



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANTÔNIO CARLOS SILVA JÚNIOR

DIFICULDADES NA COMPREENSÃO DE TEXTOS EM
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
CAMINHOS E DESAFIOS DA LEITURA

São Cristóvão
2015

ANTÔNIO CARLOS SILVA JÚNIOR

**DIFICULDADES NA COMPREENSÃO DE TEXTOS EM
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
CAMINHOS E DESAFIOS DA LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras – *Área de Concentração: Estudos Linguísticos; Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e ensino.*

Orientador: Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana

São Cristóvão
2015

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586d Silva Júnior, Antônio Carlos
Dificuldades na compreensão de textos em espanhol como
língua estrangeira : caminhos e desafios da leitura / Antônio Carlos
Silva Júnior ; orientador Givaldo Melo de Santana. – São
Cristóvão, 2015.
168 f.

Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade Federal de
Sergipe, 2015.

1. Língua espanhola – Compêndios para estrangeiros. 2.
Crítica textual. 3. Leitura. I. Santana, Givaldo Melo de, orient. II.
Título.

CDU 811.134.2

ANTÔNIO CARLOS SILVA JÚNIOR

**DIFICULDADES NA COMPREENSÃO DE TEXTOS EM
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
CAMINHOS E DESAFIOS DA LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras – *Área de Concentração: Estudos Linguísticos; Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e ensino.*

Orientador: Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana – UFS
Presidente

Prof^a. Dr^a Geralda de Oliveira Santos Lima – UFS
Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Rosana Carla do Nascimento Givigi – UFS
Membro Externo

São Cristóvão
2015

Dedico este trabalho a:

todos meus **alunos** de ontem, hoje e sempre. Pessoas com quem compartilho momentos ímpares vivenciados em sala de aula e que se reverberam pelos caminhos da vida de todos nós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu a vida e permitiu todas as vitórias alcançadas. A Ele dirijo minha maior gratidão. Vem d'Ele tudo o que sou, o que tenho e o que espero.

Aos meus pais pelo apoio incondicional dado desde a minha infância e pelo trabalho que tiveram para propiciar o melhor que podiam para mim. Aos meus irmãos Roberta e Ygor pela torcida, e meu sobrinho e afilhado Lucas Emmanuel, que chegou pouco antes do início do curso, dando um novo sentido a tudo. À minha avó Terezinha, tios, primos e demais familiares pela torcida.

Ao meu orientador, professor Givaldo Santana, por todo apoio e acompanhamento, por acreditar em minhas ideias, pela abertura e permissividade na escolha do meu objeto de pesquisa, pela paciência e por contribuir para a realização de mais um sonho.

À professora Geralda Lima, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS, pelo exemplo de humildade e dedicação, e por todo auxílio e preocupação.

À professora Rosana Givigi por abrir as portas de uma área da pesquisa que sempre quis adentrar, por toda atenção dedicada sempre que solicitada, pela disponibilidade, orientações e todo carinho.

Aos colegas de curso, Agnaldo, Camila, Érida, Glícia, Jackson, José Carlos, Marília, Mel, Pedro, Ricardo, Sammela, Talita e Tenório, pela companhia nessa jornada que foi árdua e repleta de desafios e superações. De modo especial a Isabela, com quem compartilhei tantas alegrias e angústias, e Kívia, ponte entre o sonho e a realidade de trabalhar com dificuldades de leitura.

À professora Doris Matos, por, desde a graduação, acreditar em meu potencial e acompanhar todo processo de amadurecimento pessoal e acadêmico, inclusive com o PIBID, programa no qual selamos mais uma parceria para colher frutos com os “pibidianos”.

A Raiana e a Manu, amigas desde a graduação, pelas mãos estendidas para a amizade e pela compreensão nos tantos momentos em que estive ausente.

Não poderia deixar de agradecer a: Lucivaldo, Nena, Neila, Denise, Franklin, Soninha, Raimunda, Nuala e o Movimento Novo Passo, pelas palavras de incentivo e força que sempre me transmitiram.

Aos alunos com quem tive, e tenho, a honra de compartilhar momentos de ensino e aprendizagem. Vocês sempre me impulsionaram a fazer e a dar o meu melhor.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma maneira para a realização deste sonho que tanto lutei para conquistar.

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”.

Eduardo Galeano

RESUMO

O ato de ler constitui um processamento da linguagem que ocorre de forma complexa e de diferentes modos a depender do leitor. Para alguns, com maior facilidade, fluência e agilidade, para outros, com certa dificuldade, necessidade de superação de obstáculos e lentidão. Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo principal analisar a compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira (ELE) com alunos de quatro escolas da rede pública na cidade de Aracaju, Sergipe. Para tanto, buscou-se, através de cinco oficinas de leitura com diferentes gêneros textuais, avaliar a compreensão literal e inferencial; verificar a reorganização, a avaliação e a leitura crítica; e comparar, entre os gêneros, as dificuldades encontradas na compreensão. A análise da atividade leitora dos sujeitos participantes do estudo tomou como referência a taxonomia de *Barret* (1968) que possibilitou a descrição dos fatores que podem interferir nesse processo facilitando ou dificultando o trabalho do leitor que apresenta dificuldades na compreensão, além de propor reflexões acerca de ações interventivas por parte do professor na mediação do desenvolvimento de leitores ativos, independentes e efetivos em espanhol como língua estrangeira. Com os dados obtidos, foi possível verificar que tanto a temática tratada no texto, como o gênero, a linguagem empregada, e o conhecimento prévio influenciam no processo leitor. No entanto, tais aspectos provocaram alguns questionamentos acerca da limitada compreensão de alguns estudantes que, por fazerem parte do Ensino Médio, hipoteticamente, deveriam ser capazes de compreender temas, gêneros e linguagens que estão além do seu contexto e vivências, e o reconhecimento da importância de que haja de fato um trabalho ampliado e contextualizado no contexto escolar, principalmente, tratando-se de uma língua estrangeira, pois isso contribui para que o leitor possa trafegar em diferentes contextos comunicativos de modo mais eficaz. Os pressupostos teóricos do trabalho estão baseados, entre outros, em Kleiman (1989; 1998; 2005; 2008; 2013), Solé (1998), Smith & Strick (2001), Allende & Condemarin (2002), Coscarelli (2002), Santos & Navas (2002), Marcuschi (2002; 2008), Koch (2003; 2004) e Shaywitz (2006).

Palavras-chave: Compreensão textual. Dificuldades. Espanhol como língua estrangeira. Leitura.

RESUMEN

El acto de leer constituye un procesamiento del lenguaje que ocurre de forma compleja y de diferentes modos a depender del lector. Para algunos, con mayor facilidad, fluidez y agilidad, para otros, con cierta dificultad, necesidad de superación de obstáculos y lentitud. En esa perspectiva, la presente investigación tiene como objetivo principal analizar la comprensión de textos en español como lengua extranjera (ELE) con alumnos de cuatro escuelas de la red pública en la ciudad de Aracaju, Sergipe. Para tanto, se buscó, a través de cinco talleres de lectura con diferentes géneros textuales, evaluar la comprensión literal e inferencial; verificar la reorganización, la evaluación y la lectura crítica; y comparar, entre los géneros, las dificultades encontradas en la comprensión. El análisis de la actividad lectora de los sujetos participantes del estudio tomó como referencia la taxonomía de *Barret* (1968) que permitió la descripción de los factores que pueden interferir en ese proceso facilitando o dificultando el trabajo del lector que presenta dificultades en la comprensión, además de proponer reflexiones acerca de acciones interventivas por parte del profesor en la mediación del desarrollo de lectores activos, independientes y efectivos en español como lengua extranjera. Con los datos obtenidos, fue posible verificar que tanto la temática tratada en el texto, como el género, el lenguaje empleado, y el conocimiento previo influyen en el proceso lector. Sin embargo, tales aspectos provocaron algunos cuestionamientos acerca de la limitada comprensión de algunos estudiantes que, por hacer parte de la Enseñanza Secundaria, hipotéticamente, deberían ser capaces de comprender temas, géneros y lenguajes que están allá de su contexto y vivencias, y el reconocimiento de la importancia de que haya, de hecho, un trabajo ampliado y contextualizado en el contexto escolar, principalmente, tratándose de una lengua extranjera, pues eso contribuye para que el lector pueda manejarse en diferentes contextos comunicativos de modo más eficaz. Los presupuestos teóricos del trabajo están basados, entre otros, en Kleiman (1989; 1998; 2005; 2008; 2013), Solé (1998), Smith & Strick (2001), Allende & Condemarin (2002), Coscarelli (2002), Santos & Navas (2002), Marcuschi (2002; 2008), Koch (2003; 2004) y Shaywitz (2006).

Palabras clave: Comprensión textual. Dificultades. Español como lengua extranjera. Lectura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Diferenças entre Tipos e Gêneos Textuais	33
Quadro 2 –	Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico	57
Quadro 3 –	Principais dados do corpus da pesquisa	64
Quadro 4 –	Tipologia das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990	66
Quadro 5 –	Dimensões cognitivas e afetivas da compreensão de leitura (Síntese e adaptação)	67
Quadro 6 –	Classificação das questões aplicadas na “Oficina A”	70
Quadro 7 –	Classificação das questões aplicadas na “Oficina B” (texto I)	72
Quadro 8 –	Classificação das questões aplicadas na “Oficina B” (texto II)	73
Quadro 9 –	Classificação das questões aplicadas na “Oficina C”	74
Quadro 10 –	Classificação das questões aplicadas na “Oficina D”	76
Quadro 11 –	Classificação das questões aplicadas na “Oficina E” (texto I)	78
Quadro 12 –	Classificação das questões aplicadas na “Oficina E” (texto II)	79
Quadro 13 –	Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora da “Oficina A”	81
Quadro 14 –	Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora do Texto I da “Oficina B”	88
Quadro 15 –	Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora do Texto II da “Oficina B”	93
Quadro 16 –	Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora da “Oficina C”	99
Quadro 17 –	Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora da “Oficina D”	106
Quadro 18 –	Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora do Texto I da “Oficina E”	112
Quadro 19 –	Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora do Texto II da “Oficina E”	119
Quadro 20 –	Número de questões por gênero que geraram dificuldades aos leitores na compreensão	126
Quadro 21 –	Lista classificatória dos gêneros textuais por grau de dificuldades	126

LISTA DE SIGLAS

E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
HQs	História em Quadrinhos
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1. CAMINHOS DA LEITURA: RUMOS, INSTRUMENTOS E PEDRAS	19
1.1. Ler e compreender, eis o caminho.....	19
1.2. Texto: produção, expressão e instrumento da linguagem.....	29
1.3. Dificuldades de leitura: curvas e obstáculos do processo leitor.....	37
CAPÍTULO 2. CAMINHOS CRUZADOS: NORTES NO ENSINO DE LEITURA.....	42
2.1. Alfabetização e Letramento: caminhos que se cruzam.....	42
2.2. Diretrizes para o ensino de leitura: parâmetros e orientações.....	44
2.2.1. A Lei de Diretrizes e Bases e a habilidade leitora.....	45
2.2.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras para o Ensino Fundamental e a habilidade leitora.....	46
2.2.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras para o Ensino Médio e a habilidade leitora.....	51
2.2.4. As Orientações Curriculares de Línguas Estrangeiras e de Espanhol para o Ensino Médio e a habilidade leitora.....	53
CAPÍTULO 3. CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA.....	60
3.1. Caracterização do estudo.....	60
3.2. Campo de estudo.....	61
3.2.1. Participantes da pesquisa.....	63
3.3. Elaboração dos instrumentos de coleta e análise de dados.....	64
3.3.1. Seleção dos textos.....	64
3.3.2. Elaboração das atividades.....	65
3.3.3. Dimensões Cognitivas e Afetivas da Compreensão de leitura – Taxonomia de <i>Barret</i>	67
3.4. Aplicação dos instrumentos.....	68
3.4.1. Oficina A: Gênero “História em Quadrinhos (HQs)”.....	69
3.4.2. Oficina B: Gênero “Conto”.....	71
3.4.3. Oficina C: Gênero “Anúncio Publicitário”.....	72
3.4.4. Oficina D: Gênero “Poesia”.....	75
3.4.5. Oficina E: Gênero “Notícia”.....	77

CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS DADOS	80
4.1. Análise dos dados da “Oficina A”	80
4.2. Análise dos dados da “Oficina B”	87
4.3. Análise dos dados da “Oficina C”	98
4.4. Análise dos dados da “Oficina D”	105
4.5. Análise dos dados da “Oficina E”	111
4.6. Análise comparativa das dificuldades encontradas nos gêneros textuais	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	141
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142
APÊNDICE B – ATIVIDADE APLICADA NA “OFICINA A”	143
APÊNDICE C – ATIVIDADE APLICADA NA “OFICINA B”	146
APÊNDICE D – ATIVIDADE APLICADA NA “OFICINA C”	151
APÊNDICE E – ATIVIDADE APLICADA NA “OFICINA D”	154
APÊNDICE F – ATIVIDADE APLICADA NA “OFICINA E”	158
ANEXOS	165
ANEXO A – Tipologia das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990	166
ANEXO B – Dimensões Cognitivas e Afetivas da Compreensão de Leitura – Taxonomia de Barret (1968)	168

INTRODUÇÃO

"El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho"

Miguel de Cervantes Saavedra

O ser humano, ao interagir com o que o circunda, faz uso de diferentes linguagens para se comunicar, seja verbal, oral, escrita, visual, gestual, entre outras. Como há diversas esferas de produção da linguagem, cada uma exige um ou mais recursos diferentes para que a interação seja efetivada. A escolha por esse ou aquele instrumento será feita de acordo com aspectos sociais próprios, finalidades comunicativas e especificidades das situações de interação em que os enunciados estão sendo produzidos.

Além de *produzir* linguagem, os variados contextos nos quais estamos inseridos nos exigem *compreender* linguagens, tal compreensão se dá pela leitura. Porém, o que significa “ler”? Qual a importância dessa habilidade? Até que ponto ela influencia outros aspectos da nossa comunicação e obtenção de informação e conhecimento? Várias questões poderiam ser postuladas sobre a compreensão leitora e, há tempos, muitos estudos e pesquisas foram e estão sendo realizados com o intuito de aprofundá-la e entendê-la.

O ato de ler constitui um processamento de linguagem. Por isso, é importante pensar que esse processamento ocorre de forma complexa e de diferentes formas a depender do leitor. Para alguns, com maior eficácia, fluência e agilidade, para outros, com certa dificuldade, contato com obstáculos e lentidão.

Visto isso, o presente trabalho versa sobre as dificuldades na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira. A partir do trabalho como professor em sala de aula e ao perceber que muitos alunos não tinham um bom rendimento por apresentar um baixo desempenho em questões de compreensão leitora, surgiu o interesse pela identificação de tais dificuldades e dos problemas encontrados por leitores na compreensão da linguagem escrita em espanhol como língua estrangeira (E/LE).

Para a concretização dos propósitos deste trabalho, apresentam-se três perguntas norteadoras que motivaram a busca de respostas através da pesquisa:

1) Como se dá a compreensão literal e inferencial de textos em espanhol como língua estrangeira?

2) De que maneira alunos com dificuldades de leitura em espanhol reorganizam, avaliam e leem criticamente?

3) Em que medida, os gêneros textuais e as temáticas apresentadas influenciam na compreensão de textos em língua espanhola?

No processo investigativo, tais problemáticas foram destrinchadas e constituíram as categorias de análise da pesquisa. Nessa perspectiva, conjecturaram-se algumas possíveis hipóteses sobre os fatores que atuam facilitando ou dificultando a compreensão literal, como o léxico, a compreensão inferencial, a reorganização, a avaliação e a leitura crítica, como aspectos relacionados ao conhecimento prévio, de mundo e de organização textual, e à semântica (aspectos linguísticos e de significado).

Sendo assim, o objetivo principal da pesquisa aqui descrita foi analisar a compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira (E/LE) com alunos que possuem dificuldades para ler textos em língua espanhola.

Para que tal objetivo fosse alcançado, alguns objetivos específicos foram traçados. São eles:

- 1- Avaliar a compreensão literal e inferencial;
- 2- Verificar a reorganização, a avaliação e a leitura crítica; e
- 3- Comparar, entre os gêneros, as dificuldades encontradas na compreensão.

Nessa perspectiva, foram escolhidas 04 (quatro) escolas da rede pública localizadas em Aracaju, Sergipe, situadas em diferentes regiões da cidade, que aqui serão denominadas de: Escola I, Escola II, Escola III e Escola IV. Essas escolhas justificam-se por um contato inicial com os professores de espanhol das referidas escolas que declararam ter alunos que demonstram certa dificuldade na compreensão de textos em espanhol e baixo rendimento, tudo isso desvinculado de mau comportamento, falta de assiduidade ou comprometimento intelectual.

A execução da investigação ocorreu a partir da realização de 05 (cinco) oficinas com uma média de 50 (cinquenta) minutos, todas em cada uma das escolas elencadas anteriormente. Cada oficina contemplou um gênero textual distinto, com experiências de leitura e promoção de atividades sobre os textos, com o intuito de verificar as dificuldades encontradas pelos participantes.

No total, 30 (trinta) alunos do Ensino Médio integraram as atividades, os quais foram sugeridos pelos próprios professores das escolas baseados no bom comportamento nas aulas e esforço na participação e estudos, mas com baixo rendimento.

O quantitativo de alunos por colégio foi distribuído da seguinte maneira: Escola I com 05 alunos; Escola II com 14 alunos; Escola III com 03 alunos; e Escola IV com 08 alunos. No capítulo 3, dedicado ao aporte metodológico, será explicitado como se deu a escolha das escolas e dos alunos, e se justificará tal distribuição.

Ao propor uma reflexão sobre as dificuldades na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira, a presente pesquisa é condizente com a necessidade subscrita por Moita Lopes (2006, p. 23) de “teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc.”.

Inserido no campo aplicado de estudos da linguagem, na área da Linguística Aplicada (LA), este trabalho ancora-se na compreensão de que o objeto desse campo de estudos, tal qual propõe Moita Lopes (2006), são *problemas linguísticos socialmente relevantes*. Em se tratando de dificuldades na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira, tais problemas têm implicações com a formação de usuários da língua em foco, e até mesmo a materna, que necessitam interagir na sociedade, mediados pela modalidade escrita, em diferentes esferas da atividade humana, seja escolar ou não.

A Linguística Aplicada, por sua natureza transdisciplinar, busca contribuir para a compreensão de fenômenos linguísticos situados na sociedade. Nessa perspectiva, a escola tem sido o campo mais frequente das pesquisas em Linguística Aplicada, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem de língua materna ou de línguas estrangeiras envolvem fundamentalmente a *língua em uso*.

Kleiman (1998, p. 70) comenta que o foco de interesse da LA não é a linguagem em si, mas o conhecimento das práticas de uso e de aprendizagem da língua em instituições, porque seu conhecimento pode ajudar a entender os fatores que condicionam as práticas institucionais (sociais).

Somos leitores em tempo integral, mas não lemos do mesmo jeito os diferentes textos que se apresentam. É papel da escola fornecer aos estudantes, através da leitura, os instrumentos necessários para que eles consigam buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar as informações complexas do mundo contemporâneo e exercer a cidadania.

Sendo assim, com todas as transformações pelas quais a sociedade vivencia, as oportunidades de contato com diferentes tipos de linguagens já são comuns, como a difusão de Línguas Estrangeiras, seja pela escola, mídia, entre outros, resultado da globalização. Nesse sentido, ler em língua estrangeira passou também a ser uma realidade no mundo atual e, nas escolas, isso se comprova pela sua inserção objetivando, principalmente, o domínio da habilidade leitora.

Apesar de algumas particularidades, o desenvolvimento da construção do ensino-aprendizagem da leitura, tanto em Língua Materna (LM) como em Língua Estrangeira (LE), apresenta semelhanças em seu discurso pedagógico. Nos dois contextos, a concretização da atividade advém do processo sócio-interacional entre os sujeitos, isto é, da construção social (Moita Lopes, 1996).

Nessa perspectiva, o aprendiz transfere sua percepção sobre o processo leitor construída ao longo do processo educativo formal da LM para a LE. Normalmente, essa representação reflete um modelo de leitura que revela uma série de procedimentos que são executados com a finalidade de alcançar a compreensão.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006) fazem uma reflexão acerca da leitura na sala de aula e entendem que é necessário o conhecimento integrador e não dividido, a não redução do conhecimento segundo os próprios interesses ou circunstâncias. O documento também defende a formação de leitores independentes e críticos, a partir da eleição de textos cujo tema interesse aos alunos, para que possam refletir sobre sua sociedade e ampliem sua visão de mundo.

Diante disso, entende-se a importância de o mediador, nesse caso o professor, tornar a prática de leitura algo prazeroso e não mecânico, e ao mesmo tempo com um propósito educacional, pois precisa criar o gosto pela leitura em seus alunos por meio de atividades significativas.

Para tanto, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Caminhos da leitura: rumos, instrumentos e pedras*, são apresentadas diferentes concepções, modalidades e estratégias de leitura com o intuito de fundamentar e justificar a escolha deste trabalho pela concepção interativa de leitura. Em um segundo momento, faz-se uma reflexão sobre o que vem a ser *texto* e como ele se constitui na integração de gêneros e tipos, e veiculação por suportes distintos, além de dedicar um subtópico à multimodalidade, forma textual heterogênea tão comum na atualidade. Por fim, discorre-se sobre os fatores da

compreensão da leitura derivados do emissor, do texto e do leitor, e distingue-se dislexia, distúrbio e dificuldade de leitura.

No segundo capítulo, *Caminhos cruzados: nortes no ensino de leitura*, faz-se um paralelo entre alfabetização e letramento, verificando seus conceitos e metas, além dos aspectos nos quais se cruzam; e se propõe uma análise do lugar da habilidade leitora na LDB (1996), nos PCNEF (1998), nos PCNEM (2000) e nas OCEM (2006).

O terceiro capítulo contempla a apresentação do percurso teórico-metodológico desta pesquisa quali-quantitativa. Nessa parte, o campo de estudo é descrito: o contexto (quatro escolas da rede estadual da cidade de Aracaju, Sergipe), os participantes das oficinas (alunos do Ensino Médio), e os recursos utilizados (diferentes gêneros textuais e as atividades para sua compreensão).

No quarto e último capítulo, há uma sistematização do percurso analítico, analisando as atividades de leitura executadas pelos alunos nas oficinas realizadas a fim de verificar as dificuldades que emergiram na compreensão dos textos.

Na conclusão, faz-se uma síntese dos resultados das análises e reflexões sobre as dificuldades na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira, além de projeções para um trabalho com atividades significantes de leitura em que, mesmo alunos com dificuldades, possam interagir ativamente no processo leitor.

CAPÍTULO 1. CAMINHOS DA LEITURA: RUMOS, INSTRUMENTOS E PEDRAS

"Lee y conducirás, no leas y serás conducido"

Santa Teresa de Jesús

O ato de ler constitui uma atividade complexa que não pode ser reduzida a uma mera decifração de códigos. Tal ação se produz de modo processual, que decorre desde o conhecimento prévio do leitor, a decodificação, a organização textual, até a construção de sentidos.

Vista como processo, um caminho a ser percorrido, a leitura pressupõe em sua concepção a participação ativa de saberes que interferem diretamente na produção de significados, por isso a escolha da concepção sociocognitiva de leitura para embasar esse estudo e a importância de se refletir sobre o “texto”, instrumento de comunicação linguística no processo leitor.

Nessa perspectiva, os caminhos da leitura sugeridos neste capítulo perpassam pontes construídas entre a *leitura*, ao apresentar diferentes concepções, modalidades e estratégias, e o *texto* como produção e expressão da linguagem. Por fim, ao considerar a complexidade do processo leitor no qual alguns obstáculos podem aparecer para alguns leitores, discorre-se sobre as distinções entre dislexia, distúrbio e dificuldades de leitura para delimitar o foco da investigação e informar sobre os aspectos que caracteriza cada problemática.

1.1. Ler e compreender, eis o caminho

Segundo Solé (1998, p. 44) “ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender”. Para tanto, a compreensão de um texto envolve ativamente a participação do leitor que faz uso de recursos para sua efetivação.

Este primeiro tópico tem como finalidade elencar distintas concepções e modalidades de leitura, assim como fazer um apanhado de diferentes estratégias ou procedimentos de leitura que corroboram para uma melhor execução da atividade leitora.

De acordo com a corrente teórica a qual está vinculada, a leitura pode ser concebida sob diferentes perspectivas. Sendo assim, o presente tópico objetiva apresentar três

concepções de leitura que possuem visões distintas da atividade leitora e da atuação dos participantes do processo.

Segundo Coracini (1995, 13-15), as três principais concepções de leitura existentes são a estruturalista, a cognitiva e a interacionista, apesar da nomenclatura ser diferente a depender do teórico. Torna-se relevante apontar, a partir daqui, a postura teórica de cada uma e as marcas que as distinguem.

A **Concepção Estruturalista, Tradicional ou Linguística** considera que o sentido do texto está nas palavras e ao leitor cabe apenas decodificar os signos linguísticos na busca do significado do texto visto como único. A construção do significado se faz a partir do texto, com isso a interpretação textual perpassa o sentido literal, limitando a visão do leitor que é desconsiderado nessa concepção passiva de leitura.

Tanto em materiais didáticos, como em provas de vestibulares e concursos, ainda é possível encontrar questões referentes a textos nesse modelo estruturalista que exige somente a decodificação e localização de informações e que “inibe a formação de um leitor crítico” (LIMA, 2004, p. 20).

Outro aspecto que caracteriza essa concepção é o estabelecimento de uma hipótese *bottom-up* ou *ascendente* de leitura, também chamada *de baixo para cima*. Para Coracini (2002, p. 13), tal hipótese “defende o texto como uma fonte única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma”.

Em outra linha de pensamento está a **Concepção Cognitivista ou Psicolinguística** que, diferente da anterior, dá ao leitor um papel mais ativo, pois acredita que, ao ativar seus conhecimentos prévios, ele percorre as marcas e pistas deixadas pelo autor.

Segundo Lima (2004, p. 22):

A leitura passa a ser vista como uma atividade cognitiva que envolve uma série de operações – ativação de esquemas, utilização do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, estruturação de expectativas, inferências, previsão, entre outras – exigindo do leitor uma interação com o texto para a compreensão da linguagem.

A hipótese de leitura utilizada nessa concepção é a *top-down* ou *desendente*, também chamada de *de cima para baixo*, que “se refere à leitura com uso de estratégias (...) a partir dos conhecimentos prévios do leitor; o foco é o leitor e sua capacidade de empregar estratégias cognitivas” (COSTA, 2011, p. 61).

Nessa perspectiva, o leitor pode utilizar sua visão de mundo como fonte de informação e integrá-la aos conhecimentos que estão sendo transmitidos através do texto. Kleiman (2013, p. 15) indica três níveis de conhecimento que são solicitados na compreensão de um texto e que constituem o *conhecimento prévio*:

o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Nesse sentido, cabe aqui especificar a dimensão de cada um desses conhecimentos: o *conhecimento linguístico*, representado por um conjunto de informações sobre o funcionamento sistêmico de uma língua, permite ao indivíduo desenvolver uma competência linguística dentro de um grupo social; o *conhecimento textual*, representado por um conjunto de informações sobre as diversificadas formas de estilos discursivo e textual, possibilita ao leitor reconhecer as modalidades textuais e perceber sua funcionalidade dentro da comunicação verbal, e; o *conhecimento de mundo (enciclopédico)*, representado por um conjunto de valores e concepções assimilados ao longo de uma vivência e compartilhado por indivíduos dentro de uma ou várias sociedades.

Por fim, a terceira vertente, a **Concepção Interacionista**, que é uma confluência das duas concepções anteriores e o fluxo das informações opera bilateralmente tanto do processo ascendente – reflexões perceptivas a partir do texto - como do processo descendente - reflexões cognitivas a partir do leitor -, interagindo no ato da leitura.

Conforme Moita Lopes (2001, p. 137-146),

a concepção interacionista pode ser entendida através de duas perspectivas: a que considera o processo de leitura a partir do movimento simultâneo da circulação dos dados e aquela que considera a atividade como um processo comunicativo entre leitor e autor para a negociação do significado do texto.

Outro fator importante nessa concepção é o reconhecimento da instabilidade dos significados das palavras pelo leitor, o contexto tem suma importância para o entendimento da palavra e compreensão do todo.

Dentro desse contexto, o leitor depende menos do texto e pode optar pela alternância entre os modelos ascendente ou descendente para suprir suas necessidades interpretativas, ou seja, o leitor tem condições de avaliar e controlar os recursos estratégicos mais apropriados

para a aproximação ao significado, essa é uma vertente que defende a livre participação do leitor dentro do processo.

Estudos recentes apontam a concepção sociocognitivo-interacional de leitura, aprofundada, principalmente, por Kock e Elias (2007) e Marcuschi (2008) no Brasil, como uma ampliação do conceito de leitura da base cognitiva por serem, assim como explica Marcuschi (2006, p. 19), que a língua, a partir da perspectiva bakhtiniana, é uma atividade social, histórica e cognitiva, e os gêneros discursivos “Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura.”.

Com isso, a compreensão é vista não só como uma atividade cognitiva, mas sim como uma atividade dialógica, “(...) uma atividade de seleção, reordenação, reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida”. (MARCUSCHI, 2008, p. 256). Koch e Elias (2007, p. 11) definem leitura como:

(...) uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Nessa perspectiva, justifica-se a escolha da concepção sociocognitivo-interacional de leitura para fundamentar a presente investigação devido ao privilégio dado aos sujeitos e aos seus conhecimentos em processos de interação.

Além das diferentes concepções de leitura, estudos afirmam que o ato de ler pode ser executado de distintos modos a depender da finalidade ou formas estabelecidas para a realização do processo. Com isso, pretende-se aqui elencar algumas modalidades (ou tipos) que comprovam a ideia de leitura como prática multifacetada.

Partindo do pressuposto de que os textos não são lidos da mesma maneira, a classificação será apresentada seguindo duas categorias.

a) Quanto à finalidade:

Com base em uma síntese feita por Andrade (1999, *apud* Cavalcante Filho, 2011), a leitura pode ser classificada como:

• *Leitura de higiene mental ou recreativa:* objetiva trazer satisfação, distração, entretenimento e lazer. É o caso da leitura de romances, revistas em quadrinhos, etc.

- *Leitura técnica*: implica, muitas vezes, a habilidade de ler e interpretar tabelas e gráficos. Por exemplo: relatórios ou obras de cunho científico.

- *Leitura de informação*: está ligada às finalidades da cultura geral, como a leitura de jornais, revistas de cunho jornalístico, etc.

- *Leitura de estudo*: visa à coleta de informações para determinado propósito, aquisição e ampliação de conhecimentos.

Alliende e Condemarín (2005) classificam a leitura pelo pressuposto de que a recorremos dentro e fora do contexto de estudo, meio este no qual a leitura é a base de suas atividades. De forma dicotômica, a divide em:

- *Leitura Informativa*: a chamada leitura-tipo-estudo, ou seja, ler para aprender. A busca por diferentes fontes com o intuito de obter mais informações exige que leitor as reúna, as organize, as registre e as relacione. Com os avanços da tecnologia, esse tipo de leitura ampliou as possibilidades de fontes, embora é preciso cautela e verificação de sua veracidade. Além disso, as áreas de estudo influenciam na escolha das estratégias que serão utilizadas no processor leitor.

Dentro da leitura informativa ou de estudo, três habilidades básicas podem ser recorridas de acordo com os propósitos do leitor: a *revisão preliminar (previewing)*, que consiste em uma leitura superficial no material de estudo para tomar decisões sobre ele, como conteúdo, organização e utilidade; a *leitura seletiva espontânea (skimming)*, extensão da revisão preliminar, que permite uma leitura mais rápida do material com o intuito de examiná-lo, além de encontrar o conteúdo relevante e alguns detalhes que justificam sua importância; e a *leitura seletiva indagatória (scanning)*, que é utilizada para encontrar rapidamente uma informação específica em um material de leitura, sem necessidade de ter de ler a página ou o texto completo.

- *Leitura de entretenimento*: pode ser definida como uma leitura voluntária ou independente e os materiais escolhidos como resposta aos interesses pessoais do leitor são lidos por ele em um tempo também voluntário e no seu ritmo. Apesar de ser um tipo de leitura livre, não está desvinculada do desenvolvimento global da capacidade de ler. Nesse aspecto, a escola e a família tem um papel importante na motivação pela leitura e na criação de leitores interessados e seletivos.

b) Quanto à emissão ou não do som:

• *Leitura Silenciosa*: esse tipo de leitura é considerado por Vygotsky essencial para o desenvolvimento da habilidade leitora. Segundo o teórico:

El estudio de la lectura demuestra que, a diferencia de la enseñanza antigua que cultivaba la lectura en voz alta, la silenciosa, es socialmente la forma más importante del lenguaje escrito y posee, además, dos ventajas importantes. Ya a finales del primer año de aprendizaje, la lectura silenciosa supera a la que se hace en voz alta en el número de fijaciones dinámicas de los ojos en las líneas. Por consiguiente, el propio proceso de movimiento de los ojos y la percepción de las letras se aligera durante la lectura silenciosa, el carácter del movimiento se hace más rítmico y son menos frecuentes los movimientos de retorno de los ojos. La vocalización de los símbolos visuales dificulta la lectura, las reacciones verbales retrasan la percepción, la traban, fraccionan la atención. Por extraño que pueda parecer, no sólo el propio proceso de la lectura, sino también la comprensión es superior cuando se lee silenciosamente. La investigación ha demostrado que existe una cierta correlación entre la velocidad de lectura y la comprensión. Suele creerse que cuando se lee despacio se comprende mejor, pero de hecho la comprensión sale ganando con la lectura rápida ya que los diversos procesos se realizan con diversa rapidez y la velocidad de comprensión corresponde a un ritmo de lectura más rápida. (VYGOTSKY, 2000, 138-139)

Sob a mesma perspectiva de valorização, Allende e Condemarín (2005, p. 100) afirmam que esse tipo de leitura permite que o leitor assimile uma maior quantidade de linguagem escrita utilizando determinados indícios e estratégias pessoais que lhe permitem uma maior assimilação. Além disso, possibilita que o leitor possa ler em seu próprio ritmo e , ao favorecer os processos linguísticos, transfere a sua eficácia a um rendimento melhor do aluno na maioria das disciplinas. E acrescentam:

O significado da leitura é construído com mais rapidez quando se lê em silêncio, porque o leitor não tem necessidade de expressar oralmente o que está lendo; também não enfrenta as exigências de pronúncia de cada uma das palavras e não tem de preocupar-se em adaptar a altura de sua voz para ser escutado pelos ouvintes. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p 99)

Tais afirmações não significam que a leitura oral seja inapropriada, porém, o despreendimento do aspecto sonoro da escrita evita a mera decodificação de letras em sons que impede o entendimento do conteúdo do texto. Em contrapartida, no caso específico da leitura silenciosa em língua estrangeira, há algo a levantar que pode suscitar outra questão, a tradução simultânea para a língua materna durante o processo de leitura silenciosa, gerando possíveis lacunas na compreensão.

- *Leitura Oral ou em voz alta*: atividade mais complexa que a silenciosa, exige reconhecimento das palavras para sua expressão verbal, com devidas pausas e entonação, volume de voz e velocidade ao ritmo dos ouvintes. Prática muito difundida em outras épocas, mas nas últimas décadas as opiniões em relação ao seu valor mudaram (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

No que se refere a esse tipo de leitura, Vygotsky (2000, p. 139) diz que:

Durante la lectura en voz alta tiene lugar un intervalo visual, en la que los ojos se anticipan a la voz y se sincronizan con ella. Si durante la lectura fijamos el lugar donde se posan los ojos y el sonido que se emite en un momento dado, obtendremos ese intervalo sonoro-visual. Las investigaciones demuestran que el intervalo se incrementa gradualmente, que un buen lector tiene un intervalo sonoro-visual mayor, que la velocidad de la lectura y el intervalo crecen a la par. Vemos, por lo tanto, que el símbolo visual se va liberando cada vez más del símbolo verbal.

Kleiman (1989), por sua vez, compreende que a leitura em voz alta permite saber se o aluno está reconhecendo devidamente os signos linguísticos, enquanto que a leitura silenciosa permite à criança ou adolescente concentrar-se exclusivamente na compreensão do texto.

No que se refere à leitura oral em língua estrangeira, muitas vezes essa atividade é considerada pelo aluno como uma prática tensa por exigir um desempenho oral entendível para os ouvinte. A preocupação é tamanha com a pronúncia dos vocábulos que a compreensão da mensagem é posta em segundo plano, exigindo releituras em muitos dos casos.

Vale destacar que, às vezes, a leitura em voz alta é feita solitariamente, o que permite ao leitor lembrar significados e funções por meio de sua decodificação e pronúncia, e proporciona uma realimentação da informação ao escutar sua própria voz.

