

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO**

Naura Letícia Nascimento Coelho

LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA, NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Santa Cruz do Sul

2015

Naura Letícia Nascimento Coelho

LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA, NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de concentração em Leitura e Cognição, Linha de Pesquisa em Processos cognitivos e textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestrado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Onici Claro Flôres

Santa Cruz do Sul

2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr. Onici Claro Flôres
Orientadora

Prof.^a Dr. Rosane Cardoso

Prof.^a Dr. Vanessa Ribas Fialho

À minha querida família e às pessoas que participam da minha vida e vibram por mim.

A meu pai, que sempre me ensinou que o mundo da leitura traz frutos gratificantes. Também pela dedicação que sempre teve comigo e com os demais membros de nossa família.

A meus irmãos e amigos que torceram muito por mim.

Ao meu marido, que apoiou minhas escolhas, respeitou-me, ofereceu-me afeto, compreensão e auxílio.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a. Onici Claro Flôres, pela dedicação, compreensão, paciência, confiança e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para este trabalho, seja com correções, conselhos ou ideias, leitura.

Em especial à minha orientadora, Prof.^a Dr. Onici Claro Flôres, pelo incentivo, pelo apoio, pela disponibilidade, pela paciência, por ter me ensinado muito, por ter respondido às minhas dúvidas e inquietações, pelas indicações de livros, pelas correções e apontamentos provenientes de suas leituras em relação ao que eu escrevia, por ter me auxiliado sem medir esforços, muito obrigada, gostei muito de tê-la como orientadora.

À minha família, pelo apoio.

Ao meu marido por ter confiado em mim, pelo incentivo, pelo auxílio e por ter me ouvido todas as vezes que precisei ser ouvida.

A todos os professores do mestrado, por tudo que me ensinaram, pelo respeito e carinho que comigo tiveram.

A Prof.^a Dr. Vanessa Ribas Fialho pela confiança em meu trabalho e incentivo para que sempre seguisse estudando.

À equipe diretiva da Escola de Educação Básica Tito Ferrari por ter possibilitado a aplicação de minha pesquisa no grupo de alunos pertencentes ao primeiro ano de ensino médio.

Obrigada aos meus alunos pela atenção, carinho e boa vontade em querer participar da pesquisa e ajudar fornecendo as informações necessárias.

Muito obrigada a todos, com o apoio de vocês esta conquista se tornou possível.

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

(Mario Vargas Llosa)

RESUMO

Esta pesquisa investigou o modo como ocorreu o processo de leitura em Língua Espanhola, em um grupo de 15 alunos, do primeiro ano do Ensino Médio, falantes nativos do português brasileiro, entre 15 e 18 anos, os quais não tinham experiência anterior com a Língua Espanhola. Os alunos eram provenientes do interior do município onde ocorreu a pesquisa, tendo pouco ou nenhum acesso à internet e seu contato inicial com o idioma estrangeiro foi na escola.

A pesquisa enfocou as dificuldades encontradas para ler em LE, e a mobilização de estratégias de leitura para resolvê-las, verificando quais das estratégias mobilizadas pelos alunos poderiam ajudá-los futuramente a se tornarem leitores mais competentes. A iniciativa de realizar o estudo surgiu a partir de reflexões e questionamentos da professora do grupo de alunos participantes, a respeito da qualidade do ensino oferecido aos alunos do Ensino Médio, em Língua Espanhola, na escola que participou da investigação e nas demais escolas estaduais que se orientam pelas diretrizes provenientes da Secretaria de Educação do RS.

Com tal objetivo em mente, foram preparadas e analisadas as atividades de leitura propostas pela professora, coletadas as opiniões dos aprendizes sobre elas, bem como observadas e registradas as estratégias utilizadas por eles na hora de ler, a fim de entender melhor os textos. A pesquisa-ação realizada teve caráter qualitativo, propondo-se a pesquisadora a estudar e analisar os dados em seu cenário natural, ou seja, na sala de aula.

Os instrumentos de coleta de dados foram os relatos escritos e as entrevistas (individuais orais), em que os alunos comentaram os momentos mais significativos de seu processo de leitura, as dificuldades encontradas, as estratégias utilizadas para interpretação/compreensão, e, ainda, avaliaram o papel da professora. A conclusão do estudo foi a de que os alunos da amostra considerada mostraram mudanças significativas na maneira de encarar o processo de leitura em uma língua estrangeira.

Palavras-chave: Leitura em LE, estratégias de leitura, papel do professor.

RESUMEN

Esta investigación ha tratado del modo como ocurrió el proceso de lectura en Lengua Española, con 15 alumnos, del primer año de Enseñanza Media, hablantes nativos del portugués brasileño, entre 15 y 18 años, los cuales no tenían experiencia anterior con la Lengua Española. Los alumnos eran provenientes del interior de la ciudad donde ocurrió la investigación, con muy poco o ningún acceso a internet y contacto inicial con el idioma extranjero en la escuela.

La investigación ha destacado las dificultades encontradas para leer en LE, y la movilización de estrategias de lectura verificando cuales de las estrategias movilizadas por los alumnos podrían venir a ayudar futuramente para que fuesen lectores más competentes. La iniciativa de realizar este estudio surgió de las reflexiones y cuestionamientos hechos por la investigadora y profesora de los alumnos participantes, a respecto de la calidad de la enseñanza ofrecida a los alumnos de la Enseñanza Media, en Lengua Española, en la escuela que participó de la investigación.

Con este objetivo en mente, fueron analizadas las actividades de lectura propuestas por la profesora, colectadas las opiniones de los aprendices sobre ellas, bien como observadas y registradas las estrategias utilizadas por ellos en la hora de leer, a fin de comprender mejor los textos propuestos en aula. La investigación realizada posee carácter cualitativo, donde la investigadora, que enseña Lengua Española para los alumnos investigados analiza los datos en su escenario natural, o sea, en clase.

Los instrumentos para obtención de datos del estudio comprendieron relatos escritos y entrevistas (individuales orales), en que los alumnos relataron los momentos más significativos de su proceso de lectura, las dificultades encontradas, las estrategias utilizadas para interpretación/comprensión, y, aún, evaluaron la actuación de la profesora. La conclusión de la investigación ha demostrado que han ocurrido cambios significativos en el proceso de lectura en una lengua extranjera por los alumnos en cuestión.

Palavras-chave: Lectura en LE, estrategias de lectura, actuación del profesor.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1	Conceito de leitura	12
2.2	A leitura em Língua Estrangeira (LE)	16
2.2.1	A leitura em Língua estrangeira nos PCN's	22
2.3	Estratégias de Leitura	26
2.4	Que tipo de leitura oferecer aos alunos: Leitura oral? Leitura silenciosa? Leitura compartilhada, ou todos os tipos de leitura?	34
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	39
3.1	Tipo de estudo	39
3.2	Etapas do estudo	39
3.3	A proposta de estudo e o conjunto de instrumentos utilizados na pesquisa	42
3.4	Participantes da Pesquisa	44
3.5	Questionários dirigidos aos alunos	44
4	ANÁLISE, DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE AS ANOTAÇÕES COLETADAS	46
4.1	Opiniões coletadas através dos questionários preenchidos pelos alunos	49
4.2	As dificuldades de interpretação/compreensão evidenciadas no comportamento leitor dos informantes	53
4.2.1	As estratégias de leitura mobilizadas	55
4.2.3	O papel do professor na aula de leitura, segundo os alunos entrevistados	56
5	CONCLUSÕES E SUGESTÕES	59
	REFERÊNCIAS	66
	ANEXO A – Questionário 1	72
	ANEXO B – Texto 1: Las poderosas sutilezas de tú y usted	73
	ANEXO C – Questionário 2	73
	ANEXO D – Texto 2: El consumo responsable	74
	ANEXO E – Texto 3: AEMET lanza boletines de predicción de la cosecha de cereales para la campaña 2014-2015	76

