seguida, ela dá cinco minutos para que os alunos o leiam silenciosamente e depois pede voluntários para que a leiam em voz alta. Após esse momento, a professora explica aos alunos que a culinária está diretamente ligada à cultura espanhola, assim como alguns pratos estão ligados ao Brasil e, mais especificamente, às regiões brasileiras.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora divide os alunos em grupos de cinco e entrega a cada grupo uma imagem de pratos diferentes de países que falam a língua espanhola, juntamente com a respectiva receita. Em seguida, pede que eles imaginem como é feito aquele prato e façam um poema com a receita dele (seguindo o modelo do texto lido em sala).

México: GUACAMOLE



Venezuela: AREPA



Panamá: SANCOCHO DE GALLINA



Perú: CEVICHE



Chile: CURANTO



Costa Rica: GALLO PINTO



A9GE1 (Poesia)

Aula 9 (A9) – Grupo experimental 1 (GE1)

Texto: Poema XV**Autor: Pablo Neruda**

Me gustas cuando callas porque estás como ausente,
y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca.
Parece que los ojos se te hubieran volado
y parece que un beso te cerrara la boca.

Como todas las cosas están llenas de mi alma
emerges de las cosas, llena del alma mía.
Mariposa de sueño, te pareces a mi alma,
y te pareces a la palabra melancolía.

Me gustas cuando callas y estás como distante.
Y estás como quejándote, mariposa en arrullo.
Y me oyes desde lejos, y mi voz no te alcanza:
déjame que me calle con el silencio tuyo.

Déjame que te hable también con tu silencio
claro como una lámpara, simple como un anillo.
Eres como la noche, callada y constelada.
Tu silencio es de estrella, tan lejano y sencillo.

Me gustas cuando callas porque estás como ausente.
Distante y dolorosa como si hubieras muerto.
Una palabra entonces, una sonrisa bastan.
Y estoy alegre, alegre de que no sea cierto.

Disponibile: <http://www.neruda.uchile.cl/obra/obra20poemas3.html>

Antes da leitura (10 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, começa a aula perguntando aos alunos o que eles sentem quando estão apaixonados (para ir anotando no quadro).

Durante a leitura (20 minutos):

- A professora entrega o poema 15 de Pablo Neruda, explica que ele faz parte dos “Veinte poemas de amor y una canción desesperada” e pede que os alunos o leiam silenciosamente em cinco minutos. Após esse momento, a professora pergunta se eles reconhecem o gênero

lido e o autor e fala um pouco tanto sobre o poema, como sobre o Pablo Neruda. Em seguida, a professora coloca o vídeo com a leitura do poema pelo próprio escritor (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1YBn_IVXnyE) uma primeira vez para trabalhar a habilidade auditiva e para que eles percebam o acento chileno e uma segunda vez, parando ao final de cada estrofe para ir traduzindo livremente e com a ajuda com os alunos. Em seguida, conversa com eles sobre o texto, sobre o que entenderam e marca as predições no quadro que estavam de acordo com o texto.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora divide os alunos em grupos de cinco e pede que eles reescrevam em espanhol alguma das estrofes do poema.

A10GE1 (Fragmento de Romance)
Aula 10 (A10) – Grupo experimental 1 (GE1)

Texto: El baile de la Victoria (fragmento)

Autor: Antonio Skármeta

- Tenemos en este país cientos de miles de cesantes, algunos de ellos con formación técnica o universitaria terminada. Con títulos universitarios y experiencia laboral! Con lo que usted muestra, solo podrían ofrecerle vender barquillos en un buque manicero.

- Barquillos, maní tostado, maní confitado.

- Con un pequeño capital se compra un carrito, un hornillo para mantener el maní caliente, y aprovecha el invierno en Bellavista. El domingo es un día especialmente bueno, porque los padres suben por Pio Nono para llevar a sus niños al zoológico.

- En verdad preferiría vender maní en la calle a tener una pega como la suya, donde tiene que aplastar a gente que ya está reventada.

- Yo hago este trabajo con gran espíritu de servicio público.

- Ayúdeme, entonces. Tengo varias habilidades y, francamente, mis ambiciones son más altas que manejar un buquecito manicero.

- Pero esas ambiciones hay que mantenerlas dentro de la legalidad. Una temporada en la cárcel, como la que usted tuvo, en el ámbito laboral equivale a un harakiri.

- ¿No me puede ofrecer alguna otra cosita? ¿Jardinero, limpieza en alguna oficina, electricista?

- No tengo nada de nada. Me puedo dar vueltas los bolsillos y no hay nada.

- ¿Y para que existe su trabajo, entonces?

- Estamos a la espera de que la economía mundial mejore. Entonces habrá mas oferta de trabajo. Pero hay crisis en Alemania, en Asia, en Estados Unidos. Chile hace bien las tareas, pero si los otros países no crecen, ¿qué podemos hacer?

- ¿Entonces usted no puede hacer nada por mí?

- Lo único que se me ocurre es darle un certificado que acredite que estuvo aquí y que no le pudimos ofrecer nada.

- ¿Y para qué me sirve un certificado así?

- En el fondo, para nada. Pero puede comprobar ante, cualquier persona que se esforzó en conseguir algo. Hay gente que valora cuando un joven es voluntarioso.

- Démelo, entonces.

- Con mucho gusto. Yo conozco algunos jóvenes de su edad que cantan en el metro y piden limosna y muestran el certificado. Eso les ablanda el corazón a los pasajeros.

- ¿Limosna, dice usted?
- No es lo óptimo, pero la necesidad obliga.

El funcionario rellena el formulario con partes ya rutinariamente impresas, y luego estampo dos timbres de tinta con optimista energía.

- Le deseo buena suerte, señor Santiago.
- Se lo agradezco.
- ¿Qué piensa hacer con el certificado?
- Lo que usted me dijo, caballero. Nada.

Disponible: <https://docelibros.files.wordpress.com/2012/03/antonio-skacc81rmeta-el-baile-de-la-victoria.pdf>

Antes da leitura (10 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, começa a aula falando sobre vitórias (em um trocadilho com o nome do livro: El baile de la Victoria) e pergunta aos alunos o que eles precisam para alcançar vitórias (para ir anotando no quadro).

Durante a leitura (20 minutos):

- A professora explica que o texto da aula será um fragmento da obra “El Baile de la Victoria” do escritor chileno Antonio Skármeta e fala um pouco sobre o gênero romance (que em espanhol é novela) e antes de entregar o fragmento aos alunos ela lê o resumo da obra para eles:

“ *En el Chile post-Pinochet, y como consecuencia de una extraña e inesperada amnistía, dos presos, Ángel Santiago y Nicolás Vergara Grey, salen de la cárcel. Afuera, el desempleo, la soledad, el frío y el pasado son implacables con los recién salidos del presidio. Ángel, joven e idealista, solamente desea llevar a cabo su venganza contra el alcaide de la cárcel. Don Nico, maestro de ladrones, ya mayor, sufre el rechazo de su mujer y la indiferencia de su hijo –quien, cuando lo ve por vez primera tras salir de la cárcel, le confiesa que va a cambiarse de nombre. Vergara sabe que es imposible a su edad vivir al margen del crimen.*

Desde dentro, el Enano le ha regalado a Santiago un mapa. Es el croquis del golpe perfecto, del gran robo que les resolverá la vida a los dos para siempre. Vergara se niega una y otra vez a escuchar a Ángel, pero este no cesa en sus intentos.

De pronto, en la vida de Ángel Santiago hace su aparición Victoria Ponce, una estudiante que ha sido expulsada del liceo, y que sueña con llegar a ser gran y afamada bailarina. Victoria es la hija de una de las últimas víctimas de la dictadura pinochetista. Es ella quien completa el trío y quien tras un episodio que raya en lo suicida consigue darle un nuevo sentido a la asociación entre los dos hombres.”

Disponível em: <http://downunder-literatura.blogspot.com.br/2010/11/resena-el-baile-de-la-victoria-de.html>

Após a leitura do resumo da obra, ela entrega o fragmento aos alunos com uma situação que ocorreu apenas com o personagem Santiago e pede para que eles o leiam silenciosamente. Em seguida, pede voluntários para que o leiam em voz alta e à medida que o aluno vai lendo, a professora vai verificando se os alunos estão compreendendo, como perguntas sobre o texto e associando as informações à vida dos alunos.

Em seguida, marca no quadro quais das palavras ditas pelos alunos estavam de acordo com o fragmento lido e estimula que eles façam relação com a atual situação econômica do país.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora divide os alunos em grupos de cinco e pede que eles escrevam em espanhol uma continuação do diálogo em que o Senhor Santiago conseguisse um emprego.

A11GE1 e A12GE1 (Fragmento de Teatro)
Aula 11 (A11) e Aula 12 (A12) – Grupo experimental 1 (GE1)

Texto: La hermana pequeña (fragmento)

Autor: Carmen Martín Gaité

ESCENA CUARTA, LAURA SOLA. LUEGO INÉS

(LAURA al quedarse sola, está un rato inmóvil mirando la puerta. Luego va a echarse en la cama y enciende un pitillo. Lo apaga enseguida. Se levanta. Se sienta en el sofá con la cara tapada. Luego mira el reloj. Se levanta y avanza hacia el balcón. Retrocede vivamente. Mira de nuevo la hora. Por fin, va a avanzar decidida hacia el balcón, pero cuando ya está llegando se detiene. Ha sonado el timbre de la calle. Se pega a la pared, detrás de la puerta, sin atreverse a tomar ninguna actitud. Pequeña pausa. Ramor de conversación fuera. Por fin la puerta, que había quedado entreabierta, es empujada suavemente y asoma la cabeza INÉS; la cual, al no ver a LAURA, introduce el cuerpo con un gesto de indecisión y timidez, parecido al de su aparición en el acto primero. También ahora trae la maleta en la mano.

118

Entra de puntillas. LAURA había a su espalda y la asusta.)

LAURA: (Sin moverse.) Hola.

INÉS: ¡Ay! (Se le cae la maleta.) Chica, ¡qué susto!

LAURA: Sustos los que das tú. Entrás como un duende.

INÉS: Perdona, ya sé que no son horas, pero he visto luz desde la calle. (Pausa.) Me ha abierto Toni. (LAURA, distraída, mira el balcón.) ¿Qué haces ahí tan quieta?

LAURA: (Avanza con aire ausente.) Nada...

INÉS: ¿Estabas ensayando algo de teatro?