Após tratar sobre as modalidades de leitura, é importante, também, refletir sobre a constatação de diversos estudos que apontam a complexidade que o processo leitor possui, não por ser definido como algo difícil ou complicado, mas por exigir e ser constituído de distintos momentos dentro da sua execução para que a leitura ocorra de modo eficaz. Tais momentos, chamados de estratégias, procedimentos, fases ou etapas, são de suma importância, pois são responsáveis pela mobilização de diferentes níveis de conhecimento do leitor.

De acordo com os PCNEF, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998, p. 68-9), a leitura é uma atividade que:

(...) implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Visto isso, faz-se necessário apresentar diferentes propostas de procedimentos para a execução eficiente da habilidade leitora. Será possível perceber similitudes em alguns casos e disparidades em outros, às vezes havendo somente uma mudança na nomenclatura.

Os primeiros procedimentos aqui apresentados foram propostos por Cabral (1986) e identificados como: *decodificação, compreensão, interpretação e retenção*. A **decodificação** resulta do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com os significados; a **compreensão** ocorre quando o leitor capta do texto a temática e as ideias principais; a **interpretação** é a fase de utilização crítica do leitor, o momento em que faz julgamentos sobre o que lê; e a **retenção** é o que o leitor absorve do que compreendeu ou interpretou sobre o texto.

Kleiman (1998, p. 50) também propõe ESTRATÉGIAS DE LEITURA, definidas por ela como operações regulares para abordar o texto e classificadas em *metacognitivas* e *cognitivas*.

As **estratégias metacognitivas** “seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”, isto é, autoavaliar a própria compreensão e objetivar a leitura.

Já as **estratégias cognitivas** “seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de ainda não ter chegado ainda no nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura”, nesse caso, como o leitor não tem controle consciente dessas operações, seu ensino pode ajudá-lo a desenvolver habilidades que o tornem competente.

Ao se fazer um paralelo entre esses dois tipos de estratégias, pode-se concluir que as estratégias cognitivas são aquelas necessárias apenas para a compreensão do texto, já as metacognitivas são necessárias para controlar as ações cognitivas durante uma leitura.

No contexto escolar, especificamente nas aulas de língua estrangeira, encontram-se alunos que, também pela experiência que possuem com a língua materna, conseguem assumir o controle da compreensão e buscam superar os possíveis obstáculos que surgem através de diferentes estratégias, nesse caso chamadas de metacognitivas. Se tais alunos conseguem

compreender e avaliar seu próprio rendimento no processo de leitura, ao não entender um texto, atuam de forma autônoma e consciente na busca de diferentes recursos para conseguir mais eficiência na leitura. Nessa perspectiva, o professor envolvido com o ensino de leitura assume um papel muito importante na mediação e oferecimento de oportunidades para criar objetivos significativos na leitura de diversos textos. A própria Kleiman (1998, p. 52) afirma que:

(...) Na aula de leitura, é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto.

No entanto, nas salas de aula de língua estrangeira, também estão aqueles alunos que fazem uso de operações de nível inferior, apesar de envolverem habilidades linguísticas complexas e sofisticadas, as chamadas estratégias cognitivas, pois se apoiam no conhecimento gramatical e de vocabulário. Seu processamento é realizado automaticamente, não envolve conhecimento reflexivo, o leitor não tem controle consciente desses procedimentos e o ensino também não pode modelá-los diretamente, mas pode ajudar o leitor a desenvolver habilidades que o tornem competente. O ensino de estratégias ajuda o aprendiz a usá-las conscientemente e a empregá-las propriamente na resolução de tarefas, por isso a importância do seu ensino. Estimular e praticar a habilidade autônoma da leitura fará com que o leitor sinta-se responsável e parte chave do processo de ensino junto ao professor, cada um assumindo papéis específicos.

Sobre as estratégias cognitivas e seu ensino, Kleiman (1998, p. 65), justificando o teor de sua proposta, explica que:

Devido à inacessibilidade das estratégias cognitivas, então, (de fato, quando as trazemos ao nível consciente elas mudam qualitativamente, não sendo mais estratégias cognitivas), nossa proposta pedagógica envolve o ensino de *habilidades linguísticas*, isto é, o ensino de capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual, a nossa competência para com textos.

Visto isso, entende-se a dimensão positiva do trabalho com estratégias em prol da efetivação da compreensão no processo de leitura e como a prática docente demanda uma ação que servirá de ponte entre a construção de sentido e o leitor.

Outra proposta de procedimentos para a execução eficiente da habilidade leitora é sugerida por Solé (1998) ao apresentar três etapas de atividades com o texto: *o antes, o durante e o depois da leitura*. Nessa proposta, o leitor atua de modo ativo para com o texto e o que o circunda, com o intuito de torná-lo significativo.

Segundo a autora, constituem as estratégias de compreensão leitora para **antes da leitura**: antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte, da formatação do gênero e do autor ou instituição responsável pela publicação.

Sobre as atividades **durante a leitura**: confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

A terceira e última etapa, e não menos importante, é a que vem **depois da leitura**: construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Com isso, conclui-se que todas as propostas de procedimentos, estratégias, fases ou etapas da atividade leitora pretendem desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar um estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura, daí a importância do ensino e prática desses procedimentos, como indica Solé (1998, p. 70) ao afirmar que:

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem.

1.2. Texto: produção, expressão e instrumento da linguagem

Para tratar de leitura, é imprescindível aprofundar acerca da matéria-prima utilizada no desenvolvimento desse processo: o *texto*. Com o intuito de representar o mundo, exprimir seu pensamento, comunicar-se e influenciar os outros, o ser humano faz uso de *textos*. Tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal expressam sentidos e, para isso, signos são utilizados e combinados entre si, de acordo com certas leis, obedecendo a mecanismos de organização.

Nesse sentido, o presente tópico propõe um aprofundamento sobre a definição de “texto”, sua caracterização dentro dos variados gêneros, tipos e suportes, e a heterogeneidade em sua composição.

Bakhtin (1997, p. 329) considera o texto sob diferentes prismas e problemas, um dos quais constitui uma primeira noção ampliada do conceito ao afirmar que “o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há textos, também não há objeto de estudo e de pensamento”.

A partir dessa afirmação, percebe-se o importante lugar que o texto ocupa na produção e expressão do pensamento, assim como a necessidade que há de estudos que contemplem esse tema em toda sua complexa dimensão.

Na concepção bakhtiniana, “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve). Formas, aspectos e subaspectos que o ato do autor pode assumir” (BAKHTIN, 1997, p. 330). Sendo assim, o texto media e constitui a realidade imediata do homem social e a sua linguagem; é através do texto que o homem exprime suas ideias e sentimentos.

Nessa perspectiva, ao tratar sobre as fronteiras do texto, Bakhtin problematiza o texto enquanto enunciado. “Dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter no texto” (BAKHTIN, 1997, p. 330). Tal concepção de texto vai ao encontro da concepção de enunciado, por recobrir “um só fenômeno concreto”.

O texto visto como enunciado tem uma função dialógica particular, autor e destinatário mantêm relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados). O que faz do texto um enunciado, na concepção bakhtiniana, é ele ser analisado na sua integridade concreta e viva considerando seus aspectos sociais como constitutivos, ou seja, encarar o texto como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida.

Além dessa concepção, o texto foi definido sob diferentes aportes e bases, apesar deles se cruzarem em determinados momentos. Koch (2004, p. xii) resume algumas delas de forma didática e objetiva.

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitiva);
8. texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Ao longo da segunda metade do século XX, com o surgimento da subárea *Linguística Textual* (LT) dentro da Linguística, a noção de texto ganhou destaque, o qual passou a ser concebido como objeto privilegiado, consolidando seu sentido em torno da ideia bem ampla de realização (coerente e contextualmente interpretável) da linguagem como explicitado a seguir:

Texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH, I.; TRAVAGLIA, 1998, p. 10)

Pelo mesmo viés de pensamento, também está Marcuschi (2008, p 73), ao inferir que “a LT parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos”.

Para ser texto, uma ocorrência linguística precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo, ou seja, conter coerência, fator responsável pelo sentido do texto. Este, também caracterizado por sua unidade formal e seus constituintes linguísticos que, precisam estar reconhecivelmente integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso. Cavalcante *et al.* (2010, p. 228-229) afirmam, em consenso, que:

O texto é a unidade funcional que não somente permite a interação, como também viabiliza diversas formas de representar o mundo, de transformá-lo e de, a um só tempo, reconstruir-se a partir dessa dinâmica emergência dos sentidos, que envolve toda espécie de heterogeneidades enunciativas, dentre elas as relações intertextuais e interdiscursivas.

Os mesmos autores, sob uma perspectiva pragmático-enunciativa, inferem que “um texto se constrói, em dada situação de interação, em função da atuação de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional”.

Outra concepção foi postulada por van Dijk (1998) com a ideia de que os textos estão formados primariamente por macroproposições, as chamadas macroestruturas. Ou seja, durante o processo de compreensão de um texto, o leitor percebe que o texto se compõe de grandes movimentos, por isso que o leitor é capaz de resumir ou recontar o texto em poucas frases. Assim, o texto está formado por vários níveis macroproposicionais, sendo o nível mais alto composto de uma única macroproposição que dá conta do tema do texto completo.

A noção de macroestrutura foi introduzida por van Dijk como um dos elementos que colabora para a formação de sentidos de um texto na mente do leitor. Já a microestrutura corresponde às estruturas das orações e relações de coerência e coesão entre elas. Desse modo, as microestruturas corresponderia à superfície da sentença e a macroestrutura à estrutura profunda do texto. Pode-se dizer então que a macroestrutura organiza um texto na sua forma global e a microestrutura organiza-o no nível sentencial.

A concepções bakhtiniana (1997, p. 330) e a indicada por Koch (1998, p. xii) no tópico 8 se imbricam ao conceber o texto como lugar de interação entre sujeitos em um contexto social. Tal visão será adotada nessa investigação que objetiva analisar as dificuldades de um leitor com o texto em espanhol como língua estrangeira, isto é, aprofundar essa relação entre o que é dito e lido no texto.

Quando se fala em *texto*, normalmente se pensa na linguagem verbal, ou seja, naquela capacidade humana ligada ao pensamento que se concretiza numa determinada língua e se manifesta por palavras. Entretanto, além dessa, há outras formas de linguagem, formas estas que são dinâmicas e, ao mesmo tempo, autênticas, que atuam em diferentes contextos de comunicação, que são veiculadas de múltiplas formas e que perpassam umas nas outras somando na construção de sentidos.

Ao interagir com o que o circunda, o ser humano faz uso de diferentes linguagens para comunicar, seja ela verbal, oral, escrita, visual, gestual, entre outras. Como há diversas

esferas de produção da linguagem, cada uma exige um ou mais recursos diferentes para que a interação seja efetivada. A escolha por esse ou aquele instrumento será feita de acordo com aspectos sociais próprios, finalidades comunicativas e especificidades das situações de interação em que os enunciados estão sendo produzidos.

Essa forma linguística com aspectos sociais próprios, finalidades comunicativas e especificidades das situações de interação é chamada de *gênero textual*. Segundo Marcuschi (2008, p. 154),

(...) é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Daí a centralidade da noção de *gênero textual* no trato sociointerativo da produção linguística.

Bakhtin (1979, p. 279) denominou tais formas linguísticas de *gêneros discursivos* e os definiu como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Os gêneros utilizados nas interações verbais pelos interlocutores sociais são tão diversos e heterogêneos quanto à diversidade de esferas de circulação social nas interações verbais e na diversidade da atividade humana.

O autor também afirma que, nas diversas esferas de circulação, “a utilização da língua se efetua em forma de enunciados” pela heterogeneidade de gêneros que os constitui e, de acordo com as condições e finalidades de cada uma dessas esferas, podemos encontrar uma diversidade de gêneros discursivos que se modificam e se ampliam a cada novo contexto social e histórico de circulação. Para um melhor entendimento sobre o que são os gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 155) os caracteriza e os define afirmando que

refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

O autor adota uma posição de não discutir qual termo é mais pertinente, preferindo indicar que tanto o termo *gêneros discursivos* apresentado por Bakhtin, como *gêneros textuais*, podem ser usados intercambiavelmente, com poucas exceções.

Nesse sentido, os gêneros de texto operam em um envolvimento social, real e associado às atividades humanas. Sua composição assume um caráter dinâmico, mas que ao

mesmo tempo possui uma identidade que faz com que os enunciadores escolham entre um ou outro a depender da situação concreta de comunicação da qual estejam participando. Alguns exemplos de gêneros textuais que podem ser enumerados e que foram indicados também por Marcuschi (2008, p. 155) seriam:

(...) telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Uma outra terminologia utilizada e que muitas vezes é confundida com a de *gêneros textuais* é a de *tipos textuais*, que são definidos por seus traços linguísticos predominantes: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Por isso um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência linguística e não um texto. De acordo com Marcuschi (2002, p. 27), “quando se nomeia um certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base”.

Enquanto os gêneros de texto são inúmeros, os tipos “abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Para aclarar melhor esse aspecto teórico e terminológico, Marcuschi (2002, p. 22) apresenta uma breve e didática explicação através de um quadro comparativo dos termos:

Quadro 1 – Diferenças entre Tipos e Gêneros Textuais

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição;	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, aula expositiva, romance, reunião de condomínio, lista de compras, conversa espontânea, cardápio, receita culinária, etc.

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 22.

Vale ressaltar que um tipo textual pode aparecer na composição de um gênero textual, da mesma forma que um único gênero pode conter mais de um tipo textual. Outra questão está associada ao desenvolvimento da tecnologia na atualidade, em que a comunicação passou a ganhar, cada vez mais, uma nova dimensão em meios digitais e virtuais, nos quais vários e novos gêneros são veiculados e incorporam-se gradativamente no cotidiano.

Apesar da distinção feita entre gênero e tipo textual, Marcuschi (2008, p. 156) frisa que não devemos imaginar que tal distinção “forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária”.

Além dos gêneros e tipos textuais, há um outro aspecto que participa na materialização dos textos, principalmente no que se refere a sua veiculação, são os chamados *suportes textuais*. Marcuschi (2008, p. 174-175) os define como “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Segundo o mesmo autor, “essa ideia comporta três aspectos:

- a) *suporte é um lugar (físico ou virtual)*
- b) *suporte tem formato específico*
- c) *suporte serve para fixar ou mostrar o texto”.*

Com isso, constata-se o lugar do suporte textual tanto em ambientes reais ou virtuais de comunicação. A escolha do seu formato depende do gênero que o compõe e do público que se almeja atingir. Por fim, entende-se o papel do suporte como base para o texto que está sendo veiculado, ou seja, é através dele que o leitor o acessa.

Na perspectiva textual, os suportes podem ser divididos em: *convencionais e incidentais*. Os primeiros são veículos, bases de textos criados especificamente para essa finalidade, como: livro, livro didático, jornal, revista, rádio, televisão, telefone, *outdoor*, folder, faixas, etc. Já os incidentais são meios casuais que surgem em situações especiais, como: embalagem, para-choques e para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, muros, calçadas, etc.

Com isso, conclui-se que o papel dos gêneros textuais tem sido reconhecido como fundamental na interação sociocomunicativa e, em vista disso, eles passaram a nortear o ensino de línguas, especialmente o trabalho com análise, interpretação e produção de textos. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da competência linguística e discursiva e, conseqüentemente, amplia a participação social do indivíduo. Por isso, os Parâmetros

Curriculares Nacionais (2000) preconizam o ensino da leitura e produção de textos a partir de gêneros textuais.

A integração de várias linguagens envolvendo palavras, imagens, sons, entre outras, tornou-se a principal característica das produções textuais vinculadas na comunicação, principalmente nas mídias digitais com o aumento no uso de ambientes virtuais e redes sociais. As constantes modificações nas formas de interação e comunicação entre os sujeitos e o desenvolvimento tecnológico têm gerado o surgimento de novas e múltiplas linguagens que produzem diferentes formas textuais heterogêneas na sociedade contemporânea.

Essas mudanças significativas com relação à linguagem em uso trazem à tona um novo tipo de texto, que se mostra bastante recorrente nas práticas sociais atualmente: o texto multimodal.

Segundo Dionísio (2011, p. 162),

a Multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação etc.

Nesse sentido, a multimodalidade engloba a escrita, a fala e a imagem. Mayer (2010, *apud* Paes de Barros, 2009, 165) “define como *multimedia* o material que associa palavras ao material pictográfico, sendo que palavras designam os textos verbais (tanto em impressos como em textos orais) e o material pictográfico inclui gráficos, ilustrações, fotografias, mapas”. Assim, o termo *multimedia* “abrange não somente os textos digitais como também os textos impressos”.

Tudo isso rompe com a perspectiva monomodal, que dava prioridade ao código verbal (palavras) na construção textual. A partir dos anos 90, os chamados “textos não canônicos” passaram a fazer parte do escopo de estudos da Linguística Textual, subdisciplina da Linguística que surge em meados dos anos 60 do século XX, e nessa categoria estão (também) inseridos os textos multimodais. É inegável que os sistemas de textos cada vez mais complexos, característicos da comunicação e interação sociais não só convergem para novos formatos de texto, mas também exigem novos tipos de análise.

Segundo Koch (2003, p. 3):

Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de

tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente. A revolução e evolução do conhecimento necessita e exige, permanentemente, formas de representação notoriamente novas e eficientes.

Entende-se, então, que a crescente integração das várias formas de linguagem passa a ser emergente na produção textual que representa a complexa sociedade atual. Nesse sentido, “os textos são, portanto, multimodais, ou seja, um conjunto de múltiplas formas de representação ou códigos semióticos que, através de meios próprios e independentes, realizam sistemas de significados.” (SELVATICI, 2007, p. 1)

Ao falar sobre a concepção atual de texto nos estudos da Linguística Textual, Pinheiro (2012, p. 3) diz que o texto é visto como objeto dinâmico, multifacetado e resultante de ações linguísticas, sociocognitivas e discursivas, de forma que tais características contribuem, de certa forma, para a inserção de elementos semióticos na constituição do texto. “Assim como os elementos verbais, os não verbais também podem ser responsáveis pela construção de sentidos do texto”.

Nessa perspectiva, o produtor de um texto que opte pelo uso de uma imagem, por exemplo, pauta sua escolha não apenas por uma questão de estética, mas também pela noção (consciente ou inconsciente) das funções e efeitos da imagem em sua produção.

Com relação a isso, Calado (1994) trata das funções de comunicação presentes nas imagens e evidencia como estas contribuem na construção do sentido e na compreensão de um texto. Uma das funções tratadas por essa autora, a qual se fundamenta num estudo feito por Levin *et al* (1987), é a *Função Representativa* que “reforça as informações mais importantes de uma mensagem veiculada de forma verbal, através da apresentação de elementos redundantes. Serve essencialmente para tornar mais concretos os conteúdos da informação verbal.” (CALADO, 1994, p. 104)

Percebe-se, então, que as linguagens verbal e não verbal se integram de forma coerente e coesa para a formação de um texto mais “completo” e, nesse sentido, a multimodalidade precisa ser analisada sob a perspectiva de uso de ambas as formas de linguagem.

No caso dos textos multimodais, por exemplo, tanto os elementos verbais como os não verbais devem ser considerados como parte de um todo que é o texto. A análise empreendida deve considerar esse todo e não ser segmentada na análise de pequenos textos, verbais de um lado e não verbais de outro. Portanto, os elementos não verbais são fundamentais e inevitavelmente constitutivos dos textos multimodais e

incorporá-los na análise se faz necessário para explicar e compreender a forma como ocorre, também nesses textos, o processo de compreensão. (PINHEIRO, 2012, p. 7)

Dessa forma, conclui-se que o texto multimodal, tão característico da sociedade atual, insere-se nos interesses de estudo da Linguística Textual por se tratar de uma representação (da realidade) notoriamente eficiente.

Sendo assim, recorre-se mais uma vez a Dionísio (2011, p. 138), que diz que, “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos às mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”. Partindo dessa perspectiva, na sociedade contemporânea, a competência leitora é algo de fundamental importância e como tal deve abranger suas múltiplas modalidades.

1.3. Dificuldades de leitura: curvas e obstáculos no processo leitor

De acordo com Allende e Condemarín (2002, p. 111), a compreensão dos textos escritos é apontada como a “reconstrução, por parte do leitor, do sentido dado pelo autor a um determinado texto”, ou seja, “o emissor codifica uma mensagem que o receptor, por manejar o mesmo código, pode decodificar”.

Para os autores, a complexidade da atividade de leitura é determinada por fatores que podem facilitar ou dificultar o processamento. São eles: os **fatores da compreensão da leitura derivados do emissor, do texto e do leitor**; que são constituídos por aspectos que, se dominados, contribuirão no processo leitor.

Os *fatores da compreensão da leitura derivados do emissor* são constituídos pelo conhecimento dos códigos manejados pelo autor, pelo conhecimento dos esquemas cognitivos do autor, pelo conhecimento do patrimônio cultural do autor e pelo conhecimento das circunstâncias da escrita.

No que se refere aos *fatores da compreensão da leitura derivados do texto*, seu estabelecimento se dá pela “legibilidade” de um texto. Para isso, distinguem cinco tipos: física, linguística, conceitual, psicológica, estrutural e pragmática.

Já com relação aos *fatores da compreensão da leitura provenientes do leitor*, há uma correlação com os fatores da compreensão provenientes do autor, pois depende dos códigos que o leitor maneje, de seus esquemas cognitivos, de seu patrimônio cultural e das circunstâncias da leitura.

Os fatores descritos acima corroboram com a concepção de leitura adotada nesta pesquisa, a concepção interacionista, devido a sua perspectiva abalizada na tríade comunicativa – autor, texto e leitor. No entanto, nem sempre, o leitor consegue efetivar sua compreensão dentro do processo de leitura e tal problemática pode estar associada a algum desses fatores.

O contato de um leitor com um dado texto não garante que sempre haverá uma interação significativa, pois, para que isso ocorra, muitos fatores tornam-se influenciáveis. Com isso, é possível encontrar pessoas que conseguirão ler com facilidade e fluidez, atingindo a compreensão com eficácia, e outros que sentirão mais dificuldades, alguns chegando até a não conseguir assimilar as informações contidas no texto.

Quando o objetivo de leitura não é alcançado e o leitor tem ciência do fato, pode ocorrer uma mobilização por parte desse leitor para que sua atividade leitora seja garantida. Para Kleiman (1998, p. 50),

(...) se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão.

No entanto, que falhas na compreensão seriam essas? A que fatores elas estão associadas? Como elas se caracterizam? Essas e outras perguntas emergem na tentativa de se fazer entendê-las e denominá-las. Para tanto, alguns conceitos e caracterizações serão explanados neste tópico com o intuito de fazer um paralelo entre os mesmos.

Pesquisas mostram que “o maior número de estudantes identificados com problemas de aprendizagem são aqueles com problemas de processamento da linguagem” (SMITH; STRICK, 2001, p. 48). No entanto, “nem todas as crianças que apresentam dificuldades para aprender a ler podem ser consideradas portadoras de distúrbio de leitura e escrita” (SANTOS; NAVAS, 2002, p. 27)

Essas afirmações têm por objetivo suscitar reflexões acerca da distinção entre aqueles que possuem algum tipo de dificuldade de leitura e os que apresentam algum distúrbio, ou são disléxicos. Para tanto, faz-se necessário conceituar alguns termos específicos, mostrando pelo menos uma faceta de tais conceitos sem aprofundá-los, assim as disparidades serão detectadas e o foco do presente trabalho será identificado e delimitado, ao

mesmo tempo que poderá provocar interesse para futuros estudos que consigam mergulhar mais a fundo e ampliar tais conhecimentos.

Como visto antes, nem todo aquele que possui dificuldade de leitura necessariamente possui algum distúrbio ou é disléxico. Nesse sentido, o presente trabalho busca identificar as dificuldades que ocorrem no processo de leitura em espanhol como língua estrangeira excluindo do seu corpus casos de dislexia ou distúrbio de leitura, posto que as causas que os constituem são distintas.

Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia adotou a seguinte definição:

Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Déficit Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

Segundo Sallys Shaywitz (2006, p. 20), “a dislexia é um problema complexo que tem suas raízes nos mesmos sistemas cerebrais que permitem ao homem entender e expressar-se pela linguagem”. A autora também afirma que, hoje, a dislexia atinge uma em cada cinco crianças e que, além de dificultar o ato de ler, influencia “a capacidade de soletrar, de memorizar palavras e articulá-las e de lembrar certos fatos”.

Pesquisas recentes da autora anunciaram uma significativa descoberta neurofisiológica, que justifica ser a falta de consciência fonológica do disléxico, a determinante mais forte da probabilidade de sua falência no aprendizado da leitura.

Antes do termo *dislexia* (*dys*, que significa dificuldade e *lexia* palavra, linguagem, ou seja, dificuldade com a palavra) ser utilizado, falava-se em *cegueira verbal* para definir uma disfunção de desenvolvimento da capacidade de ler. Tal cegueira verbal pode ser congênita ou não. A “cegueira verbal congênita” ocorre nas crianças e reflete uma disfunção presente desde o nascimento, devido a uma “queda de energia nas conexões cerebrais durante o desenvolvimento embrionário, ficando esse problema nas conexões neurais confinado a um determinado sistema neural (utilizado para a leitura)”. Já na “cegueira verbal adquirida”, algum tipo de lesão “bloqueia um sistema neural que já está em funcionamento, podendo também estender seu impacto a outros sistemas” (SHAYWITZ, 2006, p. 27). Por sua vez, o *distúrbio de leitura e escrita*, pode ser definido como:

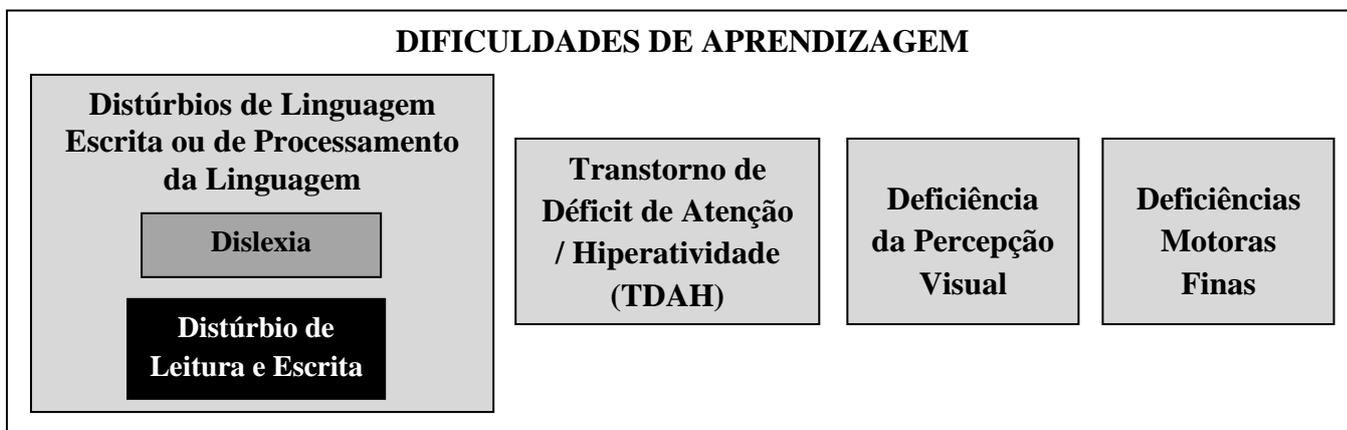
uma manifestação referente ao desenvolvimento da linguagem, que se caracteriza pela dificuldade na aquisição e/ou no desenvolvimento da linguagem escrita por crianças que apresentam déficits tanto de decodificação fonológica como de compreensão da linguagem oral e/ou escrita. (GERBER, 1993; WALLACH e BUTLER, 1994, *apud* SANTOS e NAVAS, 2004, p. 31)

Mesmo considerando problemas bastante semelhantes, déficits cognitivos similares, sua hereditariedade e bases neurológicas, a dislexia e o distúrbio de leitura e escrita fazem parte de uma mesma categoria mais ampla, que poderia ser chamada de ***distúrbios de linguagem escrita***. Stanovich (2000, *apud* Santos e Navas, 2002, p. 32) propõe o modelo do *continuum* multidimensional, no qual:

as diferenças entre os leitores disléxicos e os com distúrbio de leitura e escrita são uma questão de grau, mais do que de tipo. Isto é, ao nos movimentarmos em um espaço multidimensional – do disléxico para o distúrbio de leitura e escrita – nós nos moveremos de um déficit centralizado no processamento fonológico para um distúrbio global de desenvolvimento da linguagem.

Nessa perspectiva, conclui-se que tanto a *dislexia* como o *distúrbio de leitura* são exemplos de *Distúrbios de Linguagem Escrita* ou de *Processamento da Linguagem*, que por sua vez é um dos tipos de *Dificuldades de Aprendizagem* juntamente com o *Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH)*, *Deficiência da Percepção Visual* e *Deficiências Motoras Finas* (SMITH e STRICK, 2001). Para melhor entender as relações apresentadas no parágrafo anterior, torna-se viável sua ilustração através do seguinte esquema:

Ilustração 1 – **Dificuldades de Aprendizagem**



Fonte: Elaborada pelo autor.

Enquanto Smith e Strick (2001, p. 14) afirmam que as *Dificuldades de Aprendizagem* são “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações”, Kleiman (1998, p. 31) infere que as *Dificuldades no Processamento de Textos* estão associadas a “aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento”.

Com isso, conclui-se a grande importância que há em entender as disparidades apresentadas nesse subtópico, a fim de evitar que qualquer problema no processo de leitura seja relacionado, ou até mesmo diagnosticado, como dislexia ou distúrbio de leitura e escrita. Para isso, torna-se necessário o acompanhamento de profissionais específicos, como pedagogos, psicopedagogos, professores, fonoaudiólogos e psicólogos, para que atitudes posteriores sejam tomadas corroborando com cada caso.

CAPÍTULO 2: CAMINHOS CRUZADOS: NORTES NO ENSINO DE LEITURA

"Cuanto menos se lee, más daño hace lo que se lee"

Miguel de Unamuno

No capítulo anterior, a leitura, vista como processo ativo, foi comparada a um caminho a ser percorrido pelo leitor que tem como meta construir sentidos a partir do contato com o texto em suas mais variadas formas e estilos.

Sabe-se, no entanto, que, ao percorrer tal caminho, o leitor pode encontrar pedras, obstáculos que podem interferir no trajeto da leitura dificultando sua compreensão. Ao abordar sobre esses diferentes contextos que constituem a dimensão leitora, cabe refletir também acerca das vertentes e dos aportes oficiais que versam sobre o ensino de dita habilidade.

O ensino da leitura tem sido tema de diferentes estudos devido à tamanha preocupação que se há com o desenvolvimento de tal habilidade dentro da escola. Sua aprendizagem inicial e contínua, assim como seu ensino dentro de uma perspectiva interativa e significativa, são propósitos que necessitam de devidas orientações para sua efetivação.

Visto isso, o presente tópico objetiva refletir sobre as concepções dos termos *alfabetização* e *letramento*, definindo-os, comparando-os e encontrando disparidades e semelhanças que os distanciam, os aproximam e os complementam. Por fim, faz-se uma análise do lugar da habilidade leitora em quatro documentos nacionais da educação: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Médio e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM).

2.1. Alfabetização e Letramento: caminhos que se cruzam

Um dos momentos mais esperados e emocionantes nos primeiros passos de uma criança na escola é quando ela aprende o alfabeto e começa a ler e escrever suas primeiras palavras. No entanto, torna-se viável refletir sobre o uso dos termos “ler” e “escrever” nessa perspectiva, como também ampliar o conhecimento acerca da *alfabetização* e do *letramento*.

Durante muito tempo na história do ensino básico brasileiro, ensinar a ler e a escrever esteve atrelado ao ensino das habilidades de “decodificação” e “codificação” respectivamente.

O termo *alfabetização* foi usado bastante para indicar a série na qual a criança aprenderia a ler e escrever suas primeiras palavras. Assim, a pessoa alfabetizada era aquela que conseguia reconhecer as letras, uni-las para formar palavras, depois frases e textos, tudo isso também associado a sua transcrição.

Esse ensino de leitura e escrita descontextualizado e que prioriza a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado na década de 80. Percebeu-se então que as famosas cartilhas do ABC tão difundidas e as atividades desenvolvidas, com ênfase na repetição e memorização precisavam ser repensadas e resignificadas.

Alfabetizar-se, entre outros domínios envolvidos, é progredir no domínio fonético-fonológico, é caminhar para uma "correspondência termo a termo" entre as unidades/elementos da palavra falada e escrita. Mas é também fazer associações, estabelecer sentidos e correlacioná-los às especificidades da vida. (PORTO PIRES; COSTA; FERREIRA, 2007, p. 64)

Nesse sentido, não basta somente alfabetizar, mas, acima de tudo, é preciso que todos entrem em contato com as mais variadas práticas de uso da língua escrita. Os diversos contextos nos quais o ser humano atua e interage exigem o domínio da língua e seu uso em situações significativas, chegando a ser uma verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania.

Visto isso, surge uma nova problemática, como indica Albuquerque (2005, p. 16):

No que diz respeito à alfabetização especificamente, surge o conceito de "analfabetismo funcional" para caracterizar aquelas pessoas que, tendo se apropriado das habilidades de "codificação" e "decodificação", não conseguiam fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais. Assim, o fenômeno do analfabetismo passou a envolver não só aqueles que não dominavam o sistema de escrita alfabética, mas também as pessoas com pouca escolarização.

A partir da década de 1990, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro fenômeno: o letramento, sugerido mais de dez anos depois nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) dentro de um projeto que contribuiu para "ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea".

“Letramento” indica os usos da língua escrita além das paredes das salas de aula, em todo lugar, e das múltiplas formas da linguagem dentro e fora da escola. Com isso, aprender a ler e a escrever ganhou uma amplitude a partir de perspectivas significativas do uso da língua.

Visto isso, pode-se dizer que o letramento passou a assumir o lugar da alfabetização? Que letramento e alfabetização são opostos? Kleiman (2005, p. 11-12), com o intuito de definir o letramento, afirma que:

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. A existência e manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, são importantes (...). Se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das **práticas de letramento** que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.

Enquanto a *alfabetização* pode ser definida como prática específica de uma instituição liderada por um especialista que ensina sistematicamente aos alunos, como conjunto de saberes adquiridos pelo chamado “alfabetizado” e como processo de aquisição das primeiras letras, o *letramento* vai além ao pensar na aprendizagem com fins práticos e significativos de usos das linguagens, daí também falar na atualidade em *multiletramento*.

As duas ações se cruzam no processo de aprendizagem, pois

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Sendo assim, a alfabetização é inseparável do letramento, pois é imprescindível para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente. Por isso a importante relação atual de alfabetizar letrando, capacitar o indivíduo para o domínio dos símbolos da comunicação, ir além da simples aquisição do código escrito e fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano apropriando-se da função social dessas duas práticas.

2.2. Diretrizes para o ensino de leitura: parâmetros e orientações

No transcorrer da história da educação no Brasil, documentos foram elaborados para legitimar, organizar e nortear o sistema educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB),

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Em uma outra perspectiva, ao pensar o trajeto percorrido por qualquer indivíduo desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, espera-se que ele, entre tantas habilidades desenvolvidas, evolua em sua capacidade de ler e compreender textos.

Nesse sentido, o presente tópico propõe uma reflexão acerca do lugar da leitura em tais documentos de modo que seja possível verificar a importância dada a essa destreza tão necessária para o acesso à informação e como suporte de aprendizagem.

2.2.1. A Lei de Diretrizes e Bases e a habilidade leitora

Entre os documentos oficiais da educação brasileira, a LDB, que possui caráter obrigatório, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A primeira foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. Nesta última, mais precisamente no inciso I do artigo 32º, da seção III destinada ao Ensino Fundamental, pela primeira vez o domínio da leitura aparece como um dos meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender.

Segundo Martins (2012, p. 23), “ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ‘ler pelos olhos de outrem’”, ou seja, fazer com que o domínio da leitura aumente as possibilidades de se obter conhecimentos e amplie a visão dos indivíduos para o que os circunda e os constitui.

Ainda na LDB (1996), agora na seção IV, dirigida ao Ensino Médio, etapa esta de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, no inciso II do parágrafo 1º do artigo 36º, se prevê que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação sejam organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando se sinta capaz de demonstrar conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Para Xavier (2007, p. 8),

a nova geração, que cresce com acesso a vídeo-game, computador, telefone celular, máquina fotográfica digital, MP3 Player entre outros equipamentos digitais, começa a apresentar modos de pensar e de se comportar que os fazem adquirir um conjunto de características e práticas sociais, afetivas e intelectuais bem diferentes e certamente desafiadoras para pais, professores e gestores das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, dominar as ditas formas contemporâneas de linguagem é imprescindível para interagir em variados contextos atuais e fazer uso de diferentes recursos e suportes para se comunicar. Para isso, a leitura assume um papel importantíssimo na atuação dentro dessas novas formas de comunicação. No entanto, como também afirma Xavier (2008, p. 8),

o grande desafio que a escola começa a enfrentar é o de ensinar os aprendizes a interpretar, filtrar, selecionar, avaliar para transformar tantas informações em capital cultural que possa ser utilizado de modo prudente e decente, ético e estético dentro e fora da instituição de ensino.