ANEXO F – Texto 4: Comienza la cuenta atrás, tienes tres meses. Empieza ahora a transformarte.....	77
ANEXO G – Texto 5: ¿Brasil en la Copa del Mundo o la Copa del Mundo en Brasil?	79
ANEXO H – Texto 6: Vacaciones de invierno: Descanso para todos los estudiantes	81
ANEXO I – Questionário 3.....	82
ANEXO J – Texto 7: Las razones que explican el fracaso de Brasil en su Copa del Mundo	83
ANEXO K – Texto 8: Lo importante no es ganar sino competir	85
ANEXO L – Texto 9: La importancia de la foto en Facebook	87
ANEXO M – Texto 10: La Rosa y el Sapo	88
ANEXO N – Texto 11: Mi Rutina Diaria	89
ANEXO O – Texto 12: Importancia de la Lectura	91
ANEXO P – Texto 13: Yo quiero ser	92
ANEXO Q – Questionário 4	93
ANEXO R – Foto de aluno colaborador da pesquisa	94
ANEXO S – Foto de aluno colaborador da pesquisa	95
ANEXO T – Foto de aluno colaborador da pesquisa	96
ANEXO U – Foto da escola sede da pesquisa	97

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui relatada analisou as atividades de leitura propostas para o ensino de Língua Espanhola e as estratégias utilizadas pelos estudantes para interpretar/compreender os textos. Participaram do estudo, como informantes, 15 alunos do Ensino Médio - 1º ano, de faixa etária entre 15 e 18 anos, frequentadores da Escola Estadual de Educação Básica Tito Ferrari, localizada no município de São Pedro do Sul/ RS. O currículo da escola que sediou a investigação propõe o ensino de Espanhol como disciplina obrigatória, paralelamente ao Inglês, porém, oferta língua espanhola somente no primeiro ano do ensino médio, em um período de 45 minutos por semana.

Vale ressaltar que a turma escolhida para a realização do trabalho era composta por alunos moradores no interior do município que, na maioria dos casos, não tinham acesso facilitado à internet - nem em casa nem na localidade em que moram. Além disso, na escola, os alunos somente podem utilizar computador/internet nas aulas em que os professores trabalham no laboratório de informática. Motivo: nessa escola os alunos não têm acesso liberado à internet, como ocorre em outros estabelecimentos de ensino públicos.

Por se tratar de alunos sem conhecimento anterior da Língua Espanhola, cujo único contato com ela tinha lugar, nas aulas, uma vez por semana e em 45 minutos, a pesquisadora resolveu conhecer e analisar as estratégias utilizadas por eles, no momento em que eram solicitados a ler em espanhol, para melhor discutir a importância que a realização de atividades de leitura e interpretação/compreensão em língua estrangeira tem no aprendizado de uma segunda língua, e, ainda, pensar mais detidamente no papel do professor de LE.

Esse objetivo envolveu avaliar a qualidade do ensino de LE oferecido aos alunos do Ensino Médio através de uma investigação qualitativa que identificasse os problemas de interpretação/compreensão leitora, as estratégias utilizadas pelos alunos na hora de realizar as leituras no novo idioma e as formas de abordagem textual utilizadas. O estudo buscou valorizar as opiniões dos alunos e as interpretações da própria pesquisadora que coletou e fez a análise dos dados, em busca de mudanças positivas na forma de apresentar um texto em língua estrangeira a seus alunos.

A pesquisa previu a realização de atividades de leitura grupal e também algumas atividades individuais para que os alunos conseguissem relatar os momentos mais significativos da experiência. Com isso a investigadora pretendia descobrir como os alunos enfrentavam a leitura em LE: o que tinha facilitado à leitura, o que a dificultara e qual a opinião dos participantes sobre o papel da professora no processo.

A pesquisa divide-se em cinco partes. A primeira parte, introdução, corresponde ao capítulo I, que contém os dados informativos básicos sobre a pesquisa, apresentando a justificativa, os objetivos e a distribuição do relato.

A segunda parte corresponde ao capítulo II, composto pela fundamentação teórica utilizada no estudo. A terceira parte - capítulo III - refere-se à metodologia da pesquisa. Nele, são apresentados os procedimentos metodológicos, o perfil dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados e o modo como foi feita a proposta da entrevista e das atividades de leitura.

A quarta parte, correspondente ao capítulo IV, traz a análise dos dados. Neste capítulo estão contidas as opiniões dos alunos sobre as leituras realizadas e sua análise do papel do professor. Os comentários feitos contêm detalhes das dificuldades encontradas e explicitam as estratégias de interpretação/ compreensão utilizadas no processo de leitura, como também a avaliação do papel do professor e de sua atuação, enquanto mediador de leitura.

A quinta parte corresponde ao capítulo cinco que apresenta as conclusões obtidas através do estudo e adianta algumas sugestões de atividades, seguidas de proposta para futuros estudos.

Na sexta parte estão as referências bibliográficas e na sétima aparecem os anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceito de leitura

Vive-se na era da comunicação, celulares com *internet, tablets, notebooks*, e computadores estão disponíveis para todos, asseguram as propagandas de venda desses bens de consumo. Essas ferramentas, afirmam os vendedores, permitem o contato *on line* com pessoas próximas ou distantes apenas com um mover de dedos. A se considerar esse quadro, atualmente os alunos das escolas públicas brasileiras dispõem desses recursos, estando constantemente conectados a alguma tecnologia, ou a todas as ferramentas citadas.

Bem, idealmente, sim. Mas esse não é o caso do presente estudo, pois se assim fosse, a leitura de textos em Língua Espanhola, tal como oferecida na escola, seria beneficiada pela presença das tecnologias de ponta no ambiente escolar – uso de dicionário digital no celular, por exemplo - tendo espaço garantido para o avanço tecnológico. Porém nem sempre é assim, sendo que a presente investigação comprovou que nem todos os alunos têm acesso garantido às tecnologias mais usuais.

Assim, se é inquestionável que a leitura é importante para que o ser humano compreenda melhor o mundo em que vive e a sociedade na qual está inserido, nem sempre os jovens leem, sobretudo, em língua estrangeira. E por não terem hábito de leitura, esses jovens alunos acabam por não ter acesso às informações atualizadas, não adquirem vocabulário amplo, não desenvolvem o senso crítico e também, não demonstram interesse pela busca de novos conhecimentos. Sem isso ficam alienados do que acontece no mundo. Como enfatiza Villardi (1999), em sua dimensão mais ampla, a leitura se constitui em um dos meios através dos quais é possível compreender melhor o mundo, posicionando-se diante dele. A leitura leva o leitor a pensar e o impulsiona nas relações sociais, reitera, daí a dificuldade de ensinar leitura para jovens que não gostam de descobrir o novo, o inusitado.

Por outro lado, na sociedade brasileira atual, a escola é a primeira e por vezes a única instituição a oferecer aos estudantes a oportunidade de entrar em contato com a leitura em língua estrangeira, neste caso, da Língua Espanhola. Em tais circunstâncias, a escola assume a incumbência de dar acesso ao aprendizado de uma das modalidades da representação verbal do idioma espanhol (modalidade

escrita). Para fazê-lo com alguma eficiência, entretanto, os professores precisam tomar conhecimento dos sonhos, das ideias, dos conhecimentos prévios de seus alunos, buscando favorecer a aprendizagem e incentivar o ato da leitura através de textos que discutam a realidade e as motivações dos alunos.

Quanto a compreender o que leem os alunos de Língua Espanhola ou de outra LE precisam relacionar as informações do texto que estão lendo com o seu conhecimento prévio (conhecimento de mundo, conhecimento cultural adquirido em práticas de leitura anteriores). Como leitores devem saber agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo proposto para leitura, sendo críticos em relação ao texto, inferindo o que está implícito, reconhecendo que qualquer texto representa um ponto de vista e que autor e leitor tomam posições em relação ao que escrevem e leem. Só interagindo dessa forma com o texto, a leitura poderá contribuir para que o leitor se torne um cidadão participativo, uma pessoa com mais condições de discutir os problemas existentes, sabendo argumentar sobre eles.