LAURA: Pues sí, en cierto modo.

INÉS: A lo mejor he sido inoportuna.

LAURA: Al contrario, muy oportuna. Siéntate.

¿Qué es de tu vida?

INÉS: (Sin sentarse.) Ahora bien. Pero he estado

malá.

LAURA: Ya, ya lo sé. Llamé un día a tu pensión y me lo dijeron. Luego te fui a ver y ya no estabas.

INÉS: ¿Por qué no me buscaste? Te he echado de

menos.

LAURA: Pero, chica, talo me dijo que te habías

puesto enferma por mi culpa, que era mejor

que no me vieras en algún tiempo. ¡No me vengáis ahora con historias! Me contó que te

119

iba a llevar a su casa. Has estado allí, ¿no?
(INÉS asiente con ojos de pascero.) Supe eso,
pues bien; ya tranquila. Quedabas en buenas
manos.

INÉS: Pero yo no dije nada de que no quisiera ver-
te. Ni siquiera sabía...

LAURA: (Con impaciencia.) ¡Si es lo mismo! No
irás a creer que me he ofendido. Ya sabes que
no me gusta meterme a redentora más que
cuando no queda otro remedio. Es un oficio
molestísimo. (Con voz normal y sincera.) Ade-
más pensé que en eso tenía razón él, te lo
aseguro. Valgo poco para tener que ver con
enfermos de los nervios. (Pausa.) ¿Qué tal
estás? Talo me ha dicho que ya estabas bien.

INÉS: Sí, ya estoy bien. Pero no entiendo. Talo...
¿cuándo has hablado con él para que te cuente
todas esas cosas? Dice que no ha vuelto a verte.

LAURA: No es verdad. Me llama mucho y viene al
teatro algunas noches. Claro que no se te ocu-
rrirá tener celos, siempre es para hablarme de
lo bien que se lleva contigo y de lo felices que
sois. Yo me alegro de que sea así, pero tengo
miedo: lo repite demasiado. ¿Sois tan felices
como dice él?

INÉS: (Torvamente.) No somos felices. (Pausa. Si-
gue de pie y está mirando los carteles pegados
en la pared.)

120

LAURA: Lo siento. Aunque quizá es mejor. Toma
un trago, anda.

INÉS: (Se sirve algo y bebe en silencio.) No quiero
entretenerme mucho. He venido a despedir-
me, ¿sabes? Me vuelvo a Huesca.

LAURA: ¿A Huesca? ¿Ahora?

INÉS: Sí. Me han escrito hace tiempo para lo de la
venta del piso. No lo puedo dejar más. Tengo
que ir.

LAURA: Pero no tenías ganas. Dijiste que le ibas a
mandar un poder a tu tía, ¿no?

INÉS: He cambiado de opinión.

LAURA: Eso está bien.

INÉS: ¿El qué?

LAURA: Cambiar de opinión. (Pausa.) ¿Y piensas
quedarte mucho?

INÉS: Todo el verano por lo menos.

LAURA: ¿Todo el verano? Talo quería llevarte con
ellos a la finca, ¿no? (INÉS asiente.) ¿Y qué
dice ahora de esto?

INÉS: No lo sabe. Lo he decidido esta mañana.

LAURA: Ah... (Pausa.) Bueno, siéntate, mujer, aun-
que sea poco rato. (INÉS lo hace.) ¿Y se puede
saber lo que vas a pintar tú en Huesca todo el
verano?

INÉS: No lo sé. Pero sé lo que no pinto aquí.

LAURA: ¿Qué te ha pasado con Gonzalo? ¿Se ha
cansado de ti?

121

A11GE1

Antes da leitura (20 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, começa a aula falando sobre atores e representações teatrais e pergunta aos alunos se eles já foram ao teatro. Em seguida, pergunta se eles acham que teatro pode ser um gênero da literatura e pede que eles digam quais as características que eles acham que tem que ter em um texto de teatro. Em seguida, ela apresenta a capa da obra que será trabalhada em sala e pergunta aos alunos sobre o que eles acham que trata o livro:



Durante a leitura (30 minutos):

- A professora explica que o texto da aula será um fragmento da obra “La hermana pequeña” de uma escritora espanhola chamada Carmen Martín Gaité, falecida no ano de 2000, pouco tempo depois que essa obra teatral foi encenada em Madrid. Antes de entregar o fragmento aos alunos ela lê o resumo da obra para eles:

El conflicto dramático de *La hermana pequeña* se centra en la relación de dos hermanas de diferente madre entre las que median quince años de edad y pocos menos de separación. La mayor, a la muerte del padre de ambas, escapó a Madrid, donde se va abriendo dificultosamente camino como actriz. La pequeña ha vivido todo ese tiempo en una ciudad de provincias, víctima de los convencionalismos y tabúes típicos de la posguerra y de la vigilancia implacable de una madre obsesiva. Cuando ésta muere, Inés, su única hija, desoyendo el consejo de amigos y parientes, viaja a Madrid, en busca del arrimo y protección de Laura, la hermana mayor, a quien nunca ha olvidado y cuya libertad idealiza. Pero Laura entiende que el camino hacia la libertad tiene que recorrerse a solas y sin guía y se niega a hacer de su hermana un ser vicario girando en torno suyo. Como contrapunto, las figuras de Gonzalo –joven rico, ocioso y superprotegido– y de Berta –su madre– despertarán en Inés unas ansias de independencia que no traía al llegar, y se irá configurando en ella el desafío ante las dificultades y la sed por labrarse su propio destino. Por fin, afronta sin miedo la idea de crecer. Tras una extraordinaria trayectoria como novelista y ensayista, Carmen Martín Gaité nos sorprendió con esta magnífica obra teatral que se estrenó en Madrid en enero de 1999.

Em seguida, ela pede que os alunos leiam o texto silenciosamente e ao terminarem, ela inicia a discussão sobre as ideias do texto estimulando que eles façam relação com a vida deles, como perguntas do tipo: “¿Tenéis un confidente?”; “¿Tus hermanos son también confidentes?”. Com isso, ela vai ajudando os alunos a construírem a compreensão do texto e em seguida pede que algumas duplas de alunos iniciem a leitura.

A professora divide os alunos em duplas e pede que eles comecem se preparem em casa para representar o texto na próxima aula, com o objetivo de trabalhar a oralidade. Nesse momento, a professora pode perguntar aos alunos se eles têm alguma dúvida na pronúncia para esclarecer antes do dia da apresentação.

A12GE1

Após a leitura (50 minutos):

- A professora organiza a ordem de apresentação das duplas e pede que se apresentem. Leva um prêmio para as melhores duplas.

A13GE1 (Fragmento de Teatro)
Aula 13 (A13) – Grupo experimental 1 (GE1)

Texto: Don Juan Tenorio (fragmento)
Autor: José Zorrilla

Escena XII, 1ª Parte - Acto I (Fragmento)

D. LUIS:
¡Oh! Y vuestra lista es cabal.

D. JUAN:
Desde una princesa real
a la hija de un pescador,
¡oh!, ha recorrido mi amor
toda la escala social.
¿Tenéis algo que tachar?

D. LUIS:
Sólo una os falta en justicia.

D. JUAN:
¿Me la podéis señalar?

D. LUIS:
Sí, por cierto: una novicia
que está para profesar.

D. JUAN:
¡Bah! Pues yo os complaceré
doblemente, porque os digo
que a la novicia uniré
la dama de algún amigo
que para casarse esté.

D. LUIS:
¡Pardiez, que sois atrevido!

D. JUAN:
Yo os lo apuesto si queréis.

D. LUIS:
Digo que acepto el partido.
Para darlo por perdido,
¿queréis veinte días?

D. JUAN:
Seis.

D. LUIS:
¡Por Dios, que sois hombre extraño!
¿Cuántos días empleáis
en cada mujer que amáis?

D. JUAN:
Partid los días del año
entre las que ahí encontréis.
Uno para enamorarlas,
otro para conseguir las,
otro para abandonarlas,
dos para sustituirlas
y una hora para olvidarlas.
Pero, la verdad a hablaros,
pedir más no se me antoja,
porque, pues vais a casaros,
mañana pienso quitaros
a doña Ana de Pantoja.

D. LUIS:
Don Juan, ¿qué
es lo que decís?

D. JUAN:
Don Luis, lo que oído habéis.

DON LUIS:
Ved, don Juan, lo que emprendéis.

DON JUAN:
Lo que he de lograr, don Luis.

[...]

DON LUIS:

¿Estáis en lo dicho?

DON JUAN:
Sí.

DON LUIS:
Pues va la vida.

DON JUAN:
Pues va.

Disponible:

http://www.ciudadseva.com/textos/teatro/esp/zorrilla/don_juan_tenorio_01_01.htm

Antes da lectura (10 minutos):

- A professora, para traballar a predición, começa a aula perguntando aos alumnos o que eles sabem/conhecem sobre a figura do Don Juan e anota no quadro as palabras en espanhol.

Durante a lectura (30 minutos):

- A professora explica que o texto da aula será un fragmento da obra teatral “Don Juan Tenorio” do escritor espanhol José Zorrilla e antes de entregar o fragmento aos alumnos ela lê un pequeno resumo da obra para eles:

“La acción transcurre en Sevilla, a las orillas del Guadalquivir, en 1545, en los últimos años del Emperador Carlos V. La primera parte transcurre en la noche de carnaval. Hace un tiempo Don Juan y Don Luis Mejía habían apostado para ver "quien de ambos sabía obrar peor, con mejor fortuna, en el término de un año", ese día se cumplía el lapso de tiempo, por lo tanto, Don Luis y Don Juan se vuelven a encontrar en la hostería de Buttarelli donde comparan sus hazañas.

Los rivales cuentan los muertos en batalla y las mujeres seducidas, al finalizar Don Juan queda como vencedor, sin embargo Don Luis lo vuelve a desafiar diciéndole a Don Juan que lo que le falta en la lista es "una novicia que esté para profesar", entonces Don Juan le vuelve a apostar a Don Luis que conquistará a una novicia y que además, le quitará a su prometida, Doña Ana de Pantoja.

Al oír el desafío, el comendador Don Gonzalo de Ulloa, padre de Doña Inés, que llevaba en un convento desde su infancia y estaba destinada a casarse con Don Juan, deshace el matrimonio convenido. Por la noche, Don Juan seduce a Doña Ana haciéndose pasar por su prometido. Después, escala los muros del convento donde está encerrada Doña Inés y la rapta. Don Juan y Doña Inés se enamoran locamente.”