Visto isso, percebe-se que a LDB (1996) entende a leitura sob duas concepções, como meio para o desenvolvimento da capacidade de aprender e, ao fomentar o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, inclui-se aqui a difusão de novas formas de ler, compreender, se expressar e interagir.

2.2.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras para o Ensino Fundamental e a habilidade leitora

Em 1998, dois anos depois da promulgação da última LDB, após meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país, o Governo Federal publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries finais do Ensino Fundamental (PCNEF – na época ainda denominadas 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries) para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos e servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional.

Na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais há a indicação de objetivos do Ensino Fundamental e o documento, no que diz respeito à leitura, orienta que os alunos sejam capazes de:

- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 55-56)

Pelos objetivos especificados acima, é possível perceber como o ato de ler assume posições e funções de suma importância dentro do documento e se estende para além dele. A interpretação e usufru de produções culturais por meio das diferentes linguagens, a aquisição e construção de conhecimentos através de diferentes fontes e recursos, e a capacidade de analisar criticamente e questionar a realidade estão entre os objetivos almejados pelos PCNEF e confirmam quão importantes são as práticas que buscam sua efetivação.

A noção de leitura dentro desses objetivos toma novas dimensões, assim como afirma Martins (2012, p. 29) que, ao considerar o ato de ler “num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência”.

Cabe então refletir nesse momento sobre o lugar da leitura em língua estrangeira nos Parâmetros Curriculares Nacionais e quais orientações são dadas para o desenvolvimento dessa destreza.

Segundo os PCNEF (BRASIL, 1998, p. 15), o ensino de Língua Estrangeira deve ser balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira, função esta relacionada principalmente ao uso que se faz dessa língua via leitura. Essa concepção da leitura como instrumento que possibilita o aumento da autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão garante sua participação efetiva no mundo social.

O modelo de leitura crítica já havia sido proposto por Paulo Freire em 1979. Baseado na teoria da conscientização do mundo, o indivíduo utiliza a leitura para atuar no mundo, pois ela proporciona a prática da liberdade e nega a existência do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo.

Segundo Freire (1994, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Com isso, nota-se tanto no pensamento de Paulo Freire quanto nos PCNEF a indicação de que o ser cidadão na realidade se concretiza pela língua e pela linguagem e de que a leitura é uma ferramenta crucial para tal exercício.

Figueiredo (2000) também participa dessa visão crítica no campo da leitura. De acordo com a autora, a conscientização da linguagem tem o objetivo de integrar o indivíduo a uma

sociedade já constituída e a leitura crítica possibilita o desenvolvimento de indivíduos reflexivos e mais bem preparados para atuar de forma inovadora e incisiva perante os diversos segmentos sociais.

Ao comparar os focos do ensino de uma língua estrangeira e sua função social com as lentes de uma máquina fotográfica, o documento afirma que “o primeiro foco, por meio do uso de uma lente padrão, estaria colocado na habilidade de leitura”. Apesar do destaque dado a essa destreza, os PCNEF não excluem a possibilidade de haver espaços para possibilitar a exposição do aluno a outras habilidades. Nessa linha de pensamento, o ideal de indicar o que ensinar tem por finalidade

organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via Língua Estrangeira, por intermédio do uso de uma lente padrão. Isso é o que foi chamado de engajamento discursivo por meio de leitura em língua estrangeira, que se pauta por uma questão central neste documento: dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade. (BRASIL, 1998, p. 21)

Com isso, vale ressaltar a afirmação de que é por meio da leitura que ocorre o engajamento discursivo e, como afirma Martins (2012, p. 25), “seria a ponte para o processo educacional eficiente proporcionando a formação integral do indivíduo”. Engajar discursivamente significa atuar, participar ativamente, interatuar pelo discurso e em resposta a ele, este entendido aqui como uma forma de agir socialmente; ou seja, é através do discurso que as pessoas interagem umas com as outras no mundo social.

Os conhecimentos que compõem a competência comunicativa do aluno e que o preparam para o engajamento discursivo são: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização textual. Como o intuito aqui é refletir sobre o lugar da leitura nos PCNEF, tal delimitação focará no conhecimento da organização textual também chamado de intertextual.

A intertextualidade pode ser entendida como um diálogo entre textos. Segundo Kristeva (1974, p. 72), “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Tal conhecimento no uso de uma língua, seja materna ou estrangeira, é acionado pelos leitores e ouvintes na tarefa de compreensão.

Nessa perspectiva, os PCNEF (1998, p. 45) orientam que “a utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual

do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade”.

O conhecimento de tipos de texto colaborará na leitura, no reconhecimento e compreensão da organização textual e da função social do texto e na participação de interações de naturezas diversas. Cabe aqui destacar o uso da terminologia “tipos de texto”, que são constituições teóricas, determinadas por propriedades linguísticas inerentes que constituem sequências no interior dos gêneros textuais. De forma distinta aos gêneros, os tipos, ou tipologias textuais, não compõem uma lista aberta, mas abarcam um número limitado de construções teóricas, definidas pela natureza retórica dos textos.

Visto isso, percebe-se que as implicações do trabalho com gêneros são reconhecidas, mas atribuídas a um conceito inadequado, que é o de tipos de textos. Como nas sugestões apresentadas abaixo, denominadas “tipos de textos” pelo documento, e que poderiam ser trabalhadas de acordo com a faixa etária dos alunos e familiarização como usuários da língua materna.

- pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias; •
- entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos. (BRASIL, 1998, p. 74)

Mesmo com tal discrepância, é interessante destacar o que diz Marcuschi (2008, p. 156) ao frisar que “(...) os gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados. Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento”.

Entre os conteúdos atitudinais, o documento inclui o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas. Nesse ponto, o papel do professor é fundamental na promoção de atividades que incitem o interesse dos discentes pela leitura. Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de: “ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados, assim também como utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas” (BRASIL, 1998, p. 67).

Ao tratar das habilidades comunicativas, mais especificamente a compreensão, os PCNEF (1998, p. 89) indicam que “o processo da compreensão escrita e oral envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais” que se caracteriza como uma atividade com propósito definido, e onde o resultado do processo é variado devido o envolvimento de diferentes sujeitos na construção social do significado.

Além disso, ressalta a facilitação da aprendizagem da compreensão escrita e oral em Língua Estrangeira pelas vivências de processos análogos na aprendizagem da língua materna.

No que se refere à compreensão escrita, espera-se que o aluno do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental seja capaz de:

- demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas;
- selecionar informações específicas do texto;
- demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;
- demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra;
- demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;
- demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto. (BRASIL, 1998, p. 83-84)

Os seis pontos apresentados englobam a complexidade que compõe a habilidade leitora, principalmente quando se trata da compreensão em língua estrangeira. Esmiuçando os tópicos, encontra-se a compreensão global e de informações específicas do texto, a associação de elementos não verbais na compreensão, o conhecimento da organização textual, a consciência crítica e o conhecimento sistêmico coerente com o nível do texto.

No que se refere ao ensino da compreensão escrita em Língua Estrangeira, para facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno, o documento direcionando ao terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental associa a ativação de conhecimentos (mundo, organização textual e sistêmico) com o trabalho em fases no processo de compreensão leitora.

Como fora visto no tópico “1.1. Ler e compreender, eis a questão”, Solé (1998) estabelece estratégias para *antes, durante e depois* da leitura como ferramentas necessárias para o desenvolvimento do processo leitor proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a

importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

O trabalho com a leitura em sala de aula é apresentado pela autora em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Nos PCNEF (1998, p. 91-93), o trabalho sugerido deve ser realizado em fases que podem ser chamadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

- **Pré-leitura:** fase caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses;

- **Leitura:** fase que o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto;

- **Pós-leitura:** ao final da leitura, o professor poderá planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor.

Como visto, a habilidade leitora assume uma posição de suma importância dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, por isso orientam o desenvolvimento do conhecimento prévio ou de mundo, do conhecimento sistêmico e de organização textual, todos estes em prol de um processo efetivo e significativo de leitura.

2.2.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras para o Ensino Médio e a habilidade leitora

No contexto das reformas educacionais brasileiras, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 2000. A reforma curricular do Ensino Médio proposta no documento dividiu o conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais correlacionados. A organização em quatro áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva em uma perspectiva de interdisciplinaridade.

Nas concepções tradicionais, havia uma separação entre gramática, estudos literários e redação, como se não tivessem relação entre si. A gramática era o eixo central do programa e era vista de forma deslocada do uso, da função e do texto. Nesse novo documento, a proposta é de que o estudo da gramática passe a ser uma estratégia para compreensão / interpretação / produção de textos e a literatura integre-se à área de leitura. Entretanto, sabe-se que, na prática, ainda é possível encontrar a separação entre gramática, literatura e redação comum nas concepções tradicionais, contrapondo-se ao orientado nos parâmetros curriculares.

Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, os do Ensino Médio também dedicam uma parte do seu corpo textual aos conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna (LEM) integrada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Como o foco do presente trabalho é a habilidade leitora, em que medida esta é contemplada dentro desse item?

Durante muito tempo, e ainda em muitos contextos da atualidade, o ensino de Línguas Estrangeiras esteve centrado na gramática de forma descontextualizada e desvinculada da realidade. De acordo com as concepções atuais, tais línguas devem assumir a função de veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Segundo os PCNEM (2000, p. 26), elas “funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida”. Nessa perspectiva, ler em Língua Estrangeira pode ampliar as possibilidades de aquisição do conhecimento e contribuir para a formação geral do aluno enquanto cidadão.

Apesar do lugar de destaque dado à habilidade leitora dentro do documento e da comunicação entre os homens, sua efetivação no contexto real e prático das salas de aula, como propõe os parâmetros, ainda está aquém da teoria.

O documento em foco, além das habilidades linguísticas comunicativas como entender, falar, ler e escrever, muitas vezes centradas na estrutura formal da língua, sugere o domínio de competências na Língua Estrangeira Moderna. São elas: competência sociolinguística, discursiva e estratégica; ou seja, dar ao ensino de LEM um caráter articulado e significativo que reflète na compreensão e construção das identidades culturais.

Para Almeida Filho (2010, p. 15), teórico que aprofunda questões sobre a abordagem comunicativa, aprender uma língua estrangeira é “significar nessa nova língua e isso implica

entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes”.

No que se refere ao lugar da compreensão leitora dentro das competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio, há a sustentação de alguns aspectos, inclusive no que se refere à Língua Portuguesa como: usar a LEM como instrumento de acesso a informações e outras culturas, analisar os recursos expressivos da linguagem verbal e compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Como elementos inovadores, pode-se incluir o ponto que recomenda o preparo do aluno para “utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura” e “compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais” (BRASIL, 2000, p. 32).

Nesse sentido, a compensação das falhas e a compreensão de determinadas expressões podem ser alicerçadas, também, através do conhecimento prévio e com a aplicação de estratégias de leitura, tais como: predição do assunto do texto, inferência pelo contexto, reconhecimento de tipo de estrutura textual, dentre outras. O processo de leitura é, assim, compreendido segundo uma visão interacionista que privilegia o inter-relacionamento de vários conhecimentos e estratégias no auxílio à compreensão.

Visto isso, conclui-se que em mais um documento oficial a habilidade leitora assume um papel fundamental e integrador dentro das destrezas e competências sugeridas, embora ainda haja a carência de um trabalho mais efetivo e significativo na prática real do contexto escolar.

2.2.4. As Orientações Curriculares de Línguas Estrangeiras e de Espanhol para o Ensino Médio e a habilidade leitora

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), publicadas pelo MEC em meados de 2006, foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica.

Apesar de ser um documento oficial de ensino publicado pelo MEC quase 10 anos após a aprovação da LDB e em ano eleitoral, tais orientações não pretendem estipular regras acerca da prática docente, mas sim oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico e estruturar o currículo do ensino médio.

Logo na introdução do capítulo dedicado aos conhecimentos de Língua Portuguesa, o documento afirma que “o sentido que produzimos para os textos que lemos é, de alguma forma, efeito do foco que estabelecemos na/para a atividade de leitura, o que dirige e condiciona nossos movimentos/gestos de leitor” (BRASIL, 2006, p. 17).

Tal afirmação é feita para conduzir o leitor do documento a uma leitura reflexiva e crítica da proposta, que não possui caráter obrigatório nem apresenta soluções para problemas, com o intuito de ser (re)significada no contexto da ação docente. Isto é, o sentido que o leitor produzirá das orientações dependerá do foco, dos objetivos, das metas pretendidas para tal ação.

Neste subtópico, será feita uma reflexão sobre o lugar da leitura nas OCEM (2006), iniciando pelo capítulo dedicado aos conhecimentos de Línguas Estrangeiras e finalizando com o capítulo dedicado especificamente aos conhecimentos de Espanhol. Esse caminho que será traçado justifica-se pela coerência com a área na qual a presente pesquisa se enquadra que é o Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

A abordagem de conceitos também difundidos nas orientações das outras áreas de conhecimento concede às línguas estrangeiras o mesmo papel assumido pelas outras disciplinas em educar para a vida, propagar a ideia de cidadania, incluir, letrar nas diversas expressões de linguagem e desenvolver múltiplas habilidades.

As OCEM (2006, p. 98) propõem o projeto de letramento em prol do desenvolvimento do senso de cidadania. Esse projeto, no que se refere à leitura,

(...) contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura 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.

A partir desse pressuposto, percebe-se, com o projeto de letramento, uma ampliação da concepção de leitura para uma vertente multimodal e dialógica. O letramento é compreendido por Kleiman (2008, p. 18) como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os

domínios da escola. Segundo a autora, “(...) podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O documento sinaliza a necessidade de compreender

- 1) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano;
- 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade;
- 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor. (BRASIL, 2006, p. 98)

Na citação anterior, as OCEM se preocupam com o “como” a leitura é utilizada, com sua relação com a distribuição de conhecimento e poder, e com o desenvolvimento de um tipo de leitor a partir do desenvolvimento da leitura.

A concepção de Letramento das orientações questiona a visão da escrita como uma tecnologia (tecnologia da escrita alfabética) que pode ser adquirida e propõe que a escrita não ocorre em um vácuo social e é sempre recontextualizada ao entrar em contato com certos contextos linguísticos e textuais. Portanto, o processo de letramento em língua estrangeira deve levar em consideração as práticas socioculturais específicas e “visa a formar um aprendiz capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques”. (BRASIL, 2006, p. 108)

Outro aspecto relevante no capítulo sobre os conhecimentos de Línguas estrangeiras é a reflexão sobre *multimodalidade e hipertexto*. Conceitos estes que influenciam diretamente a linguagem na comunicação mediada pelo computador tão difundida atualmente.

A multimodalidade, como foi aprofundada no tópico 1.1.3, se caracteriza pelos muitos modos em que o texto pode se apresentar, ou seja, a inter-relação de texto verbal, visual e sonoro para chamar a atenção do leitor. Nessa perspectiva,

(...) a inter-relação visual de cores ou de imagens com o texto escrito chama a atenção do olho para diversos pontos na página simultaneamente, sugerindo ao leitor que não há a necessidade de ler a página em sua totalidade, mas sim de optar por caminhos ou trajetos diferentes de “leitura” (BRASIL, 2006, p. 105).

Visto isso, percebe-se a valorização de uma experiência de “ler” desenvolvida de forma complexa e multifacetada, onde ao mesmo tempo em que dá liberdade na escolha da trajetória do leitor, contribui na aquisição seletiva de informações parciais.

Quanto ao hipertexto, o documento o associa com a transformação no processo de construção de significação, em que a leitura passa a ser algo seletivo, parcial, dependendo do interesse ou do objetivo do leitor. Nesse sentido, “a leitura de hipertextos desafia as noções anteriores de escrita e leitura, no sentido de que, se o texto “lido” no fim das contas resultou da escolha do leitor de páginas díspares entre si, então, de certa forma, o leitor adquire o papel de “autor” do texto lido” (BRASIL, 2006, p. 106). Lemos (2002, p. 130) apresenta uma definição de hipertexto:

Os hipertextos, seja *online* ou *offline* são informações textuais combinadas com imagens, sons, organizadas de forma a promover uma leitura (ou navegação) não-linear, baseada em indexações e associações de ideias e conceitos, sob a forma de links. Os links funcionam como portas virtuais que abrem caminhos para outras informações. O hipertexto é uma obra com várias entradas, onde o leitor/navegador escolhe seu percurso pelos links.

O uso da linguagem através de conjuntos complexos de habilidades justifica a preferência pelo termo letramento nas OCEM (2006) para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas, seja por meio do letramento visual, digital, etc.

Segundo as OCEM (2006, p. 108), “em vez de preparar um aprendiz para o momento presente, o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepará-los para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas”.

Um dos pontos cruciais presentes nas orientações pedagógicas segundo as teorias sobre letramento no documento é a proposta de desenvolvimento da leitura, comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas.

Ao refletir sobre a leitura como letramento, especificamente, as OCEM afirmam que “a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 114). Além disso, defendem os trabalhos de leitura com continuidade e consideram o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem.

De acordo as OCEM (2006, p. 112), “em muitas décadas de estudos sobre leitura, surpreendem os resultados que indicam ainda insuficiência na compreensão de textos”, por isso a necessidade de haver algumas mudanças nas perspectivas praticadas no desenvolvimento da leitura, aproximando cada vez mais a teoria da prática e efetivando de

forma concreta orientações que buscam melhorias, como as que são apresentadas no documento.

Entre as propostas, encontra-se a adoção das teorias de letramentos e multiletramentos, pois “poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (BRASIL, 2006, p. 113).

Visto isso, como realizar uma atividade de leitura que contribua para a formação do senso de cidadania? Essa pergunta gera uma comparação entre atividades que se diferenciam no tratamento e objetivos, e, por conseguinte, nos seus resultados pedagógicos educacionais. Para tanto, as OCEM (2006, p. 117) apresenta um quadro que compara a leitura crítica e o letramento crítico com o intuito de ajudar na sua compreensão.

Quadro 2 – Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico

Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo, o conhecimento é ideológico.
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado.
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Fonte: Extraída de CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy, www.readingonline, 2001.

De acordo com o quadro, a *leitura crítica* leva os alunos a extrair o sentido do texto, enquanto que o *letramento crítico* os leva a construir sentidos a partir do que leem. Nessa perspectiva, ao traçar as distinções entre os dois tipos de leitura tomando como referência as OCEM (2006), Costa (2011, p. 60) afirma que,

(...) segundo a perspectiva teórica adotada, as atividades de leitura podem dar ênfase à compreensão geral, à localização de informações específicas, ao reconhecimento da função de determinados elementos linguísticos, à identificação da ideia principal e das intenções do autor, aos conhecimentos prévios e à opinião do leitor etc.; ou, por outra parte, podem focalizar os fatores socioculturais que condicionam a produção e a compreensão dos textos, a multiplicidade de linguagens e significados, os valores e as visões de mundo subjacentes aos textos, a origem social e histórica dos conhecimentos prévios do leitor etc.

Como visto, tanto a leitura crítica como o letramento crítico pretendem “realizar um trabalho crítico e requerem habilidades analíticas e avaliativas”. No entanto, o senso de cidadania poderá ter mais oportunidade de expansão no tipo de desenvolvimento de leitura proposto pelo letramento crítico, pois trata a linguagem como prática sociocultural.

Nas orientações acerca da “Comunicação oral como letramento” e “Prática escrita como letramento”, o documento sugere a vinculação da leitura no desenvolvimento das outras habilidades servindo como ponto de partida e estímulo, corroborando ainda mais para a valorização dessa destreza.

Em virtude da sanção da Lei 11.161 (5/8/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola no Ensino Médio das escolas brasileiras, as OCEM (2006) dedica um capítulo dentro do documento para estabelecer orientações para o ensino de Espanhol. Seu princípio geral norteador é o papel formador que a Língua Espanhola deve assumir, contribuindo para a formação do cidadão para interagir em um mundo que é plurilíngue e multicultural, heterogêneo.

Entre as orientações sugeridas, está o estabelecimento de grandes temas geradores para auxiliar na definição dos objetivos quanto aos conteúdos. Reflexões feitas a partir da ideia de transversalidade colaborarão na ampliação da visão de mundo dos alunos, que poderão, através da leitura de textos sobre diversos temas, obter informação, comparar, discutir, associar, enfim, tudo isso através da língua estrangeira em foco.

Ao tratar das habilidades e competências a serem desenvolvidas no estudo da Língua Espanhola e os meios para alcançá-las, no que se refere à *compreensão leitora*, as OCEM (2006, p. 151) consideram seu desenvolvimento

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

Na citação anterior, o documento defende a compreensão profunda do texto lido e não sua mera decodificação, e acrescenta que o sentido do texto é construído pela interação entre texto, leitor, autor e contexto.

Sobre essa questão, Kleiman (2013, p. 71) define “a atividade de leitura como uma interação entre leitor e autor via texto”. Segundo a autora, “o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto”.

Após traçar esse caminho de busca pelo lugar da leitura nas OCEM (2006), conclui-se que não há, dentro do capítulo dedicado aos conhecimentos de espanhol, um destaque para a competência leitora, visto que suas orientações versam mais sobre o papel educacional do ensino de espanhol e algumas especificidades do idioma, e que no capítulo anterior, sobre os conhecimentos de línguas estrangeiras, já havia apresentado reflexões específicas de tal habilidade.

CAPÍTULO 3: CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

A ciência tem como objetivo fundamental conferir a veracidade dos fatos. Para isso, é preciso utilizar o método científico, o qual define as diretrizes e orientações de como desenvolver o trabalho de pesquisa, as técnicas que devem ser empregadas, a sequência adequada de atividades, etc., com o intuito de conferir um grau de confiabilidade aos resultados obtidos.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos constituem uma importante parte da pesquisa, uma vez que nortearão o trabalho do pesquisador para atingir seus objetivos de forma planejada e fundamentada.

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisa, envolvendo sua caracterização, seu campo e participantes, o processo de elaboração dos instrumentos de coleta e análise de dados, e, por fim, a descrição da aplicação de tal coleta.

3.1. Caracterização do estudo

O presente estudo insere-se tanto na abordagem qualitativa como na quantitativa, a chamada pesquisa **quali-quant**. A metodologia construída agrupou aspectos de ambas perspectivas com o intuito de fazer uso de mais de um instrumento de pesquisa na mensuração das principais variáveis do estudo.

Para Godoy (1995, p.58), através da abordagem qualitativa tem-se “(...) a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. Nesse sentido, visto que a linguagem só é produzida ou interpretada em um dado contexto social e que foram realizadas oficinas para investigar a atuação compreensiva dos sujeitos frente a textos em espanhol como língua estrangeira, essa investigação demanda uma análise sob a ótica **qualitativa** de pesquisa.

No entanto, ao fazer uso de dados numéricos, como a quantidade de erros e acertos nas atividades, para explicar a ocorrência de um determinado fenômeno, essa pesquisa também caracteriza-se dentro da abordagem **quantitativa**. Os métodos quantitativos de pesquisa se baseiam no paradigma positivista, onde a racionalidade reina de forma absoluta.

Para tanto, são utilizados nesse tipo de pesquisa, métodos quantitativos, ou seja, ancorados em números que tentam, tão somente, representar uma realidade temporal observada.

Segundo seu objetivo mais geral, já que a pesquisa aqui caracterizada pretende verificar os fatores que dificultam a compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira, pode ser classificada como **explicativa**, pois tem “como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos” (GIL, 2010, p. 28).

Adotou-se como método de coleta de dados a **observação participante**, na qual o próprio investigador é o instrumento principal de observação. Assim, a participação tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num meio social, um fenômeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem.

3.2. Campo de estudo

Para realização da presente pesquisa, foram escolhidas como campo de estudo escolas da rede estadual situadas na cidade de Aracaju, capital do estado de Sergipe. Tal escolha se deu a partir de contato inicial com seis professores de espanhol de diferentes escolas públicas e bairros da cidade focando na seguinte especificidade: presença de alunos do Ensino Médio com baixo rendimento devido a dificuldades na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira.

Após uma conversa inicial sobre a pesquisa, e disponibilidade de todos os professores contatados, ficou a cargo deles a consulta em suas turmas da escola e busca de possíveis casos de alunos com dificuldades na compreensão de textos em espanhol.

Passada essa etapa, foi feita uma primeira visita aos alunos das seis escolas para explicar os objetivos e processos da pesquisa, com o intuito de obter a aceitação, ou não, e analisar as opções de horários para a execução de oficinas de leitura. O fator determinante na seleção das escolas participantes, além da presença de alunos com dificuldades na compreensão de textos em espanhol, foram os horários disponibilizados pelo pesquisador e pelos professores, já que, por questões logísticas, as oficinas ocorreriam em horário paralelo ao da aula de espanhol dos alunos em local a ser definido de acordo com cada realidade. Visto

isso, justifica-se o acordo fechado com 04 (quatro) das 06 (seis) escolas contatadas, devido aos horários disponíveis e à participação voluntária de alunos consultados pelos professores.

Por questões éticas, os nomes das escolas participantes serão mantidos em sigilo e, por isso, chamadas de Escola I, Escola II, Escola III e Escola IV.

A **Escola I** situa-se no bairro São José, zona sul de Aracaju, funciona em regime integral (turnos matutino e vespertino), oferece turmas somente para o Ensino Médio e, em 2014, teve 1.115 alunos matriculados no total. No caso específico da oferta do espanhol, tal disciplina é optativa no 1º e no 2º ano e não é ofertada no 3º. O atual professor de espanhol está lotado na escola desde janeiro de 2014.

A **Escola II** está localizada no bairro Getúlio Vargas, zona central da cidade, funciona nos três turnos, sendo que pela manhã e pela tarde há turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental Maior, além do Ensino Médio Inovador (EMI), e à noite somente Ensino Médio Regular (EMR). Em 2014, 1849 alunos foram matriculados no total e somente as turmas do Ensino Médio, tanto do EMI como do EMR, possuem o espanhol como disciplina obrigatória. O atual professor encontra-se lotado na instituição desde março de 2010, mesmo ano em que a disciplina foi incluída no currículo.

A **Escola III** está situada no bairro Salgado Filho na zona sul da capital, atende a alunos nos turnos matutino e vespertino, sendo que pela manhã oferece turmas do Ensino Fundamental Maior, Ensino Médio Inovador (EMI) e Ensino Médio Técnico Profissionalizante (EMTP), à tarde há o Ensino Fundamental Maior, Ensino Médio Regular (EMR), além dos cursos para os alunos do EMTP. O colégio possuía 759 alunos matriculados em 2014 e oferece espanhol como disciplina obrigatória em todas as turmas do EMI, EMR e EMTP. O atual professor está lotado na escola desde janeiro de 2013.

Por fim, a **Escola IV**, localizada no bairro Atalaia, zona sul de Aracaju, funciona nos três turnos, sendo que no matutino e vespertino só há turmas do Ensino Fundamental Maior e no noturno apenas Ensino Médio. Em 2014, foram matriculados 511 alunos, sendo que somente as turmas da noite (Ensino Médio) possuem o espanhol no currículo, disciplina ofertada desde 2013 e com o atual professor lotado na mesma desde setembro do mesmo ano.

3.2.1. Participantes da pesquisa

Como descrito antes, quatro professores, cada um em uma escola distinta, acordaram em colaborar com a pesquisa avaliando e permitindo a participação de alunos com dificuldades na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira.

Na **Escola I**, participaram 05 (cinco) estudantes do sexo feminino integrantes de uma das sete turmas do 2º ano do Ensino Médio, turma esta que possuía 39 alunos e regime integral. Entre as cinco alunas, quatro tinham 16 anos e somente uma 17 anos. Nesse grupo, não há histórico de reprovação, três começaram a estudar espanhol no 1º ano do Ensino Médio (2013), uma no 9º ano (2012) e apenas uma teve seu primeiro contato em 2014. Segundo o professor, a eleição dos alunos se deu devido ao baixo rendimento e por constituírem uma turma com horário acessível para a execução das oficinas de leitura.

Com uma realidade distinta da escola anterior, na **Escola II**, 14 (catorze) estudantes com idades entre 15 (quinze) e 19 (dezenove) anos colaboraram com a pesquisa, sendo que 08 (oito) eram do sexo masculino e 06 (seis) do sexo feminino. Nesse grupo, 11 (onze) alunos eram do 1º ano do Ensino Médio e apenas 03 (três) do 2º ano, turmas do turno vespertino. Todos os alunos do 1º ano começaram a estudar espanhol em 2014 e os do 2º ano em 2013. Dos 14 (catorze), 08 (oito) possuem histórico de reprovação no Ensino Fundamental Maior. De acordo com o professor, a seleção se deu devido ao baixo rendimento do grupo.

Na **Escola III**, em um momento inicial, houve o contato com 10 (dez) alunos que foram selecionados pelo professor com a ajuda de professores de outras disciplinas, no entanto, por questões de assiduidade, somente 03 (três) participaram de todas as oficinas, dois do 1º ano do Ensino Médio e um do 2º ano, todos do turno matutino. Os três estudantes são do sexo masculino, possuem idades entre 16 (dezesseis) e 18 (dezoito) anos e histórico de reprovação no Ensino Fundamental Maior. Dois deles iniciaram os estudos de espanhol em 2014 e o terceiro tem contato com a disciplina na escola desde 2005 (6º ano do Ensino Fundamental Maior). Segundo o professor, a escolha dos alunos ocorreu pela observação do rendimento e comportamento dos alunos, e pela comum opinião com professores de outras disciplinas que já tinham notado o baixo desempenho de tais alunos no que se refere à compreensão textual.

O contexto da **Escola IV** apresentou uma especificidade por ser um grupo de estudantes do turno noturno. Em um total de 08 (oito) alunos em sua composição, com idades

que variavam de 17 (dezessete) a 26 (vinte e seis) anos, havia 03 (três) estudantes do 2º ano do Ensino Médio e 05 (cinco) do 3º ano. Nesse grupo, 05 (cinco) eram do sexo feminino e 03 (três) do sexo masculino. No histórico de reprovação, 02 (dois) estudantes repetiram algum ano no Ensino Fundamental Maior e 03 (três) o 1º ano do Ensino Médio. Do grupo, apenas uma pessoa iniciou os estudos de espanhol em 2014, os outros 07 (sete) têm contato desde o 1º ano do Ensino Médio. De acordo com o professor, a eleição se deu a partir da percepção do baixo desempenho dos alunos e da concordância de horários adequados para a aplicação das oficinas.

Por questões éticas, os nomes dos estudantes participantes serão mantidos em sigilo e, por isso, durante as análises e caso se faça necessário citar algum deles ou fazer recortes de suas respostas, serão chamados de Leitor 01, Leitor 02 e assim sucessivamente.

Para fins didáticos, abaixo há um quadro com a distribuição dos principais dados dos grupos de cada escola participante da pesquisa.

Quadro 3 – Principais dados do corpus da pesquisa

Escolas	Turno	Quantidade	Ano			Intervalo de idades	Sexo	
			1º	2º	3º		Masc.	Fem.
Escola I	<i>Integral</i>	05	-	05	-	16 - 17 anos	-	05
Escola II	<i>Vespertino</i>	14	11	03	-	15 – 19 anos	08	06
Escola III	<i>Matutino</i>	03	02	01	-	16 – 18 anos	03	-
Escola IV	<i>Noturno</i>	08	-	03	05	17 – 26 anos	03	05
Total	-	30	13	12	05	15 – 26 anos	14	16

Fonte: Elaborado pelo autor

3.3. Elaboração dos instrumentos de coleta e análise de dados

3.3.1. Seleção dos textos

Os textos selecionados para compor as atividades que foram aplicadas em cada oficina de leitura foram escolhidos tomando como primícias sua autenticidade e inserção dentro dos gêneros propostos na pesquisa.

A prática de leitura por meio de materiais autênticos, frente aos textos artificialmente fabricados tão presentes nos livros didáticos, justifica-se por propiciar uma aproximação das

possibilidades de leitura existentes fora da sala de aula em contextos reais de uso. Entende-se sobre textos autênticos todo material escrito ou oral veiculado socialmente para satisfazer uma finalidade. Sobre esse aspecto, Fontana (2004, p. 10) afirma que

a utilização desse tipo de material na educação em LE não se propõe a ser uma nova metodologia, mas uma possibilidade de realizar a mediação entre recurso linguístico e uso da língua, num *continuum* não-dicotomizado e não-linear, a partir de textos de qualquer natureza [...], criados para satisfazer um propósito na vida social da comunidade linguística que os produz .

Cada oficina contemplou um gênero de texto específico objetivando analisar a compreensão de textos em espanhol a partir de experiências de leitura com diferentes gêneros que circulam na sociedade.

Com um total de cinco oficinas e, por consequência, cinco gêneros, optou-se por trabalhar com *quadrinhos, contos, anúncios publicitários, poesias e notícias*. Justificam-se tais escolhas devido ao fato de serem gêneros possivelmente já conhecidos na língua materna e/ou, também, em espanhol, e para propiciar um trabalho que concebesse uma heterogeneidade textual, incluindo textos uni e multimodais.

3.3.2. Elaboração das atividades

As atividades de cada uma das cinco oficinas foram elaboradas tomando como referência cinco pontos da taxonomia de Barret (1968) que inclui as dimensões cognitivas e afetivas da compreensão de leitura. São elas: *Compreensão literal; Reorganização; Compreensão Inferencial; Avaliação e; Leitura crítica*. Dimensões estas que serão explicitadas e caracterizadas no próximo tópico (ver 3.3.3).

Outro aspecto a ser levado em consideração na elaboração das atividades é a estruturação das perguntas que constituíram *itens de resposta livre e itens de resposta orientada*, estes apresentados em maior escala em versões de itens de múltipla escolha, segundo as orientações formuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De acordo com o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010), o termo item pode ser considerado sinônimo de questão, unidade básica de um instrumento de coleta de dados, que pode ser uma prova, um questionário etc.

Para tanto, no intuito de contemplar itens que possibilitassem a aplicação da taxonomia de Barret, as atividades criadas foram construídas através da composição de questionamentos seguindo a tipologia de perguntas de compreensão apresentadas por Mascuschi (2008) para analisar os exercícios de compreensão nos livros didáticos de língua portuguesa.

Considerando a delimitação do presente trabalho, a tipologia de perguntas utilizadas pode ser categorizada e resumida de acordo com o quadro abaixo (**ver quadro completo no anexo A**):

Quadro 4 – Tipologia das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990

TIPOS DE PERGUNTA	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS
1. Cópias	São as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc..</i>
2. Objetivas	São as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.
3. Inferenciais	Estas perguntas são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
4. Globais	São as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
5. Subjetivas	Estas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.
6. Metalinguísticas	São as perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as perguntas que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 271-2.

Vale ressaltar que se preferiu excluir perguntas do tipo *A cor do cavalo branco de Napoleão* por ser já auto respondida pela própria formulação, também as questões do tipo

Vale-tudo devido à admissão de qualquer resposta e ao uso do texto como pretexto, assim como formulações do tipo *Impossíveis* por exigir conhecimentos externos ao texto.

3.3.3. Dimensões Cognitivas e Afetivas da Compreensão de Leitura – Taxonomia de Barret (categorias de análise)

A fim de desenvolver um meio compreensível e manejável de ensinar a compreensão, Barret (1968 *apud* Alliende e Condomarín, 2005) lança sua Taxonomia das Dimensões Afetivas e Cognitivas da Compreensão Leitora, utilizada nesta pesquisa como categorias de análise das atividades de compreensão aplicadas nas oficinas de leitura.

A compreensão em leitura, na forma em que é tratada na taxonomia, é dividida em cinco grandes categorias ou níveis de habilidade: (a) compreensão literal; (b) reorganização; (c) compreensão inferencial; (d) leitura crítica e (e) avaliação. Dentro de cada uma dessas categorias, Barret fornece exemplos de tarefas específicas, no formato de propósitos de leitura, os quais o professor pode utilizar em sua prática em sala de aula. As categorias foram ordenadas como um guia progressivo de compreensão textual, de modo a se deslocarem das mais fáceis para as mais difíceis em termos das solicitações demandadas em cada categoria.

A taxonomia de Barret, originalmente aplicada a textos narrativos, foi aqui adaptada para seu uso também com textos não narrativos. Com o desenvolvimento de instrumentos de análise alternativos, baseado em tal taxonomia, procurou-se avaliar a compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira. Através desses instrumentos, buscou-se verificar a compreensão do texto em maior profundidade e sua efetivação, ou não, nas diferentes categorias da taxonomia.