É papel da escola, pois, oferecer oportunidades de leitura, mas também se sabe que estas oportunidades em outro idioma, como é o caso da pesquisa aqui relatada - devem apresentar objetivos diversificados que exijam reflexão do aluno leitor, que precisa expressar sua posição através de observações relevantes que discutam e problematizem a leitura feita.

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

Para Chagas (1979), a leitura constitui o mais eficiente processo de transmissão e revisão de vocabulário em seu triplo aspecto semântico, gráfico e prosódico. Sem (re) conhecer as palavras, o leitor não lê com entendimento, no máximo decifra, caso tenha mecanizado a inter-relação grafema/fonema na língua em que está lendo. Assim, ler é preciso, pois a leitura representa um recurso indispensável para o ensino de qualquer idioma. De acordo com Chagas, o ensino do vocabulário e da gramática não seriam os mesmos sem o auxílio de uma página escrita.

É com a leitura que se aprendem novos termos, adquirem-se conhecimentos sobre culturas diferentes daquela de origem e, também, são absorvidas novas

filosofias de vida. Tudo isso faz com que o leitor se questione e reflita sobre aquilo que o rodeia, sobre a vida que leva. Chagas (1979) afirma que:

O que não se concebe é falar de cultura, só de cultura, a quem não sabe sequer os rudimentos da Língua, é reciprocamente persistir em ensinar apenas o idioma quando por detrás das palavras e das orações, existe um mundo novo de ideias e sentimentos que não se podem ignorar. (CHAGAS, 1979, p. 263).

Desse modo, o importante na aula de LE é criar oportunidades para a leitura e a escrita em que os participantes – professores e alunos – possam engajar-se, tornando-se cada vez mais competentes na leitura e análise de textos.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, no tópico *Prática de Leitura*, traz a seguinte definição de leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 2001, p. 53).

Na perspectiva dos PCN'S, o leitor antes de iniciar propriamente a leitura já está buscando sentido para ela, ler não é apenas decodificar, nem traduzir cada termo e repetir o texto palavra por palavra, mas, inclusive, antecipar o sentido do texto antes mesmo de ler.

Segundo os PCN'S (2001, p. 54):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade. (BRASIL, 2001, p. 54).

Sendo assim, entende-se que a escola precisa oferecer materiais escritos atraentes e diversificados para seus alunos, propondo-lhes práticas de leitura eficazes, a fim de torná-los leitores cada vez mais interessados. A formação de um leitor competente, de acordo com os PCN'S (2001, p. 54), “só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos [...], a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente”.

E é aí que ganha relevância o papel do professor, ao indicar livros para leitura e selecionar revistas e panfletos com temas diversificados que considerem e tematizem a realidade de seus alunos, que trabalhem diferentes gêneros em sala de aula. Gêneros textuais que sejam utilizados no meio em que vivem, mas também gêneros que permitam conhecer o novo. Para alcançar esse objetivo – despertar o gosto pela leitura -, o modo de ensinar leitura na escola tem de mudar de foco, pois segundo os PCN'S: “A leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino, para que esta se constitua em um objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido para o aluno” (BRASIL, 2001, p. 54).

Por outro lado, para que o professor de Língua Estrangeira consiga pensar em desenvolver em seus alunos o gosto pela leitura em outro idioma, é preciso que ele seja um bom leitor, que promova a leitura em suas aulas. Essa promoção pode e deve envolver textos diversificados como livros, revistas, jornais, crônicas, notícias, reportagens, panfletos, placas, “historietas” (charges em língua espanhola), tentando relacionar a leitura trabalhada em sala de aula com a realidade dos alunos, pois, assim, eles não só estarão lendo como estarão vivenciando a leitura. Em Silva (1985, p. 62) o ato de ler é visto como “um instrumento de conscientização e libertação, necessário à emancipação do homem na busca incessante de sua plenitude”. Ou seja, Silva aponta a relevância política da leitura uma vez que:

O processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultural. (SILVA 1985, p. 22).

De outra parte, para que os alunos valorizem a leitura, tanto na língua materna, como em outro idioma, no caso presente no idioma espanhol, os professores, precisam ter consciência de seu papel como mediadores; é preciso que descubram meios que facilitem a interpretação/compreensão textual, sendo receptivos e incentivadores e, também, criadores de desafios para os alunos. Além disso: “Cabe ensinar também, e, assim, ajudar o aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos” (CAGLIARI 2003, p. 119).

Nessa ótica, a aula de LE deve propiciar que o aluno participe de atividades que exijam o uso da língua escrita, em atividades que o levem a pensar sobre o papel da LE na sua vida, na forma como ele, aluno, se relaciona (ou não) com essa

língua e, também naquilo em que essa LE pode se relacionar a sua língua e cultura maternas. Em última análise, o aluno precisa aprender a ler e escrever (e também a ouvir e falar) em várias situações de sua cultura de origem, comparativamente, com as mesmas situações vivenciadas por falantes da língua espanhola, nos vários países em que essa língua é falada, o que contribuirá para o seu desenvolvimento como cidadão global.

Em vista dessa possibilidade, a aula de LE pode tornar-se um espaço propício à reflexão, desenvolvendo a sensibilidade ao outro e dando impulso à busca de compreensão da própria realidade, além de ampliar a participação dos alunos em situações sociais, em que a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita sejam produtos culturais valorizados. Em suma, a leitura em Língua Estrangeira, se bem mediada, pode auxiliar os alunos a aprender, a desenvolver e/ou aperfeiçoar a sua capacidade de reflexão, fazendo-os pensar sobre as outras culturas, sobre o modo como as línguas evidenciam as diferentes formas de conceber a realidade de seus falantes e, ainda, sobre a necessidade de considerar o ponto de vista do outro. Enfim, aprender uma língua e praticá-la implica ouvir, falar, ler e escrever nessa língua, ultrapassando fronteiras territoriais e culturais.

Garcez enfatiza que pensar em cidadania implica “propiciar o autoconhecimento do aprendiz cidadão, para que possa cruzar fronteiras culturais na sua própria sociedade, para dela participar como cidadão pleno” (GARCEZ, 2008, p. 54). Sendo assim, a aula de LE promove a agregação do olhar do outro e, por isso, permite “reflexão e busca de informação sobre as realidades locais dos aprendizes-educandos”, contribuindo para que possam avaliar os limites de sua atuação, as novas possibilidades de atuação e os recursos necessários para ampliá-los:

[...] formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado [...]. (GARCEZ, 2008, p. 54).

2.2 A leitura em Língua Estrangeira (LE)

Antes de abordar o tema leitura em língua estrangeira, importa analisar qual o papel do ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira na escola brasileira. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) atribuem à Língua Estrangeira o papel de promover a auto percepção do aluno e ampliar suas possibilidades de exercitar a cidadania. Resta considerar como esse papel tem sido desempenhado, na prática, ao avaliar o modo como às escolas vêm promovendo o ensino de LE, ao longo dos tempos.

Historicamente, desde o século XVII a leitura em língua estrangeira faz parte do ensino, seja através de traduções, da memorização de regras gramaticais e do vocabulário constantes nos textos propostos para leitura. Sabe-se, porém, que decorar não é o melhor caminho para a aprendizagem de um novo idioma. Ler é importante por muitos motivos e o principal deles, certamente, não é repetir o texto de cor. Chagas, por exemplo, vê a leitura como uma atividade envolvente:

A leitura é a mais ampla das atividades envolvidas num curso de Língua. E qualquer que seja o ângulo especial por que encaremos – como processo de ensino e revisão do vocabulário ou como objetivo prático, educativo e até cultural – veremos que ela está sempre na base do aprendizado, como elemento indispensável ao domínio do idioma. (CHAGAS, 1979, p.251).