Em seguida, ela entrega o fragmento e pede que os alunos leiam o texto silenciosamente. Após cinco minutos, a professora pergunta se houve dúvida no vocabulário, esclarece-as (caso haja) e inicia a confirmação ou não das predições feitas no início da aula. Após esse momento, estimula a compreensão das ideias do texto estimulando que eles façam relação com a vida deles, como perguntas do tipo: “¿Conocéis a un Don Juan?”.

A professora coloca os cinco minutos iniciais do vídeo com a encenação da peça adaptada para que os alunos reconheçam algum dos trechos lidos na aula: https://www.youtube.com/watch?v=P8_yWqNCBVs (que corresponde ao trecho: “Partid los días del año entre las que ahí encontréis. Uno para enamorarlas, otro para conseguirlas, otro para abandonarlas, dos para sustituirlas y una hora para olvidarlas.

Após a leitura (10 minutos):

- A professora divide os alunos em duplas e pede que eles escrevam um pequeno texto em espanhol sobre o personagem Don Juan (com suas características físicas e/ou psicológicas).

A14GE1 e A15GE1 (Romance)
Aula 14 (A14) e Aula 15 (A15) – Grupo experimental 1 (GE1)

Texto: Relato de un naufrago (capítulos VI ao IX)

Autor: Gabriel García Márquez

Antes da leitura (10 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, coloca na lousa o título do livro do autor Gabriel García Márquez, cujos capítulos serão lidos: "Relato de un naufrago", e pede que os alunos digam sobre o que se tratará a história.

Durante a leitura (40 minutos):

- A professora explica que serão lidos quatro capítulos da obra "Relato de un naufrago" (do capítulo 6 ao capítulo 9) e que dentro de uma obra literária podem existir outros gêneros (nesse caso o diário). Em seguida, a professora lê um pequeno resumo da obra:

“El 28 de febrero de 1955 cunde la noticia de que una tormenta en el mar Caribe ha hecho naufragar al destructor Caldas, de la marina de guerra de Colombia. La búsqueda de los naufragos se inicia de inmediato, pero al cabo de pocos días de esfuerzos inútiles los marineros perdidos son declarados oficialmente muertos.

Sin embargo, una semana después aparece uno de ellos. Es Luis Alejandro Velasco, que ha permanecido diez días, sin comer ni beber, en una balsa a la deriva. El renombre inmediato rodea al naufrago, un muchacho robusto, de veinte años, "con más cara de trompetista que de héroe de la patria".

El sobreviviente acude un día a la sala de redacción de El Espectador de Colombia. Propone a un joven periodista narrar la verdadera historia del naufragio, sin las deformaciones del oficialismo ni los manoseos de la propaganda.

El joven periodista se llama Gabriel García Márquez. "En veinte sesiones de seis horas diarias -dice el futuro autor de Cien años de soledad- logramos reconstruir el relato compacto y verídico de sus diez días de mar. Era tan minucioso y apasionante que mi único

problema literario sería conseguir que el lector lo creyera." La historia se publica en catorce días consecutivos. El éxito es fulminante. A lo largo del diálogo salen a la luz muchas verdades, y el relato de aventuras se convierte en denuncia política que agita al país, cuesta la gloria y la carrera al naufrago y condena al exilio al entonces joven periodista.”

Disponível: http://www.elresumen.com/libros/relato_de_un_naufrago.htm

Em seguida, a professora divide os alunos quatro grupos e entrega os capítulos para que eles iniciem a leitura e na próxima aula expliquem aos colegas o que aconteceu naquele capítulo que leram.

A15GE1

Após a leitura (50 minutos):

- A professora organiza a ordem de apresentação por capítulos e cada grupo vai à frente da sala para explicar para o restante da turma o que aconteceu naquele capítulo. Após as apresentações, tenta ver qual dos grupos pesquisou o final do livro para ler.

APÊNDICE K – PLANEJAMENTO DAS AULAS DE LEITURA DE GÊNEROS NÃO-LITERÁRIOS (GRUPO EXPERIMENTAL 2)

A1GE2 (Tirinha)

Aula 1 (A1) – Grupo experimental 2 (GE2)



Fonte : <https://lh6.ggpht.com/smbSG9bIgSilps7FK4TdStr73QyDG-N77XoRqbqHRLDm5zayrx8B7tXppPX4rWasisIpLQ=s170>

Antes da leitura (10 minutos):

• Trabalhar predição colocando no quadro a palavra “prejuicio” para que os alunos tentem descobrir qual será o tipo de preconceito tratado na tirinha que eles irão ler. Tudo o que for dito, deve ser anotado quadro branco, numa tentativa de construção do campo semântico: preconceito.

Durante a leitura (20 minutos):

• A professora entrega o texto aos alunos e pedem que eles façam uma leitura silenciosa e individual. Após a leitura, a professora solicita a participação dos alunos para marcar no quadro as predições que estavam certas e as que estavam erradas. A professora faz alguns comentários sobre o gênero literário lido (tirinha), explicando que em espanhol se chama “cómico” e depois lança algumas perguntas a eles:

- ¿Cuáles las palabras que les ayudaran a entender el texto?
- ¿Cuál los tipos de prejuicio que conocéis?
- ¿Ya han sufrido algún tipo de discriminación/prejuicio? ¿Cuál?

Após a leitura (20 minutos):

- A professora entrega a tirinha abaixo aos alunos, mas sem algumas das falas da Suzanita nos quadrinhos 1, 2 e 4. Em seguida, pede que eles se organizem em trios e escrevam (em espanhol) as falas que estão faltando no diálogo.



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_2_5ghTmYhYI/Rzz66HcPhAI/AAAAAAAAA8/deHFUZTbYLE/s1600/susanita_1.JPG

- A professora pede que alguns grupos leiam o diálogo todo em voz alta (já com as falas completadas por eles). Em seguida, entrega a tirinha completa para que eles vejam se escreveram falas semelhantes às originais:



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_2_5ghTmYhYI/Rzz66HcPhAI/AAAAAAAAA8/deHFUZTbYLE/s1600/susanita_1.JPG

A2GE2 (Propaganda)
Aula 2 (A2) – Grupo experimental 2 (GE2)

Antes da leitura (10 minutos):

- Trabalhar predição com perguntas do tipo: “Cuando hablamos la palabra “propaganda”, ¿qué piensan?”. ¿Cuáles las propagandas que más os gustan: las com textos, las com imágenes o las que tienen los dos?

Durante a leitura (20 minutos):

- Leitura silenciosa e individual dos dois modelos de propagandas (com a ajuda do dicionário, o aluno caso necessite).



Fonte: <http://agencia.medianell.com/m/p/770x410/agencia/files/74460-media.JPG>



Fonte: http://pegaelgrito.blogoo.com/media/users/4/206640/images/public/20551/30-Campa_a-prevenci_n-El-impacto-dura-para-toda-la-vida-.jpg?v=1316059900437

- A professora estimula que os alunos falem sobre as diferenças das duas propagandas e sobre o objetivo delas.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora pergunta aos alunos qual das duas propagandas eles acham que é mais eficaz e solicita que eles façam uma propaganda (em espanhol) sobre o (não) uso de celulares durante as aulas na escola.

A3GE2 (Convite)

Aula 3 (A3) – Grupo experimental 2 (GE2)



Fonte: <http://comoorganizarunaboda.org/wp-content/uploads/2014/11/Texto-invitaciones-de-boda-Originales-11.jpg>

*Carlos Tarrats Lequizamo
Martha Suárez Solís*

*José Luis Ríos Reina
Rosario Miranda Gómez*

Participan en el matrimonio de sus hijos

Gerardo y María José

y tienen el honor de invitarles a la ceremonia religiosa que se celebrará el sábado veintiocho del presente a las diecinueve horas, en La iglesia de la Paz, Carretera Escenica #5255,

Acapulco, Guerrero, febrero del dos mil nueve.

Fonte: <http://www.bodaclick.com.mx/report/como-redactar-invitaciones-boda-.html>

Antes da leitura (10 minutos):

- Trabalhar predição com a pergunta: “Si estén planeando una boda, ¿qué piensan que tenemos que pensar para la fiesta?”. Tudo o que for dito, deve ser anotado quadro branco, numa tentativa de construção do campo semântico: bodas.

Durante a leitura (20 minutos):

- Leitura silenciosa e individual dos dois modelos de convite (com a ajuda do dicionário, o aluno caso necessite).
- A professora estimula que os alunos falem sobre o que compreenderam do gênero “convite” e comparem aos convites que eles já viram de casamentos no Brasil: ¿Cuál la diferencia entre las dos invitaciones?”, “¿Hay diferencias y similitudes com las invitaciones que ya han visto en Brasil?”.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora pergunta aos alunos qual o tipo de convite que mais agrada aos alunos (mais formal ou mais informal) e solicita que eles escrevam (em espanhol) um convite de casamento (para o próprio casamento ou para o casamento de um amigo ou familiar).

A4GE2 (Tirinha)

Aula 4 (A4) – Grupo experimental 2 (GE2)

Antes da leitura (10 minutos):

- Trabalhar predição falando um pouco sobre o dia dos namorados. A professora pode informar aos alunos que em espanhol podemos chamar “Día de San Valentín”, “Día del amor” e “Día de la amistad”.

Durante a leitura (20 minutos):

- Leitura silenciosa e individual e depois leitura em voz alta por alguns voluntários. Após a leitura, a professora pergunta aos alunos quais as palavras que eles tiveram dificuldades na compreensão, bem como o que eles fariam por amor.



http://3.bp.blogspot.com/-t25MrSjMiV8/Uvn_kpuRSLI/AAAAAAAAJU8/zWkI8AcRbC8/s1600/486358_10151378163761304_2027852004_n.jpg

Após a leitura (20 minutos):

- A professora divide os alunos em grupos de três e/ou quatro alunos e pede que eles oralmente falem (em espanhol) frases sobre o que eles já fizeram ou fariam por amor.

A5GE2 (Notícia)

Aula 5 (A5) – Grupo experimental 2 (GE2)

Antes da leitura (10 minutos):

- Trabalhar predição com perguntas do tipo: “¿Se acuerdan de algun facto importante que há ocurrido en esta semana?”, “¿Dónde se informan sobre los hechos ocurridos em tu ciudad y em tu país?”. Ao responderem, a professora vai ajudando-os a inferirem que o gênero a ser trabalhado naquele dia será notícia com temas policiais.