A seguir, uma versão adaptada e sintetizada dos pontos da taxonomia mencionada que serão focalizados neste estudo (**ver quadro completo no anexo B**)

Quadro 5 – Dimensões cognitivas e afetivas da compreensão de leitura (Síntese e adaptação)

NÍVEIS DE COMPREENSÃO
COMPREENSÃO LITERAL
➤ RECONHECIMENTO Reconhecimento de detalhes Reconhecimento de ideias principais Reconhecimento de sequências

Reconhecimento das relações de causa e efeito Reconhecimento de traços de personagens
➤ LEMBRANÇA Lembrança de detalhes Lembrança de ideias principais Lembrança de sequências Lembrança de relações de causa e efeito Lembrança de traços de personagens
REORGANIZAÇÃO
Classificação
Resumo
COMPREENSÃO INFERENCIAL
Inferência de detalhes Inferência de ideias principais Inferência de sequências Inferência de relações de causa e efeito Inferência de traços de personagens
LEITURA CRÍTICA
Julgamento de valores
AVALIAÇÃO
Avaliação

Fonte: ALLIENDE, Felipe e CONDEMARIN, Mabel, **A leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre, Artmed, 2005, p. 132-134 (adaptado)

Nas oficinas aplicadas, buscaram-se contemplar diferentes níveis de compreensão, escolhidos segundo cada uma das propostas incluindo alguns dos níveis presentes no quadro acima. A explicitação de cada uma delas e dos níveis trabalhados será vista no tópico seguinte.

3.4. Aplicação dos instrumentos

Como parte integrante da pesquisa, foram realizadas oficinas de leitura com os alunos selecionados em cada uma das quatro escolas participantes. A escolha por tal estratégia metodológica justifica-se pela sua concepção de construção de conhecimento com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica.

O termo *oficina* é utilizado pela primeira vez por Freinet (1975) em experiências no início do século XX. Esse pedagogo francês desenvolveu uma prática pedagógica que favorecia a aprendizagem de crianças provenientes da classe operária e do campesinato francês. Ao propor formas alternativas de se efetivar a aprendizagem em sala de aula tornando

o ato de aprender interessante e prazeroso, buscou reduzir o fracasso escolar. Segundo o autor, é importante um ambiente apropriado ao trabalho para que este se efetive produtivamente.

Anos depois, Cuberes (1989 *apud* VIEIRA e VOLQUIND, 2002, p. 11) conceitua oficina como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Sendo assim, a metodologia da oficina fomenta a apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva, assim como exige o ato de ler.

Nessa perspectiva, foram aplicadas cinco oficinas nas quatro escolas participantes, focando a cada semana em um gênero textual específico. Seu principal objetivo foi propiciar experiências de leitura de textos em espanhol com o intuito de identificar as principais dificuldades encontradas na compreensão.

Cabe ressaltar que antes de iniciar a aplicação das oficinas, no primeiro contato efetivado, os estudantes assinaram voluntariamente um termo de consentimento (ver Apêndice A), em novembro de 2014, após esclarecimentos de dúvidas sobre o andamento da pesquisa. Sendo assim, o envolvimento dos participantes na investigação segue os procedimentos éticos necessários para sua execução.

Nos subtópicos seguintes, pretende-se descrever cada uma das oficinas aplicadas informando dados específicos de cada uma, assim como as particularidades do trabalho efetivado com os diferentes gêneros.

3.4.1. Oficina A: Gênero História em Quadrinhos (HQs)

A primeira oficina aplicada focou no gênero textual “história em quadrinho” (ver Apêndice B), gênero este já conhecido por estudantes que estão no ensino médio, visto que é, muitas vezes, apresentado ainda na infância como material de leitura e entretenimento, além de sua presença em muitos livros didáticos atuais, tanto em língua materna como em língua estrangeira.

Outra justificativa para iniciar as oficinas com tal gênero é o fato de representar um texto multimodal, que associa a linguagem verbal e não-verbal, tornando a leitura mais dinâmica e ilustrativa, além de representar, em grande parte, textos curtos que demandam um tempo menor para leitura.

Para compor a atividade foram selecionadas três histórias em quadrinhos, uma que tem como personagem central *Gaturro*, outra que apresenta *Mafalda*, e uma última centrada na personagem *Maitena*. Ambos personagens argentinos, mas que enfocam temas e funções comunicativas distintas.

A atividade continha dez (10) questões divididas da seguinte forma (ver Apêndice B):

- **Questões de 01 a 03:** relacionadas ao texto com o personagem *Gaturro*;
- **Questões de 04 a 06:** sobre o texto com *Mafalda*;
- **Questões de 07 a 10:** associada à história criada por *Maitena*.

No espaço reservado para a aplicação (biblioteca ou sala livre), com duração de até 50 minutos e individualmente, os estudantes deveriam ler os textos e responder às questões propostas. As de resposta orientada (neste caso de múltipla escolha) deveriam ser respondidas a partir da escolha de uma das alternativas, já as de resposta livre, teriam que ser contestadas em português, visto que o objetivo da investigação está centrado na habilidade leitora em espanhol e não escrita.

Sobre as características de cada uma das questões indicadas, fez-se um quadro que classifica o tipo de item e de pergunta, assim como o nível e o subnível de compreensão trabalhados.

Quadro 6 – Classificação das questões aplicadas na “Oficina A”

Questão	Tipo de Item	Tipo de Pergunta	Nível de Compreensão	Subnível de Compreensão
01	<i>Resposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de sequências</i>
02	<i>Resposta orientada</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência da ideia principal</i>
03	<i>Resposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de traços dos personagens</i>
04	<i>Resposta orientada</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de causa e efeito</i>
05	<i>Resposta orientada</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de traços dos personagens</i>
06	<i>Resposta livre</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de causa e efeito</i>

07	<i>Resposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão Literal</i>	<i>Reconhecimento das relações de causa e efeito</i>
08	<i>Resposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão Literal</i>	<i>Reconhecimento de detalhes</i>
09	<i>Resposta orientada</i>	<i>Metalinguística</i>	<i>Reorganização</i>	<i>Classificação</i>
10	<i>Resposta orientada</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência da ideia principal</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4.2. Oficina B: Gênero Conto

A segunda oficina aplicada girou em torno do gênero conto optando somente por sua representação verbal (ver Apêndice C). Foram utilizadas duas propostas do gênero, a primeira contemplando o conto infantil “Los três créditos”, conhecido, por muitos, em sua versão na língua materna (Os três porquinhos), e a segunda trazendo a narrativa “El mundo” do uruguaio Eduardo Galeano.

O objetivo de propor uma atividade de compreensão com contos nesse segundo momento deve-se à intenção de inserir uma outra estrutura de texto, centrada na linguagem verbal e tipologia narrativa, diferente do apresentado nas histórias em quadrinhos trabalhadas na oficina anterior. Sobre os textos mencionados, pode-se dizer que foram escolhidos na perspectiva de verificar o papel do conhecimento prévio nas atividades de lembrança e inferência.

A oficina com contos foi dividida em duas fases: no primeiro momento os alunos poderiam ler o conto e responder as questões propostas logo em seguida com o texto em mãos, após a resolução das perguntas da primeira fase deveriam entregar o conto e responder mais perguntas sobre o mesmo, só que agora sem consulta. Essa divisão em fase ocorreu para a leitura e compreensão dos dois contos, por isso, a duração desta oficina foi maior, podendo chegar até uma hora e meia (cem minutos).

Para cada conto foi proposto um número diferente de questões, estas divididas da seguinte forma (ver Apêndice C):

Texto I - Los tres créditos:

- 01 a 05 (resolução com consulta);

- 06 a 13 (resolução sem consulta);

Texto II - El mundo:

- 01 a 06 (resolução com consulta);
- 07 a 11 (resolução sem consulta).

Como apresentado no subtópico anterior, sobre as características de cada uma das questões propostas, fizeram-se dois quadros que classificam o tipo de item e de pergunta, assim como o nível e o subnível de compreensão trabalhados em cada um dos textos.

Quadro 7 – Classificação das questões aplicadas na “Oficina B” (texto I)

TEXTO I				
Questão	Tipo de Item	Tipo de Pergunta	Nível de Compreensão	Subnível de Compreensão
01	Resposta livre	Subjetiva	Compreensão literal	Lembrança da ideia principal
02	Resposta livre	Cópia	Compreensão literal	Reconhecimento da relação de causa e efeito
03	Resposta orientada	Objetiva	Compreensão literal	Reconhecimento da relação de causa e efeito
04	Resposta orientada	Objetiva	Compreensão literal	Reconhecimento de detalhe
05	Resposta livre	Global	Compreensão inferencial	Inferência de ideia principal
06	Resposta orientada	Objetiva	Compreensão literal	Lembrança de detalhe
07	Resposta livre	Objetiva	Compreensão literal	Lembrança de traço dos personagens
08	Resposta livre	Objetiva	Compreensão literal	Lembrança de traço dos personagens
09	Resposta livre	Objetiva	Compreensão literal	Lembrança de detalhes
10	Resposta livre	Objetiva	Compreensão literal	Lembrança de sequência

11	<i>Reposta livre</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de causa e efeito</i>
12	<i>Reposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Lembrança de detalhe</i>
13	<i>Reposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Reorganização</i>	<i>Resumo</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 8 – Classificação das questões aplicadas na “Oficina B” (texto II)

TEXTO II				
Questão	Tipo de Item	Tipo de Pergunta	Nível de Compreensão	Subnível de Compreensão
01	<i>Reposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de detalhe</i>
02	<i>Reposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de sequência</i>
03	<i>Reposta livre</i>	<i>Cópia</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de ideia principal</i>
04	<i>Reposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de detalhe</i>
05	<i>Reposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Reorganização</i>	<i>Classificação</i>
06	<i>Resposta orientada</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de traços dos personagens</i>
07	<i>Reposta livre</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>
08	<i>Resposta orientada</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Reorganização</i>	<i>Classificação</i>
09	<i>Resposta orientada</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>
10	<i>Reposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Reorganização</i>	<i>Resumo</i>
11	<i>Reposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4.3. Oficina C: Gênero Anúncio Publicitário

A terceira oficina propôs o retorno ao trabalho com em um gênero multimodal, como havia sido feito na primeira, associando linguagem verbal e não verbal. Nessa perspectiva,

tomaram-se como referência alguns anúncios publicitários, gênero este de fácil acessibilidade na sociedade nos mais diferentes suportes possíveis (ver Apêndice D).

Os anúncios escolhidos possuíam objetivos distintos e foram comparados entre si até certo ponto. De início, houve a compreensão e comparação de anúncios de produtos para cabelo (Sedal – Argentina) e, por fim, o trabalho com anúncios preocupados com o meio ambiente e uso desmedido de bolsas de plástico (Disco, Jumbo, Super Veia e MVOTMA).

Além de questionamentos que versavam sobre os elementos dos anúncios e seu público alvo, a oficina buscou trabalhar desde aspectos globais e específicos dos textos, como seus objetivos, e valorizou a opinião dos estudantes acerca do poder dos anúncios com o intuito de verificar seu nível de criticidade.

A atividade apresentou 15 (quinze) questões de compreensão que deveriam ser respondidas em 50 (cinquenta) minutos. A divisão das perguntas para cada texto se deu da seguinte forma (ver Apêndice D):

- **Textos I e II (Sedal):** perguntas de 01 a 10
- **Textos III e IV (Contra o uso de bolsas de plástico):** perguntas de 11 a 15.

Sobre as características de cada uma das questões indicadas, fez-se um quadro que classifica o tipo de item e de pergunta, assim como o nível e o subnível de compreensão trabalhados.

Quadro 9 – Classificação das questões aplicadas na “Oficina C”

Questão	Tipo de Item	Tipo de Pergunta	Nível de Compreensão	Subnível de Compreensão
01	<i>Resposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de traços dos personagens</i>
02	<i>Resposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de detalhe</i>
03	<i>Resposta livre</i>	<i>Cópia</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de detalhe</i>
04	<i>Resposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>
05	<i>Resposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de traços dos personagens</i>

06	<i>Reposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de detalhes</i>
07	<i>Reposta livre</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de causa e efeito</i>
08	<i>Reposta livre</i>	<i>Metalinguística</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de detalhes</i>
09	<i>Reposta livre</i>	<i>Subjetiva</i>	<i>Leitura crítica</i>	<i>Julgamento de valor</i>
10	<i>Reposta livre</i>	<i>Subjetiva</i>	<i>Avaliação</i>	<i>Avaliação</i>
11	<i>Reposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>
12	<i>Reposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de detalhe</i>
13	<i>Reposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de detalhes</i>
14	<i>Reposta livre</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de detalhes</i>
15	<i>Reposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de detalhe</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4.4. Oficina D: Gênero Poesia

A quarta oficina focou em um gênero literário muitas vezes colocado às margens das aulas de língua estrangeira, a poesia (ver Apêndice E). Sua finalidade foi propiciar um trabalho de compreensão com textos poéticos e verificar as principais dificuldades encontradas nesse processo.

Para compor tal atividade, foram escolhidas poesias clássicas de dois escritores renomados da literatura em espanhol: *Poema XX* do chileno Pablo Neruda e *Niños de Somalia* da espanhola Gloria Fuertes. Duas representações poéticas distintas com relação à temática trabalhada e na quantidade do número de versos (a primeira com 32 e a segunda com 6).

A atividade apresentou 15 (quinze) questões de compreensão que deveriam ser respondidas em 50 (cinquenta) minutos. A divisão das perguntas para cada texto se deu da seguinte forma (ver Apêndice E):

- **Texto I – Poema XX (Pablo Neruda):** questões de 01 a 08;
- **Texto II – Niños de Somalia (Gloria Fuertes):** questões de 09 a 15.

Nesse contexto, foram contempladas questões sobre as temáticas centrais, características e relações dos personagens, identificação de termos e versos específicos, informações sobre o tempo e sobre o próprio gênero, além da associação com o conhecimento de mundo do leitor.

Acerca das características de cada uma das questões indicadas, fez-se um quadro que classifica o tipo de item e de pergunta, assim como o nível e o subnível de compreensão trabalhados.

Quadro 10 – Classificação das questões aplicadas na “Oficina D”

Questão	Tipo de Item	Tipo de Pergunta	Nível de Compreensão	Subnível de Compreensão
01	<i>Resposta orientada</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>
02	<i>Resposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>
03	<i>Resposta livre</i>	<i>Cópia</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de detalhes e de traços de personagens</i>
04	<i>Resposta livre</i>	<i>Cópia / Metalinguística</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de traços de personagens</i>
05	<i>Resposta orientada</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de detalhes</i>
06	<i>Resposta orientada</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de sequência</i>
07	<i>Resposta livre</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de traços de personagens</i>
08	<i>Resposta livre</i>	<i>Metalinguística</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>
09	<i>Resposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de traços de personagens</i>
10	<i>Resposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de traços de personagens</i>

11	<i>Reposta orientada</i>	<i>Global</i>	<i>Reorganização</i>	<i>Classificação</i>
12	<i>Reposta orientada</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de detalhe</i>
13	<i>Reposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>
14	<i>Reposta orientada</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>
15	<i>Reposta livre</i>	<i>Subjetiva</i>	<i>Avaliação</i>	<i>Avaliação</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

3.4.5. Oficina E: Gênero Notícia

A quinta e última oficina aplicada trabalhou com o gênero notícia (ver Apêndice F), exemplo de gênero presente no cotidiano da maioria dos indivíduos e clara representação de texto informativo. Foram utilizadas duas propostas do gênero, a primeira noticiando um fato que foi mundialmente divulgado, o falecimento do ator mexicano Roberto Gómez Bolaños, e a segunda trazendo um caso problemático, mas real na atualidade, sobre dois adolescentes que tiveram um filho.

Como fonte de pesquisa, foram utilizadas versões virtuais de jornais autênticos em espanhol: *El universal* da Venezuela e *ABC* da Espanha, promovendo uma diversidade de países na busca do material, além de manter a estrutura do texto para dar maior veracidade ao processo leitor.

O objetivo de propor uma atividade de compreensão com notícias nesse último momento deve-se à intenção de verificar o papel do conhecimento prévio nas atividades de lembrança e inferência, e do conhecimento da organização textual para a compreensão global.

A oficina com notícias foi dividida em duas fases, como foi feito na oficina com contos: no primeiro momento os alunos poderiam ler a notícia e responder as questões propostas logo em seguida com o texto em mãos, após a resolução das perguntas da primeira fase deveriam entregar o texto e responder mais perguntas sobre o mesmo, só que agora sem consulta. Essa divisão em fases ocorreu para a leitura e compreensão das duas notícias, por isso, a duração desta oficina também foi maior, podendo chegar até uma hora e meia (cem minutos).

Para cada notícia foram propostas dez (dez) questões divididas da seguinte forma (ver Apêndice F):

Texto I – Fallece el cómico mexicano Roberto Gómez Bolaños:

- 01 a 05 (resolução com consulta);
- 06 a 10 (resolução sem consulta);

Texto II – Una niña de 12 años y um niño de 13 se convierten em los padre más jóvenes de Reino Unido:

- 11 a 17 (resolução com consulta);
- 18 a 20 (resolução sem consulta).

Como apresentado em todas as oficinas, sobre as características de cada uma das questões propostas, fizeram-se dois quadros que classificam o tipo de item e de pergunta, assim como o nível e o subnível de compreensão trabalhados em cada um dos textos.

Quadro 11 – Classificação das questões aplicadas na “Oficina E” (texto I)

TEXTO I				
Questão	Tipo de Item	Tipo de Pergunta	Nível de Compreensão	Subnível de Compreensão
01	Resposta livre	Cópia	Compreensão literal	Reconhecimento de detalhes
02	Resposta livre	Global	Compreensão inferencial	Inferência de ideia principal
03	Resposta orientada	Global	Compreensão inferencial	Inferência de ideia principal
04	Resposta livre	Objetiva	Compreensão literal	Reconhecimento de traços do personagem
05	Resposta livre	Objetiva	Compreensão literal	Reconhecimento de relação de causa e efeito
06	Resposta orientada	Objetiva	Compreensão literal	Lembrança de ideia principal
07	Resposta livre	Cópia	Compreensão literal	Lembrança de detalhes

08	<i>Resposta livre</i>	<i>Subjetiva</i>	<i>Avaliação</i>	<i>Avaliação</i>
09	<i>Resposta orientada</i>	<i>Cópia</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Lembrança de sequencia</i>
10	<i>Resposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Reorganização</i>	<i>Resumo</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 12 – **Classificação das questões aplicadas na “Oficina E” (texto II)**

TEXTO II				
Questão	Tipo de Item	Tipo de Pergunta	Nível de Compreensão	Subnível de Compreensão
11	<i>Resposta livre</i>	<i>Cópia</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de detalhes</i>
12	<i>Resposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>
13	<i>Resposta orientada</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>
14	<i>Resposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de ideia principal</i>
15	<i>Resposta livre</i>	<i>Cópia</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Reconhecimento de traços de personagens</i>
16	<i>Resposta livre</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Compreensão inferencial</i>	<i>Inferência de causa e efeito</i>
17	<i>Resposta livre</i>	<i>Subjetiva</i>	<i>Leitura crítica</i>	<i>Julgamento de valores</i>
18	<i>Resposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Lembrança de detalhe</i>
19	<i>Resposta livre</i>	<i>Objetiva</i>	<i>Compreensão literal</i>	<i>Lembrança de detalhe</i>
20	<i>Resposta livre</i>	<i>Global</i>	<i>Reorganização</i>	<i>Resumo</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

Este trabalho se propôs a desenvolver uma análise da compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira a partir da aplicação de oficinas de leitura, tendo como informantes trinta (30) aprendizes sergipanos de quatro (4) escolas públicas estaduais.

Nesta pesquisa, não houve a pretensão de abarcar e, tampouco, generalizar as reflexões obtidas sobre as dificuldades verificadas. Os dados coletados se restringem a situações envolvidas dentro de conjunturas específicas em que o contexto escolar, a formação inicial e os conhecimentos dos estudantes corroboram em uma composição particular do campo de atuação deste estudo.

Contudo, as considerações sobre as dificuldades na compreensão servem para levantar subsídios que podem remeter a níveis de discussões comuns a todos que estejam direta ou indiretamente relacionados com o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Assim, a observação e a análise dos dados obtidos através desses sujeitos servirão como um estímulo para uma discussão mais ampla dos propósitos e caminhos adequados ao trabalho com o processo de compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira.

Como já foi mencionado, o objetivo da pesquisa é analisar a compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira, levando-se em consideração, o baixo rendimento dos sujeitos participantes.

Nessa perspectiva, no presente capítulo, serão apresentadas as análises das oficinas de leitura tomando como referências as atividades de compreensão aplicadas e o desempenho dos leitores na sua resolução. Para tanto, as respostas dadas às perguntas das atividades serão avaliadas segundo os níveis de compreensão que compõem a taxonomia de Barret, como fora explanado no capítulo anterior. Por fim, com os dados obtidos nas análises de cada oficina, será feita uma comparação dos níveis de dificuldades entre os gêneros textuais utilizados.

4.1. Análise dos dados obtidos na “Oficina A”

Conforme explicitado na seção 3.4.1, a primeira oficina realizada contemplou o gênero “História em quadrinhos (HQs)”, gênero multimodal que mescla linguagem verbal e não verbal em sua composição. Valorizou-se o processo interativo de leitura na pretensão de

observar o processamento da compreensão em espanhol, evitando, assim, uma proposta de atividade regulada somente pela decodificação.

Os três textos utilizados na atividade são autênticos, ou seja, não foram previamente produzidos para a tarefa, além de serem exemplos de HQs em espanhol bastante difundidas (Gaturro, Mafalda e Maitena) e apresentarem conteúdos e elementos que facilitam o acionamento dos conhecimentos dos leitores.

Nessa oficina, a atividade aplicada era composta por 10 (dez) perguntas, 5 (cinco) de resposta livre e 5 (cinco) de resposta orientada. Sendo assim, estabeleceu-se o critério de “certo” para as respostas completas e coerentes com os textos utilizados, “errado” para as respostas que fugissem ou não atingissem o campo significativo do texto, e “parcial” para as que apresentassem uma resposta incompleta, fazendo uso também deste aspecto dentro das análises das dificuldades apresentadas.

A média de tempo para a resolução da atividade foi de aproximadamente 23 (vinte e três) minutos, onde o “Leitor 15” respondeu em 9 (nove) minutos, menor tempo do grupo, e o “Leitor 26” em 81 (oitenta e um) minutos, maior tempo entre todos.

Apresenta-se, no quadro a seguir, o rendimento geral das perguntas a partir do número de participantes de acordo com seus níveis de compreensão.

Quadro 13 – Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora da “Oficina A”

Respostas	Perguntas									
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Certas	13	26	26	22	20	01	-	05	26	19
Erradas	-	03	-	08	10	28	-	14	04	10
Parciais	17	01	04	-	-	01	30	11	-	01

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao refletir sobre os dados do quadro acima, que apresenta a quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora da “Oficina A”, conclui-se que os estudantes alcançaram um desempenho considerado bom, acima da média, visto que das 10 (dez) questões propostas, em 6 (seis) o número de

acertos foi maior, em 2 (duas) o total de erros foi superior e em 2 (duas) o de respostas parciais.

As questões de número 01, 03, 05, 07 e 08 estavam relacionadas à **Compreensão Literal**, nível de compreensão proposto na taxonomia de Barret e que, como foi sintetizado por Alliende e Condemarín (2002, p. 132), “refere-se à recuperação da informação explicitamente apresentada no texto”. Nesse primeiro momento, a análise se centralizará em tais questões para tratar somente da Compreensão Literal.

O foco da questão 01 estava na descrição das ações dos personagens do quadrinho que no primeiro quadro comiam reunidos na mesa e ao mesmo tempo assistiam televisão, e no terceiro esqueciam a TV e passavam a jantar e usar o celular simultaneamente, em ambos os quadros não há interação entre os personagens, eles somente ocupam o mesmo espaço. Dos 30 (trinta) estudantes, 13 (treze) conseguiram identificar todos esses detalhes que compõem o contexto da tirinha, porém, 17 (dezesete) deles não apontaram a execução de duas ações de forma paralela pelos personagens, mencionando somente uma delas.

O “Leitor 09”, por exemplo, só citou que eles estavam assistindo televisão no primeiro quadro, já o “Leitor 10” comentou que eles usavam o celular no terceiro quadro, sem mencionar que faziam isso enquanto jantavam.

Alguns foram além do que estava literalmente visível e criaram dados específicos a partir do conhecimento de mundo que possuem e conclusões geradas, como o “Leitor 13” ao afirmar que os integrantes da família estavam no *Whatsapp*, sendo que a imagem só mostra os personagens com o celular nas mãos sem fazer menção ao aplicativo, e o “Leitor 28” inferindo que no terceiro quadro a televisão tinha quebrado e que, por isso, todos estavam assistindo pelo celular, provavelmente pelo fato da televisão aparecer desligada e em segundo plano, não porque estava quebrada mas para mostrar o avanço da tecnologia e a mudança no uso do celular que ganhou novas funções.

Vale ressaltar que o texto verbal presente nos balões de pensamento de Gaturro explica toda a situação ilustrada pela família nos dois quadros e que isso poderia ser utilizado como informação para o alcance da compreensão. Com isso, percebeu-se uma superficialidade no *Reconhecimento de sequências* na Compreensão Literal de tal questão e a não associação do texto verbal e não verbal pela maioria dos estudantes, resultando em uma compreensão parcial das sequências.

As questões 03 e 05, apesar de estarem associadas a textos diferentes, trabalham com o *Reconhecimento de traços dos personagens* ao solicitar a identificação de declarações explícitas sobre os mesmos. Na questão 03, somente 04 (quatro) leitores responderam parcialmente, mesmo com a ironia demonstrada por Gaturro em seu pensamento criticando a falta de comunicação familiar e o demasiado apego aos eletrônicos, como o “Leitor 24” ao citar que “todos eles estão *ligados* na televisão e no celular, que não estão fazendo o que deveriam fazer”, mas não explica claramente o que há de negativo no comportamento dos integrantes da família.

Já na questão 05, o reconhecimento está nas expressões faciais de Mafalda e Felipe ao demonstrarem, respectivamente, seus sentimentos de surpresa e aborrecimento no terceiro quadro. Dos 30 (trinta) leitores, 10 (dez) se equivocaram ao marcar a questão objetiva, sendo que 7 (sete) disseram que ela estava indignada e ele enfurecido e 3 (três) que ela estava abatida e ele impaciente. O gesto de colocar a mão na boca e o uso da interjeição *¡Ah!* mostram a surpresa de Mafalda ao pensar que tinha conseguido entender que o brinquedo era um Felipe-Felipe, já o movimento brusco de Felipe com sua mão, seu olhar, a forma como a boca foi ilustrada e o texto em negrito indicando força sugerem quão aborrecido ele estava com a confusão de Mafalda e o nome do brinquedo.

Verifica-se, portanto, que na questão 03, de resposta livre, alguns não conseguiram expressar por completo através da escrita o que compreenderam, mesmo que talvez tenham entendido a mensagem transmitida. Em contrapartida, na questão 05, de resposta orientada, a escolha equivocada de 10 (alunos), aproximadamente 33% do grupo, comprova a dificuldade na compreensão do texto não verbal e sua associação com o verbal, como ocorreu na questão 01 em que os elementos visuais eram centrais para sua resolução.

A questão 07, associada a tirinha de Maitena, exigiu o *Reconhecimento das relações de causa e efeito*. Os leitores deveriam descrever as situações ilustradas em cada quadro, nas quais a expressão “*no tengo*” tinha sido utilizada. Todos os leitores responderam de forma incompleta, se a questão for considerada em sua totalidade, pois como eram seis quadros distintos houve casos de descrição correta de determinadas situações, parcial em algumas e equivocada em outras.

O “Leitor 02” descreveu corretamente o segundo quadro ao afirmar que há “uma garota com várias roupas dizendo que não tem o que vestir”. Já o “Leitor 15” descreveu parcialmente o primeiro quadro ao dizer que a frase “*no tengo*” é dita em um jantar de forma

generalizada, mas sem explicar que há um casal discutindo enquanto janta, que a mulher demonstra querer uma explicação do marido e que ele, ironicamente, fala que “não tem nada para dizê-la”, comprovando assim a relação de causa e efeito dentro da situação. Para ilustrar uma descrição equivocada, pode-se utilizar o caso do “Leitor 26” sobre o sexto quadro ao dizer que “ele quer assistir e não tem canal”, onde na verdade há um casal na cama e a mulher de costas diz que “não está com vontade” de ter relação sexual com ele, equívoco que pode ser explicado pela presença de um controle remoto na composição da imagem; outro equívoco ocorreu com o “Leitor 24” ao traduzir a frase dita pela mulher como “não tem grana”, influenciado pelo vocábulo “*ganas*” que em espanhol significa “vontade, desejo”.

É importante salientar que, durante a aplicação dessa atividade, essa questão foi a que mais gerou dúvida, obrigando os estudantes a questionarem oralmente ao pesquisador sobre o que estava sendo solicitado, precisando assim de uma mediação para que entendessem o enunciado.

A questão 08, de resposta livre, pedia que os leitores afirmassem o que havia de comum nas situações ilustradas nos quadros 1, 4 e 6, ambos com um casal como elementos centrais da situação. Somente 05 (cinco) leitores demonstraram *Reconhecimento de detalhes*, o “Leitor 10”, por exemplo, foi objetivo e disse que “a fala é entre um casal”. O “Leitor 22” pode ilustrar o caso dos 11 (onze) leitores que responderam de modo parcial ao afirmar que “todos eles estão preocupados e pensativos” sem especificar uma relação nos motivos, já o “Leitor 03” declarou que “não conseguiu interpretar direito”, não sendo considerada nem como resposta correta, nem errada. O “Leitor 13” está entre os 14 (catorze) que responderam erroneamente, pois declara que “eles acham que são fracos” não expressando coerência entre os elementos comuns dos três quadros em foco.

A partir das reflexões anteriores sobre as cinco perguntas da “Oficina A” que focaram na **Compreensão Literal**, observou-se que em três delas (questões 01, 03 e 05) o desempenho dos leitores foi satisfatório, pois a maioria respondeu de forma coerente, já na questão 07 todas as repostas dadas estavam parcialmente corretas, e na questão 08 a maioria se equivocou em suas respostas.

Sendo assim, a atuação diante das HQs para uma compreensão literal de sua mensagem foi, em grande parte, efetiva na medida em que os leitores demonstraram tal compreensão ao reconhecer sequências e traços dos personagens, mas, ao mesmo tempo, dificuldades para reconhecer relações de causa e efeito, e detalhes, principalmente quando se

exigia um diálogo entre os elementos verbais e não verbais tão característicos do gênero em foco.

Em outro viés, também presente na taxonomia de *Barret* entre os níveis de compreensão propostos, está a **Compreensão Inferencial**, que segundo *Alliende e Condemarín* (2002, p. 133) “é estimulada mediante a leitura, e as perguntas demandam pensamentos e imaginação que vão além da página impressa”. As questões 02, 04, 06 e 10 da atividade da “Oficina A” estavam relacionadas a esse tipo de compreensão e serão focos das reflexões feitas nesse segundo momento da análise.

A *Inferência de ideia principal* foi exigida pelas questões 02 e 10. O item 02, de resposta orientada, questionou sobre o problema da comunicação familiar que a sociedade atual vem passando devido ao avanço da tecnologia e tal ideia poderia ser inferida pela parte não verbal da tirinha nos dois quadros que mostram o comportamento da família ante os eletrônicos, e pelo texto verbal que compara o antes e agora da comunicação familiar. Somente 03 (três) alunos se equivocaram na escolha da alternativa correta, 02 (dois) deles assinalaram a opção “e) tecnologia de aplicativos” e 01 (um) a letra “a) programação televisiva” como problema da sociedade atual, possivelmente influenciados pelo último quadro que mostra a televisão desligada de costas para a mesa e todos da família jantando e usando o celular ao mesmo tempo.

Já a questão 10 solicitou que os leitores fizessem uma relação entre os três textos apresentados na atividade e inferissem a finalidade principal da primeira (problemas da comunicação familiar) e da terceira tira (usos da expressão “não tenho”) em gerar uma reflexão. Do grupo de estudantes, 10 (dez) assinalaram de forma incoerente associando os textos ao objetivo de entreter somente ou provocar humor.

O contexto das questões 04 e 06 exigia a *Inferência de causa e efeito*, ou seja, conjecturar sobre as motivações dos personagens e de suas interações. O item 04 questionava sobre um aspecto que mobilizaria hipóteses vinculadas ao primeiro quadro e até mesmo antes dele, a expressão de Mafalda, seu gesto e pergunta mostrando sua dúvida e curiosidade sobre o que estava nas mãos de Felipe. Entre os leitores, 22 (vinte e dois) marcaram a opção correta e 8 (oito) uma das incorretas, 6 (seis) destes associaram a motivação de Mafalda à inveja, 1 (um) ao ciúmes e outro à raiva.

A questão 06 foi a que resultou em maior número de erros entre todos os itens da atividade da primeira oficina. Demandava que os leitores explicassem através de resposta

livre o porquê de Mafalda chamar Felipe de egocêntrico no último quadro, atitude esta derivada da confusão que a personagem fez entre o nome real do brinquedo yo-yo e sua compreensão literal (em português eu-eu) pensando que ele só queria falar de si mesmo. Do grupo de leitores participantes, 28 (vinte e oito) foram incoerentes nas justificativas dadas, como o “Leitor 01” ao afirmar que “ele está falando que o brinquedo é só dele”, o “Leitor 19” ao explicar que “ela achou que ele estivesse mentindo pra ela” e tantos outros ao indicar a forma rude e grosseira de Felipe para responder Mafalda como motivo de sua reação ao final da tira. Um aspecto de suma importância a ser colocado aqui é que muitos deles expressaram dificuldade por não saberem o significado do vocábulo *egocéntrico*, inclusive em português, associando-o a grosseria e ignorância.

Com isso, percebe-se, portanto, o não entendimento da motivação apresentada nos três primeiros quadros que gerou a atitude de Mafalda no último. Os leitores, assim como Mafalda, confundiram o uso do termo “yo-yo”: ela compreendendo literalmente (eu-eu) e eles associaram ao nome em português (ioiô) que tem o mesmo som, não relacionando ao pronome pessoal em espanhol *yo*, e justificaram através da forma impaciente como Felipe falava com Mafalda.

Nessa perspectiva, a ação de inferir a partir dos contextos apresentados dentro das HQs foi efetivada em grande parte de forma satisfatória, visto que os leitores foram em sua maioria competentes em três das quatro questões, principalmente para inferir ideias principais. No entanto, apresentaram dificuldades em inferências de causa e efeito quando exigidos para conjecturar sobre possíveis motivações dos personagens e suas interações, através de relações entre dados apresentados na sequência dos quadros com os elementos verbais e não verbais e hipóteses geradas a partir do dito além do visível.

Outra dimensão contemplada na taxonomia de *Barret* para a compreensão de leitura é a **Reorganização** na qual inclui a *Classificação* que, de acordo com Allende e Condemarín (2002, p. 133), consiste em “exercer a atividade classificatória sobre qualquer elemento do texto”. No caso da atividade em foco, a questão metalinguística 09, de resposta orientada, solicitava a *Classificação* do gênero trabalhado em toda a oficina. A opção correta “quadrinhos” estava presente na alternativa “c)” e foi assinalada por 26 (vinte e seis) leitores, porém 2 (dois) classificaram como publicidade, outro como conto e outro como fábula.

Sobre os equívocos nas respostas da questão 09, supõem-se uma associação a dois aspectos que resultaram em erro: os elementos não verbais tão presentes também no gênero

publicidade e o contexto infantil de muitos quadrinhos, já que se trata de um gênero geralmente atrelado a esse público, assim como os contos de fada e as fábulas.

Por fim, a partir das análises dos dados obtidos através das respostas dos leitores à atividade da “Oficina A”, conclui-se que as HQs constituem exemplos de interação entre fontes diferentes de informação na compreensão textual e que a noção de texto deve ser ampliada. Em grande parte, o aspecto verbal pode ser influenciado pelo não verbal e vice-versa, como foi possível perceber nas análises das questões anteriores em que alguns leitores apresentaram dificuldade na compreensão por não conseguirem relacionar o verbal com o não verbal. Isso significa que a imagem (elemento não verbal) não é mera ilustração do texto, mas complementa e até mesmo guia a construção da coerência textual. Nesse gênero, muitas vezes, a parte verbal não pode ser compreendida sem a leitura da não verbal e, outras vezes, é constituída apenas por uma vertente não verbal.

4.2. Análise dos dados obtidos na “Oficina B”

A segunda oficina aplicada utilizou o gênero “Contos” como instrumento de verificação da compreensão textual. Nos contos, diferentemente do que ocorre nas HQs trabalhadas na oficina anterior, há a predominância do texto verbal e caracteriza-se como uma narrativa curta, envolvendo poucos personagens, onde o enredo gira em torno de apenas um conflito que se resolve em pouco tempo.