Atualmente, porém, com a tecnologia disponível e a facilidade de contatar pessoas do mundo inteiro, a oralidade passou a ser algo possível e mais disponível, ainda que desafiador, quando a pessoa inicia seu aprendizado em um novo idioma; todavia, é preciso ter em mente a importância da leitura como fator de ampliação do conhecimento de mundo. Assim, embora a fala e sua audição tenham-se tornado disponíveis e convidativas, a leitura continua a ser uma prática desafiadora, sendo através das primeiras leituras em LE, que o aluno pode ser motivado a entrar em contato direto com a língua a ser estudada.

Chagas (1979) comenta que:

Como técnica pedagógica, a leitura constitui o mais eficiente processo de transmissão e revisão do vocabulário em seu triplo aspecto semântico, gráfico e [...] prosódico. Tão poderosa se tem mostrado ela neste particular, através dos tempos, que em diversas ocasiões chegou a ser o único meio preconizado para o estudo das línguas estrangeiras. (CHAGAS, 1979, p. 254).

Assim, ainda que hoje em dia a leitura pareça ter perdido sua posição hegemônica de melhor opção para o ensino de LE, pois em seu lugar ganharam destaque os vídeos, jogos, músicas e tantas outras ferramentas modernas, que cercam o aluno leitor, especialmente, se o grupo considerado for de adolescentes, isso não implica que a leitura tenha perdido totalmente a importância. Não se pode esquecer que é através da leitura que o vocabulário e a gramática podem ser mais facilmente assimilados.

Em estudo clássico sobre o assunto, Rivers (1975) examinou obras sobre metodologia de línguas estrangeiras e concluiu que nenhum pesquisador da área desaconselharia ler para aprender uma LE. Ao mesmo tempo, os livros didáticos publicados entre 2006, ano em que foi implantada a lei que determina que as escolas públicas ofereçam Língua Espanhola nas séries iniciais do Ensino Médio, e 2014, ano de realização desta pesquisa, esses manuais têm sido escolhidos pelos professores e fornecidos às escolas, para o ensino. Foram, pois, os livros encaminhados às escolas pelo governo federal, os materiais de ensino tomados como referência, sendo usados no grupo participante da investigação. Esses materiais apresentam grande quantidade de textos para leitura, os quais foram selecionados, segundo a concepção de leitura de seus autores. A concepção dos autores, sem dúvida, não é algo de menor importância, mas o estudo feito, pelo menos, esclareceu que todos os manuais, independente da teoria a que se filiassem seus autores, apostavam e persistem apostando na importância da leitura para a aquisição do conhecimento.

Prosseguindo com Rivers (1975), essa autora pondera que:

[...] em muitos países estrangeiros os idiomas são aprendidos por alunos que não terão muitas oportunidades de conversar com um nativo, mas que possuem acesso a jornais, revistas, livros e textos via internet e uma vez desenvolvida, a habilidade de leitura pode ser mantida em alto nível pelo estudante sem ajuda adicional do professor. (RIVERS, 1975, p. 210).

O exercício da leitura de textos em outro idioma que não o materno, bem como o acesso à produção artística e intelectual dos falantes da língua estrangeira em estudo pode aumentar o entendimento e a compreensão do leitor e contribuir para a ampliação de seu conhecimento em inúmeros setores de suas relações sociais.

É na leitura que o aluno desenvolve uma faixa considerável de respostas habituais para um conjunto específico de padrões de formas gráficas. No processo de aprendizagem de leitura em língua materna, ele adquire hábitos essenciais de espaço e direção: é capaz de reconhecer as formas do alfabeto de sua língua e as ler no sentido que seu idioma prescreve. Aprende também a reconhecer certos padrões como divisão em parágrafos e está familiarizado com os sinais de pontuação e a respectiva função. Assim, quando chega o momento de ler na língua estrangeira, já sabe o que representa o processo de leitura. (RIVERS 1975, p. 210).

Alguns alunos, por terem experiência leitora na identificação rápida de grupos de palavras desde cedo, aprendem a extrair padrões estruturais e gramaticais da leitura com mais facilidade, além do significado sociocultural com que as pessoas da sua cultura empregam as palavras lidas (RIVERS, 1975; DEHAENE, 2012). Essa habilidade tanto pode facilitar quanto dificultar a compreensão leitora de um novo idioma. Isso porque, de imediato, os leitores se dão conta de que algumas combinações de letras (grafemas), mesmo idênticas às de sua língua materna, possuem significados diferentes, encontrando eles, ainda, estruturas gramaticais ou lexicais muito diferentes das de sua língua materna.

Retomando, tem-se que a primeira etapa da leitura fluente é a do domínio oral das formas linguísticas que o aluno (RIVERS, 1975; DEHAENE, 2012; SCLIA-CABRAL, 2009), posteriormente, aprende a reconhecer no texto impresso.

Na ótica de Rivers (1975), nas escolas deveria existir um programa de estudos em etapas, por meio do qual o aluno fosse preparado para que, aos poucos, adquirisse habilidade suficiente para continuar a leitura de textos na língua estrangeira, sozinho. Em termos gerais, esse tipo de recomendação foi seguido nas escolas públicas brasileiras que criaram Centros de Língua, mas não em todas, obviamente.

A autora sugere, entretanto, um escalonamento peculiar que estabelece seis estágios sucessivos de leitura: 1) memorização de orações básicas e de diálogos, seguida de práticas de leitura das orações memorizadas, situação em que a leitura do aluno sempre deve ser precedida pela leitura do professor; 2) leitura do material memorizado com rearranjos e combinações diferentes. Nessa etapa, Rivers sugere a leitura de textos não muito longos, com menor número de itens lexicais desconhecidos, a fim de propiciar a prática da dedução, ou a inferência do significado a partir do contexto (slogans, ditados populares, títulos de músicas, tiras, charges, etc.).

Adicionalmente, Rivers (1975) explica que o leitor jamais lê fluentemente aquilo que não consegue dizer em voz alta com facilidade. As brincadeiras com trava-línguas exemplificam muito bem a tentativa de propiciar esse aprendizado de forma lúdica. A autora recomenda, também, frequentes leituras em voz alta de materiais familiares aos alunos, para que desenvolvam a precisão e a fluência leitora. O que nos leva a refletir sobre a importância de se saber a oralidade no aprendizado de uma nova língua.

Não se deve expor os estudantes a material de leitura que não seja uma hábil recombinação de elementos conhecidos, incluindo algumas novidades de fácil identificação, até que o professor esteja razoavelmente seguro de que seu conhecimento linguístico seja suficiente para que possam ler a maior parte desse material sem ajuda do dicionário. (RIVERS 1975, p.222).

No terceiro estágio, essa autora recomenda a leitura de narrativas simples ou dialogadas, que envolvam temas do cotidiano, com vocabulário e estruturas já aprendidas pelos estudantes.

No quarto estágio, propõe a divisão das atividades de leitura em intensivas e extensivas; a leitura intensiva liga-se mais estreitamente ao progresso no aprendizado da língua sob a orientação do professor; já a leitura extensiva se destina à criação de um ritmo de leitura próprio do aluno leitor. No quarto e no quinto estágios, segundo Rivers, o leitor já pode fazer leitura independente, sem ajuda do professor. No sexto, o aluno, de modo geral, sente-se mais seguro, diz ela, e, em geral, começa a tomar iniciativa para pegar um livro ou jornal em língua estrangeira, lendo-o por conta própria.

Os estágios propostos por Rivers não agradam a todos os professores por vários motivos, dentre eles o de o aluno ter de decorar partes do texto ou sua íntegra. Porém, mesmo que a metodologia proposta não seja a ideal, ela é uma possibilidade de trabalho e memorizar pode ter alguma validade, se forem propostas outras atividades de leitura mais participativas e menos repetitivas. Além do mais, repetir é aprender, afirma Izquierdo (2002).