Durante a leitura (20 minutos):

- Leitura silenciosa e individual da notícia:

Alertan a la Policía de un caso de violencia machista con una aplicación móvil

Un hombre avisó a los agentes con su teléfono tras observar cómo agredían a una mujer en plena calle

Un ciudadano que reside en Almería alertó ayer a la Policía Nacional de un caso de violencia de género mediante la utilización de una aplicación en su teléfono móvil denominada Alertcops.

Fuentes policiales han informado de que el hombre avisó a la Policía tras observar cómo agredían a una mujer en plena calle. Una vez alertada gracias a la aplicación Alertcops, la Policía Nacional pudo socorrer a la mujer y finalmente detener anoche al presunto agresor.

Por ello, esta institución ha lanzado un mensaje en su cuenta de Twitter en la que agradece la colaboración prestada por este vecino de Almería y anima a la gente a denunciar este tipo de actuaciones.

Fonte: <http://www.abc.es/espana/20150317/abci-policia-alerta-aplicacion-201503171959.html>

- A professora estimula que os alunos falem sobre o que entenderam do texto. Pode fazer perguntas do tipo: “¿Conoces algun aplicativo que os permiten denunciar actos de violencia?”, “¿Creen que es importante denunciar actos de violencia?”
- A professora chama a atenção dos alunos para a existência de três partes na notícia (encabezamiento, primer párrafo y cuerpo) e os explica aos alunos.

Após a leitura (20 minutos): A professora divide os alunos em grupos de quatro e pede que eles escrevam o “encabezamiento” e o “primer párrafo” de alguma notícia que aconteceu na escola ou no bairro em que vivem.

A6GE2 e A7GE2 (Biografia)

Aula 6 (A6) e Aula 7 (A7) – Grupo experimental 2 (GE2)

Antes da leitura (10 minutos):

- Trabalhar predição com perguntas do tipo: “¿Para saber más acerca de alguien famoso, qué hacen?”, “¿Ya han leído algún texto que habla todo sobre la vida de una persona?” para que os alunos infiram que a aula será sobre biografias.

Durante a leitura (20 minutos):

- Leitura silenciosa e individual da biografia resumida:

Futbolista brasileiro. El mejor futbolista de todos los tiempos, en opinión de muchos, fue rechazado por los principales clubes de fútbol brasileños en los comienzos de su carrera deportiva, hasta que, tras jugar en varias formaciones secundarias, en 1956 fichó por el Santos de São Paulo. Su padre había sido un jugador de fútbol mediocre que se retiró tempranamente. Mientras aprendía el oficio de dominar el balón, Pelé se ganaba la vida como limpiabotas. Pero a los 11 años ya se habían fijado en él, y a los 15 llegó al Santos, el equipo de su vida, después de la selección nacional de Brasil.

Fonte: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/pele.htm>

- Em seguida, a professora pergunta se os alunos conseguiram descobrir de quem é a biografia, bem como qual a informação no texto que mais os ajudou a perceber de que a biografia era do Pelé. Além disso, a professora pode destacar que biografia pode ser feita tanto sobre alguém que já faleceu como sobre alguém ainda vivo.
- A professora sintetiza as principais características do gênero biografia, pedindo aos alunos que diga o que eles acham que deve conter em uma biografia.

Após a leitura:

– Final da 1ª aula (20 minutos):

- A professora divide os alunos em grupos de quatro e pede que eles escrevam uma biografia (em espanhol) com no mínimo cinco linhas, sobre algum membro da turma.

2ª aula (50 minutos):

A professora recebe o texto dos alunos e vai lendo um a um para que os alunos descubram sobre quem são as informações. Quando o aluno for descoberto, poderá ir à frente da turma falar/complementar alguma coisa sobre si mesmo.

A8GE2 (Receita)

Aula 8 (A8) – Grupo experimental 2 (GE2)

Antes da leitura (10 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, começa a aula falando que está com fome, falando sobre comidas (algo comum para a maioria dos adolescentes) e dizendo que sabe preparar algum prato. Depois pergunta aos alunos o que eles sabem preparar e se seguem alguma receita. Além disso, pode fazer perguntas do tipo:
 - Vocês já fizeram algum prato seguindo uma receita?
 - Vocês já fizeram uma receita? Se não, conhecem alguém que fez?
 - Vocês sabem que tipo de texto é a receita?
 - Quais são outros gêneros instrucionais?

Durante a leitura (20 minutos):

- A professora entrega a receita da paella, explica que há várias formas de se fazer um mesmo prato, e pede que os alunos a leiam silenciosamente. Em seguida, pede voluntários para que a leiam em voz alta. Após esse momento, a professora explica aos alunos que a culinária está diretamente ligada à cultura espanhola, assim como alguns pratos estão ligados ao Brasil e, mais especificamente, às regiões brasileiras. A professora estimula também que os alunos entendam que muitas vezes ao falarmos um nome de um prato, já podemos identificar de qual local estamos falando.

Ingredientes para 4 personas:

150 gr de magro de cerdo
1/2 kg de carne de pollo
2 dientes de ajo
200 gr de tomate triturado
350 gr de arroz
700 ml de caldo de pollo
250 gr de calamares
8 langostinos
250 gr de mejillones
50 gr de guisantes
para decorar: pimientos morrones y para aderezar azafrán y sal.

Preparación:

Elaboraremos todos los ingredientes en la misma paellera de ese modo todos los sabores quedarán bien reflejados. De esa forma empezaremos por hacer los langostinos o cigalas, cuando estén doradas las retiramos. Después añadimos la carne cortada en trozos. Siempre lo digo pero a mi lo que más me gusta, entre otras cosas, es no tener que utilizar un cuchillo a la hora de comer una paella.

Cuando este dorada añadimos los ajos bien picados y removemos. Después los calamares y el tomate. Dejamos que el tomate se reduzca por completo y quede espeso antes de añadir el arroz.

Añadimos el arroz, rehogamos bien y mojamos con el caldo, que estará hirviendo en otra cazuela. Así no interrumpimos la cocción del arroz. Removemos bien repartiendo bien los ingredientes y nivelamos el arroz.

Después añadimos los guisantes, los langostinos, el azafrán, la sal y por último los mejillones y pimientos morrones. Controlamos, sin remover, solo agitando la paella, que no se quede sin caldo antes de los 15 minutos de cocción. Si se quedase sin caldo podemos añadir un poquito a poquito.

Dejamos reposar el arroz, después de los 15 minutos, durante unos 3 o 4 minutos más tapado con un paño.

Al final y antes de servir solo queda decorar las asas con unas servilletas. Esto tiene dos funciones, a pesar de resultar un tanto arcaico o anticuado, hay que tener en cuenta que las paellas no tienen asas de goma, por lo que las asas de metal quemarán, especialmente si se ha hecho sobre un fuego vivo el arroz o incluso si se ha introducido en el horno, aunque no es nuestro caso. En conclusión que además de decorativo el ponerle unas servilletas en los mangos es para no quemarnos.

Y el último consejo sobre cómo hacer una paella es sobre el limón. De verdad, una buena paella no se merece el uso del limón. Es algo muy personal, pero el uso del limón es sobre todo para paellas malas que tienen algún sabor un tanto raro y que conviene camuflar con el limón. Así que, ¡paellas sin limón!

Disponível em : <http://www.directoalpaladar.com/curso-de-cocina/como-hacer-una-paella>

Após a leitura (20 minutos):

- A professora divide os alunos em grupos de cinco e entrega uma imagem colorida a cada um deles de pratos diferentes de países que falam a língua espanhola e pede que eles imaginem como é feito aquele prato. Em seguida, ela entrega a receita pra eles, pra que verifiquem se acertaram algo.

México: GUACAMOLE



Fonte: http://162.61.226.249/PicOriginal/P63482612080919_5.jpg

Venezuela: AREPA



Fonte: http://elmeme.me/Denise/aprende-a-cocinar-las-comidas-tipicas-de-11-paises-latinoamericanos_53295

Panamá: SANCOCHO DE GALLINA

Fonte: http://elmeme.me/Denise/aprende-a-cocinar-las-comidas-tipicas-de-11-paises-latinoamericanos_53295

Perú: CEVICHE

Fonte: http://elmeme.me/Denise/aprende-a-cocinar-las-comidas-tipicas-de-11-paises-latinoamericanos_53295

Chile: CURANTO

Fonte: http://elmeme.me/Denise/aprende-a-cocinar-las-comidas-tipicas-de-11-paises-latinoamericanos_53295

Costa Rica: GALLO PINTO

Fonte: http://elmeme.me/Denise/aprende-a-cocinar-las-comidas-tipicas-de-11-paises-latinoamericanos_53295

Perú: ceviche

INGREDIENTES:

- 1 Pizca de Pimienta
- 1 Kilogramo de Pescado de tu elección
- 1 Rama de Apio picado
- ¼ Taza de Taza Cilantro de hoja picada
- 1 Puñado de Ajos machacados
- 1 Unidades de Ají mirasol picado
- 1 Unidades de Ají limo picado
- 2 Cuchara sopera de Jugo de Jengibre
- 12 Unidades de Limónes
- 1 Unidades de Caldo de pescado
- 1 Pizca de Sal
- 1 Unidades de Camote sancochado
- 1 Unidades de Maíz tierno sancochado
- 1 Manojos de Hojas de Lechuga
- 1 Unidades de Cebolla cortada en julianas

PREPARACIÓN:

Lo primero que debes hacer para poder elaborar el ceviche peruano es exprimir los 12 limones para extraer su jugo, resérvalo para más adelante. Luego, **corta el pescado** en trozos de 3 centímetros, aproximadamente. Coloca los trozos en el recipiente que vayas a utilizar para servir el plato.

Mezcla el pescado con el ají mirasol picado, el jugo de jengibre, el caldo de pescado y el apio picado. Déjalo reposar unos minutos para que se marine bien e impregne de todos los sabores.

Hecho esto, coloca **la cebolla cortada en julianas** y el ajo machacado sobre los trozos de pescado marinado. Salpimenta al gusto y coloca a un lado del plato el camote sancochado, la lechuga y el maíz tierno también hervido.

Después, vierte el zumo de limón por todo el plato de manera que quede todo bien cubierto. Por último, corta una lámina de ají limo rojo y colócala a modo de decoración. Resérvalo en el frigorífico para que se enfríe, puesto que este es un plato que se sirve frío.