Os dois contos da oficina são autênticos e optou-se por utilizar um que, hipoteticamente, fosse de conhecimento do grupo leitor e outro desconhecido, pois se objetivava analisar tanto o *Reconhecimento* como a *Lembrança* de elementos dos dois textos. Para tanto, a atividade foi aplicada em dois momentos para cada texto: um com consulta para as questões de *Reconhecimento* e outro sem consulta para as questões de *Lembrança*, *Reorganização* e *Inferências*.

A atividade proposta continha no total 24 (vinte e quatro) perguntas, 13 (treze) sobre o conto *Los tres créditos* e 11 (onze) para o conto *El mundo*. No total de questões, 18 (dezoito) eram de resposta livre e 6 (seis) de resposta orientada. Sendo assim, estabeleceu-se o critério de “certo” para as respostas completas e coerentes com os textos utilizados, “errado” para as respostas que fugissem ou não atingissem o campo significativo do texto, e “parcial” para as que apresentassem uma resposta incompleta, fazendo uso também deste aspecto

dentro das análises das dificuldades apresentadas. Vale ressaltar a especificidade da questão 01 do texto que não seguiu os critérios citados anteriormente de certo, errado ou parcial, visto que é um item subjetivo de lembrança.

A média de tempo para a resolução da atividade foi de aproximadamente 44 (quarenta e quatro) minutos, onde o “Leitor 06” respondeu em 20 (vinte) minutos, menor tempo do grupo, e o “Leitor 26” em 110 (cento e dez) minutos, maior tempo entre todos, ultrapassando o tempo máximo de 90 minutos.

Apresenta-se, no quadro a seguir, o rendimento geral das perguntas sobre o primeiro conto a partir do número de participantes de acordo com seus níveis de compreensão.

Quadro 14 – Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora do Texto I da “Oficina B”

Respostas	Perguntas												
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Certas	-	27	18	21	19	17	28	18	29	20	24	28	04
Erradas	-	03	12	09	10	12	01	-	01	02	05	02	01
Parciais	-	-	-	-	01	01	01	12	-	08	01	-	25

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar os dados do quadro acima, que apresenta a quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora do texto I da “Oficina B”, verifica-se que a maioria dos estudantes alcançaram um desempenho considerado excelente, bem acima da média, visto que das 13 (treze) questões propostas, em 11 (onze) o número de acertos foi maior, em 1 (uma) o total de erros foi superior e em nenhuma o de respostas parciais.

A **Compreensão Literal** fundamentou as questões de número 01, 02, 03, 04, 06, 07, 08, 09, 10 e 12 referentes ao texto I, o conto *Los tres cerditos*. Por razões didáticas e conceituais, a análise a seguir separará as questões de *Reconhecimento* das de *Lembrança*, assim como os subníveis de compreensão.

Nas questões 02 e 03, os leitores necessitavam atuar em vista do *Reconhecimento da relação de causa e efeito* presentes na motivação dos três porquinhos para construírem suas casas e no modo como os porquinhos pequeno e mediano ergueram as suas respectivamente.

Do grupo de leitores, 27 (vinte e sete) identificaram, dentro do conto, a oração “(...) *El lobo siempre andaba persiguiéndoles para comérselos. Para escapar del lobo, los créditos decidieron hacerse una casa.*” que representava a razão pela qual os porquinhos resolveram construir suas casas, porém 03 (três) se equivocaram, entre eles o “Leitor 08” que transcreveu o seguinte fragmento como resposta: “(...) *El pequeño la hizo de paja, para acabar antes y poder irse a jugar*”, que justifica o porquê utilizou tal material, mas não indica o motivo da construção.

O modo como os porquinhos pequeno e mediano construíram e a justificativa para isso, focos da questão 03, poderiam ser respondidos pela escolha da alternativa “b” – rapidamente para que pudessem brincar – explicitados no segundo parágrafo no fragmento: “(...) *El pequeño la hizo de paja, para acabar antes y poder irse a jugar. El mediano construyó una casita de madera. Al ver que su hermano pequeño había terminado ya, se dio prisa para irse a jugar con él (...)*”. Tal assertiva foi escolhida por 18 (dezoito) estudantes, no entanto, 07 (sete) assinalaram a opção “e” – atenciosamente para que pudessem morar – incoerente com o contexto, visto que foram ágeis e utilizaram um material mais prático justamente para que fizessem em um menor tempo. Outros 04 (quatro) alunos marcaram a opção “d” – lentamente para que pudessem jogar – contraditória no aspecto ilustrado pelo adverbio de modo “lentamente”, e 01 (um) estudante assinalou a alternativa “c” – ligeiramente para que pudessem descansar – incorreta, pois eles não queriam descansar, mas sim brincar.

A questão 04 demandava o *Reconhecimento de detalhe* na ação dos porquinhos em sua última chance que tiveram para proteger-se do lobo. No conto, diz-se que “(...) *Los tres se metieron dentro y cerraron bien todas las puertas y ventanas*”, exigindo a compreensão dos vocábulos *cerraron* e *ventanas* que podem ser confundidos com termos da língua portuguesa. Após análise, verificou-se que 21 (vinte e um) leitores compreenderam que os porquinhos também trancaram as janelas da casa, mas 09 (nove) se equivocaram, destes, 05 (cinco) optaram pela alternativa que dizia que os porquinhos “fecharam a chaminé da casa”, talvez por influência do momento em que o porquinho maior usou uma panela com água fervendo na lareira e o lobo caiu nela quando entrou pela chaminé, e os outros escolheram entre as outras opções que mencionavam o corte das entradas, a serração das madeiras e a abertura da ventilação.

Há, também dentro da **Compreensão Literal**, outro subnível de compreensão, a *Lembrança*, a qual Allende e Condemarín (2002, p. 133) explicam que requer do estudante a reprodução “de memória época, local do conto, fatos minuciosos, ideias ou informações apresentadas no trecho”. Nessa perspectiva, as questões 01, 06, 07, 08, 9, 10 e 12 contemplam tal subnível e serão focos das próximas análises.

A primeira questão da atividade sobre o conto *Los tres cerditos* perguntava se os leitores conheciam alguma versão do conto em português, caso respondessem que sim, que informassem seu título. Dos 30 (trinta) participantes da pesquisa, 28 (vinte e oito) disseram conhecer e que se chamava “Os três porquinhos”, no entanto, 02 (dois) leitores desconheciam o conto ou não se lembraram de nenhuma referência na língua materna. Sendo assim, a *Lembrança de ideia principal* exigida foi diretamente afetada pela falta de conhecimento prévio, mesmo sendo o respectivo conto muito difundido na infância em muitos contextos escolares e sociais.

Os itens 06, 09 e 12 requeria a *Lembrança de detalhes* associados ao local do conto e ações dos seus personagens. Quando questionados no item 06 sobre onde moravam os três porquinhos, exigindo uma associação com a primeira frase “*En el corazón del bosque (...)*” e a metáfora da palavra “*corazón*” para especificar qual parte do bosque, 17 (dezesete) alunos compreenderam que se tratava do centro do bosque, mas 12 (doze) confundiram e optaram por outras alternativas, destes, 06 (seis) assinalaram a alternativa que dizia “ao redor do bosque”, os outros se distribuíram em perto, às margens e logo do bosque.

As questões 09 e 12 estavam relacionadas com ações do lobo, a primeira sobre a forma como ele conseguiu derrubar as duas primeiras casas e a segunda como entrou na última casa. Somente 01 (um) leitor se equivocou na resposta da questão 09, o “Leitor 26” ao afirmar que o lobo derrubou “cavando ao redor das casas”, os outros 29 (vinte e nove) acertaram ao dizer que foi “soprando”. No caso da questão 12, apenas 02 (dois) erraram, entre eles o “Leitor 28” o qual disse que o lobo entrou na última casa “pelo telhado”.

No que se refere à *Lembrança de traços de personagens*, as questões 07 e 08 demandaram, respectivamente, que os estudantes recordassem o grau de parentesco dos porquinhos e os materiais utilizados por cada um para construir suas casas. Quase todos os leitores lembraram que os porquinhos eram irmãos, mas o “Leitor 26” respondeu que eles eram “amigos”. Sobre os materiais que os porquinhos usaram na construção das casas, 18 (dezoito) fizeram a correta relação entre os donos e os materiais (mais novo / palha; médio /

madeira; mais velho, / tijolo), porém 12 (doze) confundiram algumas associações, ou esqueceram algum material, como o “Leitor 18” que lembrou dos três materiais, mas não dos donos correspondentes.

A *Lembrança de sequência* foi cobrada na questão 10 sobre a ordem em que o lobo foi em cada casa. Do grupo de participantes da pesquisa, 20 (vinte) se lembraram de que a primeira era uma casa de palha, a segunda de madeira e a última de tijolo, 08 (oito) responderam parcialmente, os “Leitores 05 e 23”, por exemplo, acertaram as duas primeiras casas, mas se equivocaram no material utilizado para construir a última, o primeiro disse que era de cimento, e o outro de aço. Apenas 02 (dois) alunos erraram completamente a ordem.

Como foi visto nas questões de **Compreensão Literal** sobre o texto I, *Los tres cerditos*, constatou-se que o desempenho dos leitores foi satisfatório, visto que em todas elas o número de acertos foi maior do que o de erros e o de respostas parciais. Outro aspecto relevante é o fato de que o texto em foco já era de conhecimento de 28 (vinte e oito) dos participantes, ou seja, possuíam o conhecimento prévio, o que facilitou os reconhecimentos e lembranças acerca do conto.

Ainda sobre o texto I da “Oficina B”, parte-se agora para outro nível de compreensão, a **Compreensão Inferencial**, presente nas questões 05 e 11. A primeira, centrada na *Inferência de ideia principal*, solicitava que os estudantes explicassem qual a moral desse conto tão conhecido mundialmente. Dentre os 19 (dezenove) alunos que responderam corretamente, pode-se citar o “Leitor 15” ao explicar que “trabalho bem feito tem melhores resultados e a preguiça não leva a nada” e alguns outros que usaram a frase feita “A pressa é inimiga da perfeição”. A segunda, que contemplava a *Inferência de causa e efeito*, queria saber por que o lobo não conseguiu derrubar a última casa. Houve 24 (vinte e quatro) acertos, entre eles o do “Leitor 07” ao explicar que “a casa era feita com material resistente e não foi feita nas pressas”, e 05 (cinco) equívocos, como o do “Leitor 26” o qual afirmou que foi “porque a casa ficava às margens do bosque” e o “Leitor 28” cuja justificativa foi “porque estavam os três juntos”.

Nesse sentido, o ato de inferir a partir de um texto já conhecido na língua materna não gerou tantas dificuldades ao grupo de leitores, apesar dos erros encontrados. O conhecimento prévio de muitos estudantes pôde ser ativado e colaborou na resolução das questões.

Na questão 13, de **Reorganização**, os alunos deveriam escrever um *Resumo*, ou seja, “uma condensação do texto mediante orações que reproduzem os fatos ou elementos mediante representações ou disposições gráficas” (ALLIENDE E CONDEMARÍN, 2002, p. 133). Após leitura de todos os textos, verificou-se que apenas 04 (quatro) conseguiram reproduzir o conto de forma mais completa e detalhada. Para ilustrar esse grupo de alunos, transcreve-se a seguir um desses resumos:

- (I) “Havia três porquinhos que viviam no meio do bosque e um lobo malvado que vivia a caçar esses porquinhos, preocupados com essa situação, os porquinhos resolveram fazer umas casas para que pudessem se proteger do lobo. O porquinho menor construiu sua casa de palha para que acabasse mais rápido e junto a ele o porquinho mediano construiu uma casa de madeira, o porquinho maior, por sua vez, construiu sua casinha de tijolos. O lobo foi na primeira casinha e soprou, a casa caiu e o porco menor correu para a casa do irmão mediano, o lobo repetiu sua ação e a casinha de madeira também caiu, os dois porquinhos correram para a casa do irmão mais velho, a qual o lobo não conseguiu derrubar e tentou entrar pela chaminé, acabou sendo escaldado numa panela de água quente, foi pego pela esperteza dos porquinhos”. (LEITOR 30)

Como é possível perceber, o leitor conseguiu apresentar os personagens e o contexto no qual estavam inseridos, lembrou-se de detalhes como o material das casas, a agilidade dos porquinhos menor e mediano porque queriam terminar logo para brincar, também enfatizou a sequência das ações do lobo e foi coerente com o final do conto.

Em contrapartida, 25 (vinte e cinco) estudantes resumiram parcialmente a história deixando de fora elementos importantes para a transmissão fiel da mensagem. Pode-se exemplificar através do caso de três leitores, o “Leitor 18” que se lembrou de muitos detalhes, mas não citou a construção das casas e o motivo pelo qual os porquinhos menores construíram rapidamente, o “Leitor 08” que esqueceu o final do conto, e o “Leitor 11” que fez um resumo bem sucinto, apresentando os principais dados e sem mencionar alguns detalhes.

- (II) “Era uma vez, três porquinhos irmãos que moravam no bosque. Tinha um lobo mal que queria pegar eles e então ele foi na casa do primeiro porquinho e disse que, se ele não abrisse, iria assoprar e assoprar. Então foi o que o lobo mau fez, ele assoprou e derrubou a casa dele. O porquinho saiu correndo para a casa do outro irmão dele pra se esconder lá. O lobo foi na casa do segundo porquinho e assoprou e os porquinhos foram na casa do

outro irmão deles. O lobo subiu pela chaminé e caiu em um caldeirão de água quente e ele foi embora e nunca mais voltou”. (LEITOR 18)

(III) “Havia três irmãos. Dois deles construíram casas frágeis porque queriam terminar rapidamente. E, conseqüentemente, as casas de tão frágeis foram destruídas pelo lobo. Já o terceiro irmão foi esperto e construiu uma casa resistente e, conseqüentemente, o lobo não conseguiu derrubar com o sopro. Os três irmãos se abrigaram nessa casa... e o resto eu não lembro...”. (LEITOR 08)

(IV) “3 porquinhos, dois brincalhões e um sério, e um lobo, 3 casas, duas ruins e uma boa, o lobo derrubou as duas primeiras, menos a última. A do porquinho mais velho”. (LEITOR 11)

Somente um aluno fugiu do contexto do conto e reescreveu uma versão diferente. O “Leitor 13” inicia seu resumo afirmando que “eram três irmãos que ostentavam o que não tinham e deviam ao lobo traficante”, provavelmente influenciado pela realidade vivida na sociedade atualmente e por não ter compreendido o objetivo da questão.

Como fora dito anteriormente, a “Oficina B” possuiu dois momentos, cada um com um conto diferente. A partir de agora, far-se-á um paralelo a partir das análises do segundo conto. Expõe-se, no quadro a seguir, o rendimento geral das perguntas sobre o segundo conto a partir do número de participantes de acordo com seus níveis de compreensão.

Quadro 15 – Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora do Texto II da “Oficina B”

Respostas	Perguntas										
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
Certas	06	16	21	20	21	06	22	06	18	03	12
Erradas	07	03	03	07	08	22	07	11	11	09	10
Parciais	17	11	06	03	01	02	01	13	01	18	08

Fonte: Elaborado pelo autor

Pelo quadro acima, percebe-se que os estudantes alcançaram um desempenho considerado bom, acima da média, visto que das 11 (onze) questões propostas sobre o texto II na “Oficina B”, em 7 (sete) o número de acertos foi maior, em 1 (uma) o total de erros foi superior e em 3 (três) o de respostas parciais.

No que concerne à **Compreensão Literal**, as questões 01, 02, 03 e 04 demandavam o reconhecimento de elementos explícitos no conto *El mundo* de Eduardo Galeano. A primeira pedia que os estudantes informassem quem era o protagonista da história, questão de *Reconhecimento de detalhe*, e somente 06 (seis) deram a resposta completa: *um hombre del pueblo de Neguá*. Entre os participantes, 17(dezessete) responderam parcialmente afirmando que era “um homem”, sem dar nenhum dado mais, e 07 (sete) se equivocaram na resposta, o “Leitor 06” disse que era “Dijo”, pensando que o verbo *decir* (dizer), escrito com a primeira letra maiúscula por iniciar uma oração do primeiro parágrafo, na terceira pessoa do singular do Pretérito Perfeito Simples se tratava de um personagem; o “Leitor 09” respondeu que o protagonista era “Galeano”, fazendo menção ao autor do conto presente na fonte indicada no final do texto, fato interessante, pois há quem diga que o personagem do conto criado pelo uruguaio seja ele, apesar de ser fictício e escrito na terceira pessoa; e o “Leitor 11” afirmou que o protagonista era “Neguá”, confundindo o lugar de origem com o personagem.

A questão 04 também de *Reconhecimento de detalhe*, pedia que identificassem no conto o que o protagonista compara com “*mar de fueguitos*”, informação presente na única parte escrita no discurso direto “– *El mundo es eso - reveló - Un montón de gente, un mar de fueguitos*”. Do grupo de leitores, 20 (vinte) responderam corretamente, porém 07 (sete) se equivocaram, entre eles o “Leitor 13” ao afirmar que a comparação foi feita com “muitos fogos” e o “Leitor 22” com “mar de problemas”, incoerentes com o teor do conto. As 03 (três) respostas consideradas parciais foram dos “Leitores 02, 16 e 18” que não responderam a questão, não possibilitando uma classificação entre certo ou errado.

O item 02, de *Reconhecimento de sequência*, solicitava que fossem informados onde o protagonista vivia e aonde ele tinha ido. Após catalogação, viu-se que 16 (dezesesseis) deram os dados corretos de que ele vivia em um povoado de Neguá, na costa da Colômbia, e tinha ido para o alto céu, e 11 (onze) respostas foram classificadas como parciais por faltar algum dado ou erro em alguma das informações, porém 03 (três) erraram, como o “Leitor 06” cuja resposta dizia que ele vivia na “floresta” e tinha ido “perto de um riacho”, dados estes incoerentes com o conto.

O *Reconhecimento de ideia principal* foi exigido na pergunta 03 que pedia a identificação do que o homem tinha contado depois que retornou do alto céu. Entre os estudantes, 21 (vinte e um) comentaram que o homem tinha contemplado a vida humana e de que somos um mar de foguinhos, 06 (seis) responderam parcialmente, como o “Leitor 14” que

só citou “a vida humana” sem fazer nenhum tipo de relação, e o “Leitor 16” que transcreveu o “mar de fueguitos”, porém, 03 (três) leitores se equivocaram, entre eles o “Leitor 23” cuja interpretação indicou que o protagonista “se sente sereno”.

Visto isso, verificou-se que das quatro perguntas de **Compreensão Literal** da “Oficina B” em três o número de acertos foi maior do que o de erros e o de respostas parciais, sendo assim, o desempenho dos leitores foi satisfatório. Vale ressaltar que, apesar do conto ser desconhecido, comparando com o texto I, muitos participantes conseguiram executar as atividades de reconhecimento sem muitas dificuldades mesmo sem o conhecimento prévio, utilizando somente elementos explícitos no corpo textual.

O próximo bloco de perguntas é de **Compreensão Inferencial**, ou seja, demandaram ideias que vão além do explícito. A questão 06, de reposta orientada e *Inferência de traço de personagem*, perguntava qual dos tipos de fogos descritos no conto influenciava os outros, pois no final o autor diz que “(...) otros arden la vida com tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende”. Sendo assim, só foram considerados certos os que marcaram a opção “d” que dizia “ardidos” contabilizando somente 06 (seis) acertos. Um número grande de erros foi verificado nesse item, 22 (vinte e dois) alunos se equivocaram na escolha feita entre as opções disponíveis: 10 (dez) marcaram que os fogos que influenciam os outros são os “coloridos”, 06 (seis) os “grandes” e também 06 (seis) os “bobos”, talvez esses erros se justifiquem pela presença de todos esses tipos de fogo no conto e o não alcance da especificidade de cada um e a relação entre eles.

As perguntas 07, 09 e 11 de *Inferência de ideia principal* deveriam ser respondidas sem consulta ao texto e apenas com o que conseguiam recordar da leitura feita. A questão 07 focou no seguinte fragmento do conto “*cada persona brilla con luz propia entre todas las demás*” e os leitores tinham que explicar o sentido da expressão destacada, do grupo, 22 (vinte e dois) conseguiram explicar coerentemente sobre o sentido da expressão, os “Leitores 09 e 14”, por exemplo, disseram que “cada pessoa tem seu jeito” e o “Leitor 02” que “cada pessoa se destaca com sua própria personalidade”. No entanto, 07 (sete) estudantes erraram ao responder, como o “Leitor 04” o qual afirmou que “cada um vive sua vida independente de outra pessoa” e o “Leitor 27” que “todos são iguais”.

Inferir sobre o aspecto do qual o autor trata no conto, esta era ação solicitada aos participantes da pesquisa na questão 09. A “diversidade” da humanidade foi representada por Eduardo Galeano ao apontar os diferentes tipos de fogos e 18 (dezoito) leitores

compreenderam isso. Entretanto, 11 (onze) alunos escolheram equivocadamente entre as alternativas disponíveis: 07 (sete) optaram pela “igualdade”, ideia oposta do conto ilustrada na expressão “*cada persona brilla con luz propia*”, 03 (três) pela “competitividade” e 01 (um) pela “rivalidade”, sinônimas e incoerentes, visto que todos brilham, segundo o autor.

Com o conto, o autor objetivou transmitir uma mensagem para seus leitores e foi justamente sobre essa mensagem que os estudantes foram questionados na pergunta de número 11. De todo o grupo, 12 (doze) inferiram sobre a mensagem de modo coerente, entre eles o “Leitor 07” ao afirmar “que ninguém é melhor que ninguém, cada um tem sua própria luz”, o “Leitor 14” ao dizer “seja você mesmo, cada jeito tem sua importância”, e o “Leitor 16” mencionando que “existe gente de todo tipo”. Entre as repostas parciais, destaca-se a do “Leitor 12” o qual citou “que devemos respeitar todo mundo, porque apesar de diferentes somos iguais” e do “Leitor 26” ao dizer “que não existem pessoas iguais, mas sim parecidas”. Uma dezena de alunos se enganaram em suas conclusões, o “Leitor 19”, por exemplo, escreveu “que não há diferença entre nós”, o “Leitor 24” mencionou que “todos somos uns iguais aos outros”, o “Leitor 27” disse “que a vida não é feita de curtição” e o “Leitor 29” afirmou “que devemos sair para conhecer outros lugares”, respostas incoerentes com a proposta do autor que tratou da diversidade humana.

Nessa perspectiva, notou-se que as inferências conjecturadas a partir de um conto desconhecido geraram mais dificuldades ao grupo de leitores, se é feita uma comparação com os resultados obtidos com o texto I, visto que o número de erros se equiparou com o de acertos.

O terceiro nível de compreensão trabalhado com o texto II da “Oficina B” foi o de **Reorganização** presente nas questões 05, 08 e 10. A primeira delas, de *Classificação*, perguntou quem conta a história no conto, se um narrador ou um personagem, 21 (vinte e um) perceberam o papel do narrador no conto e 08 (oito) confundiram e responderam que quem conta a história é um “personagem”. A questão 08, também de *Classificação*, demandava a formulação de pares de antônimos utilizados pelo autor para comparar os tipos de fogos. Dentro do grupo, 06 (seis) alunos formularam corretamente os pares, 11 (onze) trocaram todos e 13 (treze) acertaram um ou dois pares. Entre os pares formulados, o que teve mais acerto foi entre os fogos “chicos” e “grandes”, pela clareza da sua antonímia, já os outros tipos, que exigiam um maior poder de associação, geraram muitas dúvidas.

Na questão 10, também do bloco de questões de **Reorganização**, os alunos precisariam escrever um *Resumo* do conto de Eduardo Galeano com as próprias palavras e sem consulta. A intenção era fazer um comparativo no desempenho do ato de resumir um conto já conhecido e um desconhecido, mesmo havendo o contato com os dois textos minutos antes da escrita. Somente 03 (três) estudantes conseguiram reproduzir o conto de forma mais completa e detalhada, número semelhante ao do conto anterior, 04 (quatro) acertos. Para ilustrar esse grupo de alunos, transcreve-se a seguir um desses resumos:

- (V) “Havia um homem que morava numa vila, na Colômbia, e subiu ao alto do céu. Quando voltou, falou que viu um mar de foguinhos e que um era diferente do outro, nenhum era igual, alguns eram coloridos, outros serenos, pequenos, grandes, quentes, bobos, loucos, etc.. Ninguém era igual, pois a luz ardia mais forte do que o outro”. (LEITOR 07)

Como é possível notar, o leitor conseguiu apresentar o enredo de forma sequencial coerente e com elementos importantes na composição do conto, como o lugar de origem do homem, o local para onde ele tinha ido e o que ele contou ao retornar.

Em contrapartida, 18 (dezoito) estudantes resumiram parcialmente a história deixando de fora elementos importantes para a transmissão fiel da mensagem. Pode-se exemplificar através do caso dos seguintes leitores:

- (VI) “Eu só entendi que ele fez uma viagem e conheceu a diversidade e a vida humana lá”. (LEITOR 10)
- (VII) “Um homem de certa cidade decidiu viajar para um certo lugar onde comparou a humanidade com fogos”. (LEITOR 21)

Percebe-se nos resumos anteriores que, apesar da coerência com o conto, foram elaborados de forma muito sucinta, descartando alguns detalhes e elementos em sua construção. O número de resumos parciais foi menor que os feitos sobre o conto *Los tres créditos*, tal fato se justificava pelo aumento no número de resumos equivocados que totalizaram 09 (nove). Tais erros foram identificados por fugirem do contexto do conto e podem ser explicados pelo esquecimento de elementos importantes, visto que tinham conhecido o enredo minutos antes de sua escrita e, nesse momento, não poderiam consultá-lo.

Para ilustrar o grupo de alunos que se equivocaram na elaboração dos resumos, apresentam-se os seguintes exemplos:

- (VIII) “Que um homem viaja para a costa da Colômbia e fala expressões tentando mandar mensagem para reanimar alguém”. (LEITOR 17)
- (IX) “Um homem colombiano viajou para conhecer o mundo e descobriu muitos lugares diferentes, cada um com sua beleza. Conheceu pessoas, pessoas diferentes, mas que para ele todas tinham o mesmo sentido: todas eram ‘iguais’ e cada uma delas tinha luz própria, que a igualdade era de todas”. (LEITOR 23)
- (X) “Um homem saiu de onde ele vivia, saiu pelo mundo, viu diversas coisas, ele percebeu que cada pessoa tem sua brisa e sua luz própria e quando ele voltou descobriu muitos fogos, fogo louco, fogo grade, fogo que arde, fogo sereno, fogo chico e fogo bobo”. (LEITOR 29)

Pelos exemplos explanados, comprova-se a incoerência com o conto lido e que houve a tentativa de usar algum elemento do texto e criar uma história em torno dela mesmo que fugindo do tema verdadeiro.

Com isso, a partir das análises dos dados obtidos através das respostas dos leitores à atividade da “Oficina B”, conclui-se que os contos, apesar de constituírem uma narrativa curta, exigem um maior trabalho para sua compreensão se comparados com as HQs. Outro aspecto relevante nesse contexto, e que influencia diretamente na leitura, é se o tema abordado é, ou não, de conhecimento do leitor, além da linguagem utilizada na composição do seu enredo.

4.3. Análise dos dados obtidos na “Oficina C”

A terceira oficina aplicada trabalhou com o gênero “Publicidade”, gênero este caracterizado por sua intertextualidade, texto linguístico, imagens, significação das cores, fontes, público-alvo e discurso. A linguagem deste gênero textual sustenta uma argumentação icônico-linguística com fins de convencimento consciente ou inconsciente do público-alvo. Desta forma, este gênero utiliza frases curtas e concisas; palavras-chaves, carregadas de significação; adjetivos; verbos; advérbios; imperativo; elipses; linguagem figurada e outros.

Além destes recursos, podem ser usados também modismos, gírias, regionalismos e neologismos, de acordo com o contexto vivenciado pelo anúncio que está sendo elaborado.

Foram utilizados quatro anúncios publicitários autênticos, dois de produtos capilares da linha *Sedal* e dois de conscientização acerca da grande poluição do meio ambiente devido ao uso de bolsas de plástico na sociedade.

Nesta oficina, a atividade aplicada era composta por 15 (quinze) perguntas, todas de resposta livre. Sendo assim, estabeleceu-se o critério de “certo” para as respostas completas e coerentes com os textos utilizados, “errado” para as respostas que fugissem ou não atingissem o campo significativo do texto, e “parcial” para as que apresentassem uma resposta incompleta, fazendo uso também deste aspecto dentro das análises das dificuldades apresentadas.

Vale destacar as especificidades das questões 09 e 10 que não seguiram os critérios citados anteriormente de certo, errado ou parcial, visto que fazem parte das dimensões de **Leitura Crítica** e **Avaliação** da taxonomia de Barret onde os leitores julgaram e avaliaram os textos expressando sua própria opinião.

A média de tempo para a resolução da atividade foi de aproximadamente 24 (vinte e quatro) minutos, onde o “Leitor 15” respondeu em 8 (oito) minutos, menor tempo do grupo, e o “Leitor 26” em 68 (sessenta e oito) minutos, maior tempo entre todos.

Apresenta-se, no quadro a seguir, o rendimento geral das perguntas a partir do número de participantes de acordo com seus níveis de compreensão.

Quadro 16 – Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora da “Oficina C”

Respostas	Perguntas														
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Certas	05	27	14	25	29	27	27	18	-	-	14	24	24	19	09
Erradas	-	03	-	-	-	-	03	01	-	-	04	03	02	04	11
Parciais	25	03	16	05	01	03	-	11	-	-	12	03	04	07	10

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao refletir acerca dos dados do quadro acima, que apresenta a quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão

leitora da “Oficina C”, conclui-se que os estudantes alcançaram um desempenho considerado ótimo, bem acima da média, visto que das 15 (quinze) questões propostas, em 10 (seis) o número de acertos foi maior, em 2 (duas) o total de erros foi superior e em 1 (uma) o de respostas parciais, ficando de fora desta estatística as questões 09 e 10 por seu cunho subjetivo.

No que concerne às questões centradas na **Compreensão Literal**, pode-se especificar as de número 01, 03, 05, 06, 08, 13 e 15, sendo que as de número 01 e 05 focaram no *Reconhecimento de trações de personagens* e as outras no *Reconhecimento de detalhes*.

Os dois contextos que serão analisados a seguir tinham por finalidade a identificação de informações explícitas sobre os elementos dos anúncios que ajudavam a destacá-los e caracterizá-los. A questão 01 solicitava que os leitores informassem que produto estava sendo anunciado, considerando como respostas certas as que citavam os produtos capilares da marca *Sedal*. No entanto, 25 (vinte e cinco) estudantes não especificaram a marca do produto, informando somente que se tratava de shampoo, condicionador, creme para pentear, etc. Como o foco do anúncio era divulgar os produtos de uma marca delimitada, seria importante valorizar esse dado, visto que corresponde a real função do gênero anúncio, que é divulgar um produto específico.

O ponto chave da questão 05 era a especificação da função dos produtos divulgados nos dois anúncios: o primeiro da linha *Sedal* de shampoo, condicionador, creme e *spray* para pentear que dão mais força e brilho aos cabelos, e o segundo do creme para pentear, também *Sedal*, que definem os cachos por 24 horas. Entre os leitores, 29 (vinte e nove) explicaram corretamente a função dos produtos e somente um respondeu parcialmente de forma correta, pois foi coerente sobre a função dos produtos do primeiro anúncio, mas afirmou que o produto do segundo era para tratamento contra caspas, informação esta não verdadeira.

A questão 03, de *Reconhecimento de detalhes*, solicitava a descrição dos elementos visuais utilizados nos anúncios que apresentavam modelos femininos ao lado dos próprios produtos representando toda sua eficácia, o primeiro com duas mulheres com cabelos brilhosos e entrelaçados e o segundo com uma de cabelos cacheados, já que o produto era para esse tipo capilar específico. Um total de 16 (dezesesseis) alunos deram respostas parciais, uns citando somente as mulheres como elementos visuais e outros mencionando somente os produtos e ignorando as modelos.

Indicar o significado de palavras presentes nos anúncios, este era o comando do item 08 da atividade da “Oficina C”. Traduzir palavras do espanhol para o português em situações dissociadas de contexto pode gerar muita dificuldade para o leitor, mas fazê-lo dentro de um contexto de uso como nos anúncios utilizados pode facilitar sua compreensão.

No segundo anúncio, o texto verbal “24 horas de **rulos** ultra definidos – Nuevas cremas para **peinar** con microcápsulas que continúan activas aún en **pelo seco**” dialogava com a vertente não verbal. Entre os fatores facilitadores para o reconhecimento das três palavras destacadas podem-se citar: a modelo de cabelos com cachos (*rulos*) ultra definidos que poderia ser utilizada como referência no entendimento do significado da palavra e a integração das palavras *peinar* e *pelo* em expressões, de certa forma, comuns também em português (creme para pentear e cabelo seco), pois as integrações *cremas-peinar* e *pelo-seco* apresentam familiaridade para o leitor. Mesmo com tais aspectos, 11 (onze) leitores tiveram dificuldades para indicar o significado, o “Leitor 14”, por exemplo, traduziu *rulos* como *cabelos* e *pelo* como *pelo*, já o “Leitor 27” indicou *brilho* para *rulos* e *passar* para *peinar*, comprovando que mesmo com a inserção da palavra em um contexto possivelmente significativo, para alguns estudantes o ato de traduzir pode ser um problema, visto que não logram fazer as associações que possibilitam a compreensão.

Ao solicitar que os leitores explicassem a representação de alguns numerais presentes em seus anúncios, as questões 06 e 13 demandavam o reconhecimento de detalhes que exigia essa relação entre os dados numéricos e os vocábulos que complementavam a mensagem emitida. Nos anúncios dos produtos *Sedal*, dizia-se que eles proporcionariam **10** vezes mais força e brilho incrível, e **24** horas de cachos ultra definidos para os cabelos das mulheres consumidoras, já, no anúncio da *MVOTMA* sobre o uso de bolsas de plástico, havia uma comparação que afirmava o tempo de duração das bolsas em nossas mãos (**10** minutos) e na terra (**150** anos).

Na questão 06, 27 (vinte e sete) leitores foram coerentes em suas explicações e somente 3 (três) responderam parcialmente, como o “Leitor 27” que citou superficialmente que se tratavam de quantidade e horas, mas não especificou de quê. No entanto, com relação à questão 13 de mesmo cunho, 24 (vinte e quatro) acertaram, 4 (quatro) responderam parcialmente e 2 (dois) se equivocaram. Os “Leitores 14” e, mais uma vez, o “27” foram superficiais em suas respostas, já o “Leitor 06” explicou que o número 10 representava “a quantidade de bolsas de plástico que são jogadas no meio ambiente” e que o numeral 150

representa “que as pessoas ao ver esse anúncio preservem a natureza”, dissociando completamente da relação que há com o tempo em que as bolsas de plástico se mantêm em nossas mãos e na terra.

Ao final do “Texto IV”, anúncio de sensibilização para a redução no uso de bolsas de plástico, faz-se um apelo aos leitores (*Trae tu bolsa*) solicitando que os consumidores levem suas próprias bolsas para assim diminuir o seu uso. Somente 9 (nove) estudantes reconheceram esse pedido final, 10 (dez) identificaram parcialmente, pois somente disseram que era para diminuir o uso sem sugerir como, e 11 (onze) cometeram equívocos ao criar soluções que não estavam presentes no anúncio, como o “Leitor 11” e “13” que sugeriram utilizar “bolsas de papel, caixas ou outro material reciclável”, e o “Leitor 19” que recomendou “parar de usar bolsa”.

Segundo as reflexões anteriores sobre as sete perguntas da “Oficina C” centradas na **Compreensão Literal**, verificou-se que em quatro delas (questões 05, 06, 08 e 13) o desempenho dos leitores foi suficiente, pois a maioria respondeu de forma coerente, já nas questões 01 e 03 as repostas dadas estavam parcialmente corretas, e apenas na questão 15 o número de equívocos foi maior.

Visto isso, nota-se que compreender literalmente os elementos que compõem anúncios publicitários, outro exemplo de gênero multimodal utilizado neste estudo, além das HQs, também exige o diálogo entre os elementos verbais e não verbais. Nesse sentido, os leitores participantes demonstraram um bom desempenho no reconhecimento de detalhes e traços de personagens, mas vale ressaltar que em alguns momentos limitam a leitura e a fazem de modo superficial e dissociado, gerando compreensões parciais.

Outro nível de compreensão indicado na taxonomia de Barret e também presente na atividade desta oficina foi a **Compreensão Inferencial**, estimulada através das questões 02, 04, 07, 11, 12 e 14. A *Inferência de detalhes* compôs o teor dos itens 02, 12 e 14, sendo que nos dois primeiros a conjectura solicitada versava sobre o mesmo contexto: o público alvo dos anúncios publicitários. Após catalogação dos dados, obteve-se a seguinte configuração: na questão 02 houve 27 (vinte e sete) acertos, 1 (um) erro e 2 (dois) respostas parciais, já na questão 12 houve 27 (vinte e quatro) acertos, 3 (três) erros e 3 (três) respostas parciais.