Grabe (2009) comenta que cada sistema de escrita tem as suas peculiaridades e que ler num dado sistema, mesmo sendo ele alfabético, pressupõe o entendimento de como a oralidade é retratada na escrita e de quais são as marcas morfológicas registradas no sistema de escrita da língua em que a pessoa está aprendendo a ler.

Porém, além do desconforto em relação à metodologia, expresso com maior ou menor ênfase por professores que não acreditam que memorizar seja útil ou indispensável, as escolas públicas enfrentam outros problemas de maior gravidade ainda do que aqueles estritamente metodológicos.

Talvez a mais grave das dificuldades existentes seja a de que, muitas vezes, não é professor de espanhol, o professor que inicia os alunos nessa língua estrangeira. Os professores titulados em ensino de espanhol, propriamente, nem sempre são encaminhados para as escolas da rede (estadual), pois o número de aulas semanais dificulta a sua contratação, obrigando os diretores a “sugerirem” que o professor de língua portuguesa dê as aulas de LE, mesmo que não tenha formação.

De outra parte, nas bibliotecas, de modo geral, o acervo em língua espanhola é pequeno ou inexistente: faltam livros e não há revistas; outro agravante é que, apesar de conterem bom número de textos, os livros didáticos de espanhol, pelo menos os da escola em que foi feita a investigação, são escritos numa linguagem que os alunos não conseguem interpretar/compreender, quando solicitados a fazer leitura silenciosa, pois o diminuto tempo de aula dificulta o aprendizado e a aquisição uma maior bagagem cultural. Ou seja, os 45 minutos de duração da aula e uma única aula semanal não permitem avançar em conteúdos e novas informações, de vez que a prática de leitura em sala de aula implica costumeiramente uma preparação prévia em que o professor vá conduzindo o processo, aos poucos. Dessa forma, acaba faltando tempo para um trabalho mais sistemático com leitura, porque a carga horária é mínima. Tudo somado, as condições não são nem de perto as ideais para o ensino de espanhol no Ensino Básico.

Diante dos desafios a serem enfrentados pelo professor, entende-se que o ensino de língua estrangeira (espanhol) deva passar por uma revisão profunda. De parte do docente, no momento, resta propor atividades de leitura voltadas para o autoquestionamento do leitor, tendo por base vivências e expectativas, o que com certeza faz com que o aluno passe a se envolver um pouco mais com leitura.

Na verdade, a leitura em outro idioma pode tornar-se bastante produtiva e motivadora, ajudando o aluno a se conhecer melhor, ao conhecer o modo de entender o mundo, expresso nas palavras utilizadas em culturas diferentes da sua.

[...] O encontro com o mundo cultural hispânico interessa para o autoconhecimento e, nesse sentido, para o empreendimento de mudanças que possam possibilitar melhorias no contexto nacional. Conhecer o outro, para a partir dele, conhecer-se melhor. (PARAQUETT, 2001, p. 193).

A possibilidade de diálogo com o outro, a tomada de conhecimento de modos de viver distintos, de concepções de vida diversas, em maior ou menor medida, mobiliza o leitor levando-o a ampliar seu entendimento da realidade e se predispor a se aproximar das diferentes culturas com curiosidade e interesse:

Nessa linha do pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana [...]. (BRASIL, 2000, p. 26).

Reiterando as palavras dos PECNEM (BRASIL, 2000), Cassany (2006) acrescenta que:

[...] leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor e los lectores, que funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (CASSANY, 2006, p.38)

2.2.1 A leitura em língua Estrangeira nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) assumem a inviabilidade do ensino das quatro habilidades comunicativas no Ensino Básico, tendo em vista a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras. Em vista disso, sugerem o desenvolvimento da compreensão leitora, até porque essa habilidade é requerida em exames formais de língua estrangeira e a leitura, em si e por si, contribui para o letramento do aluno.

Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas regiões plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Evidentemente, a justificativa dada para a eliminação das demais habilidades linguísticas do Ensino Básico explica a orientação dada, mas não exime os governantes de sua cota de responsabilidade, em qualquer dos três níveis administrativos, pois essa política educacional não propõe a eliminação do problema existente, nem sequer prevê o seu gradual decréscimo. Apenas apresenta um paliativo.

Em resumo, as condições de ensino de LE nas escolas não favorecem o trabalho docente, nem ao menos propiciam a oferta de boas leituras aos estudantes. Tal política, evidentemente, já mostrou suas consequências nos últimos testes nacionais e internacionais de leitura de que estudantes finalistas do Ensino Médio participaram.

Prosseguindo com os documentos oficiais (BRASIL, 1999, p. 143), as competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua estrangeira moderna foram agrupadas para fins didáticos, sendo distribuídas em três eixos: *representação e comunicação*; *investigação e compreensão*; e *contextualização sociocultural*. Essas orientações figuram da seguinte forma no documento:

Representação e comunicação:

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que reflita a ideia que pretende comunicar.
- Utilizar mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais. Investigação e compreensão:
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos. (BRASIL, 1999, p. 143).

O objetivo maior - asseguram as orientações fornecidas - é “levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana”

(BRASIL, 1999, p. 148). O documento preconiza que o material utilizado em sala de aula seja diversificado, devendo ser utilizados diferentes gêneros textuais - notícias, histórias em quadrinhos, letras de música, filmes, diálogos etc. Além da competência gramatical, prescreve, ainda, que, ao fim dos três anos do ensino médio com uma aula semanal de 45 minutos, é preciso garantir igualmente o domínio dos demais componentes da competência comunicativa: *a competência sociolinguística (ou sociocultural), a discursiva e a estratégica.*

Os PCN+, orientações complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais, no capítulo Linguagens, códigos e suas tecnologias estabelece que no ensino de língua estrangeira moderna a ênfase deva ser a compreensão de enunciados: “[...] o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa, por excelência, visando prioritariamente à leitura e à compreensão de textos verbais orais e escritos [...]” (BRASIL, 2002, p. 94). Da mesma forma, as competências e habilidades elencadas também estão estruturadas nos três eixos: *representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural.*

Embora as orientações sejam minuciosas, infere-se facilmente que no Ensino Médio, o número de aulas de LE - espanhol é insuficiente, já que os alunos têm uma aula de 45 minutos, por semana – como no caso aqui reportado - por isso a seleção de conteúdos a serem trabalhados acaba ficando limitada, de vez que é preciso levar em conta o nível heterogêneo de conhecimento do grupo, que, em sua maioria, jamais teve contato anterior com a língua espanhola.

Não obstante, ainda que reconheça a limitação da proposta, já que as demais habilidades linguísticas do ensino de LE (em língua espanhola) foram eliminadas, os documentos oficiais persistem regulamentando o processo de ensino, nos mínimos detalhes, parecendo ignorar as condições reais de ensino nas escolas.

Os documentos oficiais trazem, adicionalmente, recomendações expressas sobre como manejar questões de sala de aula, propondo aos professores graduar o nível de dificuldade de leitura, “segundo o grau progressivo de dificuldades dos textos” (BRASIL, 2002, p. 104). Recomendam também uma perspectiva interdisciplinar e no que se refere à leitura e interpretação de textos, sugerem, enfaticamente, que o professor utilize material diversificado: “publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico” (BRASIL, 2002, p. 106). De acordo com o documento: “O trabalho com textos supõe etapas bem definidas quanto à

gradação de dificuldades e à escolha de atividades ligadas à interpretação, à aquisição à fixação de vocabulário, bem como à estrutura linguística.” (p.107).