El **ceviche peruano** es un plato que actúa como aperitivo, por lo que puedes acompañarlo con un arroz con camarones o un delicioso salmón con salsa de gambas.

Panamá: sancocho de gallina

INGREDIENTES:

- 1 Unidades de Pollo o Gallina entera
- 4 Unidades de Papas peladas y picadas en tamaño grande
- 2 Unidades de Plátanos verdes picados a mano no muy pequeños
- 1 Unidades de Yuca cortada y pelada
- 1 Unidades de Cebolla picada finamente con Tomate
- 1 Unidades de Cubito de caldo de Gallina
- 1 Cuchara sopera de Azafran o color
- 1 Puñado de Perejil
- 1 Manojito de Cilantro
- 1 Paquete de Picados
- 1 Pizca de Sal al gusto
- 1 Taza de Papa y Yuca rayadas

PREPARACIÓN:

Se pone a hervir el agua con el pollo o la gallina se le agrega el plátano y la yuca y el cubito de gallina cuando ya está el pollo se le agrega la papa y los demás ingredientes. Todos los ingredientes deben estar unos 20 minutos hirviendo. El **Sancocho es un plato fácil de hacer**, vas a tardar más tiempo en recopilar todos los ingredientes que en hacerlo.

Se puede acompañar el Sancocho con una ensalada y con el pollo con que se hizo el sancocho se saca y se hace un guiso de tomate y cebolla larga y pimienta un cubito ajo y aceite, lo cocina y se lo agrega encima del pollo y se sirve el sancocho, la ensalada el pollo con guiso y también arroz y con un delicioso jugo.

Disponible: <http://www.recetasgratis.net/Receta-de-Sancocho-gallina-o-pollo-receta-12181.html#ixzz3ihQQ1rGg>

México: GUACAMOLE

INGREDIENTES:

2 aguacates
Media cebolla
1 tomate
1 lima
Media guindilla o chile serrano
1 pizca de sal para potenciar el sabor (opcional)

PREPARACIÓN

Cortamos el tomate en trocitos y lo añadimos al vaso de la batidora, lo mismo haremos con la mitad de la cebolla. Exprime la lima y añádela. Partimos el aguacate por la mitad, retiramos la semilla y con una cuchara vamos retirando la fruta e introduciéndola en el vaso.

Limpiamos las guindillas, para ello, las abrimos por la mitad y retiramos las semillitas blancas, las cortamos en trocitos y añadimos al vaso. Batimos poco a poco. Aconsejo que pruebes la salsa antes de retirar la batidora, en este punto decides si le echas más guindilla según el gusto de cada uno. Una vez la mezcla haya condigo una textura uniforme, probar y si es necesario rectificamos de sal e incluso si lo prefieres más picante, este es el momento de picar y añadir más guindilla. Una vez listo, lo colocamos en un cuenco lista para servir.

Disponible: <http://www.cocina-casera.com/2012/02/guacamole-receta-mexicana-paso-paso.html>

Chile: CURANTO

INGREDIENTES (10 personas)

4 kilos de cholgas
4 kilos de choritos
2 kilos de almejas
Presas de pollo (1 por persona)
Longanizas o chorizo (1 por persona)
Carne de cerdo ahumada (trozada, 1 por persona)
Papas (1 por persona)
Chapalele (es una masa a base de papas cocidas y harina de trigo)
1 cebolla
Ají color
4 dientes de ajo
Aceite
1 litro de vino blanco
2 litros de agua

PREPARACIÓN:

En un fondo u olla muy alta, agregar aceite, ají color o pimentón, cebolla picada y ajo picado.

Luego formar una base firme con las cholgas, choritos y almejas (y todos los mariscos con concha que se desee agregar), luego una capa con las presas de pollo, una capa de carne de cerdo ahumada, una capa de longanizas o chorizos u por último la capa de papas bien lavadas y sin pelar, agregar el litro de vino blanco y los 2 litros de agua.....cubrir muy bien con hojas de repollo, yo para economizar lo cubro con bolsas de supermercado (nylon), preocupándome que no quede ningún espacio.

Encima de las bolsas agrego los chapaleles y nuevamente cubro con bolsas (preocupándose que la propaganda quede en el interior y no tiña los chapaleles)

Poner a fuego alto y esperar que hierva. Cuando comienza a hervir cocer por una hora.

Servir cada ingrediente separado en fuentes sobre la mesa, cada quién se sirve lo que desee. El caldo del curanto se sirve en tazas y se puede condimentar con pebre (una de las primeras recetas que subí)

Costa Rica: GALLO PINTO

INGREDIENTES:

- Arroz blanco (del día anterior)
- frijoles (del día anterior)
- culantro bien picado
- apio bien picado
- chile bien picado
- salsa inglesa (Lizano)
- aceite o manteca

PREPARACIÓN:

Ponga a freír el apio, cebolla y chile en el aceite o manteca.

Agregue el arroz, los frijoles y la salsa inglesa y revuelva bien todo.

Por último, échele a la mezcla el culantro; así le dará más gusto.

Usualmente se sirve con Natilla y/o plátano frito.

Venezuela: AREPA

INGREDIENTES:

500 Gramos de Harina de maíz
500 Mililitros de Agua
1 Cucharadita de Sal
1 Cucharadita de Mantequilla
Queso en lonchas

PREPARACIÓN:

Calentar el agua, añadir la cucharadita de sal y disolver muy bien, mezclar con la harina de maíz hasta formar una masa homogénea.

Cuando se forme una masa, agregar la cucharadita de mantequilla blanda y amasar con las manos unos minutos.

Formar bolitas medianas y dejar reposar unos minutos la masa.

Aplastar con ayuda de una tabla de cocina las bolitas hasta forma una arepa un poco gruesa, llevarla a una parrilla y cocinar por ambos lados a fuego bajo hasta que estén doradas.

Abrir las arepas y rellenar con queso doble crema, llevar al horno a 180 grados C durante 10 minutos, de esta forma se terminan de cocinar las arepas por dentro y el queso se derrite.

Una vez salgan del horno, cubrir con un poco de mantequilla y una pizca de sal, disfrutar, las arepas venezolanas son populares por ser rellenas, también se pueden rellenar con carne mechadas, jamones, cariotas, aguacate, etc.

Disponible: <http://www.recetasgratis.net/Receta-de-arepas-venezolanas-recetapasoapaso-52618.html#ixzz3ihYKVmGA>

A9GE2 (Tirinha)

Aula 9 (A9) – Grupo experimental 2 (GE2)

Antes da leitura (10 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, começa a aula com perguntas do tipo:
 - “¿Cuáles los temas que son más tratados en la actualidad?”
 - “¿Cuáles los temas más frecuentes en las charlas de los jóvenes?”

Ao responderem, a professora anota no quadro as palavras em espanhol.

Durante a leitura (20 minutos):

- A professora entrega a folha com as três tirinhas para que os alunos façam a primeira leitura silenciosamente:



Disponível: http://zachary-jones.com/zambombazo/wp-content/uploads/2012/05/tirate_a_escribir_gaturro_ahora_esta_de_moda_googlearse.jpg



Disponível: http://www.fotolog.com/egocentria_total/16210654/



Disponível: <http://i142.photobucket.com/albums/r105/BramBook/Gaturro-Acceso.gif>

Em seguida, a professora esclarece as possíveis dúvidas de vocabulário e pede voluntários para que leiam em voz alta cada uma das tirinhas. Após esse momento, a professora, com a ajuda dos alunos, marca no quadro quais das predições que eles fizeram no início da atividade estavam de acordo com o texto. Em seguida, estimula o debate entre os alunos sobre os temas das tirinhas.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora divide os alunos em grupos de quatro alunos e pede que eles discutam entre eles as temáticas das tirinhas e ao final cheguem a uma conclusão se estão a favor ou contra aos modelos de vida da modernidade contidos nas três tirinhas, se apresentando para os outros grupos.

A10GE2 (Propaganda)
 Aula 10 (A10) – Grupo experimental 2 (GE2)

Nuevo look con lavado + corte + peinado + mascarilla de oro

Visítanos en oferplan.lagacetadesalamanca.es

PELAJUEGA ROSA BASTOS
 El Gullón
 37001 SALAMANCA

Carroll de look en Pelajería Rosa Bastos + aprovecha la oferta que se promocionan basado con masaje corporal con champú de oro líquido + mascarilla de oro + ampolla de hidratación + corte + peinado + productos de acabado

Descuento **50%**

Valor ~~26€~~ Ahorra **13€**

Precio **13€**

Láser definitivo contra las arrugas

ETERNITY ZEN
 Valencia, 11
 37001 SALAMANCA
www.etermityzen.com

Ha llegado la hora de despedirse de las arrugas con este tratamiento revolucionario de láser de diodo que te ofrecen en Eternity Zen.

Descuento **60%**

Valor ~~50€~~ Ahorra **30€**

Precio **20€**

Depílate con láser de diodo LightSheer

NATALIA ROAL ESTÉTICA Y PELAJUEGA
 Pazo Híera, 2 entreplanta
 37002 SALAMANCA

Aprovecha en Natalia Roal Centro de Estética el tratamiento más avanzado y efectivo del mundo para la eliminación del vello indeseado en axilas, ingles o medias piernas: el láser de diodo LightSheer. Verás los resultados de inmediato.

Descuento **68%**

Valor ~~120€~~ Ahorra **81€**

Precio **39€**

Oferplan
 LA GACETA lagacetadesalamanca.es

1. Entra en la web de Oferplan y regístrate
2. Descubre la oferta y cómprala
3. Sigue las instrucciones de cada producto

Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

Llámanos **902 945 946** (horario de atención al cliente)

Visítanos oferplan.lagacetadesalamanca.es (horario de atención al cliente)

Síguenos [Oferplan La Gaceta de Salamanca](#) [Oferplan Twitter](#)



Fonte: La gaceta de Salamanca

Antes da leitura (10 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, começa a aula com perguntas do tipo:

- “¿Cuáles las estrategias que podemos utilizar para atraer a clientes?”

- “¿Qué tipo de comercio es más lucrativo?”

Ao responderem, a professora anota no quadro as palavras em espanhol.

Durante a leitura (20 minutos):

- A professora entrega a folha com as três propagandas digitalizadas de uma página do Jornal de Salamanca do ano de 2014 e pede que os alunos as leiam silenciosamente.