Sobre os anúncios dos produtos capilares da linha *Sedal* a maioria afirmou serem dirigidos ao público feminino, porém dois leitores generalizaram, como o “Leitor 03” ao dizer que eram destinados “a todos que tem cabelos cacheados”, dado presente somente no segundo

anúncio, e o “Leitor 16” que eram para “mulheres com cabelos lisos, elemento apresentado somente na composição do primeiro anúncio, já o “Leitor 13” se equivocou ao afirmar que os produtos eram para “mulheres e pessoas com cabelo com caspas”, informação esta não mencionada em nenhum momento.

Com relação aos anúncios sobre redução no uso de bolsas de plástico, a maioria afirmou serem destinados a todos, visto que ao tratar da preservação do meio ambiente é correto dizer que todos somos responsáveis. No entanto, os “Leitores 17 e 19” disseram que eram dirigidos “a todos que poluem” e “às pessoas que não contribuem”, respectivamente, e o “Leitor 21” que eram “para pessoas que utilizam bolsas”, delimitando assim o público alvo. O “Leitor 06” inferiu que os anúncios eram para “o público agricultor”, talvez influenciado pela imagem rural do segundo anúncio, o “Leitor 26” que eram para “o meio ambiente” e o “Leitor 28” tratou do objetivo dos anúncios sem mencionar o público alvo.

A questão 14 focou nos elementos visuais presentes no “texto IV”, um ambiente natural com um campo, uma árvore com poucas folhas e uma bolsa de plástico presa a um dos galhos, mostrando o contraponto que a poluição cria na composição da paisagem. Alguns leitores, 7 (sete) especificamente, só citaram o ambiente natural e não mencionaram a presença da bolsa, ignorando o elemento que representava o foco central do anúncio, além desses, 3 (três) se equivocaram ao descrever literalmente o texto não verbal ilustrado, como o “Leitor 03” ao dizer que “as bolsas ficam voando por aí e se prendem a uma árvore”.

No tocante à *Inferência de ideia principal*, podem-se incluir as questões 04 e 11, pois versaram sobre o objetivo central dos anúncios, ou seja, qual sua finalidade no contexto social. Os anúncios da *Sedal* tinham a intenção de divulgar seus produtos e vendê-los, já os outros buscavam sensibilizar as pessoas a usarem menos bolsas de plástico, pois elas causam danos ao meio ambiente.

Entre os estudantes participantes, 25 (vinte e cinco) foram coerentes em suas repostas para a questão 04 e entenderam como objetivo a divulgação dos produtos e a indução a venda, como o “Leitor 04” que inferiu como objetivo “atrair o público alvo a comprar os produtos de cabelo *Sedal*”. Em contrapartida, 5 (cinco) foram parciais e só comentaram sobre a ação de promover os produtos sem citar seu interesse pela venda. O “Leitor 20”, por exemplo, afirma que o anúncio “informa o quão bom é o produto e a sua duração”, e o “Leitor 23” que a finalidade é “passar confiança e mostrar a qualidade do produto”, sendo que tais afirmações são argumentos utilizados pelo anunciante para convencer seu público a comprar e consumir.

Na questão 11, de mesmo nível e subnível de compreensão, houve 14 (catorze) respostas corretas, entre elas a do “Leitor 30” que inferiu como objetivo “diminuir o uso de bolsas de plásticos”, 12 (doze) respostas parciais, visto que alguns mencionaram a conscientização dos leitores, mas não expressaram acerca de qual aspecto seria, como o “Leitor 08” que respondeu somente “conscientizar as pessoas”. O total de erros foi de 4 (quatro) respostas que fugiram do tópico tratado, o “Leitor 27”, por exemplo, descreveu os elementos visuais do “texto IV”, o “Leitor 10” disse que era “para o ser humano tomar consciência de não jogar bolsas em ambientes impróprios”, sendo que o foco era a diminuição do uso de bolsas de plásticos em geral, independente do local onde são descartadas.

O item 07 de *Inferência de causa e efeito* implicou conjeturas sobre as causas que fizeram com que os personagens atuassem de certo modo a partir de indícios explícitos apresentados. Nesse sentido, perguntou-se o porquê das mulheres do primeiro anúncio estarem com os cabelos entrelaçados e 27 (vinte e sete) leitores responderam corretamente justificando, como fez o “Leitor 22”, que a intenção era “mostrar o brilho e como os fios estão ou são resistentes” devido à ação dos produtos *Sedal*, mostrando a habilidade de associar o texto verbal ao não verbal para explicar as relações de causa e efeito.

Pelo que foi percebido através dos dados obtidos, a **Compreensão Inferencial** nessa terceira oficina teve uma melhor efetivação por parte dos leitores, já que em todas as questões o número de acertos foi predominante. A elaboração de hipóteses e conclusões sobre detalhes, ideia principal e relações de causa e efeito pela maioria dos leitores superou os obstáculos que podem ser encontrados em textos multimodais como são os anúncios.

Paulo Freire já tratava do ato de ler implicando sempre uma percepção crítica e, já que a oficina em foco foi elaborada a partir de anúncios publicitários, nada mais coerente do que analisar tal percepção nos leitores participantes. A questão 09, de dimensão da **Leitura Crítica**, perpassou pelo *Julgamento de valores*, visto que exigia que o leitor julgasse a atitude dos anunciantes de fazer tantas promessas aos consumidores. Os leitores demonstraram sua criticidade e consciência da real intenção de tais anúncios. Por exemplo, o “Leitor 12” afirmou que eles “prometem só para garantir lucro para suas empresas” e o “Leitor 08” que “prometem para atrair mais compradores”. No entanto, um fato merece relevância, 7 (sete) participantes disseram acreditar nas promessas feitas pelos anunciantes da linha *Sedal*, como o “Leitor 04” ao dizer que a intenção dos anúncios é “melhorar a aparência e a saúde do cabelo” sem fazer menção do interesse pelos fins lucrativos.

A questão 10 da atividade demandava uma **Avaliação** por parte dos leitores acerca das promessas difundidas pelos anúncios publicitários. De um lado, alguns pareciam conformados, como o “Leitor 02” chegou a afirmar que “de uma certa forma convencem” e o “Leitor 10” que disse ser “interessante, pois eu uso e funciona mesmo”. De outro, a opinião era contrária, por exemplo, o “Leitor 03” afirmou que eles “prometem demais e quase sempre não obtemos resultados como os da propaganda” e o “Leitor 09” ao responder que são “promessas além do que o produto pode resolver”.

Após todas as reflexões acerca dos resultados da “Oficina C”, conclui-se que o fato de ser a terceira experiência que os estudantes participam trabalhando com diferentes níveis de compreensão de textos em espanhol proporcionou um melhor rendimento. Comprova-se, portanto, a importância do trabalho contínuo, gradual e plural, no que se refere aos níveis de compreensão, em busca do aprimoramento da habilidade leitora.

4.4. Análise dos dados obtidos na “Oficina D”

O gênero “Poesia” foi o recurso utilizado na quarta oficina para analisar as dificuldades encontradas pelos leitores na compressão textual. Tal gênero cria um diálogo entre a linguagem e o imaginário, assim como um jogo sonoro, uma beleza estética e o uso de rimas ou versos livres. Devido à comum presença de metáforas e por exigir inferências para sua compreensão, muitas vezes o leitor que não tem sua habilidade desenvolvida sente-se limitado e até bloqueado para dar sentidos aos textos lidos e que constituem esse gênero.

Dois textos poéticos autênticos foram utilizados: *Poema XX* do poeta chileno Pablo Neruda e *Niños de Somalia* da poetisa espanhola Gloria Fuertes. Em sua poesia, Neruda deixa transparecer um eu-lírico melancólico e uma tristeza quase que desesperada por causa da ausência da amada. Já o poema de Gloria Fuertes é crítico e de cunho social, marcado pelo jogo com o verbo “comer” no intuito de protestar.

Nesta oficina, a atividade aplicada era composta por 15 (quinze) perguntas, 9 (nove) de resposta livre e 6 (seis) de resposta orientada. Sendo assim, estabeleceu-se o critério de “certo” para as respostas completas e coerentes com os textos utilizados, “errado” para as respostas que fugissem ou não atingissem o campo significativo do texto, e “parcial” para as que apresentassem uma resposta incompleta, fazendo uso também deste aspecto dentro das

análises das dificuldades apresentadas. Tais critérios não foram aplicados para a questão 15, visto que permite a subjetividade.

A média de tempo para a resolução da atividade foi de aproximadamente 40 (quarenta) minutos, onde o “Leitor 07” respondeu em 12 (doze) minutos, menor tempo do grupo, e o “Leitor 28” em 73 (setenta e três) minutos, maior tempo entre todos.

Apresenta-se, no quadro a seguir, o rendimento geral das perguntas a partir do número de participantes de acordo com seus níveis de compreensão.

Quadro 17 – Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora da “Oficina D”

Respostas	Perguntas														
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Certas	22	23	01	09	28	12	14	09	12	12	17	18	11	27	-
Erradas	08	04	-	-	02	18	08	04	02	16	13	12	07	03	-
Parciais	-	03	29	21	-	-	08	17	16	02	-	-	12	-	

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados do quadro acima, que apresenta a quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora da “Oficina A”, mostram que os estudantes alcançaram um desempenho considerado bom, acima da média, visto que das 15 (quinze) questões propostas, em 8 (oito) o número de acertos foi maior, em 2 (duas) o total de erros foi superior e em 4 (quatro) o de respostas parciais, ficando de fora desta estatística a questão 15 por seu cunho subjetivo.

Dentro do nível da **Compreensão Literal** estavam as questões 03, 05, 09, 10 e 12. Os leitores foram exigidos quanto ao *Reconhecimento de detalhes* nas questões 03, 05 e 12. A primeira delas solicitava a identificação, dentro do poema, de elementos da natureza e de sons que se escutavam enquanto o emissor compunha seus versos. Somente 1 (um) aluno conseguiu reconhecer tais elementos, porém 29 (vinte e nove) responderam parcialmente citando, em sua maioria, árvores, o vento e os astros no subitem “a” e sobre os sons ouvidos da opção “c” só identificaram o “vento” e não mencionaram a “noite imensa” (verso 13).

Em muitos momentos do poema, o eu-lírico refere-se à noite como ambiente que contextualiza toda sua tristeza ao escrever. A questão 05 exigia o reconhecimento desse

detalhe, o momento do dia ao qual o poeta faz menção, e 28 (vinte e oito) alunos lograram êxito, somente 2 (dois) se equivocaram e marcaram a opção que dizia “manhã”.

Sobre a poesia de Gloria Fuertes, a questão 12 perguntava a quem a problemática retratada afetava, tendo como resposta as crianças, relação direta com o reconhecimento do vocábulo *niños* presente no título. Dos 30 (trinta) leitores, 18 (dezoito) responderam de forma correta, mas 12 (doze) erraram, 6 (seis) marcando “mulheres” e os outros 6 (seis), adultos, fato intrigante, visto que mesmo fazendo parte do título do poema, mostrou que o não conhecimento do termo em espanhol influenciou diretamente no seu rendimento.

As questões 03 (subitem “b”), 09 e 10 tinham como foco o *Reconhecimento de traços de personagens*. O subitem “b” da questão 03 pedia a identificação de duas partes do corpo da mulher dentro do poema e somente 6 (seis) leitores encontraram a menção feita aos “olhos” (versos 10 e 26) e ao “ouvido” (verso 24) da amada, os outros citaram somente os “olhos” ou confundiram colocando partes do corpo que eram associadas ao eu-lírico e não à mulher, como “braços” e “coração”.

No que se refere ao poema *Niños de Somalia*, os itens 09 e 10 solicitavam o reconhecimento dos personagens centrais do texto, os que comiam (eu, você, ele, nós e vocês) e os que não comiam (eles, as crianças da Somália). Na questão 09, 12 (doze) leitores conseguiram identificar corretamente, 16 (dezesesseis) foram parciais e não citaram todas as pessoas, como os “Leitores 06 e 08” que só disseram que “ele” come, e 2 (dois) responderam de forma errônea como o “Leitor 18” ao afirmar que “todos comiam e só uma pessoa não comia”. Quem são “eles” dentro do contexto do poema? Essa era a interrogativa da questão 10, do grupo de estudantes 12 (doze) reconheceram que se tratavam das crianças da Somália, 2 (dois) disseram que eram as “crianças”, sem especificar de onde, e 16 (dezesesseis) se equivocaram, como o “Leitor 04” ao dizer que eram “todos os outros que podem comer” e o “Leitor 06” que eram “as pessoas que são apaixonadas”, provavelmente ainda influenciado pelo tema do primeiro poema.

De acordo com as análises anteriores sobre as cinco perguntas da “Oficina D” centradas na **Compreensão Literal**, constatou-se que em duas delas (questões 05 e 12) o desempenho dos leitores foi suficiente, pois a maioria respondeu de forma coerente, já nas questões 03 e 09 as repostas dadas estavam parcialmente corretas, e apenas na questão 10 o número de equívocos foi maior.

Com isso, ao comparar os dados obtidos na “Oficina D” com os das anteriores, verifica-se uma maior dificuldade na compreensão literal de textos poéticos. Nesse sentido, o gênero em foco influenciou no rendimento dos leitores, comprovando a necessidade de um trabalho mais aprofundado e contínuo com poesias para o desenvolvimento da compreensão.

Em uma linha paralela, dentro da mesma atividade também havia questões centradas na **Compreensão Inferencial**. Em um primeiro plano, sobre esse nível de compreensão, encontra-se a *Inferência de ideia principal* presente nas questões 01, 02, 08, 13 e 14. A primeira questão interrogava sobre o tom da composição de Pablo Neruda que é melancólico, 22 (vinte e dois) leitores responderam corretamente, porém 8 (oito) classificaram de modo distinto, mesmo com todos os elementos presentes no corpo textual que indicam a dor do eu-lírico pela perda da mulher amada. O “Leitor 06”, por exemplo, assinalou que o poema era alegre, os “Leitores 17 e 18” que expressava confiança, os “Leitores 20, 24, 26 e 28” que era irônico e o “Leitor 27” que o tom da composição era de raiva.

Ao explicar com suas próprias palavras sobre a temática do poema, 23 (vinte e três) estudantes foram coerentes em suas respostas, como exemplo pode-se citar o “Leitor 03” que afirmou o seguinte: “Ele está lamentando a falta de alguém que já esteve com ele”. Outro exemplo de coerência na resposta é a do “Leitor 21” que diz: “Está falando da tristeza do autor de não ter a amada com ele, de ter perdido”. No entanto, 4 (quatro) explicaram de forma incoerente e 3 (três) parcialmente de modo correto. Entre os erros encontrados, pode-se citar a fala do “Leitor 18” ao dizer que o poema trata de “dois casais, um passando confiança para o outro”. Já do trio de respostas parciais, exemplifica-se com a justificativa de que “a pessoa escreve os versos tristes” sem explicar o porquê, como foi sugerido pelo “Leitor 22”.

A questão 08, também de *Inferência de ideia principal*, exigia a explicação sobre a mensagem transmitida em quatro versos do poema de Neruda e apenas 9 (nove) leitores expressaram corretamente a ideia de cada um. Do grupo de estudantes, 17 (dezessete) responderam parcialmente de forma certa, entre estes estão os que acertaram algumas e se equivocaram em outras, os que somente traduziram as frases e os que não responderam algum dos subitens. Um grupo de 4 (quatro) alunos ilustra o número de respostas incorretas, como a do “Leitor 09” que explicou o verso 22 “*Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos*” como “Os outros, os diz entender, que não somos os mesmos” na tentativa de traduzi-lo, ou o “Leitor 24” que explicou o mesmo verso como “Os outros são os outros e nós somos os mesmos”, modificando o sentido e mostrando sua incompreensão.

Baseadas na poesia *Niños de Somalia*, as questões 13 e 14 estavam associadas na medida em que uma interrogava sobre o tema central do texto e a outra solicitava a escolha da melhor imagem para ilustrar tal poesia. O número de acertos na questão 13 foi de 11 (onze) indicações coerentes de que a fome das crianças da Somália é o tema central da poesia e considerou-se 12 (doze) respostas como parciais por apontar a fome, a pobreza ou a miséria sem especificar a Somália, como o “Leitor 14” ao afirmar que “eles não comem, eles não tem alimentos” sem mencionar o país em foco. Entre as 7 (sete) respostas equivocadas estão as do que colocaram “comer” como tema e a do “Leitor28” que respondeu “futebol”, talvez influenciado pela imagem de um garoto com uma bola na mão na questão posterior.

Na questão 14, somente os “Leitores 06, 11 e 12” se equivocaram e escolheram a imagem “d” como resposta, foto esta que ilustrava um grupo de crianças negras junto a um homem branco, provavelmente de alguma ONG que colaborava com aquela região, Todos os outros 27 (vinte e sete) elegeram a foto “c” que mostra crianças desnutridas pedindo algo através de suas mãos estendidas.

O segundo plano dentro dos subníveis de compreensão inferencial presentes na atividade consiste na *Inferência de traços de personagens* das questões 04 e 07. De acordo com alguns adjetivos pré-determinados, os alunos deveriam buscar os versos que representavam os estados de ânimo do emissor no contexto do poema para responder a questão 04. Somente 9 (nove) escolheram versos coerentes com cada adjetivo e 21 (vinte e um) acertaram parte da questão, nenhum aluno errou totalmente.

Entre os versos mais escolhidos para representar os sentimentos do eu-lírico estão:

- Apaixonado: verso 10 – *Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos*. Nesse verso, a presença do verbo “amar” no Participio Passado influencia na relação com o estar apaixonado.

- Triste: verso 1 – *Puedo escribir los versos más tristes esta noche*. O uso do próprio vocábulo “tristes” no verso gerou uma associação entre o que o emissor sente e o que ele escreve, reproduzindo seu sentimento de tristeza através das palavras.

- Saudosista: verso 13 – *Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella*. A saudade foi compreendida na duração da noite que se torna imensa com a falta que ela faz.

- Ciumento: verso 25 – *De otro. Será de otro. Como antes de mis besos*. A expressão “outro” e “ser de outro” remeteu ao ciúmes, a frustração de ter amada por perto e perde-la para outro.

- Confuso: verso 27 – *Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero*. A contradição entre o dizer que “quer” e ao mesmo tempo que “talvez não a quer”, ideias contrapostas através da conjunção *pero* que em português representa o “mas, porém”.

O foco da questão 07, também de *Inferência de traços de personagens*, é a identificação das relações entre *yo*, *ella* e o *otro* dentro do poema. Do grupo de leitores, 14 (catorze) explicaram que o *yo*, emissor do poema, mantinha uma relação no passado com *ella*, mas que no momento atual estão separados, e o *otro* seria um possível novo companheiro da mulher amada pelo eu-lírico. Os 8 (oito) estudantes que responderam parcialmente cometeram erro em algum dos subitens da questão, como o “Leitor 30” que entendeu a relação entre *yo* e *ella*, mas interpretou o *otro* como uma “futura pessoa que vai receber o que antes ele (eu-lírico) recebia de seu amor”, considerando futuro devido à presença da forma verbal “ser” no *Futuro Imperfecto (Simple)* para expressa hipótese. Também 8 (oito) foi o número de equívocos, como o do “Leitor 22” que explicou que a relação entre eles era diferente porque “às vezes, ela queria ele e, às vezes, ele não queria ela” e rotulou o *otro* como um ex-namorado dela.

O último plano que forma parte do trio de subníveis da compreensão inferencial presentes nessa atividade é a *Inferência de sequências*, exigida na questão 06 ao pedir a indicação da relação de tempo na história dos personagens. No contexto do poema, há um paralelo entre o antes do casal e o agora, ou seja, passado e presente. Apenas 12 (doze) alunos fizeram a associação correta da sequência temporal, porém 18 (dezoito) confundiram o encadeamento da história, sendo que 9 (nove) assinalaram “presente e futuro”, 5 (cinco) que era “presente, passado e futuro” e 4 (quatro) indicaram a opção “passado e futuro”.

Como fora percebido, das oito questões focadas na **Compreensão Inferencial**, o número de acertos foi maior em metade delas, constatando assim um desempenho mediano e a importância que a inferência possui na compreensão de textos poéticos, principalmente por serem marcados por uma linguagem mais subjetiva e metafórica, exigindo que o leitor faça mais conexões entre os conhecimentos envolvidos.

Além da **Compreensão Literal e Inferencial**, outro nível de compreensão trabalhado nessa oficina foi o da **Reorganização** na questão 11 de resposta orientada, isto é, situar a poesia de Gloria Fuertes através da **Classificação** em uma categoria a partir do tema tratado, nesse caso, social, pois possui cunho crítico e realista. No grupo de estudantes, 17 (dezessete) classificaram corretamente, no entanto 13 (treze) demonstraram inabilidade para

tal ação e, apesar da explicação sobre cada tipo de poesia, consideraram-na como lírica (5 leitores), épica (4 leitores), bucólica (2 leitores) ou amorosa (2 leitores).

Com o intuito de travar um diálogo entre o que foi apresentado no poema com a realidade dos leitores, a questão 15, última questão da atividade, contemplou o subnível **Avaliação**. A ideia era que os estudantes dissessem se a realidade existente na Somália também era vista na região onde eles viviam e qual era a opinião deles sobre isso. “Sim” foi a resposta dada por 17 (dezesete) alunos que afirmaram como o “Leitor 04” que “a fome sempre irá assolar a vida de muita gente e será problema”. “Não” foi a opinião de 10 (dez) estudantes, o “Leitor 28”, por exemplo, apesar de dizer que a problemática da Somália não fosse algo também presente na região onde ele vive, afirmou que “existem muitas crianças passando fome e deveriam olhar mais para esse lado e ajudar mais essas pessoas que tanto precisam”. A resposta de 2 (dois) leitores foi intrigante pois associaram a poesia *Niños de Somalia*, as questões as imagens trabalhadas ao racismo, tema não indicado nas reflexões.

Nessa perspectiva, os resultados das análises da “Oficina D” comprovam a necessidade da inserção do texto poético dentro das aulas de espanhol como língua estrangeira contemplando diferentes níveis de compreensão, mas também ampliando a visão de mundo dos leitores sobre a cultura hispânica e apresentando diferentes temáticas na composição dos conteúdos dos poemas.

4.5. Análise dos dados obtidos na “Oficina E”

A última oficina de análise das dificuldades para compreender textos em espanhol como língua estrangeira fez uso do gênero “Notícia”. A escolha desse gênero específico para finalizar o processo de aplicação de oficinas deve-se a grande importância desse tipo de leitura para a formação do leitor, para que o mesmo seja hábil em entender, integrar-se e atuar na realidade social em que está inserido, através da formação de opiniões e do desenvolvimento da capacidade de reflexão e criticidade, essencial para assegurar sua participação como cidadão do mundo.

As duas notícias utilizadas na oficina também são exemplos de textos autênticos e, como foi feito na “Oficina B” com “Contos”, optou-se por utilizar uma notícia de um fato divulgado também no Brasil e com grande repercussão, e uma de um acontecimento talvez desconhecido pelo grupo de participantes, pois se tratava de um caso ocorrido no Reino Unido.

A intenção do uso de duas notícias com temas e repercussões distintas era analisar tanto o *Reconhecimento* como a *Lembrança* de elementos dos dois textos. Por isso, a atividade foi aplicada em dois momentos para cada texto: um com consulta para as questões de *Reconhecimento* e outro sem consulta para as questões de *Lembrança*, *Reorganização* e *Inferências*.

A atividade sugerida possuía 20 (vinte) perguntas, 10 (dez) sobre a primeira notícia, “*Fallece el cómico mexicano Roberto Gómez Bolaños*”, e 10 (dez) sobre a segunda, “*Una niña de 12 años y un niño de 13 años se convierten en los padres más jóvenes de Reino Unido*”. No total de questões, 16 (dezesesseis) eram de resposta livre e 4 (quatro) de resposta orientada. Sendo assim, estabeleceu-se o critério de “certo” para as respostas completas e coerentes com os textos utilizados, “errado” para as respostas que fugissem ou não atingissem o campo significativo do texto, e “parcial” para as que apresentassem uma resposta incompleta, fazendo uso também deste aspecto dentro das análises das dificuldades apresentadas. Vale ressaltar a especificidade da questão 17 que não seguiu os critérios citados anteriormente de certo, errado ou parcial, visto que é um item subjetivo.

A média de tempo para a resolução da atividade foi de aproximadamente 56 (cinquenta e seis) minutos, onde o “Leitor 13” respondeu em 25 (vinte e cinco) minutos, menor tempo do grupo, e o “Leitor 26” em 120 (cento e vinte) minutos, maior tempo entre todos, ultrapassando o tempo máximo de 90 minutos. Nessa oficina, o “Leitor 25” não pôde comparecer por questões pessoais, sendo assim, a análise contará, somente, com os outros 29 (vinte e nove) estudantes participantes.

Apresenta-se, no quadro a seguir, o rendimento geral das perguntas sobre a primeira notícia a partir do número de participantes de acordo com seus níveis de compreensão.

Quadro 18 – Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora do Texto I da “Oficina E”

Respostas	Perguntas									
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Certas	19	23	27	24	04	23	16	23	22	-
Erradas	-	02	02	-	11	06	-	04	01	02
Parciais	10	04	-	05	14	-	13	02	06	27

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar os dados do quadro acima, que apresenta a quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora do texto I da “Oficina E”, constatou-se que a maioria dos estudantes alcançaram um desempenho considerado excelente, bem acima da média, visto que das dez (dez) questões propostas, em 8 (oito) o número de acertos foi maior, em 2 (duas) o total de respostas parciais foi superior e em nenhuma o de respostas erradas.

As questões 01, 04, 05, 06, 07 e 09 versavam sobre questionamentos que demandavam a **Compreensão Literal**, cada uma trabalhando com um subnível diferente. Por razões didáticas e conceituais, a análise a seguir separará as questões de *Reconhecimento* das de *Lembrança*, assim como os subníveis de compreensão.

Na primeira questão, de *Reconhecimento de detalhes*, os alunos deveriam preencher um quadro com informações explícitas da notícia em foco: nome do jornal eletrônico de onde o texto foi retirado, seção do jornal na qual a notícia foi publicada, data da publicação e a manchete da notícia. Do grupo de participante, 19 (dezenove) completaram o quadro corretamente, nenhum errou por completo e 10 (dez) responderam parcialmente de forma correta, visto que a maioria se equivocou ao informar a seção do jornal na qual a notícia tinha sido publicada e, durante a aplicação da atividade, demonstrou ter dúvida sobre o que seria uma “seção” de um jornal.

A questão 04 solicitou que os alunos retirassem do texto 5 (cinco) fatos da vida de Roberto Gómez Bolaños. O *Reconhecimento de traços de personagem* da questão exigiu apenas a identificação de informações sobre o mexicano dentro da notícia e 24 (vinte e quatro) conseguiram realizar tal ação corretamente. A resposta dos outros 5 (cinco) foi considerada parcial por apresentar incompletude ou erro em algum dos fatos, como o caso dos “Leitores 11, 19 e 29” que se equivocaram ao informar que Roberto Bolaños iniciou sua carreira nos anos 70.

Em outra questão de *Reconhecimento*, mais especificamente *Reconhecimento de causa e efeito*, na pergunta 05, os leitores deveriam explicar por qual razão Roberto Bolaños passou a ser chamado de *Chespirito*, informação presente no penúltimo parágrafo do texto que cita o dom do mexicano para inventar histórias, sua baixa estatura e o uso do diminutivo da castelhanização do nome do dramaturgo Shakespeare como justificativas para tal denominação. Apenas 4 (quatro) alunos deram resposta correta e completa, e 14 (catorze)

responderam parcialmente, alguns por não citarem a baixa estatura do escritor e outros por desconsiderarem a relação com o nome Shakesperare.

Entre as 11 (onze) respostas equivocadas, podem-se utilizar como exemplos a do “Leitor 09” que citou “as populares séries” como justificativa, a do “Leitor 13” que escreveu “devido a complicações respiratórias”, o “Leitor 16” o qual disse que foi “por causa do famoso personagem Chaves” e o “Leitor 23” ao afirmar que era porque ele “tinha o espírito de criança”.

As três questões analisadas acima poderiam ser respondidas com consulta e exigiam, somente, o reconhecimento de informações explícitas no texto. As três questões que serão analisadas a seguir foram respondidas sem consulta ao texto e demandavam a lembrança de informações presentes no corpo textual.

O contexto da questão 06, de resposta orientada, exigia a *Lembrança de ideia principal* e voltava a tratar do tema principal da notícia que já tinha sido cobrado na questão 02 de *Reconhecimento*. A alternativa que deveria ser assinalada era a “d”, pois indicava a “morte” de Roberto Bolaños como aspecto principal tratado no texto. Como resultado, 23 (vinte e três) leitores responderam corretamente e 6 (seis) escolheram alternativas divergentes, destes, 5 (cinco) marcaram a opção “e) seu trabalho na televisão” e 1 (um) a letra “c) sua doença”. Tanto o trabalho de Roberto Bolaños na televisão, como a sua doença, foram dados presentes no corpo da notícia, mas não como foco central, eles representavam informações secundárias, visto que o ponto principal era noticiar sua morte.

Outro quadro para inclusão de dados obtidos dentro da notícia fez parte da atividade, neste caso, as informações estavam associadas ao artista mexicano e exigiam *Lembrança de detalhes* como, seu país de nascimento, seus personagens famosos, o ano, motivo e idade da sua morte. Do grupo de participantes, 16 (dezesseis) completaram corretamente todos os dados e 13 (treze) responderam de forma parcial, principalmente por não lembrarem a idade com a qual Roberto Bolaños morreu. Em particular, vale citar o equívoco do “Leitor 20” cuja resposta para a primeira linha sobre o “país de nascimento” foi “uma secretária e um pintor”, informações estas dos “pais” do comediante e não do seu “país”, erro causado pela desconsideração da diferença semântica dos vocábulos devido à presença/ausência do acento agudo em português, nada associado à dificuldade de ler em espanhol.

A questão 09, também de resposta orientada, cobrava a *Lembrança de sequências* relacionadas com a criação de dois personagens de Roberto Bolaños e com seus dois

casamentos. Na distribuição dos nomes dos dois personagens e das duas esposas na ordem em que ocorreram na vida do ator, 22 (vinte e dois) alunos completaram os tópicos na sequência correta, 5 (cinco) inverteram somente a ordem dos personagens, colocando el *Chavo del 8* como primeiro a ser criado e *Chapulín Colorado* como segundo, 1 (um) trocou a ordem das esposas e, também, 1 (um) se equivocou completamente na ordenação dos dados.

Como foi visto nas questões de **Compreensão Literal** sobre a notícia I, *Fallece el cómico mexicano Roberto Gómez Bolaños*, constatou-se que o desempenho dos leitores foi satisfatório, visto que em somente uma delas o número de acertos foi menor do que o de erros. Outro aspecto relevante é o fato de que o acontecimento noticiado já era de ciência de todos os participantes, sendo assim, o conhecimento prévio contribuiu nos processos de reconhecimentos e lembranças acerca da notícia.

Além dos aspectos analisados anteriormente, outro nível de compreensão foi contemplado as questões sobre o texto I da “Oficina E”, a **Compreensão Inferencial**, presente nas questões 02 e 03, ambas de *Inferência de ideia principal*. A primeira solicitava que os estudantes informassem o tema central da notícia em foco. Dentre os 23 (vinte e três) alunos que responderam corretamente, pode-se citar o “Leitor 17” que indicou como resposta “o falecimento de Roberto Gómez Bolaños” e o “Leitor 08” que transcreveu a manchete da notícia reconhecendo-a como portadora da informação que representa o tema central do texto.

Em outro modelo, a questão 03, de resposta orientada, perguntava sobre o objetivo principal da notícia, presente na alternativa “c” cujo conteúdo era “anunciar a morte do comediante nascido no México Chespirito, mostrando assim uma relação entre as duas questões. Houve 27 (vinte e sete) acertos e, apenas, 2 (dois) erros. O “Leitor 18” assinalou a opção “a) informar sobre os problemas respiratórios de Roberto Gómez Bolaños” e o “Leitor 24” a opção “d) comunicar o início da carreira do mexicano Roberto Bolaños nos anos sessenta”, ambas alternativas com dados presentes no texto como informações secundárias e não como intenção principal.

Pela análise feita, comprovou-se que o ato de inferir tomando como referencial algo já conhecido não gerou tantas dificuldades ao grupo de leitores, apesar dos erros encontrados. O conhecimento prévio de muitos estudantes pôde ser ativado e colaborou na resolução das questões, assim como aconteceu na “Oficina B” com o conto *Los tres cerditos*.

No que concerne à **Avaliação**, a questão 08 pedia que os leitores expressassem sua opinião sobre o porquê da notícia apresentada ter sido publicada na seção “*Arte y*

Entretenimiento” do jornal “*Eluniversal*”. Dos 29 (vinte e nove) que participaram desta oficina, 23 (vinte e três) responderam com coerência, caso do “Leitor 09”, o qual explicou que era “por se tratar de um ator e dramaturgo famoso por suas séries populares”, e do “Leitor 11”, o qual opinou que era porque “a pessoa que morreu é um grande artista”.

Dentre as 2 (duas) respostas parciais, destaca-se a do “Leitor 04” que acertou ao afirmar que era “a morte de um ator e escritor muito famoso”, mas foi incoerente ao dizer, referindo-se à morte de Roberto Bolaños, “que era uma notícia aleatória”. Das 4 (quatro) respostas incorretas, tem-se como exemplo a do “Leitor 07” cuja explicação apresentava como justificativa o fato de que “devia ser uma das páginas mais acessadas desse jornal”, e a do “Leitor 27” ao afirmar que a publicação na determinada seção ocorreu “porque ele era evangélico”, informação não mencionada no corpo textual, porém provavelmente associada à coincidência do nome do jornal com uma das igrejas evangélicas difundida no Brasil, a “Igreja Universal do Reino de Deus”.

Na questão 10, de **Reorganização**, os alunos deveriam escrever um *Resumo* da notícia lida utilizando suas próprias palavras e incluindo uma manchete. Após leitura de todos os textos, verificou-se que nenhum deles conseguiu reproduzir a notícia de forma completa e detalhada. No entanto, 27 (vinte e sete) mostraram capacidade de reorganizar as ideias do texto lido de modo parcial, recordando de algumas informações e esquecendo-se de outras. Para ilustrar esse grupo de alunos, transcreve-se a seguir um desses resumos:

(XI) **Morre o ator e escritor Roberto Gómez bolaños**

O criador dos famosos personagens Chaves, Chapolin Colorado, morreu no dia 28 de novembro de 2014, aos 85 anos, na sua casa em Cancún no México.

Os seus pais eram uma secretária e um pintor e escritor. Roberto nasceu na Cidade do México em 1929. Nos anos 60, iniciou sua carreira como escritor trabalhando para a Televisa.

Casou-se com sua primeira esposa: Graciela Fernández e teve seis filhos, mas ficou unido sentimentalmente com Florinda Meza, a mesma dona Florinda do programa do Chaves.

Foi lembrado pelo apelido Chespirito por causa da sua ocorrente criação de personagens e também por sua baixa estatura. (LEITOR 04)

Além do “Leitor 04”, outros resumiram a notícia em foco de modo incompleto. Entre os dados presentes, encontram-se: manchete anunciando o falecimento do comediante mexicano Roberto Bolaños; personagens criados por ele; idade, local e motivo da morte; início da carreira; seus pais, data e local de nascimento; seus casamentos e filhos; criação do Chapolin Colorado, Chaves e outros personagens; explicação do pseudônimo Chespirito; e colegas de trabalho no seriado. Observe mais um exemplo:

(XII) **Morre aos 85 anos o criador dos personagens Chaves e Chapolin Colorado**

Roberto Bolaños o famoso criador dos personagens o Chaves e o Chapolin Colorado faleceu 28 de novembro de 2004 com *bloblema* de respiração.

Autor de histórias bem famosas e engraçadas damos adeus para alguém tão querido pelas crianças. Se foi e deixará saudades. (LEITOR 20)

Ao comparar os dois resumos, que representam o grupo de respostas parciais, percebe-se que alguns conseguiram lembrar-se de muitos elementos da notícia e que outros foram bastante sucintos. A manchete escolhida pela maioria segue o padrão do texto original centrado na divulgação da morte de Roberto Bolaños. Na composição do texto, houve a citação da data, local e motivo da morte, além da idade com a qual veio a falecer. Um aspecto que gerou equívoco foi a referência aos anos em que o mexicano iniciou sua carreira, confundindo os anos 60 com 70. Outras informações recorrentes nos resumos faziam menção às esposas, filhos e personagens do ator e dramaturgo.

No que se refere aos resumos que fugiram do tema da notícia, considerados errados, constatou-se que o “Leitor 12” possuía um amplo conhecimento prévio sobre os personagens de Roberto Bolaños e que o “Leitor 18”, apesar da concisão, lembrou-se de alguns elementos importantes no corpo textual, mas esqueceu de outros. Seguem a transcrição dos dois resumos que ilustram as fugas do tema central e o esquecimento de informações elementares.