As orientações incluem, além disso, as competências abrangentes a serem trabalhadas em língua estrangeira moderna: estratégias de ação, conteúdos estruturadores e trabalho por projetos. Especificamente sobre a exploração de texto, destacam-se as seguintes recomendações:

- O professor deve escolher textos que propiciem o desenvolvimento das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.
- O desenvolvimento do trabalho a partir de temas favorece o aprendizado e a elaboração e execução de projetos interdisciplinares.
 - É importante que se desenvolvam técnicas de leitura.
 - É tarefa de o professor orientar o aluno quanto:
 - à identificação das ideias principais;
 - ao levantamento das palavras-chave;
 - à identificação do tema ou assunto;
 - ao trabalho com as palavras-ferramenta e as chamadas ‘palavras-transparentes’. (BRASIL, 2002, p. 120).

Resumindo, as orientações provenientes da esfera governamental explicitam, pormenorizadamente, ao longo de páginas e páginas, como deve ser o trabalho do professor, propondo a utilização de material diversificado e a exploração de estratégias de leitura, de forma a propiciar o desenvolvimento adequado da compreensão leitora e a avaliação de seu papel na competência comunicativa. Paradoxalmente, não atentam para ou não trazem qualquer normatização a respeito do número de aulas mais conveniente, para que suas orientações possam se efetivar. A proposta feita, de fato, não é praticável, pois não considera o número de aulas alocado nas escolas nem a questão da necessidade de os professores terem licenciatura em Espanhol.

Não se pode ignorar, por outro lado, que atualmente a escola pública passa por uma crise violenta, e não apenas no Brasil. Na sala de aula entrecrocavam-se diferentes visões de mundo. Assim, tanto as expectativas do professor em relação a seus alunos não são correspondidas e geram frustração, quando os alunos manifestam descrença nos professores e neles não confiam. Os PCN’S, pelo que sua leitura analítica indica, apostam na leitura como a *única* alternativa para a superação desse estado de coisas. A orientação mais contundente refere-se à integração dos conhecimentos das diversas áreas, o que os produtores dos PCN’s almejam possa vir a superar a mecanização do ensino.

Se a disciplina escolar Língua Estrangeira não se desestrangeirizar gradualmente, a experiência cultural-educacional pode definir até circunscrever-se a um mínimo de experiência linguística. O fenômeno do gramaticalismo pode ser uma expressão generalizada de estrangeirização da LE- alvo. Nessa perspectiva alguns traços distintivos da experiência de ensino-aprendizagem podem ganhar proeminência” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 121-122).

Resta ao professor pensar no material a ser utilizado em aula, na sua seleção criteriosa, a fim de atingir os objetivos por ele elencados, permitindo que os alunos desenvolvam alguma competência linguístico-comunicativa na língua alvo.

Destacam-se, nesse contexto, as palavras de Paraquett (2001) enfatizando a importância da formação de leitores em Língua Estrangeira, espanhol:

[...] O encontro com o mundo cultural hispânico interessa para o autoconhecimento e, nesse sentido, para o empreendimento de mudanças que possam possibilitar melhorias no contexto nacional. Conhecer o outro, para a partir dele, conhecer-se melhor. Mas que procedimento metodológico pode garantir essa viagem? Estou segura de que esse caminho deve ser pautado na formação de leitores que vejam, nos novos códigos (linguísticos, culturais e estéticos), respostas às suas perguntas de ordem ideológica, filosófica ou pragmática. Ensinar a ler deve ser, portanto, o caminho escolhido por professores de língua estrangeira para uma efetiva realização do processo ensino/aprendizagem. (PARAQUETT, 2001, p. 193).

Enfim, após todo o conjunto de insuficiências comentado antes, conclui-se que o papel do professor persiste sendo decisivo no incentivo à leitura, pois dependendo da sua concepção de linguagem, em geral, e de leitura, em especial, os alunos podem motivar-se e entender que aprender a ler em LE- espanhol - é aprender a participar de um tipo de interação especial entre pessoas socialmente situadas, sujeitos discursivos, todos envolvidos na construção social do significado (MOITA LOPES, 1996).

Para finalizar, resta dizer que a leitura envolve vários níveis de compreensão (MARCUSCHI, 1985) e quando se observa a maneira como os alunos leem em língua estrangeira no Ensino Médio, algumas dessas formas se destacam se considerados os objetivos da pesquisa realizada. Por exemplo, alguns alunos costumam se prender a detalhes e distorcer a temática textual, não sabendo condensar ideias de forma apropriada, ou seja, não sabendo que informações descartar nem como generalizar. Assim, é importante conscientizá-los de que a leitura não significa apenas entender/traduzir cada palavra e somar seus significados para compreender o texto. É preciso ler todo o texto e apreender a sua temática,

separando as ideias principais das acessórias, é necessário monitorar a compreensão, discutir interpretações alternativas etc., o que demanda utilizar estratégias de leitura variadas, a serem adquiridas e desenvolvidas, caso queiram ler com autonomia tanto em língua materna como estrangeira.

2.3 Estratégias de leitura

Existem maneiras diferentes de ler, interpretar/compreender os textos e elas existem, porque os leitores buscam objetivos diferentes em suas leituras, assim o conteúdo, as palavras e as ideias acabam se multiplicando. Muitas vezes acontece de o leitor reler um texto em voz alta, ou então, ler o título de uma manchete de jornal e buscar as informações que lhe interessam de modo imediato, ou ainda folhear o jornal até encontrar a seção de tirinhas, as notícias sobre futebol, em suma, as motivações são muito distintas e cada texto é interpretado/compreendido, conforme o objetivo da leitura seja este ou aquele. De qualquer forma, para interpretar/compreender um texto é preciso desenvolver várias destrezas mentais, elaborando inferências, com base em ideias pressupostas ou sugeridas, construindo a significação.

Para Kleiman (1989, p. 43), o texto escrito é “uma unidade semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais”. Kleiman comenta que a compreensão da escrita exige o entendimento de frases, de argumentos, de objetivos, de intenções, de ações e de motivações. Em outras palavras, a leitura envolve muitas dimensões, incluindo aspectos linguísticos, semânticos e pragmáticos que levam à interpretação, desde uma piada ou artigo de opinião até um romance.

Portanto, se o desenvolvimento de estratégias de leitura é fundamental no processo de interpretação/compreensão de textos em língua materna, mais ainda o será, em língua estrangeira.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio, ou seja, o leitor faz uso do que já sabe. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo que o leitor conseguirá construir um sentido ao texto lido. (KLEIMAN, 1989, p. 15).

Tudo o que o aluno sabia antes de entrar na escola, tudo o que ele aprendeu ao longo de sua vida, aliado ao que aprende na escola, como as regras gramaticais, os exercícios de interpretação/compreensão de textos propostos em aulas de todas as disciplinas curriculares, e tudo o mais que ele vivencia pode ajudá-lo a interpretar/compreender melhor um texto em língua estrangeira, pois como afirma Kleiman (1989):

Quanto mais conhecimento textual o leitor dispuser, mais fácil será a sua compreensão em determinados textos, tendo em vista que o conhecimento sobre as estruturas textuais, juntamente com o conhecimento de alguns tipos de discurso, determinarão as expectativas do leitor em relação aos textos e às expectativas levantadas antes da leitura, podendo proporcionar um considerável aumento na compreensão do leitor. (KLEIMAN, 1989, p. 20).

Se isso é verdadeiro, então não há como um professor de espanhol consciente das implicações sociais de seu trabalho não se preocupar com os leitores de língua espanhola egressos do ensino médio, não há como não se questionar sobre a melhor maneira de trabalhar interpretação/compreensão de textos com grupos de estudantes que nunca tiveram contato anterior com a língua alvo. Estariam esses alunos sendo preparados, adequadamente, para se tornarem leitores autônomos, capazes de discutir um texto, em espanhol? Que tipo de estratégias os estudantes estariam utilizando para interpretar/compreender as leituras propostas pelo (a) professor (a)?

Considera-se, pois, que a primeira providência de parte do professor é ter bem claro para si mesmo a importância das estratégias na leitura, enquanto orientação de ensino de leitura.