- Em seguida, a professora esclarece as possíveis dúvidas de vocabulário e identifica (com os alunos) os principais elementos que devem estar em um anúncio (preço, explicação do produto e/ou da promoção, nome da empresa, endereço, imagem do produto, etc.). A professora pode também falar um pouco sobre as diferenças de cambio entre as moedas.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora divide os alunos em grupos de quatro alunos e pede que eles elaborem uma propaganda de algum produto para ser divulgado em um jornal.

A11GE2 (Sinopse)
Aula 11 (A11) – Grupo experimental 2 (GE2)

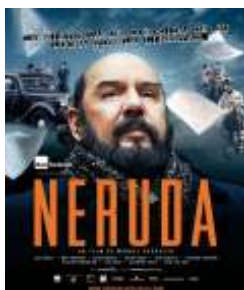
Antes da leitura (10 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, começa a aula com perguntas do tipo:
 - “¿Les gustan las películas?”
 - “¿Qué tipo de película más te gusta?”
 - “¿Qué hacen para decidir cuál película van a asistir?”
 - “¿Cuáles las informaciones que necesitan para saber si les va a gustar la película o no?”
- Ao responderem, a professora anota no quadro a palavra SINOPSE em espanhol (sinopsis).

Durante a leitura (20 minutos):

- A professora entrega a folha com a sinopse do filme Neruda do ano de 2014 e pede que os alunos a leiam silenciosamente:

Neruda (2014)
Largometraje / 100 minutos



Sinopsis: En 1971 el poeta chileno Pablo Neruda recibe el Premio Nobel de Literatura. Su discurso de aceptación del premio se convierte en un viaje en que recuerda una situación vivida en 1948, cuando es Senador de la República. En esta época el poeta debe atravesar la cordillera de Los Andes a caballo y dejar su país después de ser desaforado tras pronunciar en el congreso su discurso “Yo Acuso”, en contra del Presidente Gabriel González Videla. Esta es la historia de un poeta perseguido. Es en este período de fugitivo de la policía política de la época, Neruda escribe su libro más importante el “Canto General”.

Ficha técnica completa

Dirigida por: Manuel Basoalto

Guión: Manuel Basoalto

Elenco: José Secall

Catalina Saavedra

Alejandro Trejo

Luis Dubó

Erto Pantoja

Nelson Brodt

Max Corvalán

Sergio Madrid

Paulina Harrington

Juan Luis Ruiz

Casa productora: Extremo Sur Films
OmnicomMediGroup
Producción ejecutiva: Robin Westcott
Producción: Francia Aranda
Macelo Cádiz
Marcelo Yala
Asistente de dirección: Camilo Echegoyen
Claudia Gacitúa
Dirección de fotografía: Germán Liñero
Dirección de arte: Carlos Baeza
Montaje: Luis Aguirre
Música: Juan Cristóbal Meza
Maquillaje: Cecilia Funes
Vestuario: Delia Arellano
Ignacio Olivares

Disponible: <http://cinechile.cl/pelicula-2716>

Em seguida, a professora esclarece as possíveis dúvidas de vocabulário e identifica (com os alunos) as principais características do gênero sinopse e aproveita para falar um pouco sobre o poeta chileno Pablo Neruda. Após este momento, a professora entrega uma outra sinopse, porém incompleta, para os alunos:

Cortometraje: VIDA SOCIAL

Año: 2012

Estudio: Pegamoides Productions

Actor: Jose Angel Calve Jarque

País: España

Sinopsis:

Un estudiante de unos 20 años se levanta de la cama en mitad de la noche, sale de la habitación y se va al salón comedor. Allí enciende la televisión pero no funciona ningún canal, algo que le extraña bastante. Mira el reloj y se da cuenta que está apagado y no marca ninguna hora, mira el reloj de su muñeca y tampoco marca ninguna, esta situación le desconcierta más aún. Enchufa la radio y tampoco sintoniza ninguna emisora. Observa que sin embargo, su ordenador sigue enchufado, y cómo siempre, su sesión de Facebook abierta. No obstante, esto no le impide inquietarse hasta el punto de que decide salir a la calle a ver si encuentra alguna explicación. La ciudad está totalmente paralizada, no hay nadie en las calles así como tampoco ve ningún coche. Comienza a recorrer las calles desesperado sin entender que pasa. Decide volver a casa y acostarse con la ilusión de que cuando despierte todo haya vuelto a la normalidad.

Cuando despierta lo primero que hace es mirar el reloj pero este

Disponível: <http://cortometrajes.org/corto/cortometraje-vida-social/#.VegRMSVvikp>

Após a leitura (20 minutos):

- A professora divide a turma em grupos de quatro alunos, exibe o vídeo do curta-metragem (que não tem áudio) com oito minutos de duração (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jpxM3MZLGoo>) e pede que eles completem a sinopse.

A12GE2 (Currículo)

Aula 12 (A12) – Grupo experimental 2 (GE2)

DEUVE Charlotte
 52, avenue Villeneuve l'Etang
 78000 Versailles
 Móvil : 06 78 93 06 28
 E-mail : charlotte.deuve@gmail.com

Nacida el 16 de mayo de 1992
 Nacionalidad francesa



FORMACION ACADÉMICA

- 2011 –2014** Tercer año al ESCE (Ecole Supérieure du Commerce Extérieur), Paris 15ème.
 Promoción 2016.
Marketing, Finanzas, Supply Chain Management, Administración, Idiomas.
- Enero 2013 – Junio 2013** Intercambio ERASMUS en la Universidad de Alicante. Alicante, España.
Marketing estratégico, técnicas de ventas, estadísticas, inglés comercial, marketing turístico.
- 2011** Bachillerato en ciencias económicas, Liceo Saint Jean Hulst, Versailles.
Especialidad matemáticas, con honores.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Julio-diciembre 2013** ANOVO, Suresnes. Responsable de las tareas de compras y reventa.
 Preparación y participación en la reunión de precios,
 Desarrollo de las actividades en el mercado chileno,
 Realización de un estudio sobre el mercado chileno ,
 Realización de cotización de lotes para empresas,
 Inteligencia competitiva,
 Verificación de las ofertas publicadas en los sitios web,
 Actualización de los precios en los backoffice,
 Realización de un roadmap product,
 Creación de archivos para los minoristas.
- Junio-agosto 2012** Comptoir des Cottonniers, le Chesnay. Asesora de venta.
 Acogida y asesoramiento a los clientes,
 Presentación y almacenamiento de los artículos,
 Merchandising,
 Reabastecimiento,
 Etiquetado,
 Recepción y verificación de las entregas,
 Encajonamiento.
- Junio 2009** Orange, Bagneux. Periodo de prácticas.
 Descubrimiento de los diferentes servicios : recursos humanos, marketing, logística, jurídico.
 Clasificación de documentos, merchandising, pedidos, asistencia a las reuniones...

IDIOMAS E INFORMÁTICA

- IDIOMAS -** Inglés (TOEIC 815),
 Español (COCEF 71).
- INFORMÁTICA -** Buenos conocimientos prácticos de Microsoft Office (Word, Excel, Powerpoint).

OTROS DATOS

Asociación de Solidaridad, Paris. (Septiembre 2011-Junio 2012).
 Solicitar negocios, búsqueda de patrocinadores, organización de eventos, gestión de un presupuesto,
 comunicación, participación en la recaudación de fondos.

Camé de conducir B1, coche propio.



CARMEN SALOMÓN

Soy traductora autónoma desde principios de 2014, pero hace mucho más tiempo que me apasionan la ciencia y la tecnología, soy una gran seguidora de los últimos avances en temas tan dispares como las tecnologías móviles y la fabricación de hormigón pretensado.

He tenido la ocasión de hacer prácticas tanto en el sector industrial como en el de la traducción, por lo que conozco ambas caras de la moneda en un proyecto de traducción técnica.

Firma parte de NexoTecnium porque me parece muy importante saber compatibilizar el trabajo individual con las virtudes de un equipo en el que cada miembro tiene unas habilidades diferentes.

♥ +34 656 48 22 95

✉ csalomon@nexotecnium.com

★ www.nexotecnium.com

in [es.linkedin.com/pub/carmen-salomón/52/150b71](https://www.linkedin.com/pub/carmen-salomón/52/150b71)



EXPERIENCIA

TRADUCTORA AUTÓNOMA 2014

AGENCIAS
Traducción del inglés y el alemán de fichas técnicas, catálogos de productos y cartas comerciales.

PRÁCTICAS DE TRADUCCIÓN 2014

ASOCIACIÓN NACIONAL DE EMPRESAS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (ANETI)

PRÁCTICAS DE TRADUCCIÓN 2013

FICHAS LUBRICANTES
Redacción y corrección de textos publicitarios y técnicos, envío de correspondencia postal y electrónica, gestión de proyectos gráficos (catálogos, inserciones publicitarias...)

CURSOS Y CONGRESOS

CURSOS

Curso de SDL Trados Studio.
Curso de traducir y editar gráficos.

CONGRESOS

- Tradueprende, Barcelona
- XI ENETI (Encuentro Nacional de Estudiantes de Traducción e Interpretación), Soría
- X ENETI (Encuentro Nacional de Estudiantes de Traducción e Interpretación), Granada
- IV El Ojo de Polvaco (Barcelona)
- IX ENETI (Encuentro Nacional de Estudiantes de Traducción e Interpretación), Córdoba

FORMACIÓN

TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN 2011-2015

UNIVERSITAT POMPEU FABRA

MODERN LANGUAGES 2012

ERASMUS, DURHAM UNIVERSITY (UK)

CURSOS DE FORMACIÓN 2012 - PRESENTE

VARIAS UNIVERSIDADES Y ORGANIZACIONES
Asistencia a cursos y congresos de varias universidades y organizaciones.

PROGRAMAS

- MS OFFICE
- INDESIGN
- PHOTOSHOP
- SDL TRADOS
- APPLE IWORK
- OMEGA T

OTRAS ACTIVIDADES

- Miembro fundador del proyecto NexoTecnium
- Presidenta de AETI
- Traducción ES>EN de un folleto informativo para el Centro de Empresas de Alcalá de San Juan.

Antes da leitura (10 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, começa a aula com perguntas do tipo:

- “¿Ya han visto un currículo?”

- “¿Ya hicieron un currículo?”

- “¿Sabéis cuáles los elementos de un currículo?”

Ao responderem, a professora anota no quadro as palavras em espanhol.