(XIII) **O eterno Roberto Bolaños**

O eterno “Chaves” e o Chapolin Colorado deixou e sempre deixará saudades. Sua série está no ar há mais de 30 anos, animando crianças, jovens, adultos e até idosos. O que mais chamava atenção no Chaves era sua humildade e honestidade. Ele era um menino pobre, não tinha família e mora na vila junto com os outros moradores.

Detalhe enquanto todos tinham conforto em suas casas, ele morava dentro de um pequeno barril. Seus melhores amigos eram Kiko e Chiquinha.

A turma do Chaves só trouxe alegria para crianças que ele foi conquistando aos poucos com suas divertidas falas entre elas “isso, isso, isso”, “foi sem querer querendo”, “ninguém tem paciência comigo”. Foi com seu jeitiho de menino inocente que conquistou o Brasil e o mundo inteiro, e com ele veio o engraçado Chapolin Colorado que por sua vez era mais atrapalhado do que tudo quando ia salvar as pessoas e defender dos bandidos. (LEITOR 12)

Há, dentro do primeiro resumo, uma riqueza de detalhes, porém não corresponde ao tema central. A notícia autêntica trata da morte de Roberto Bolaños e o resumo elaborado dentro da pesquisa aborda o personagem Chaves, sua repercussão, características, amigos, bordões e todo seu contexto como centro. Sendo assim, o texto escrito não se trata de um resumo da notícia lida que informa a morte de Roberto Bolaños, mas sim de um novo texto criado a partir de conhecimentos prévios sobre os seus personagens.

O outro resumo comete o erro de colocar Chapolin Colorado como foco central, como se não fosse um personagem fictício. As informações dadas como o problema respiratório, as esposas, os personagens criados não são atribuídos a Roberto Bolaños, mas sim ao Chapolin Colorado.

(XIV) **Problema respiratório de Chapolin**

O famoso Chapolin Colorado ficou com um problema respiratório sério. Ele tinha 75 anos, teve duas esposas, seus personagens criados foi Chaves e Chapolin e entre outros.(LEITOR 18)

Nessa perspectiva, apesar dos dois erros de reorganização das ideias para elaboração do resumo, o grupo de participantes teve um bom desempenho, visto que contemplaram muitos elementos do texto original e fizeram uso do conhecimento prévio do fato na execução da atividade.

Como fora dito anteriormente, a “Oficina E” também foi estruturada para ocorrer em dois momentos, cada um com uma notícia diferente. A partir de agora, far-se-á um paralelo através das análises da segunda notícia. Expõe-se, no quadro a seguir, o rendimento geral das

perguntas sobre a segunda notícia a partir do número de participantes de acordo com seus níveis de compreensão.

Quadro 19 – Quantificação das respostas consideradas como certas, erradas ou parciais durante as atividades de compreensão leitora do Texto II da “Oficina E”

Respostas	Perguntas									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Certas	08	20	20	18	24	11	-	28	20	-
Erradas	-	03	09	09	-	13	-	-	02	03
Parciais	21	06	-	02	05	05	-	01	07	26

Fonte: Elaborado pelo autor

Pelo quadro acima, percebe-se que os estudantes alcançaram um desempenho considerado bom, acima da média, visto que das 10 (dez) questões propostas sobre o texto II na “Oficina E”, em 6 (seis) o número de acertos foi maior, em 1 (uma) o total de erros foi igual ao de acertos e em 2 (duas) o de respostas parciais foi superior.

As questões 11, 15, 18 e 19 eram de **Compreensão Literal** e demandavam o reconhecimento de elementos explícitos na notícia que tinha como manchete “*Uma niña de 12 años y un niño de 13 se convierten en los padres más jóvenes de Reino Unido*” publicada no site do jornal espanhol ABC.es. A questão 11 seguiu o padrão da primeira questão sobre o texto I de *Reconhecimento de detalhes* e pedia que os estudantes preenchessem um quadro com informações explícitas da notícia em foco: nome do jornal eletrônico, seção e subseção do jornal no qual a notícia foi publicada e a data da publicação. Do grupo de participantes, 8 (oito) completaram o quadro corretamente, nenhum errou por completo e 21 (vinte e um) responderam parcialmente de forma correta, visto que a maioria se equivocou ao informar a seção e subseção do jornal na qual a notícia tinha sido publicada e, durante a aplicação da atividade, demonstrou dificuldade em identificá-las e diferenciá-las.

O contexto da questão 15, de *Reconhecimento de traços dos personagens*, fazia menção a outras duas garotas que tiveram gravidez precoce citadas na notícia. Os estudantes deveriam preencher mais um quadro, agora com os dados das meninas. Um total de 24 (vinte e quatro) completaram com as informações corretas sobre cada uma e 5 (cinco) se

equivocaram na identificação da idade da peruana Lina Medina que tinha apenas 5 anos e sete meses quando seu bebê nasceu em 1939.

As questões 18 e 19 foram aplicadas no segundo momento da oficina e deveriam ser respondidas sem consulta ao texto, exigindo a *Lembrança de detalhes*. No primeiro caso, os leitores foram perguntados sobre o local de origem dos adolescentes e 28 (vinte e oito) recordaram corretamente e responderam Reino Unido ou especificaram a cidade de Londres. No segundo, o questionamento estava relacionado ao modo como o casal está vivendo e se mantendo após o nascimento do bebê e 20 (vinte) alunos responderam de forma correta, como o “Leitor 10” ao afirmar que “os jovens estão vivendo juntos, criando o filho com o apoio dos familiares”. Outros 7 (sete) estudantes responderam parcialmente, ou por citarem somente que os jovens estavam juntos, ou por mencionarem apenas a ajuda dos pais, destes 7 (sete), 4 (quatro) não responderam e foram alocados aqui pelo fato de que a ausência de resposta não ser considerada neste trabalho nem como acerto, nem como erro. Dois alunos se equivocaram ao responder a questão 19, o “Leitor 06”, por exemplo, explicou que “eles estavam vivendo em pura decadência social e econômica por falta de emprego, dinheiro e comida”, informações estas não presentes na notícia, provavelmente uma visão pessoal influenciada pelo senso comum que generaliza os casos de gravidez precoce como passíveis de consequências somente negativas. Já o “Leitor 22” informou que “na casa dos pais eles passam sempre os finais de semana”, talvez influenciado pelo trecho que cita o nascimento do bebê no fim de semana passado ao da publicação da notícia.

Com isso, constatou-se que das quatro perguntas de **Compreensão Literal** da “Oficina E” em três o número de acertos foi maior do que o de erros e o de respostas parciais, sendo assim, o desempenho dos leitores foi satisfatório. Vale ressaltar que, apesar da notícia mencionar um fato desconhecido, comparando com o texto I, muitos participantes mostraram interesse e espanto com o caso noticiado e conseguiram executar as atividades de reconhecimento sem muitas dificuldades, mesmo sem o conhecimento prévio, utilizando o reconhecimento e a lembrança de elementos explícitos no corpo textual.

O próximo bloco de perguntas é de **Compreensão Inferencial**, ou seja, demandaram ideias que vão além do explícito. As questões 12, 13 e 14 exigiam a *Inferência de ideias principais* e versavam sobre o tema central, objetivo principal e problemática social presente na notícia em destaque, respectivamente. Após análise das respostas dadas, verificou-se que 21 (vinte e um) leitores expressaram corretamente o tema central da notícia solicitado na

questão 12, caso do “Leitor 01” que respondeu “os pais mais jovens do Reino Unido” e dos “Leitores 06, 08, 18 e 27” que transcreveram o título, 6 (seis) responderam parcialmente, como o “Leitor 19” ao afirmar que “jovens se casam aos 12 e 13 anos” sem mencionar a gravidez precoce nem a especificação do Reino Unido, e 3 (três) cometeram algum tipo de equívoco, a exemplo do “Leitor 04” que escreveu “os menores se conheceram no colégio faz 2 anos e levaram um ano de relação”, tradução de um fragmento do texto que não condiz com o tema central, e do “Leitor 12” cuja resposta se resumiu em “o casamento entre crianças”, resposta que generalizou o caso específico noticiado.

A questão 13, de resposta orientada, tratava do objetivo principal do texto e 20 (vinte) participantes da pesquisa assinalaram corretamente a alternativa “e) informar sobre os pais mais jovens do Reino Unido”. No entanto, 9 (nove) marcaram opções incorretas, destes, 2 (dois) optaram pela alternativa “a) divulgar as idades dos pais de dois jovens londrinos de 12 e 13 anos”, informação esta não citada na notícia, 4 (quatro) escolheram a opção “c) anunciar o tempo de relação de dois ingleses que se tornaram pais”, 2 (dois) a opção “d) comunicar a existência de uma mãe de 5 anos no Peru” e 1 (um) a letra “b) comentar como o jovem casal inglês se conheceu na escola”, afirmações presentes no texto como elementos secundários, e não como objetivo principal.

No caso da pergunta 14 sobre a problemática social contida na notícia, 18 (dezoito) leitores foram coerentes em suas respostas como, por exemplo, o “Leitor 17” que indicou a “gravidez na adolescência”. Do grupo de participantes, apenas 2 (dois) responderam parcialmente de forma correta, visto que a informação citada por eles podem ser consideradas umas das causas do real problema social noticiado e não a problemática de fato, caso do “Leitor 05” que afirmou ser “a falta de instrução e base familiar para a juventude” e do “Leitor 12” ao falar sobre “a relação prematura entre crianças” sem especificar o tipo de relação do caso inglês. Houve 9 (nove) erros na expressão do problema social, o “Leitor 10” disse que era a “sociedade”, o “Leitor 11” que era o “sexo” com nenhum tipo de delimitação do assunto, o “Leitor 19” disse ser “a falta de comunicação” e, por fim, vale ressaltar a resposta dada pelo “Leitor 24” ao afirmar que “dois jovens se converteram nos seus 12 e 13 anos”, confundindo o termo *convertirse* em espanhol que, nesse contexto, expressa a mudança de adolescentes com 12 e 13 anos para pais, e não com sentido da conversão a alguma religião.

A questão 16, de *Inferência de causa e efeito*, pediu a explicação do porquê que Tressa Middleton deixou de ser considerada a mãe mais jovem do Reino Unido e 11 (onze) alunos deram uma resposta correta, como o “Leitor 02” cuja explicação indicava que “ela deu a luz com 12 anos e oito meses, sendo que agora a mãe mais nova do Reino Unido tem 12 anos e três meses. Entre os outros do grupo de participantes da pesquisa, 5 (cinco) tiveram suas respostas consideradas parciais, destes, 2 (dois) não responderam e os outros três se equivocaram apenas na diferença de idades das garotas. O número de erros nessa questão superou o de acertos, 13 (treze) foram incoerentes na explicação dada, a maioria por comparar a idade de Tressa com a da peruana Lina Medina, sendo que o correto seria relacionar com o novo caso do Reino Unido.

A partir das análises das quatro questões anteriores, notou-se que as inferências conjecturadas a partir da notícia de um fato desconhecido não geraram tantas dificuldades ao grupo de leitores, visto que seu conteúdo suscitou interesse no caso e que o número de erros só foi maior que o de acertos em uma das questões.

A questão 17, de dimensão da **Leitura Crítica**, demandou o *Julgamento de valores*, visto que exigia que o leitor expressa sua opinião sobre a problemática da notícia. Os leitores demonstraram sua criticidade e posicionamento sobre o caso inglês. Ao serem questionados se o caso de pessoas que se tornam pais na adolescência era uma realidade na região onde moram, 15 (vinte e cinco) estudantes afirmaram que “sim”, 3 (três) que “não” e 1 (um) não se posicional sobre a questão. Entre as respostas positivas, pode-se citar como exemplo, o “Leitor 03” que culpou a “falta de orientação dos pais e juízo, crianças não estão capacitadas a criar um bebê”, o “Leitor 09” que em sua reflexão afirmou que “hoje, os jovens estão em uma vulgaridade muito grande, não estão valorizando a si próprio” e que “hoje, já existem muitas maneiras de se evitar uma gravidez, como os preservativos”, o “Leitor 14” o qual afirmou que “devemos os conscientizar e prevenir”, o “Leitor 15” que explicou ser “por falta de senso e querer fazer porque todos fazem”, e o “Leitor 28” que respondeu “sim, também há muitos casos parecidos em nossa região tem adolescentes que se casam muito cedo”. Entre as repostas negativas, os “Leitores 02 e 26” não argumentaram e o “Leitor 20”, que chegou a dizer “graças a Deus não” justificou que “isso acontece por falta de conscientização dos pais, que hoje em dia não conversam mais com seus filhos sobre sexo, como se precaver das doenças transmitidas sexualmente”, ou seja, demonstrou a capacidade de julgar o fato, mas não o reconhece dentro da sociedade na qual está inserido.

O quarto e último nível de compreensão trabalhado com o texto II da “Oficina E” foi o de **Reorganização** presente na questão 20, na qual os alunos precisariam escrever um *Resumo* do caso noticiado no texto II com as próprias palavras e sem consulta. Do grupo de participantes, 26 (vinte e seis) resumiram parcialmente a história deixando de fora elementos importantes para a transmissão fiel da mensagem. Pode-se exemplificar esse aspecto através dos casos dos seguintes leitores:

(XV) **Um menino e uma menina se tornam os pais mais novos no Reino Unido**

Com 13 e 12 anos cada, já mantinham um relacionamento há dois anos.

Em entrevista, uma pessoa próxima afirma “Eles têm consciência de que podem criar seu filho”. Estão vivendo juntos e tem o total apoio dos avós.

Em 2006 outra menina se tornou mãe aos 12 anos.

Houve outro caso também, no Peru, muito tempo atrás uma criança de 5 anos se tornou mãe. (LEITOR 03)

(XVI) **Pais na adolescência**

Uma menina de 12 anos e um menino de 13 anos se conheceram na escola e se gostaram, acabaram tendo um filho e sendo pais. Hoje em dia eles vivem com os familiares. (LEITOR 18)

(XVII) **Dois jovens sendo pais**

Uma menina de 12 anos que casou-se com um menino de 13 que tiveram um bebê. Eles se conheceram na escola quando ela tinha 10 anos e ele tinha 11, daí foi amor à primeira vista e desse amor nasceu um bebê. Agora eles deveriam ter mais apoio dos pais porque são muito novos para serem pais, etc. (LEITOR 29)

Percebem-se nos resumos anteriores, três exemplos de parcialidades: o “Leitor 03” ilustra o caso dos leitores que incluíram detalhes, inclusive a mesma manchete, ano, idades, locais, etc., apesar de não contemplar todos os dados; o “Leitor 18” representa aqueles que apesar da coerência com a notícia, elaboraram de forma muito sucinta, descartando alguns detalhes e elementos em sua construção; e o “Leitor 29” exemplifica o caso daqueles que se lembraram de alguns elementos, mas se equivocaram em outros, como o fato de dizer que “deveriam ter mais apoio dos pais”, ou expressaram a própria opinião.

O número de resumos parciais desta notícia foi bastante próximo do da notícia anterior, 26 parciais sobre o caso dos adolescentes do Reino Unido e 27 sobre a morte de

Roberto Bolaños. Somente 3 (três) estudantes não conseguiram reproduzir a notícia de forma correta, tais erros foram identificados por fugirem do contexto da notícia e podem ser explicados pelo esquecimento de elementos importantes, visto que tinham conhecido o enredo minutos antes de sua escrita e, nesse momento, não poderiam consultá-lo. Para ilustrar esse grupo de alunos, transcrevem-se a seguir três desses resumos:

(XVIII) **Uma nina de 12 anos e um nino do Reino Unido**

São os pais mais jovens do Reino Unido do mundo, eles não tinham nada, dinheiro, sem estrutura psicológica para criar uma criança tão jovem sendo, não tinham nada planejado ainda para o futuro deles e da criança, ainda estão no noticiário. Havia escrito naquela manchete só eram suposições sobre dois adolescentes de 12 anos que iam ter um filho, naquela manchete mostra que adolescentes de pouca idade estão virando pais sempre. Por não estrutura para criar a criança qual seria o futuro dele suas vida, a escola eles não poderiam ir. (LEITOR 06)

(XIX) **Mães na adolescência e casal de padres mais jovens do Reino Unido**

Em uma cidade do Reino Unido vivia ou vive um casal de padres que se consagraram muito jovens.

Na mesma cidade existe uma mãe que deu a luz a seu filho em 2006 aos 13 anos e 8 meses, mas pensaram que ela seria a mãe mais jovem do mundo, depois descobriram que existia outra que morava no Peru e que teve seu filho aos cinco anos de idade em 1939.

Moral: se previna por você pode ser uma dessas jovens que são mães muito jovens. Faça tudo com prevenção. (LEITOR 07)

(XX) **A relação prematura**

Duas crianças resolveram se casar no país de Londres onde ficaram conhecidos como o casal mais jovem a receber a benção do padre. Atualmente, isso não é nenhuma novidade, jovens estão tendo relações antes da idade certa, ou seja, prematuramente. A maioria desses jovens estão engravidando muito cedo, sendo que não estão preparados psicologicamente, financeiramente para a chegada dessa criatura. Muitas vezes eles não têm o apoio da sua própria família, ou seja, tem que criar seus filhos sozinhos. E isso é uma realidade muito frequente não só aqui no Brasil, como também em outros países. São jovens que sem receber uma boa educação sexual perdem sua juventude pra cuidar de um bebê, ou seja, um bebê cuidando do outros. (LEITOR 12)

Pelos exemplos explanados, constatam-se incoerências com o texto lido e que houve a criação de um novo com alguns elementos da notícia autêntica, mas fugindo do tema verdadeiro. O “Leitor 06” utilizou poucos dados do texto original e deturpou alguns ao informar que os jovens eram do “Reino Unido do mundo” e não tinham nenhum tipo de condições para criar o bebê, além de dizer que o que estava sendo noticiado eram apenas suposições. O “Leitor 07” aponta que a notícia é sobre “um casal de padres que se consagraram muito jovens”, equívoco cometido pelo não entendimento do heterosemântico “*padre*” que em espanhol significa “pai” e não “sacerdote” e “*convertirse*” associando com conversão religiosa, relaciona os casos das três crianças de modo errôneo e inclui uma moral para a história, elemento não constitutivo do gênero notícia. Por fim, o “Leitor 12” afirma em seu resumo que as duas crianças ficaram conhecidas como o casal mais jovem a se casar e receber a benção do padre, mesmo erro do “Leitor 07”, vale ressaltar a expressão da própria opinião no corpo do texto sobre o assunto e comparação com o Brasil, recursos não presentes na notícia.

Sendo assim, e segundo as análises dos dados obtidos através das respostas dos leitores à atividade da “Oficina E”, conclui-se que as notícias utilizadas, gênero textual do cotidiano em diferentes suportes, seus temas e linguagem contribuíram para que o número de acertos fosse maior do que o de erros em 6 (deis) das 10 (dez) questões, e para que os erros encontrados constituíssem a fundamentação para a análise das dificuldades de compreensão.

4.6. Análise comparativa das dificuldades encontradas nos gêneros textuais utilizados

De acordo com os dados obtidos em cada oficina, foi possível identificar o número de questões com respostas certas, erradas e parciais dos leitores nas atividades sobre cada gênero textual. Como o foco da presente pesquisa é verificar as dificuldades na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira, faz-se necessário refletir se o gênero textual é fator determinante na sua compreensão.

Vale ressaltar que, apesar do intuito desse estudo ser analisar as dificuldades, constatou-se que do total de 84 (oitenta e quatro) questões aplicadas nas cinco oficinas apenas 24 (vinte e quatro) apresentaram resultado com maior número de déficits, representando um percentual de 28,5%.

Apresenta-se, no quadro a seguir, o número de questões que geraram mais dificuldades para cada leitor a partir da soma das questões com maior número de respostas erradas e parciais. Como o número total de questões foi diferente entre as oficinas, torna-se imprescindível calcular a porcentagem proporcional ao número total de questões para que assim seja possível fazer uma análise comparativa dos dados.

Quadro 20 – Número de questões por gênero que geraram dificuldades aos leitores na compreensão

Oficinas	Número total de questões	Número de questões que geraram dificuldades	Percentual
HQs	10	04	40%
Conto I	13	01	7,69%
Conto II	11	04	36,3%
Anúncios	15	03	20%
Poesias	15	07	46,6%
Notícia I	10	02	20%
Notícia II	10	03	30%

Fonte: Elaborado pelo autor

Com os dados do quadro acima, é possível verificar o grau de dificuldade de cada gênero a partir do percentual de questões que resultaram no maior número de erros e de respostas parciais. Visto isso, ao colocar esses resultados em ordem decrescente, tem-se a seguinte lista classificatória do gênero que gerou mais dificuldades ao que teve resultados menos negativos.

Quadro 21 – Lista classificatória dos gêneros textuais por grau de dificuldades

1º	Poesias	46,6%
2º	Histórias em Quadrinhos	40%
3º	Conto II – <i>El mundo (Eduardo Galeano)</i>	36,3%
4º	Notícia II – <i>Los padres más jóvenes de Reino Unido</i>	30%
5º	Anúncios	20%
6º	Notícia I – <i>Muerte de Roberto Gómez Bolaños</i>	20%
7º	Conto I – <i>Los tres cerditos</i>	7,69%

Fonte: Elaborado pelo autor

A disposição dos gêneros no quadro acima indica que a oficina com “Poesias” foi a que gerou mais dificuldades, pois teve o maior índice de erros e de respostas parciais. A

compreensão de textos poéticos exigiu um maior domínio de inferências por sua linguagem ser marcada, muitas vezes, pela linguagem rebuscada, pela subjetividade e pelo uso de metáforas, exigindo que, como fora dito, o leitor faça mais conexões entre os conhecimentos envolvidos.

O gênero “HQs” assumiu o segundo lugar na lista dos gêneros textuais por grau de dificuldades. Gênero multimodal que exigiu o diálogo entre elementos verbais e não verbais. Mesmo com sua composição de textos verbais curtos, resultaram mais complexos que outros textos narrativos. Outro dado importante é que essa foi a primeira oficina a ser aplicada com todos os estudantes e, por ser o primeiro contato com a proposta, a in experiência influenciou diretamente nos resultados.

O conto II “*El mundo*” da “Oficina B” foi o terceiro colocado na lista de gêneros mais difíceis e, durante a aplicação da atividade, muitos alegaram achar mais complexo que o primeiro conto, indicando que a problemática não foi causada pelo gênero em foco, mas sim por seu conteúdo, já que os leitores não tinham conhecimento prévio da temática, com isso questiona-se até que ponto o gênero e a temática do texto influenciam na sua compreensão.

A quarta colocação ficou com a notícia II que retratou o caso dos pais mais jovens do Reino Unido. A polêmica do fato incitou a curiosidade dos leitores e permitiu uma conexão com casos recorrentes na atualidade e no contexto dos participantes. O texto jornalístico de caráter informativo apresenta uma linguagem formal e objetiva, e pode ser veiculado em diferentes suportes, tais aspectos não foram obstáculos mesmo tratando-se de um gênero ilustrado em espanhol, pois toda experiência prévia na língua materna contribuiu para o processo leitor.

Os anúncios da “Oficina C”, outro exemplo de gênero multimodal que associou elementos verbais e não verbais, ocupou a quinta colocação. Sua posição quase no final da lista, diferentemente do segundo lugar das HQs, demonstraria outra controvérsia se houvesse uma generalização dos gêneros por sua multimodalidade. A informalidade e familiaridade do texto publicitário possibilitaram uma melhor interação com o leitor, apesar de muitos destes demonstrarem limitações ao relacionar os elementos verbais e não verbais.

A penúltima colocação ficou com a notícia I que anunciou a morte do mexicano Roberto Bolaños. A ativação do conhecimento prévio, por contemplar uma temática já conhecida e que faz parte do conhecimento de mundo dos leitores, influenciou diretamente

nesse resultado, apesar da composição desse gênero ser predominantemente verbal, o que hipoteticamente poderia dificultar a compreensão.

A atividade sobre o “Conto” *Los tres cerditos*, provavelmente por ser um texto já conhecido na língua materna do grupo de leitores participantes, obteve os melhores resultados. Nesse sentido, tanto as questões de reconhecimento como as de lembrança, de compreensão inferencial, reorganização e avaliação, tiveram melhores resultados com esse conto por já ser conhecido. A única questão que apresentou maior número de respostas parciais foi a que demandada a elaboração do resumo do conto, fato compreensível visto que a maioria recordou elementos importantíssimos da história, dos personagens e das sequências, porém torna-se quase impossível lembrar, sem exceção, de todos os detalhes presentes no enredo.

Sendo assim, a análise comparativa das dificuldades com os gêneros textuais utilizados identificou que tanto a temática tratada no texto, como o gênero, e a linguagem empregada influenciam no processo leitor. Sobre os temas dos textos, comprovou-se que os conhecimentos prévios são ativados e utilizados na atividade leitora em prol de uma compreensão efetiva. Em contrapartida, tal aspecto provocou alguns questionamentos acerca da limitada compreensão de alguns estudantes que, por fazerem parte do Ensino Médio, hipoteticamente, deveriam ser capazes de compreender temas que estão além do seu contexto e vivências. No que se refere à influência dos gêneros, constatou-se que a materialização dos textos através dos diversos gêneros também demanda um conhecimento que deve ser trabalhado e ampliado no contexto escolar e, ao mesmo tempo, reconhecido fora dele, nas práticas comunicativas do cotidiano em língua materna, principalmente tratando-se de uma língua estrangeira, pois contribuirá para que o leitor possa tráfegar em diferentes contextos comunicativos. Por fim, no que concerne à linguagem empregada nos textos, verificou-se que o vocabulário foi um dos obstáculos encontrados pelos leitores, problemática justificável quando se fala de estudantes que iniciaram seus estudos do espanhol no Ensino Médio (apenas meses, um ou dois anos), pouco tempo para uma rica aquisição de vocabulário, apontando para a necessidade do trabalho de aquisição do léxico de forma contextualizada, a partir de situações autênticas de uso, algo que ratifica o papel do texto como recurso essencial no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Aprender a leer es lo más importante
que me ha pasado en la vida”.*

Mario Vargas Llosa.

Com estas palavras, o escritor peruano Mario Vargas Llosa iniciou seu discurso ao receber o Prêmio Nobel de Literatura em 2010, e são estas mesmas palavras que serão utilizadas como epígrafe neste último capítulo de um trabalho que teve como foco central a “compreensão leitora”. Llosa dedicou seu prêmio ao amor pela “leitura” e a definiu como magia, como a tradução das palavras dos livros em imagens, algo que enriqueceu sua vida rompendo as barreiras do tempo e do espaço. Por toda concepção enriquecedora e libertadora que esta habilidade traz ao indivíduo, esta dissertação buscou centrar-se na leitura com o propósito de entender os fatores que podem dificultar e limitar sua compreensão, por isso, nada mais justo que iniciar este capítulo citando um dos maiores representantes da literatura hispano-americana em um trabalho centrado na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira.

Para finalizar as discussões travadas no presente trabalho, torna-se imprescindível retomar alguns dos pontos mais importantes na composição do estudo desenvolvido e, assim, rever todo o percurso traçado, a saber: os objetivos, as hipóteses, os procedimentos metodológicos adotados, o aporte teórico selecionado para fundamentação, a síntese das categorias de análise com seus resultados e, por fim, reflexões sobre o processo como um todo em uma perspectiva que poderá contribuir para o fomento de novos estudos e para o aprimoramento da prática docente no que concerne ao trabalho com a compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira e as dificuldades que a permeiam.

O objetivo geral da presente pesquisa foi analisar a compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira com alunos que, hipoteticamente, apresentam dificuldades na habilidade leitora, visto que possuem um baixo rendimento mesmo apresentando um bom comportamento, esforço e dedicação à disciplina. Como objetivos específicos foram balizados: a) avaliar a compreensão literal e inferencial; b) verificar a reorganização, a avaliação e a leitura crítica; c) comparar, entre os gêneros, as dificuldades encontradas na compreensão.

Entre as hipóteses conjecturadas, cogitou-se que os aspectos emergentes durante a atividade leitora proposta nas oficinas, facilitando ou dificultando a compreensão literal estariam associados ao domínio do léxico, principalmente por tratar-se de uma língua estrangeira. Já os fatores que influenciaram na compreensão inferencial, reorganização, avaliação e leitura crítica, estariam vinculados à semântica (aspectos linguísticos e de significado) e aos conhecimentos prévios, como o conhecimento de mundo e a organização textual.

Para alcançar tais objetivos e verificar as hipóteses presumidas, optou-se por realizar o estudo na perspectiva da abordagem quali e quantitativa, com um propósito explicativo e através do método de coleta de dados proposto pela pesquisa de observação participante. Justificam-se tais escolhas, devido à possibilidade do contato direto do pesquisador com a situação estudada para compreender os fenômenos, ao propósito de identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de tais fenômenos, neste caso as dificuldades na compressão, e ao caráter participativo que promoveria uma integração do investigador com os sujeitos participantes nas atividades/vivências.

Os dois capítulos que aprofundaram todo o aporte teórico selecionado para fundamentar a pesquisa refletiram sobre a leitura em sua dimensão conceitual, modal e estratégica, o texto como entidade heterogênea de comunicação, as orientações para o ensino da leitura dadas pelos documentos oficiais da Educação Básica e os desafios provocados pelas dificuldades de leitura. Tais temas foram reunidos em pares e separados dentro de cada um dos capítulos teóricos com o intuito de apresentá-los de forma didática e gradativa e para um melhor entendimento ao aplicá-los na prática da investigação.

Depois de muitas leituras sobre diferentes concepções de leitura, viu-se, no primeiro capítulo da dissertação, a escolha pela concepção sociocognitivo-interacional devido à valorização dos sujeitos e dos seus conhecimentos em processos de interação, e por implicar uma construção de sentido a partir de uma interação que considera tanto os elementos textuais dados pelo autor, como os conhecimentos do leitor, que no processo de leitura deve assumir uma atitude “responsiva ativa”.

Após a distinção dessas concepções para justificar a escolha deste estudo, apresentou-se uma classificação de modalidades de leitura partindo do pressuposto de que os textos não são lidos da mesma maneira, pois dependem da finalidade da leitura e da emissão, ou não, do som. Outro aspecto relevante é o fato de que a leitura deve ser considerada como

um processo complexo que exige a mobilização de diferentes níveis de conhecimento do leitor através de estratégias, procedimentos, fases ou etapas.

Ao refletir sobre o texto como entidade de comunicação e de construção de sentidos, fez-se um aprofundamento sobre o assunto utilizando como fundamentação estudos realizados por Bakhtin (1992), Koch (2004) e Marcuschi (2008), com o intuito de defini-lo, caracterizá-lo dentro dos variados gêneros, tipos e suportes, e reconhecê-lo em sua composição heterogênea e multimodal.

No segundo capítulo do trabalho, foi feito um recorrido entre os documentos oficiais da educação básica (LDB, PCN e OCEM) objetivando refletir acerca do lugar da leitura em tais documentos. Percebeu-se que, entre outras orientações, a leitura é concebida como habilidade importante para o desenvolvimento da aprendizagem, as novas formas de ler na contemporaneidade são contempladas e valorizadas, o trabalho em fases no processo de compreensão leitora é difundido, os recursos expressivos da linguagem verbal são considerados instrumentos de acesso a informações e outras culturas, e novas alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico são oferecidas. Em contrapartida, a situação real comprova a carência de um trabalho mais efetivo e significativo na prática do contexto escolar, para que tudo aquilo presente nos documentos não passem, apenas, de palavras ao vento ou utopia.

As distinções e caracterizações entre dificuldades de leitura, dislexia e distúrbio de leitura permitiram aprofundar uma questão bastante polêmica e às vezes esquecida na prática pedagógica, mesmo resultando uma problemática na prática docente. O professor deve lidar com essas disparidades no processo de ensino-aprendizagem e muitas vezes faz-se uma generalização dos problemas em sala de aula considerando-os um todo homogêneo. Pensar sobre e definir tais questões podem ser um primeiro passo para expandir a visão desse docente que precisa agir de modo interventivo no ensino da compreensão leitora para que haja uma evolução ou, até mesmo, uma efetivação do seu trabalho. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados poderão contribuir para o fomento de estudos futuros sobre as dificuldades na compreensão e ampliarão a questão também no tocante à língua estrangeira.

Após essa breve retomada do percurso traçado para o desenvolvimento da pesquisa, é importante apresentar uma visão global dos resultados obtidos por meio de algumas considerações constatadas durante as análises. Para tanto, os aspectos referentes a cada categoria estipulada levarão em consideração o trabalho com os diferentes gêneros textuais de

modo comparativo objetivando sintetizar os resultados obtidos nas análises das atividades das oficinas de leitura.

Sobre cada uma das categorias de análise e em resposta aos objetivos delineados para a investigação pode-se concluir que:

1) *Compreensão Literal*: nível de compreensão mais contemplado nas oficinas e que possui caráter recuperativo de informações explicitamente apresentadas no texto. Em um total de 74 (setenta e quatro) questões que foram propostas nas cinco oficinas, 40 (quarenta) eram de *Compreensão Literal* e em 30 (trinta) destas o número de acertos foi maior entre os participantes da pesquisa. Com este resultado, constatou-se um desempenho satisfatório, apesar das dificuldades apresentadas nos contextos multimodais com elementos verbais e visuais, como ocorreu com as HQs e anúncios publicitários, e no reconhecimento de relações de causa e efeito, e de detalhes. Nesta categoria, os textos que apresentavam temáticas que faziam parte do *conhecimento de mundo* dos estudantes, a exemplo do conto *Los tres cerditos*, do anúncio de produtos para o cabelo e da notícia sobre o falecimento de Roberto Bolaños, facilitaram a ativação do *conhecimento prévio* no processo leitor. Ao comparar os resultados obtidos neste nível de compreensão nas oficinas destinadas para cada gênero, verificou-se um pouco de dificuldade nas “Oficinas C e D” com anúncios publicitários e poesias, respectivamente. Tal resultado ilustra a necessidade de um trabalho mais efetivo com gêneros textuais multimodais tão emergentes no cotidiano da sociedade atual, aprofundando aspectos que desenvolvam o diálogo entre os textos verbais e não verbais. Além disso, comprovou-se a inexperiência dos leitores com a leitura de textos poéticos em espanhol o qual influenciou diretamente em sua compreensão, e a necessidade da contemplação deste gênero nas aulas, ampliando as possibilidades de acesso a esse tipo de leitura.

2) *Compreensão Inferencial*: nível de compreensão que exigiu o uso de ideias e informações explicitamente apresentadas no texto, a intuição e a experiência pessoal do leitor como base para gerar conjecturas e hipóteses. Das 74 (setenta e quatro) questões que foram propostas nas cinco oficinas, 30 (trinta) eram de *Compreensão Inferencial* e em 23 (vinte e três) destas o número de acertos foi maior entre os estudantes. Com os dados, percebeu-se que as dificuldades apareceram em inferências de ideia principal e de causa e efeito, quando exigidos para conjecturar sobre possíveis motivações dos personagens e suas interações, através de relações entre dados apresentados na sequência dos quadros com os elementos verbais e não verbais e hipóteses geradas a partir do dito além do visível. Nesta categoria,

principalmente por se tratar de um nível de compreensão que vai além do explícito, o *conhecimento prévio* dos participantes também foi de fundamental importância no processo leitor e os textos que contemplavam temáticas que faziam parte do *conhecimento de mundo* dos estudantes colaboraram nesse aspecto. Esse exercício de ativação do conhecimento prévio no processo leitor também deve ser uma prática em sala de aula, o professor deve levar temas que fazem parte do contexto dos seus alunos e desenvolver neles a capacidade de ver além do visível, assim, em práticas individuais de leitura conseguirão atuar de forma autônoma e eficaz. A “Oficina D”, que trabalhou com textos poéticos, foi a que teve o resultado mais regular, já que somente em metade de suas questões os acertos foram maiores que os erros., comprovando a reflexão feita na categoria anterior sobre um trabalho mais efetivo com esse gênero nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

3) *Reorganização*: esse nível de compreensão foi contemplado mediante processos de classificação e resumo. Apenas 7 (sete) questões desta categoria foram propostas nas oficinas, com exceção da “Oficina C” com anúncios publicitários, daquelas, 5 (cinco) eram de *Classificação* e 2 (duas) de *Resumo*, e somente em 2 (duas), do total, o número de acertos foi maior entre os estudantes. As questões de *Classificação* geraram um resultado mediano, principalmente naquelas que se tratavam da delimitação do gênero em foco nas “Oficinas A e D” com HQs e poesias, respectivamente. Vale ressaltar uma particularidade apresentada na execução deste nível de compreensão no que concerne a sua resolução sem consulta, ou seja, somente através das *Lembranças* dos textos lidos na “Oficina B” com contos e na “Oficina E” com notícias. Os textos que possuíam temáticas de conhecimento dos estudantes propiciaram uma melhor efetivação da compreensão e lembranças de diferentes aspectos, já os textos desconhecidos dificultaram o processamento e limitaram sua reprodução no resumo. Isso não quer dizer da impossibilidade de levar novos textos e temáticas para a sala de aula, mas aponta para a importância de disponibilizar diferentes contextos na prática da sala de aula, para que, ao surgir a necessidade de atuação dentro de um processo de leitura atípico, o leitor consiga manejar-se ativamente.