[...] as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. (SOLÉ, 1998, p. 69).

Solé (1998) afirma que a compreensão do que se lê é produto de três condições prévias: 1) da clareza e coerência dos conteúdos; 2) da possibilidade de os leitores disporem de conhecimentos necessários para a atribuição de significados aos conteúdos abordados pelos textos e 3) das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê. Segundo essa autora, na maioria das vezes, o leitor utiliza as estratégias de forma inconsciente, “o

processamento de informação escrita que o ato de leitura requer acontece de maneira automática” (SOLÉ, 1998, p. 70). Resta considerar como os alunos iniciantes em língua espanhola estariam lendo, neste novo idioma.

Há que ter em mente que a leitura é a união de elementos visuais e não visuais que fazem parte da construção dos significados textuais. Através dessa união o leitor tenta compreender o que está lendo. Solé (1998, p. 44) alerta para o fato óbvio de que: “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”. Assim, se o texto for opaco para o aluno, ele vai desistir da leitura.

Além disso, por vezes são oferecidas leituras muito pouco atraentes. Alguns livros didáticos trazem, após a proposta de leitura silenciosa de um dado texto, um questionário que formula questões que apenas reproduzem as informações textuais, ou seja, que exigem somente decodificação e nenhuma mobilização do conhecimento prévio do leitor. A exigência, então, é de cópia e não de interpretação/compreensão.

Na ótica da investigação feita, para interpretar/compreender melhor um texto em língua estrangeira, alguns procedimentos simples podem ajudar o leitor na tarefa. Por exemplo, ter bem claro o motivo pelo qual irá ler certo texto, para que assim possa saber o que fazer após a leitura.

Outra estratégia é a de se programar, anotando, listando ou sublinhando as informações que considerar relevantes. Ler o título do texto pode possibilitar a formulação de hipóteses sobre o conteúdo textual e até o entendimento do motivo da seleção do vocabulário utilizado, levando o leitor a se envolver no processo de leitura. É preciso aprender, ainda, a fazer a integração das informações novas, que podem ou não aparecer posteriormente na sequência do texto.

Alguns alunos desenvolvem sozinhos, naturalmente, estratégias de leitura, é claro. Porém, a escola pode orientar os alunos que não as utilizam, dando-lhes informações mais precisas e instrumentos para que consigam buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar e integrar as informações textuais complexas ao seu contexto situacional.

Solé (1998) propõe três etapas estratégicas para trabalhar com leitura de textos: o antes, o durante e o depois da leitura e enfatiza que nas escolas muitas das atividades de leitura são usadas meramente para avaliar a compreensão dos

alunos, mas não para torná-los leitores competentes, o que se percebe também ocorrer no ensino de língua estrangeira.

Para a autora, constituem-se em estratégias de compreensão leitora prévias à leitura: 1) antecipar o tema ou ideia principal a partir de elementos como o título, os subtítulos, o exame de imagens, de saliências gráficas e outras marcas; 2) fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto; 3) investigar as expectativas existentes em função do suporte; em função da formatação; do gênero; do autor ou da instituição responsável pela publicação. Tudo isso pode ser útil, situando o leitor em relação ao texto.

Durante a leitura, o professor pode desencadear discussões a respeito da confirmação, rejeição absoluta, aceitação irrestrita, retificação ou ratificação parcial das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura, pelos alunos leitores. Pode, ainda, solicitar a identificação do tema, ou então, 4) promover a sua construção conjunta com o grupo de alunos; 5) selecionar ideias principais e acessórias, distinguindo-as. Comparar as seleções feitas, propondo sua discussão e revisão em grupo. Ele também pode; 6) esclarecer o significado de palavras desconhecidas, ou orientar o raciocínio dos alunos levando-os a considerar informações morfológicas, o cotexto/contexto, a formular inferências ou, então, pedir que consultem dicionários.

Pode, além disso, 7) construir em conjunto com os alunos um (mais de um) sentido global do texto; 8) identificar pistas que evidenciem a posição do autor a respeito do tema tratado; 9) inter-relacionar as informações textuais com o conhecimento prévio dos leitores e 10) orientar os alunos a identificarem referências a outros textos (intertextualidade).

É tarefa prioritária do professor, estabelecer qual ou quais os objetivos da leitura a ser feita, antes da leitura, pois o objetivo pode ser uma forma de guia da interpretação/compreensão leitora: “[...] a explicitação de objetivo(s) possibilita a compreensão do texto, pois se torna mais fácil para o aluno lembrar detalhes de um texto lido, quando lhe é traçado um objetivo específico” (KLEIMAN, 1989, p. 30).

Em vista disso, estabelecer objetivos de leitura claros pode ser de grande ajuda para os alunos; acredita-se que dessa forma uma melhor compreensão seja favorecida. Para isso, porém, o professor precisa saber antes o que deseja alcançar com a leitura proposta. De nada vale propor atividades e mais atividades, se o aluno não compreender nem o título do texto nem o motivo de estar lendo.

A respeito do estabelecimento de objetivos afirma Kleiman que:

O contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas de um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua (KLEIMAN, 1989, p. 30).

Moita Lopes (1996) preconiza o que chama de modelo interacional de leitura, porque sabidamente os esquemas cognitivos existentes na memória do leitor são acionados e atualizados através do texto em leitura. Os esquemas, que constituem o pré-conhecimento, são estruturas cognitivas preexistentes na mente do leitor as quais permitem a inter-relação entre as informações apreendidas no texto atual e as informações que o leitor já possui.

No modelo interacional de leitura:

[...] o leitor é visto [...] como sendo parte de um processo de negociação do significado com o escritor, por assim dizer, do mesmo modo que dois interlocutores estão interagindo entre si na busca do significado, ao tentar ajustar seus esquemas respectivos. (MOITA LOPES, 1996, p. 141).

Em decorrência, se o leitor está tendo dificuldades de entendimento faz-se necessário que aprenda a monitorar a sua leitura, utilizando estratégias metacognitivas. Quando um texto corresponde às expectativas, o processo cognitivo funciona sem o controle consciente do leitor, mas basta um problema de compreensão qualquer, mesmo na compreensão de um termo, para o leitor imprimir outro ritmo à leitura, tendo de interromper-se e resolver o impasse existente.

Solé (1998) também refere estratégias posteriores à leitura citando-se dentre elas: síntese ou resumo do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; anotação dos argumentos que autorizam as conclusões emitidas; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto, na qual pode expor sua opinião e seu entendimento. Em suma, o aluno precisa assumir o controle do que faz enquanto lê e, também, depois de ter lido, como agente ativo que constrói o conhecimento por meio da leitura em curso, sendo capaz de discutir as ideias propostas, no texto em leitura.

No caso desta pesquisa, em que os textos em espanhol são semelhantes em muitos aspectos aos textos em português, a semelhança pode ser favorável a uma

melhor interpretação/compreensão leitora no novo idioma. No entanto, é preciso que o professor enfoque as diferenças linguísticas básicas, os falsos cognatos, o ponto de interrogação antes da pergunta e questões fonéticas e fonológicas, logo nos primeiros contatos com os alunos. Nesse sentido, é papel do professor ser mediador no processo ensino-aprendizagem, incentivando os alunos para que adquiram mais conhecimento e desenvolvam competência leitora.

[...] não basta aprender a ler, é necessário aprender com o que se lê: necessário interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significado, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência cumpra o seu papel. Ora, esta interpretação não é um ato mecânico de juntar letras e formar palavras, mas um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele coparticipa na produção de sentido do texto. (GONÇALVES, 2008, p, 136).