Durante a leitura (20 minutos):

- A professora entrega a folha com os dois currículos (Carmen e Charlotte).
- Em seguida, a professora esclarece as possíveis dúvidas de vocabulário e verifica (com os alunos) se os principais elementos que eles citaram no início da aula estão contidos nos dois currículos.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora divide os alunos em dois grandes grupos e pede que cada grupo defenda uma candidata para ser contratada por uma empresa fictícia.

**SE
SOLICITA**

**SOPORTE
TÉCNICO**
REQUISITOS:

- EDAD 23 A 35 AÑOS
- CON LICENCIA VIGENTE
- EXPERIENCIA EN
REPARACIÓN DE EQUIPOS
- RECIÉN EGRESADO EN
ÁREAS DE INFORMÁTICA
O SISTEMAS

ASUNTO CORREO:
SOPORTE

Envía tu C.V al correo:
Rhpersonal15@hotmail.com



https://media22.elsiglodetorreon.com.mx/d/2015/09/353932_t.jpg

Antes da leitura (10 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, começa a aula com perguntas do tipo:
 - “¿Qué podemos anunciar?”
 - “¿Dónde podemos anunciar?”

Ao responderem, a professora anota no quadro as palavras em espanhol.

Durante a leitura (20 minutos):

- A professora entrega a folha com os quatro anúncios e pede que os alunos os leiam silenciosamente.
- Em seguida, a professora esclarece as possíveis dúvidas de vocabulário, pede voluntários para lerem os anúncios em voz alta e identifica (com os alunos) quais das respostas que eles deram no início da aula correspondem aos tipos de anúncios apresentados.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora divide os alunos em grupos de quatro alunos e pede que eles elaborem um anúncio para ser publicado nos classificados de um jornal.

A14GE2 (Cardápio)

Aula 14 (A14) – Grupo experimental 2 (GE2)



http://www.restaurantej3.com/wp-content/uploads/2014/06/IMG_20140730_160455.jpg



<http://www.visionesdelturismo.es/wp-content/uploads/2012/02/menu-del-d%C3%ADa3-768x1024.jpg>

<u>"PARA PICAR"</u>	
Euros	
* Pan con Ajo Gratinado	4.50
* "Nachos" con Queso y Guacamole	8.50
* Patatas Bravas picantitas	4.50
* Pescadito Frito	8.50
* Champiñones Frescos al Ajillo	7.50
* Caracoles con Alliofi	10.50
* Calamares a la Andaluza	8.50
* Variado de Croquetas Caseras	10.50
* Mejillones en Salsa Marinera	8.50
* Gambas al Ajillo con Pudrones	13.50
* Frito Mallorquín	8.50
* Tempura de Langostinos con coco	13.50
* Pulpo a la Gallega	12.50
* Tabla de Jamón Ibérico y Quesos	13.50
<u>ENTRANTES Y ENSALADAS</u>	
* Crema Casera del día	5.50
* Gazpacho fresco de Fresas	6.50
* Sopa de Cebolla Gratificada	6.50
* Ensalada de tomate y Mozzarella	9.50
* Còctel de Gambas	13.50
* Ensalada Crujiente de Pollo	10.50
* Aguacate con Gambas	13.50
* Ensalada Mixta "Brisas"	10.50
* Piña con Langostinos y Coco	13.50
* Melón con Jamón Serrano Ibérico	13.50
<u>PASTAS Y ARROZES</u>	
* Lasaña Boloñesa Gratificada	9.50
* Paella Mixta	11.50 pp
* Espaguetis en salsa Boloñesa	9.50
* Paella de Mariscos	12.50 pp
* Espaguetis a la Vegetariana	9.50
* Paella Ciega de Mariscos	12.50 pp
* Espaguetis a la Carbonara	9.50
* Paella de Conejo con Caracoles	12.50 pp
* Espaguetis en Salsa de Mariscos	12.50
* Paella de Bogavante Fresco	19.50 pp
<u>PESCADOS Y MARISCOS</u>	
* Salmón Plancha	14.50
* Brocheta de Rape y Langostinos	18.50
* Lengüado a la Plancha	14.50
* Gallo Frito con Cebolla	18.50
* Dorada Plancha o a la Espalda	15.50
* Cazuela de Rape con Almejas	20.50
* Lubina Plancha o a la Espalda	16.50
* Bogavante Fresco a la Plancha	22.50
* Gambas Langostineras Plancha	18.50
* Parrillada Pescados y Mariscos	24.50
<u>CARNES Y ASADOS</u>	
* Pollo Asado	9.50
* Lechona Asada	15.50
* Chuletitas de Cerdo	9.50
* Chuletitas de Cordero Plancha	15.50
* Escalope Milanesa	10.50
* Entrecot en Salsa Pimienta	16.50
* Costilleja Asada con Miel	13.50
* Paletilla de Cordero al Horno	18.50
* Pechugas de Pollo salsa Almendras	13.50
* Chuletón de Ternera de Avila	20.50
* Pechugas de Pollo en Salsa Curry	13.50
* Solomillo en Salsa "Stroganoff"	20.50
* Pechugas de Pollo Salsa Pimienta	13.50
* Solomillo de Ternera Pimienta	21.50
* Brocheta Mixta de Carnes	15.50
* Parrillada Mixta de Carnes	22.50

(I.V.A. incluido)

Fonte: <http://www.restaurantbrisas.com/index.php/la-carta.html>

Antes da leitura (10 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, começa a aula com perguntas do tipo:
 - “¿Cuándo van a un restaurante, dónde miran los precios de la comida?”
 - “¿Hay solo un tipo de menú?”
 - “¿Cuáles los elementos que deben estar presentes en un menú?”

Ao responderem, a professora anota no quadro as palavras em espanhol.

Durante a leitura (20 minutos):

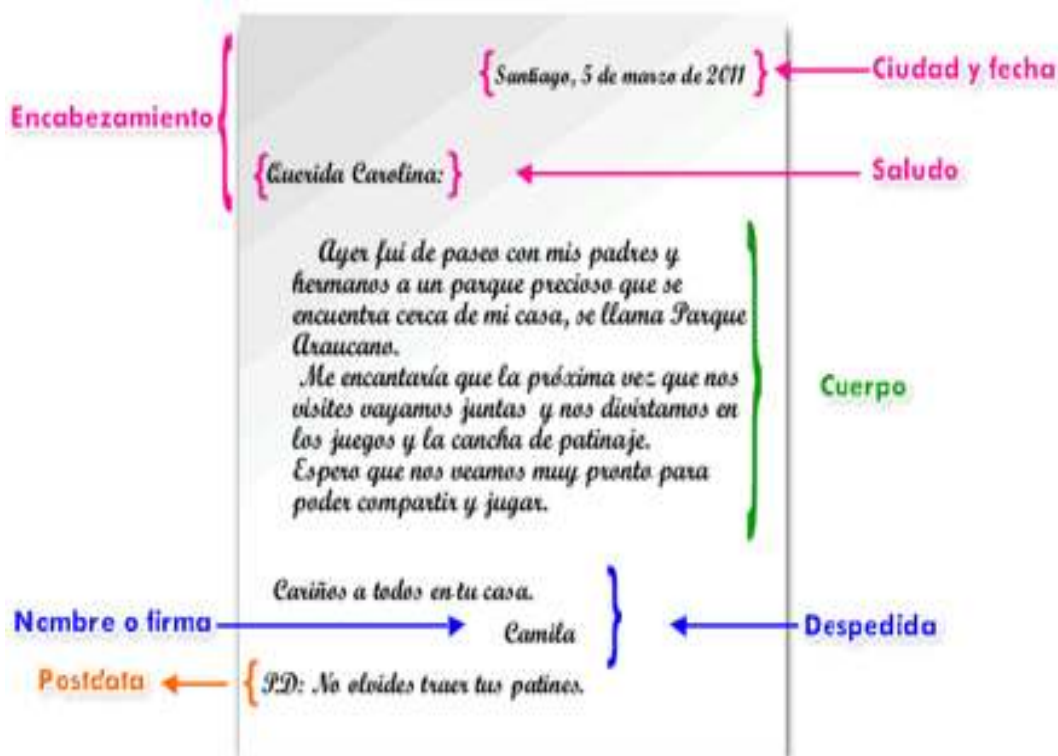
- A professora entrega a folha com dois “menús do dia” e pede aos alunos que os leiam silenciosamente.
- Em seguida, a professora esclarece as possíveis dúvidas de vocabulário e explica como funciona o cardápio do dia (chamado de “menú del día”) em alguns países de língua espanhola, bem como o que significa o imposto IVA (imposto sobre valor agregado) que é uma cota única adotada em alguns países para a cobrança de imposto sobre o consumo.

- Após esse momento, a professora entrega o terceiro cardápio que é um mais completo com vários pratos e preços, pede que os alunos o leia e depois esclarece as dúvidas de vocabulário.
- A professora identifica (com os alunos) quais os elementos das respostas que eles deram no início da aula estão presentes nos menus apresentados.

Após a leitura (20 minutos):• A professora divide os alunos em grupos de cinco alunos e pede que eles elaborem um “menú del día” ideal para eles. Em seguida, um dos membros do grupo lê em voz alta o cardápio escolhido.

A15GE2 (Carta)

Aula 15 (A15) – Grupo experimental 2 (GE2)



Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-5eJw-0hln40/VWGogxodfxI/AAAAAAAAOxA/gXhmfwQEmM8/s1600/carta.png>

miércoles 29 de diciembre de 2010

Querido Rey Melchor:

Me llamo Rafael, tengo 7 años, y vivo en Zamora.
 Este año he sido muy, pero que muy bueno porque me he portado muy bien en casa, he hecho caso a los mayores además me he comido todo lo que me ponían en el plato, he hecho los deberes del cole y he recogido todos los juguetes. Por eso quisiera que me trajerais lo siguiente:

queridos reyes magos quiero I ordenador de 500 gigas y un
 juego dela pleyestesion 2

Me puedes dejar los regalos junto al árbol de Navidad que lo encontrareis en el comedor. Para ti y para los camellos dejaré polvorones y cava.

Un beso muy fuerte, Rafael

Fonte: http://www.cyldigital.es/sites/default/files/imagecache/resize_600_auto/image/cartaalosreyesmagos.jpg

Antes da leitura (10 minutos):

- A professora, para trabalhar a predição, começa a aula com perguntas do tipo:
 - “¿Qué utiliza para comunicarse por escrito?”
 - “¿Ya han escrito una carta?”
 - “¿Cuáles los elementos que deben estar presentes en una carta?”