4) *Avaliação*: nível de compreensão que demandou a avaliação do impacto psicológico ou estético que os textos produziram no leitor. Somente 3 (três) questões contemplaram esta categoria e cada uma fez parte das “Oficinas C, D e E” com anúncios publicitários, poesia e notícia, respectivamente. Devido ao seu cunho subjetivo, não houve classificação das respostas como certas, erradas ou parciais, no entanto, alguns leitores

apresentaram dificuldades de travar um diálogo entre o texto e sua própria realidade, ou porque não conseguiam transladar a situação textual ao seu contexto pessoal, ou por não vislumbrar de modo mais profundo e realista o aspecto tratado, como, por exemplo, as promessas dos anúncios publicitários e a fome das crianças da Somália. A assimilação e reprodução de discursos difundidos pela mídia ou pelo senso comum limitam a capacidade de avaliação dos leitores ao se depararem com questões desse tipo, comprovando a importância da ampliação de visão dos estudantes por meio de reflexões ativas e que levam a autonomia.

5) *Leitura Crítica*: nível de compreensão no qual os leitores emitiriam um julgamento de valor comparando as ideias apresentadas no texto e todo o contexto que o circuncidava. Apenas 2 (duas) questões contemplaram tal nível, uma na “Oficina C” com anúncios publicitários e outra na “Oficina E” com notícias. Assim como ocorreu no tópico anterior, devido ao seu cunho subjetivo, não houve classificação das respostas como certas, erradas ou parciais. Apesar do reduzido número de perguntas que focou esta categoria, percebeu-se a capacidade de expressão de opinião e julgamento de valor entre muitos dos participantes da pesquisa, entretanto, notaram-se dificuldades na expressão escrita de tais opiniões e juízos de valor com problemas de ortografia, coesão e coerência, aspectos que podem influenciar em avaliações de compreensão. Nesse sentido, cabe uma maior inserção de contextos como este de modo mais efetivo e constante através de diferentes temáticas e materiais didáticos, e da própria ação docente. No próprio aporte teórico deste estudo, viu-se que tanto Paulo Freire como os PCNEF indicam que o ser cidadão na realidade se concretiza pela língua e pela linguagem e de que a leitura é uma ferramenta crucial para tal exercício. Ler criticamente é conscientizar-se da linguagem, integrar-se a uma sociedade já constituída, desenvolver-se reflexivamente e preparar-se para atuar de forma inovadora e incisiva perante os diversos segmentos sociais.

Após essa retomada nos resultados obtidos através das análises feitas com respaldo em cada uma das categorias ou níveis de compreensão discutidos e responder aos dois primeiros objetivos específicos traçados neste estudo, faz-se necessário resgatar as considerações acerca da análise comparativa das dificuldades encontradas nos gêneros textuais utilizados, a qual identificou que tanto o gênero como a temática do texto e a linguagem empregada são aspectos determinantes no processo leitor. No entanto, sabendo-se que existem fatores da compreensão da leitura que são também derivados do leitor, tal compreensão, em grande parte, dependerá dos conhecimentos prévios que o leitor possua da

temática contemplada no texto. Paralelo a isso, a atuação do leitor frente a determinado gênero textual também dependerá das experiências comunicativas que ele tenha com as diferentes formas de linguagem e do vocabulário da língua alvo. Isso justifica a ordem classificatória na lista dos gêneros textuais por grau de dificuldades presente no “Quadro 21” e implica uma problemática que resulta na limitação existente em alunos que estão no Ensino Médio e que deveriam demonstrar mais habilidades nessa competência. Nesse sentido, outra questão pode ser levantada sob essa perspectiva, a de que as dificuldades encontradas na compreensão dos textos em espanhol também poderiam ocorrer na compreensão de textos em língua materna.

Com todas as reflexões que compuseram essa dissertação, espera-se que ela possa contribuir para os estudos da compreensão leitora, principalmente associada ao espanhol como língua estrangeira, campo ainda carente de investigação nessa área. Pensar nas dificuldades que os leitores possuem ao interagirem com textos em espanhol é abrir caminhos para possíveis resoluções que possam ajudá-los a superar os obstáculos e os limites impostos por tais problemas. Ao compreender como funciona o processo leitor e os distintos níveis de compreensão que envolvem essa interação comunicativa, estudantes, professores, pesquisadores, enfim, leitores que percorram os caminhos traçados nesta pesquisa poderão aprofundar e ampliar sua visão sobre o tema, além de abrir portas para novos estudos e práticas que corroborem no auxílio da redução e mediação das dificuldades na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira, assim como no aprofundamento de questões voltadas para o ensino da língua espanhola a alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de leitura e escrita, e dislexia.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Cami Ferraz. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre, Artmed, 2005.
- ALMEIDA, Júlia. Texto e textualidade em diálogos intersemióticos. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Linguagens em diálogo** n o 42, p. 65-75, 2011.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARRET, T. C. Taxonomia das dimensões Cognitivas e Afetivas da Compreensão de Leitura (1968). In: ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre, Artmed, 2005.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Guia de Elaboração e Revisão de Itens**. Volume 1. Brasília, 2010.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.
- _____. **Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, n. 151, seção 1, 8 ago. 2005. p. 1. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006a.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

CABRAL, Leonor Scliar. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. Letras de hoje, 1986.

CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; PINHEIRO, Clemilton Lopes; LINS, Maria da Penha Pereira; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e Análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 225-261.

CAVALCANTE FILHO, Urbano. Estratégias de leitura, análise e interpretação de textos na universidade: da decodificação à leitura crítica. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/144.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. In: **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? In: **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, 201(Dossiê especial).

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M. ; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DUARTE, Luzia Franco; ANDRÉ, Tamara Cardoso. Literatura infantil na hora do conto: a importância da leitura silenciosa e oral segundo Vigotski. In: **Simposio Nacional De Educação**, 1., 2008, Cascavel. Anais... Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/6/Artigo%2003.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

FIGUEIREDO, Célia Assunção. **Leitura Crítica: Mas isso faz parte do ensino de leitura? – Subsídios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira**, 2000. 255 f. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas. 2000.

FONTANA, Beatriz. Material autêntico e educação em língua estrangeira. Entrelinhas. **Revista do curso de Letras**. ano 1, nº 0, maio de 2004. Disponível em: <http://www.unisinos.br/cursos/graduacao/letras/entrelinhas/index.php?e=1&s=9&a=3>. Acesso em 09 out. 2014.

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1975.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **P. Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas SP: Pontes, 1989.

_____. **Oficinas de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. O estatuto interdisciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORNI, I.; CAVALCANTE, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. P. 51-77.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/71969806/Revel-1-Entrevista-Ingedore-Koch>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1998.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LE MOS, André. **Cibercultura – tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Editora Sulina. Porto Alegre 2002.

LIMA, Christiane Alves de. **A inferência lexical e a compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2004. 188 páginas

mimeo. Dissertação de Mestrado do Programa de Letras Neolatinas - Área de Concentração Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/LIMA.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2014

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Um modelo interacional de leitura. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 3ª reimp. Campinas: Mercado das Letras, 2001.p. 137-146.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

PAES de BARROS, Cláudia Graziano. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. Polifonia, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 1. sem. 2009.

PINHEIRO, Clemliton Lopes. **Processos referenciais em textos multimodais: aplicação ao ensino**. Anais do SIELP. vol. 2, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/562.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

PORTO PIRES, Maria das Graças; COSTA, Margareth C. Fagundes; FERREIRA, Lúcia Gracia. Alfabetização e letramento: concepções e práticas. In: Linguagens, Educação e Sociedade – **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI**, n. 17, p. 63-72, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/revista17.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2014.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra. NAVAS, Ana Luiza G.P. **Distúrbio de leitura e escrita, teoria e prática**. SP- Brasil: Manole, 2002.

SELVATICI, Vera Lucia C. Grade. **A análise textual de um texto multimodal**. Pesquisas em Discurso Pedagógico [online]. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2007.1. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>. Acesso em: 25 ago. 2014.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a Dislexia** – Um Novo e Completo Programa para Todos os Níveis de Problema de Leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Estructuras y funciones del discurso**. 12. ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. 1998.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madrid, Espanha: Visor, 2000. Disponível em: <<http://www.mediafire.com/download/sjh1ciaoyegqng/OBRAS+ESCOGIDAS+VYGOSTKY.zip>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

XAVIER, Antonio Carlos. As tecnologias e a aprendizagem (re) construcionista do Século XXI. **Hipertextus- Revista Digital**. Vol. 1, 2007. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2014.

_____. **Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos**. Trabalho apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador(a) do RG nº _____, tendo sido convidado(a) a participar do estudo “**Dificuldades na compreensão de textos em Espanhol como Língua Estrangeira: caminhos e desafios da leitura**”, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Letras da UFS, recebi de Antônio Carlos Silva Júnior, pesquisador responsável por sua execução e orientado pelo Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana, informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos da pesquisa:

- 1) A pesquisa destina-se à identificação e análise das dificuldades na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira;
- 2) Os participantes do estudo são alunos do Ensino Médio de 4 (quatro) escolas da rede pública do estado de Sergipe situadas na capital Aracaju;
- 3) A geração de dados dar-se-á através da aplicação de atividades de leitura e acompanhamento de diários de anotações;
- 4) A aplicação das oficinas de leitura terá início em novembro de 2014 e seu término está previsto para janeiro de 2015;
- 5) A qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo sem que isso me traga qualquer consequência negativa;
- 6) As informações obtidas através de minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação das informações em questão se dará no âmbito acadêmico, na área de Estudos Linguísticos. Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e, estando consciente dos meus direitos e das responsabilidades que a minha participação implicam, concordo em participar e, para tanto DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO OBRIGADO.

Aracaju, _____ de _____ de _____.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pelo estudo

APÊNDICE B – ATIVIDADE APLICADA NA “OFICINA A”
OFICINA DE LEITURA “A”

Texto para as questões 01, 02 e 03:



01. O que estão fazendo os personagens:

a) no primeiro quadro?

b) no terceiro quadro?

Disponível em: <<http://zachary-jones.com/zambombazo/tira-comica-la-comunicacion-familiar-de-la-cena/>>. Acesso em: 12 set. 2014.

02. De acordo com a tirinha, a sociedade atual vem passando por um sério problema na:

- a) programação televisiva.
- b) alimentação humana.
- c) comunicação familiar.
- d) telefonia móvel.
- e) tecnologia de aplicativos.

03. O que há de negativo no comportamento dos personagens tanto no primeiro como no terceiro quadro?

Texto para as questões 04, 05 e 06:



Disponível em: <<http://www.dotpod.com.ar/wp-content/uploads/2009/01/yoyo-mafalda-egocentrico.jpg>>. Acesso em: 12 set. 2014.

04. Mafalda foi motivada a iniciar uma conversa com Felipe por causa de um(a):

- a) ciúmes
- b) raiva
- c) inveja
- d) dúvida
- e) medo

05. As expressões faciais ilustradas no terceiro quadro indicam que Mafalda e Felipe estão, respectivamente:

- a) feliz e triste
- b) deprimida e chateado
- c) surpresa e aborrecido
- d) abatida e impaciente
- e) indignada e enfurecido

06. Por quê Mafalda chama Felipe de “egocêntrico”?

Texto para as questões 07 e 08:

Algunos de los “no tengo” más frecuentes



Disponível em: <http://www.maitena.com.ar/galerias/galeria_alteradas2.html>. Acesso em: 12 set. 2014.

07. De acordo com o texto, em quais situações é frequente dizer “no tengo”? Indique a partir da ilustração de cada quadro.

- a) Quadro 1: _____
- b) Quadro 2: _____
- c) Quadro 3: _____
- d) Quadro 4: _____
- e) Quadro 5: _____
- f) Quadro 6: _____

08. O que há de comum nas situações dos quadros 1, 4 e 6?

09. Os textos trabalhados na presente atividade podem ser classificados como:

- a) Publicidades.
- b) Notícias.
- c) Quadrinhos.
- d) Contos.
- e) Fábulas.

10. Ao relacionar os três textos apresentados anteriormente, é possível concluir que

- a) o texto 1 tem por objetivo divertir.
- b) o texto 2 tem o intuito de sensibilizar.
- c) o texto 3 tem a intenção de provocar humor.
- d) os textos 1 e 3 tem a finalidade de gerar uma reflexão.
- e) os três textos objetivam entreter.

OFICINA DE LEITURA “B”

Texto I

Los tres cerditos

En el corazón del bosque vivían tres cerditos que eran hermanos. El lobo siempre andaba persiguiéndoles para comérselos. Para escapar del lobo, los cerditos decidieron hacerse una casa.

El pequeño la hizo de paja, para acabar antes y poder irse a jugar. El mediano construyó una casita de madera. Al ver que su hermano pequeño había terminado ya, se dio prisa para irse a jugar con él. El mayor trabajaba en su casa de ladrillo.- Ya veréis lo que hace el lobo con vuestras casas- riñó a sus hermanos.

El lobo salió detrás del cerdito pequeño y él corrió hasta su casita de paja, pero el lobo sopló y sopló y la casita de paja derrumbó. El lobo persiguió también al cerdito por el bosque, que corrió a refugiarse en casa de su hermano mediano. Pero el lobo sopló y sopló y la casita de madera derribó. Los dos cerditos salieron pitando de allí. Casi sin aliento, con el lobo pegado a sus talones, llegaron a la casa del hermano mayor. Los tres se metieron dentro y cerraron bien todas las puertas y ventanas.

El lobo se puso a dar vueltas a la casa, buscando algún sitio por el que iba a entrar. Con una escalera larguísima trepó hasta el tejado, para colarse por la chimenea. Pero el cerdito mayor puso al fuego una olla con agua. El lobo comilón descendió por el interior de la chimenea, pero cayó sobre el agua hirviendo y se escaldó. Escapó de allí dando unos terribles aullidos que se oyeron en todo el bosque. Se cuenta que nunca jamás quiso comer cerdito. El mayor de ellos reprendió a los otros dos por haber sido tan perezosos y poner en peligro sus propias vidas.

Disponível em: <<http://www.pekegifs.com/cuentos/cuentolostrescerditos.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2013.

01. Você conhece alguma versão desse conto em português? Como ele se intitula?

02. Identifique, dentro do conto, a oração que informa o que motivou a construção das casas?

03. O personagem pequeno e o mediano queriam construir suas casas

- a) cuidadosamente para que pudessem trabalhar.
- b) rapidamente para que pudessem brincar.
- c) ligeiramente para que pudessem descansar.
- d) lentamente para que pudessem jogar.
- e) atenciosamente para que pudessem morar.

04. Na última chance que tiveram para proteger-se, os três personagens também

- a) cortaram as entradas da casa.
- b) cerraram as madeiras da casa.
- c) trancaram as janelas da casa.
- d) fecharam a chaminé da casa.
- e) abriram a ventilação da casa.

05. Qual a moral desse conto tão conhecido mundialmente?

As questões a seguir deverão ser respondidas sem consulta (06 a 13)

06. Os três personagens moravam:

- a) perto do bosque.
- b) às margens do bosque.
- c) longe do bosque.
- d) no meio do bosque.
- e) ao redor do bosque.

07. Qual o grau de parentesco dos três personagens centrais?

08. Informe o material utilizado para construir cada uma das casas indicando de forma específica quem são seus donos.

Dono	Material da casa

09. Como o lobo conseguiu derrubar as duas primeiras casas?

10. A ida do lobo em cada uma das casas seguiu a seguinte ordem:

- a) 1ª casa: _____ b) 2ª casa: _____ c) 3ª casa: _____

11. Por que o lobo não conseguiu derrubar a última casa?

12. Por onde o lobo conseguiu entrar na última casa?

13. Faça um resumo do conto com suas próprias palavras.

Texto II

El mundo

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.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Catálogos, 2007.

11. Quem é o protagonista da história?

12. De acordo com o conto, informe

- a) onde ele vivia? _____
b) aonde ele foi? _____

13. O que o homem contou quando retornou?

14. O que o protagonista compara com “mar de foguinhos”?

15. Quem conta a história? O narrador ou um personagem?

16. De todos os tipos de fogo descritos no texto, qual influencia os outros?

- a) Grandes
b) Pequenos
c) Bobos
d) Ardidos
e) Coloridos

APÊNDICE D – ATIVIDADE APLICADA NA “OFICINA C”

OFICINA DE LEITURA “C”

Textos para as questões de 01 a 10:

Texto I



Texto II



Disponíveis em: <<http://www.guiadelabelleza.com.ar/>>. Acesso em: 20 set. 2014.

01. Que produto está sendo anunciado?

02. A qual público os anúncios são destinados?

03. Descreva os dois anúncios indicando os elementos visuais (imagens) presentes em cada um:

a) Anúncio I:

b) Anúncio II:

04. Qual o objetivo dos dois anúncios publicitários?

05. Especifique a função de cada um dos produtos anunciados (Para que servem?):

a) Produto do anúncio I:

b) Produto do anúncio II:

06. Explique o que representa:

a) o número 10 no primeiro anúncio:

b) o número 24 no segundo anúncio:

07. Por que as duas mulheres do anúncio I estão com os cabelos entrelaçados?

08. Indique o significado das palavras abaixo presentes no segundo anúncio:

a) rulos: _____

b) peinar: _____

c) pelo: _____

09. Os dois anúncios apresentam promessas para o público alvo. Em sua opinião, elas serão cumpridas? Por que os anunciantes prometem tais soluções?

10. O que você pensa sobre as promessas difundidas nos dois anúncios publicitários.

Textos para as questões de 11 a 15:

Texto III



Disponíveis em: <<http://arteyraiz.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 set. 2014.

Texto IV



Disponíveis em: <<http://tuverde.com/imagenes/2009/03/campana-bolsas-plasticas1.jpg>>. Acesso em: 20 set. 2014.

11. Qual o objetivo dos dois anúncios ilustrados acima?

12. A qual público os anúncios estão destinados?

13. De acordo com o texto III, explique o que representa:

a) o número 10: _____

b) o número 150: _____

14. O que representam os elementos visuais (imagens) presentes no texto IV?

15. Que sugestão é dada pelo segundo anúncio para diminuir o uso de bolsas de plástico?

APÊNDICE E – ATIVIDADE APLICADA NA “OFICINA D”

OFICINA DE LEITURA “D”

Texto para as questões de 01 a 08:

Poema XX (Pablo Neruda)

- | | | | |
|----|---|----|---|
| 1 | Puedo escribir los versos más tristes esta noche. | 17 | Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos. |
| 2 | Escribir, por ejemplo: "La noche está estrellada, | 18 | Mi alma no se contenta con haberla perdido. |
| 3 | y tiritan, azules, los astros, a lo lejos." | 19 | Como para acercarla mi mirada la busca. |
| 4 | El viento de la noche gira en el cielo y canta. | 20 | Mi corazón la busca, y ella no está conmigo. |
| 5 | Puedo escribir los versos más tristes esta noche. | 21 | La misma noche que hace blanquear los mismos |
| 6 | Yo la quise, y a veces ella también me quiso. | 22 | árboles. |
| 7 | En las noches como ésta la tuve entre mis brazos. | 23 | Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos. |
| 8 | La besé tantas veces bajo el cielo infinito. | 24 | Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise. |
| 9 | Ella me quiso, a veces yo también la quería. | 25 | Mi voz buscaba el viento para tocar su oído. |
| 10 | Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos. | 26 | De otro. Será de otro. Como antes de mis besos. |
| 11 | Puedo escribir los versos más tristes esta noche. | 27 | Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos. |
| 12 | Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido. | 28 | Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero. |
| 13 | Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella. | 29 | Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido. |
| 14 | Y el verso cae al alma como al pasto el rocío. | 30 | Porque en noches como ésta la tuve entre mis brazos, |
| 15 | Qué importa que mi amor no pudiera guardarla. | 31 | mi alma no se contenta con haberla perdido. |
| 16 | La noche está estrellada y ella no está conmigo. | 32 | Aunque éste sea el último dolor que ella me causa, |
| | | | 32 y estos sean los últimos versos que yo le escribo. |

Disponível em: < <http://www.neruda.uchile.cl/obra/obra20poemas5.html>>. Acesso em: 04 out. 2014.

01. Pelo conteúdo do poema, pode-se dizer que o tom da composição é de:

- | | |
|----------------|------------|
| a) Confiança. | d) Raiva. |
| b) Melancolia. | e) Ironia. |
| c) Alegria. | |

02. Segundo a leitura realizada, explique com suas palavras a temática do poema.

03. Identifique dentro do poema:

a) Elementos da natureza:

b) Duas partes do corpo da mulher:

c) Sons que se escutam enquanto o emissor compõe seus versos:

04. Como o estado de ânimo do emissor pode ser descrito? De acordo com os adjetivos apresentados abaixo, transcreva um verso do poema que considere adequado para representar cada um deles.

a) Apaixonado

b) Triste

c) Saudosista

d) Ciumento

e) Confuso

05. A que momento do dia o poeta faz menção?

a) Amanhecer

d) Noite

b) Manhã

e) Madrugada

c) Tarde

06. Indique a alternativa que apresenta a relação de tempo dos personagens envolvidos no poema:

a) Presente

d) Passado e futuro

b) Presente e futuro

e) Presente, passado e futuro

c) Passado e presente

07. O poema faz referência às pessoas através dos pronomes *yo*, *ella* e *nosotros*. Que tipo de relação existe entre esse *yo* e essa *ella*? Antes, essa relação era diferente? Explique.

- Além deles, fala-se de *otro*, quem é esse personagem?

08. Explique, com suas palavras, o significado dos seguintes versos:

- a) Verso 8: “La besé tantas veces bajo el cielo infinito”.

- b) Verso 13: “Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella”.

- c) Verso 18: “Mi alma no se contenta con haberla perdido”.

- d) Verso 22: “Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos”.

Texto para as questões de 09 a 15

Niños de Somalia (Gloria Fuertes)

Yo como

Tú comes

Él come

Nosotros comemos

Vosotros coméis

¡Ellos no!

En: Mujer de verso en pecho, 1996

09. Segundo a poesia de Gloria Fuertes:

- a) Quem come? _____

- b) Quem não come? _____

10. Quem são “eles” dentro do contexto do poema?

11. Pelo seu conteúdo, pode-se concluir que é uma poesia

- a) amorosa, pois se centraliza no sentimento do autor.
- b) épica, pois apresenta contexto histórico e nacionalismo.
- c) lírica, pois enfatiza uma desilusão amorosa.
- d) social, pois possui um cunho crítico e realista.
- e) bucólica, pois destaca elementos campestres.

12. O problema, do qual trata o poema, afeta:

- a) Crianças
- b) Jovens
- c) Adultos
- d) Idosos
- e) Mulheres

13. Qual o tema central do poema “Niños de Somalia” de Gloria Fuertes?

14. Observe as imagens abaixo e assinale aquela que melhor ilustra a temática da poesia apresentada.



15. A problemática vivenciada pelos “Niños de Somalia” também é uma realidade da região onde você vive? Qual sua opinião sobre essa questão?

OFICINA DE LEITURA “E”

Texto para as questões de 01 a 10:

MI CUENTA | REGÍSTRATE
SUSCRIPCIÓN EDICIÓN IMPRESA
ANUNCIANTES

EL UNIVERSAL
CARACAS, viernes 28 de noviembre, 2014 | Actualizado hace 1 hora

Buscar

BUSCAR

Secciones Daily News Edición Impresa Servicios Multimedia Clasificados Empleos Estampas

Nacional y Política Sucesos Opinión Economía Deportes Caracas Internacional **Arte y Entretenimiento** Blogs Vida

Inicio > Arte y Entretenimiento > Nota

GENTE

Fallece el cómico mexicano Roberto Gómez Bolaños

El Chavo, Chapulín Colorado, El Chómpiras, entre otros, fueron personajes creados por el actor mejor conocido como Chespirito.

EL UNIVERSAL

viernes 28 de noviembre de 2014 04:14 PM

Roberto Gómez Bolaños, Chespirito, murió hoy viernes a la edad de 85 años en su casa de Cancún, estado de Quintana Roo (México), debido a complicaciones respiratorias.

Actor y dramaturgo, Chespirito fue el creador de los personajes de las populares series "El Chapulín Colorado" y "El Chavo del 8"; y comenzó su carrera en los años sesenta realizando guiones para varios programas televisivos de Televisa. Pero fue en 1968 cuando inició su carrera como actor.



Hijo de una secretaria y un pintor e ilustrador, nació en Ciudad de México el 21 de febrero de 1929. Su primera esposa fue Graciela Fernández, con quien procreó sus hijos Roberto, Graciela, Marcela, Paulina, Teresa y Cecilia. Estuvo unido sentimentalmente durante mucho tiempo con la actriz Florinda Meza, doña Florinda, con quien se casó en 2004.

Desde los años setenta, las peripecias del Chapulín Colorado comenzaron a alegrarle las tardes a los infantes, luego se incorporaron series como "El Chavo del 8", "El doctor Chapatín", y otros personajes como Vicente Chambón y Chaparrón Bonaparte.

Su seudónimo Chespirito se debe a que era una persona muy ocurrente para inventar historias, y además era bajo de estatura, por lo que el director de cine, Agustín P. Delgado, comenzó a llamarlo con el diminutivo de la castellanización del nombre del dramaturgo William Shakespeare.

Compartió actuaciones con los actores Florinda Meza, Ramón Valdez, Edgar Vivar, Carlos Villagrán, María Antonieta de las Nieves y Rubén Aguirre, entre otros.

Disponível em: <<http://www.eluniversal.com/arte-y-entretenimiento/141128/fallece-el-comico-mexicano-roberto-gomez-bolanos#>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

01. Encontre algumas informações na notícia e complete a tabela a seguir:

Nome do jornal eletrônico	
Seção do jornal na qual a notícia foi publicada	
Data de publicação da notícia	
Manchete da notícia	

02. Qual o tema central da notícia em foco?

03. A notícia apresentada tem como objetivo principal

- a) informar sobre os problemas respiratórios de Roberto Gómez Bolaños.
- b) confirmar a criação dos personagens “Chapulín Colorado” y “El Chavo del 8”.
- c) anunciar a morte do comediante nascido no México Chespirito.
- d) comunicar o início da carreira do mexicano Roberto Bolaños nos anos sessenta.
- e) divulgar a união sentimental entre Roberto Bolaños e Florinda Meza.

04. Retire do texto 5 (cinco) fatos da vida de Roberto Gómez Bolaños:

- 1) _____

- 2) _____

- 3) _____

- 4) _____

- 5) _____

05. Por qual razão Roberto Bolaños começou a ser chamado de Chespirito?

As questões a seguir deverão ser respondidas sem consulta (06 a 10)

06. Qual aspecto sobre Roberto Bolaños é o tema principal da notícia publicada no jornal “Eluniversal”?

- a) Seu nascimento.
- b) Seu início de carreira.
- c) Sua doença
- d) Sua morte.
- e) Seu trabalho na televisão.

07. De acordo com as informações apresentadas sobre Roberto Gómez Bolaños dentro da notícia lida, complete a tabela abaixo:

País de nascimento	
Personagens famosos	
Ano de sua morte	
Motivo de sua morte	
Idade com a qual morreu	

08. Em sua opinião, por que a notícia apresentada foi publicada na seção “Arte y Entretenimiento” do jornal “Eluniversal”?

09. Distribua os nomes disponíveis no quadro abaixo segundo a ordem em que ocorreram na vida de Roberto Bolaños.

<i>Chavo del 8</i>	<i>Graciela Fernández</i>	<i>Florinda Meza</i>	<i>Chapulín Colorado</i>
--------------------	---------------------------	----------------------	--------------------------

- 1º personagem criado: _____
- 2º personagem criado: _____
- 1ª esposa: _____
- 2ª esposa: _____

Texto para as questões de 11 a 20:

Pisos | Coches | Empleo | Anuncios | 11870 | Mujer Hoy Madrid ▼ 4 11 Iniciar sesión | Regístrate

ABC.es | SOCIEDAD Ir a ABC de Sevilla ↗

ACTUALIDAD DEPORTES CULTURA VIAJAR GENTE&ESTILO TV VIDEO SALUD BLOGS HEMEROTECA SERVICIOS TECNOLOGÍA COPE

España Internacional Economía Sociedad Toros Madrid Local ▼ Ciencia Familia Defensa Opinión HoyCinema GuíaTv ABCfoto Casa Real Buscar Buscar ▶

SOCIEDAD

Una niña de 12 años y un niño de 13 se convierten en los padres más jóvenes de Reino Unido

ABC.ES | Día 16/04/2014 - 12.00h

➤ *Los menores se conocieron en el colegio hace dos años y llevaban un año de relación*

Una niña de 12 años y tres meses y su novio de 13 años se han convertido en los padres más jóvenes de Reino Unido. Se conocieron en el colegio cuando ella tenía 10 años y él 11 años y solo dos años después ella se ha quedado embarazada.

La joven pareja, del norte de Londres, celebró el nacimiento de la niña este pasado fin de semana y ya viven juntos en el mismo hogar. Un familiar contó al diario «The Mirror» que «los chicos llevan más de un año saliendo juntos, no es un simple romance y son conscientes de que han de educar juntos a su hijos».

«Los abuelos les están dando todo su apoyo. Se trata de una difícil situación porque los chicos son muy jóvenes pero tienen a sus familias detrás para ayudarles».

Anteriormente, la madre más joven del Reino Unido, Tressa Middleton, dio a luz a un bebé en 2006 cuando tenía 12 años y ocho meses.

 La madre más joven del mundo conocida fue **Lina Medina**, de Ticrapo, Perú, quien dio a luz a su hijo Gerardo cuando tenía solo 5 años y siete meses, en 1939.

Disponível em: <http://www.abc.es/sociedad/20140416/abci-menores-padres-reino-unido-201404161148.html>.

Acesso em: 14 out. 2014.

11. Encontre algumas informações na notícia e complete a tabela a seguir:

Nome do jornal eletrônico	
Seção e subseção do jornal na qual a notícia foi publicada	
Data de publicação da notícia	

12. Qual o tema central da notícia em foco?

13. A notícia apresentada tem como objetivo principal

- a) divulgar as idades dos pais de dois jovens londrinos de 12 e 13 anos.
- b) comentar como o jovem casal inglês se conheceu na escola.
- c) anunciar o tempo de relação de dois ingleses que se tornaram pais.
- d) comunicar a existência de uma mãe de 5 anos no Peru.
- e) informar sobre os pais mais jovens do Reino Unido.

14. Qual problemática social é conteúdo da notícia?

15. Outras duas garotas são citadas no texto como casos de gravidez precoce. Complete a tabela abaixo com seus dados.

Nome	Lugar de origem	Idade que tinham quando o bebê nasceu	Ano de nascimento do bebê

16. Por que Tressa Middleton deixou de ser a mãe mais jovem do Reino Unido?

17. O caso de pessoas que se tornam pais na adolescência é uma realidade na região onde você mora? Qual sua opinião sobre essa questão?

ANEXOS

ANEXO A - Tipologia das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990

TIPOS DE PERGUNTA	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ligue: Lilian – <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe – <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc..</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copie e fale do trabalhador. ▪ Retire do texto a frase que... ▪ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. ▪ Transcreva o trecho que fala sobre ... ▪ Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem comprou a meia azul? ▪ O que ela faz todos os dias? ▪ De que tipo de música Bruno mais gosta? ▪ Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas perguntas são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a moral dessa história? ▪ Que outro título você daria? ▪ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...

6. Subjetivas	Estas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a sua opinião sobre...? Justifique. ▪ O que você acha do...? Justifique. ▪ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que passagem do texto você mais gostou? ▪ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ▪ Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Essas perguntas exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dê um exemplo de pleonasmos viciosos (Não havia pleonasmos no texto e isso não fora explicado na lição) ▪ Caxambu fica onde? (O texto não falava de caxambu)
9. Metalinguísticas	São as perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as perguntas que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quantos parágrafos tem o texto? ▪ Qual o título do texto? ▪ Quantos versos tem o poema? ▪ Numere os parágrafos do texto. ▪ Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 271-2.

ANEXO B – Dimensões Cognitivas e Afetivas da Compreensão de Leitura – Taxonomia de Barret (1968)

DIMENSÕES COGNITIVAS E AFETIVAS DA COMPREENSÃO DE LEITURA

(Síntese e adaptação)

COMPREENSÃO LITERAL

A compreensão literal refere-se à recuperação da informação explicitamente apresentada no texto. Pode-se dividir em reconhecimento e lembrança.

Reconhecimento: consiste na localização e identificação de elementos do texto.

Reconhecimento de detalhes: requer localizar e identificar fatos como nomes de personagens, incidentes, tempo e local do conto.

Reconhecimento de ideias principais: requer localizar e identificar uma oração explícita no texto, que seja a ideia principal de um parágrafo ou de um trecho mais extenso da seleção.

Reconhecimento de sequências: requer localizar e identificar a ordem de incidentes ou ações explicitamente apresentadas no trecho selecionado.

Reconhecimento das relações de causa e efeito: requer localizar ou identificar as razões que, estabelecidas com clareza, determinam um efeito.

Reconhecimento de traços de personagens: requer localizar ou identificar declarações explícitas sobre um personagem que ajude a destacar de que tipo de pessoa se trata.

Lembrança: requer que o leitor reproduza de memória ideias e informações explicitamente apresentadas no trecho

Lembrança de detalhes: requer reproduzir de memória fatos como nomes de personagens, tempo e local do conto, fatos minuciosos.

Lembrança de ideias principais: requer lembrar-se da ideia principal de um texto, principalmente quando essa se encontra expressamente estabelecida. Também se pode referir às ideias principais de alguns parágrafos

Lembrança de sequências: consiste em lembrar-se da ordem dos incidentes ou das ações apresentados com clareza no texto.

Lembrança de relações de causa e efeito: requer lembrar-se das razões que determinam um efeito.

Lembrança de traços de personagens: requer lembrar-se da caracterização explícita que foi feita dos personagens que aparecem no texto: nomes de personagens, tempo e local do conto.

REORGANIZAÇÃO

A reorganização consiste em analisar, sintetizar e/ou dar uma nova organização às ideias, às informações explicitamente apresentadas no trecho selecionado.

Classificação: consiste em situar em categorias as pessoas, os objetos, os lugares, e as ações mencionadas no texto, ou em exercer a atividade classificatória sobre qualquer elemento do texto.

Esboço: consiste em reproduzir o texto de forma esquemática. Pode-se executar utilizando orações ou mediante representações ou disposições gráficas.

Resumo: consiste em uma condensação do texto mediante orações que reproduzem os fatos ou elementos principais.

Síntese: consiste em reunir diversas ideias, fatos ou outros elementos do texto em formulações mais abrangentes.

COMPREENSÃO INFERENCIAL

A compreensão inferencial exige que o estudante use as ideias e as informações explicitamente apresentadas no trecho, a sua intuição e a sua experiência pessoal como base para conjecturas e hipóteses. As inferências podem ser de natureza convergente ou divergente, e o leitor pode ou não ser exigido a verbalizar a base racional de suas inferências. Em geral, a compreensão inferencial é estimulada mediante a leitura, e as perguntas que demandam pensamentos e imaginação que vão além da página impressa.

Inferência de detalhes: exige conjecturar sobre os detalhes adicionais que o autor poderia ter incluído no texto para torná-lo mais informativo, interessante ou atrativo.

Inferência de ideias principais: exige incluir a ideia principal, o significado geral, o tema ou ensino moral que não estão expressamente apresentados no texto.

Inferência de sequências: consiste em determinar a ordem das ações, se a sua sequência não é estabelecida com clareza no texto. Também pode consistir em determinar as ações que precederam ou se seguiram às que são observadas no texto

Inferência de causa e efeito: exige apresentar hipóteses sobre as motivações dos personagens e de suas interações com o tempo e o lugar. Também implica conjecturar sobre as causas que atuaram a partir de indícios explícitos apresentados.

Inferência de traços dos personagens: consiste em determinar características dos personagens que não são dadas explicitamente no texto.

LEITURA CRÍTICA

A leitura crítica exige que o leitor emita um julgamento de valor, comparando as ideias apresentadas no texto com critérios externos dados por ele, leitor, por outras autoridades ou por outros meios escritos, ou com um critério interno dado pela experiência, pelos conhecimentos ou pelos valores do leitor.

Julgamento de realidade ou fantasia: exigem que o leitor seja capaz de distinguir entre o real do texto e o que pertence à fantasia do autor.

Julgamento de valores: requer que o leitor julgue a atitude de um ou vários personagens.

AVALIAÇÃO

A avaliação implica todas as considerações prévias, pois lida com o impacto psicológico e estético que o texto produziu no leitor. Inclui o conhecimento e a resposta emocional às técnicas literárias, ao estilo e às estruturas.

Fonte: ALLIENDE, Felipe e CONDEMARIN, Mabel, **A leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre, Artmed, 2005, p. 132-134 (adaptado)