Ao responderem, a professora anota no quadro as palavras em espanhol.

Durante a leitura (20 minutos):

- A professora entrega a folha com uma carta em que todos os elementos aparecem destacados e pede que os alunos a leiam silenciosamente, para em seguida, identificarem juntos quais os elementos das respostas que eles deram no início da aula estão presentes na carta entregue.
- Após esse momento, a professora entrega uma carta de uma criança para um dos reis Magos. A professora esclarece as possíveis dúvidas de vocabulário, tenta que os alunos lembrem os nomes dos reis magos (Baltazar, Belchior e Gaspar) e pergunta aos alunos o que tem de diferente na carta. Ela explica que na Espanha o natal apresenta diferenças do Brasil, no sentido de que os reis magos têm mais importância que o papai Noel e, com isso, os presentes são abertos somente no dia de Reis Magos, diferente aqui do Brasil.

Após a leitura (20 minutos):

- A professora divide os alunos em grupos de cinco alunos e pede que eles elaborem uma carta aos Reis Magos.

APÊNDICE L - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)



Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista a pesquisa que apresenta como título **“LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS”**, o (a) senhor(ra) está sendo convidado(a) a participar deste estudo, desenvolvido pela doutoranda Girlene Moreira da Silva, sob a coordenação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, o qual apresenta como objetivo principal investigar, em um estudo experimental, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora, se e em que medida o uso dos gêneros literários contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de escolas públicas.

Neste estudo, serão utilizados questionários e, desta forma, pedimos sua colaboração a fim de que responda, de forma coerente, às perguntas propostas pelos questionários sobre o tema acima proposto. Garantimos que esta pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo na qualidade e condição de vida, dano ou transtorno aos estudos e/ou trabalho daqueles que dela participarem. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, ou seja, serão mantidas em total sigilo, assim como a identidade dos colaboradores não será revelada a outrem.

É importante salientar que a sua participação é voluntária e o Sr. (Sra.) tem a total liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso traga a você qualquer constrangimento.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados.

Portanto, todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca deste estudo no momento oportuno. O Sr. (Sra.) poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação através do telefone ou e-mail da pesquisadora: (84-96149798, girlene.moreira@gmail.com).

O Comitê de Ética da UECE, que fica no endereço: Av. Paranjana, 1700 – Campos do Itaperi – Fortaleza/CE, encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos pelo fone: (85-3101.9890).

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outra para o pesquisador, que deverá anexá-lo a seus arquivos.

Eu, _____, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, tendo sido esclarecido(a) a respeito deste objeto de estudo.

Natal, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Girlene Moreira da Silva

Assinatura da Pesquisadora

Paulina Aragão

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE M – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS DE ALUNOS MENORES DE IDADE)



Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que apresenta como título **“LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS”**, que está sendo desenvolvida pela doutoranda Girlene Moreira da Silva, sob a coordenação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o qual apresenta como objetivo principal investigar, em um estudo experimental, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora, se e em que medida o uso dos gêneros literários contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de escolas públicas.

Através deste termo de consentimento, você autorizará que a pesquisadora realize os procedimentos de seleção de participantes e de coleta de dados com seu(sua) filho(a). Os procedimentos constam da aplicação de questionários, testes de leitura e realização de atividades de leitura. A participação das crianças é voluntária, o que significa que o consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo em caso de recusa ou desistência no curso da pesquisa. Cabe ressaltar que a execução da pesquisa somente ocorrerá após a aprovação da mesma no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará. A submissão ao referido comitê atende às exigências da Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. De modo a atender a referida resolução e dada a necessidade de obediência aos preceitos éticos em pesquisa, vimos informar que asseguramos aos sujeitos da amostra: o sigilo das informações, o anonimato preservado, a liberdade para desistir da pesquisa, que os mesmos não estarão sujeitos a quaisquer riscos ou prejuízos e a nenhum tipo de gasto financeiro ou danos morais.

Assim, comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados.

Participando desta pesquisa, seu(sua) filho(a) estará contribuindo para o melhor entendimento de como se dá o desenvolvimento da compreensão leitora e da competência literária em língua espanhola. O(a) senhor(a) ficará com uma cópia deste termo. Assim, qualquer dúvida que venha a surgir esta poderá ser questionada diretamente à pesquisadora por telefone ou e-mail: (84- 96149798, girlene.moreira@gmail.com).

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser feitas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, no endereço Av. Paranjana, 1700 ou pelo fone (85) 3101.9890.

Eu, _____, manifesto meu consentimento que meu(minha) filho(a) _____ participe voluntariamente desta pesquisa, tendo sido suficientemente esclarecido(a) a respeito deste objeto de estudo, tendo ficado claro para mim quais seus objetivos, a forma pela qual será realizada, além de ter conhecimento das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos..

Natal, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do (a) Responsável pelo (a) aluno(a)

Girlene Moreira da Silva

Assinatura da Pesquisadora

[Assinatura]

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE N – TERMO DE ASSENTIMENTO (ALUNOS)



Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



TERMO DE ASSENTIMENTO

Caro(a) aluno(a), você está sendo convidada a participar de atividades que envolvem questionários, testes de leitura e realização de atividades de leitura. Essas tarefas fazem parte de uma pesquisa que apresenta como título **“LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS”**, em desenvolvimento pela pesquisadora Girlene Moreira da Silva, sob a coordenação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Se você desejar, poderá autorizar que a pesquisadora realize essas atividades com você. Você também você poderá desistir quando quiser, é só falar para a pesquisadora que não haverá nenhum problema. O mais importante é que você se sinta bem e que participe espontaneamente das atividades.

A pesquisadora garante o sigilo das informações de suas atividades, a liberdade para você desistir da pesquisa, e se você tiver alguma dificuldade e, além disso, a pesquisadora irá prestar-lhe a assistência necessária, para que não lhe ocorra nenhuma espécie de constrangimento, durante a realização da pesquisa.

Participando desta pesquisa, você estará contribuindo para um melhor entendimento de como se dá o desenvolvimento da compreensão leitora e da competência literária em língua espanhola.

Consentimento pós-esclarecimento:

Após ter sido informado sobre a pesquisa e sobre as atividades que terei de realizar:

() confirmo minha participação

() não confirmo minha participação

Natal/RN, _____ de _____ de 2015.

Nome do(a) aluno(a) _____

Assinatura: _____

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE O – TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE



Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



Prezada Sra. Maria do Socorro da Silva Batista

Secretária-adjunto de Estado de Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte

Solicitamos autorização da Secretaria Estadual de Educação para realização da pesquisa intitulada **“LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS”**, desenvolvida pela doutoranda Girlene Moreira da Silva, sob a coordenação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão. A pesquisa tem por objetivo principal investigar, em um estudo experimental, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora, se e em que medida o uso dos gêneros literários contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de escolas públicas.

Neste estudo, serão utilizados questionários, testes de leitura, bem como atividades com gêneros diversos. Garantimos que esta pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo na qualidade e condição de vida, dano ou transtorno aos estudos e/ou trabalho daqueles que dela participarem. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, ou seja, serão mantidas em total sigilo, assim como a identidade dos colaboradores não será revelada a outrem.

Os participantes e seus responsáveis das escolas selecionadas serão convidados por meio de cartas-convite. Somente participarão como sujeitos, os indivíduos que tenham assinado Termo de Assentimento e cujos pais tenham assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados da pesquisa será iniciada no 1º semestre de 2015, sendo conduzida pela pesquisadora responsável.

Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e a coleta somente será iniciada após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, além de ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Natal, _____ de _____ de 2015.

Girlene Moreira da Silva

Assinatura da Pesquisadora

Paulo Augusto

Assinatura da Orientadora

Termo de Anuência

Eu, Marta de Sácorro da Silva Batista Secretária Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, autorizo a realização da pesquisa intitulada "LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LETTORA E COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS", desenvolvida pela doutoranda Gislene Moreira da Silva, sob a coordenação da Profa. Dra. Claudene de Oliveira Aragão.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço das escolas estaduais a serem selecionadas para a realização da coleta de dados. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos e pais que não queiram ou desistam de participar do estudo.

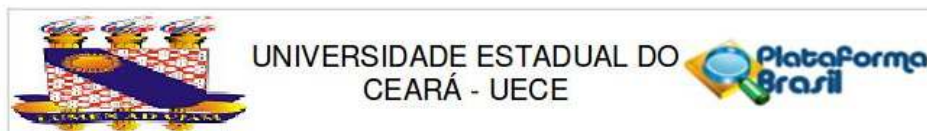
Natal, 05 de maio de 2014.

Secretaria Estadual de Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte

(carimbo e assinatura do Secretário de Educação)

Marta de Sácorro da Silva Batista
Marta de Sácorro da Silva Batista
Secretária Adjunta do Secretário de
Estado de Educação e da Cultura

APÊNDICE P – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS

Pesquisador: GIRLENE MOREIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42705015.5.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.115.331

Data da Relatoria: 19/06/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo semi-experimental, com 3 grupos os quais serão submetidos a avaliações pré-intervenção e após a intervenção. Um grupo será exposto a atividades de leitura de gêneros literários em Espanhol, o outro grupo será submetido a leitura de gêneros não-literários e o terceiro grupo se constituirá em grupo controle.

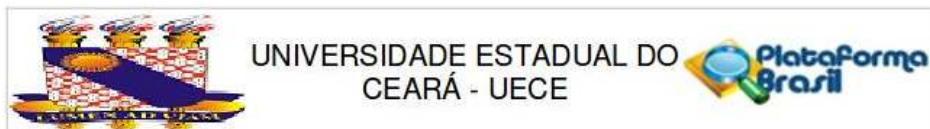
Objetivo da Pesquisa:

Investigar, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora, se e em que medida o uso dos gêneros literários contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e a competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de escola pública.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa envolve riscos mínimos e já do cotidiano do participante, sendo o aluno se sentir cansado ao ler

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** anavaleska@usp.br



Continuação do Parecer: 1.115.331

os materiais propostos ou responder aos questionários ou os considerarem pouco atrativos. Há benefícios evidentes com o estudo como uma maior compreensão sobre como facilitar processos de aprendizagem da língua espanhola por brasileiros.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão adequados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências, segue a resolução 466/2012.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FORTALEZA, 19 de Junho de 2015

Assinado por:
Ana Carina Steiko-Pereira
(Coordenador)

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** anavaleska@usp.br