É fundamental, então, ter em mente que: “O significado das novas informações não está no texto, mas na interação com as informações relevantes já existentes na memória. Ou seja, aquilo que aprendemos, devemos ao que já sabemos.” (GONÇALVES, 2008, p 138). Portanto, a similaridade vocabular e estrutural entre a Língua Espanhola e a Língua portuguesa pode auxiliar, em certa medida, na compreensão de leitura e na realização de associações com conhecimentos da língua portuguesa. Essa proximidade entre as duas línguas facilita, por exemplo, o reconhecimento das ideias principais do texto, como destaca Gonçalves (2008):

Durante a leitura, estes leitores envolvem-se ativamente num trabalho de pesquisa, durante o qual refletem acerca das ideias encontradas no texto e da sua importância relativa. Esta pesquisa faz com que a leitura seja uma atividade seletiva. Estes leitores não se restringem a seguir o percurso linear do texto. Leem e releem algumas passagens, dão saltos para trás, a fim de comparar algumas passagens com outras já lidas anteriormente e de clarificar ideias. Certos trechos considerados importantes, contraditórios ou pouco claros são mantidos presentes na memória de trabalho, de modo a clarificá-los à medida que novas passagens, com eles relacionadas, vão sendo lidas. (GONÇALVES, 2008, p. 141).

Ao ter bem claro os objetivos da leitura proposta pelo professor e a razão de estar lendo “tal” texto, o aluno/leitor consegue mais facilmente identificar as ideias principais. Outra estratégia que pode auxiliar na leitura em LE é a sumarização, que envolve a seleção das informações consideradas importantes no texto, o descarte de outras, ou a sua substituição por conceitos mais gerais.

Através da sumarização, o aluno seleciona pedaços do texto que consegue compreender, dada a proximidade entre os idiomas. Além disso, também é possível que o leitor consiga entender algumas palavras por possuírem mais ou menos o mesmo significado na língua materna, estabelecendo associações. O aluno leitor pode também buscar conceitos mais gerais para o restante do texto.

A sumariação relaciona também a estrutura do texto com o conhecimento prévio: os textos bem estruturados e que descrevem acontecimentos familiares ao leitor têm maiores probabilidades de serem compreendidos, sintetizados e memorizados. (GONÇALVES, 2008, p. 143).

Kato (1986) aborda a complexidade textual, para discutir a questão do modo de processamento textual, adotado pelo leitor. Para ela um texto cujo conteúdo é familiar ao leitor possibilita uma leitura produtiva, com boas deduções e análises. Se, ao invés disso, o texto contiver assunto pouco familiar, de nada adianta o leitor ter um vasto conhecimento estratégico. Dentre os vários fatores que determinam a compreensão, a autora destaca o estilo pessoal do leitor:

Há leitores que são mais adivinhadores do que outros. [...] Há outros que preferem se ater às informações estritamente textuais. [...] Há leitores que gostam de ler vocalizando; há outros que têm dificuldade de entender quando leem em voz alta; há outros, ainda, que usam complementarmente ambos os processamentos. (KATO 1986, p. 76).

Formular inferências é uma das estratégias mais importantes para compreender qualquer tipo de texto, inclusive em outro idioma, como é o caso da pesquisa aqui relatada. Inferir exige do leitor o preenchimento das lacunas informativas do texto: “A inferência permite chegar a uma compreensão mais aprofundada do que a mera compreensão literal do texto (GONÇALVES, 2008, p143)”.

As inferências são produzidas com qualquer texto, desde os mais curtos e pretensamente objetivos até os mais densos, pois não há texto que contenha tudo o que intenta informar, argumentar etc. Todo texto deixa de explicitar algo que o leitor precisa complementar ou completar. Por exemplo, ao ler o título de uma manchete de jornal, de um artigo de opinião, ou de um livro, o leitor consegue antecipar o que vem após a parte do texto que está lendo. Além disso, a opinião, a emoção e os valores do leitor influenciam muito na hora de inferir: “os leitores fazem uma leitura

emocionalmente ativa na qual não se limitam a memorizar automaticamente a informação, mas antes a interpelam a partir de uma posição crítica” (GONÇALVES, 2008, p. 144).

Ainda em Gonçalves (2008), é abordada a estratégia da geração de questões sobre o texto, ou seja, é importante que o leitor se faça perguntas sobre a leitura realizada para situar-se em relação ao que foi lido:

Treinar os alunos a responderem questões sobre o texto permite-lhes compreender informações sobre histórias a serem apresentadas posteriormente, já sem necessidade de recorrer às questões auxiliares como as que foram utilizadas em um treino inicial. (GONÇALVES, 2008, p. 144)

Muitos dos participantes da presente pesquisa, por exemplo, enfrentaram dificuldades de compreensão leitora, não sabendo escolher estratégias que os auxiliassem na tarefa e acabaram encarando a leitura no idioma espanhol como um processo de tradução, palavra por palavra, sem buscar construir o sentido do texto, nem mesmo atinando fazer a releitura dos trechos que não tinham sido entendidos, na primeira leitura. Prosseguindo com Gonçalves (2008, p. 145), essa autora sugere que:

[...] se o aluno aprender a conversar consigo próprio acerca do que leu e compreendeu e se, adicionalmente, lhe forem dadas instruções sobre como agir quando verificar que não compreende, ele poderá tornar-se mais consciente do seu estilo de leitura da sua eficácia e das alternativas para melhorar a compreensão.

Diante do exposto, reafirma-se a importância do papel de mediador do professor de classe, ao dar apoio ao aluno, orientando-o a tomar notas, fazer esquemas e resumos do texto, relacionar as ideias e as palavras que conseguir compreender, com sua língua materna e com seu conhecimento de mundo. Enfim, incentivando-o a utilizar estratégias de leitura.

2.4 Que tipo de leitura oferecer aos alunos: Leitura oral? Leitura silenciosa? Leitura compartilhada, ou todos os tipos de leitura?

Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. (MORAIS, 1996, p, 12).

A leitura propicia a aquisição de conhecimento e o extravasamento da emoção. No caso da leitura em outro idioma, oferecida na escola de Ensino Básico em apenas uma aula semanal de 45 minutos, com o objetivo de ensinar uma nova língua e desenvolver um aluno leitor mais consciente e ativo socialmente, pensar sobre leitura em LE, espanhol, gera muitos questionamentos.

Os professores de Língua Estrangeira se questionam sobre a melhor maneira de trabalhar com leitura em suas aulas. Assim, a leitura oral pode agradar a alguns, a leitura compartilhada pode ser muito mais aproveitada por outros e a leitura silenciosa pode ser a preferida de muitos. Por se tratar de alunos diferentes uns dos outros, a eficácia de cada tipo de atividade de leitura a ser oferecida acaba sendo questionada e surgem dúvidas sobre o momento em que seria mais pertinente utilizar cada um dos tipos, com quem, quando e por quê.

Sabe-se que a leitura oral permite a apreensão da pronúncia e também o seu aperfeiçoamento; que a leitura silenciosa auxilia a compreensão do texto escrito e que a leitura compartilhada ajuda a vivenciar a cultura como um bem comum a todos, permitindo a troca de conhecimento e estimulando, tanto leitor como ouvinte a adquirirem conhecimento sobre o novo idioma. Porém, há que se considerar que a leitura além de ser uma prática social é um ato pessoal que se relaciona com as características diferenciais do leitor, ou de seu grupo, o que não permite tomar uma decisão sobre qual seria o melhor tipo de leitura a ser trabalhado em sala de aula.

E hoje como ontem, e amanhã de certo como hoje, a leitura constitui um exercício tão pessoal, tão fundamente relacionado com as características diferenciais do indivíduo ou do grupo, que praticamente nada se pode afirmar a seu respeito, a não ser repetindo o princípio de que lendo com interesse, lendo com atenção, lendo com propósitos claros e definidos – só lendo é que se aprende a ler. (CHAGAS, 1979, p 263).

Oral, silenciosa ou partilhada, acredita-se que o importante é proporcionar momentos de leitura no idioma em estudo. O aluno precisa se envolver com a

leitura, aprender a ter gosto por ela, já que só desta maneira as questões históricas e culturais sobre o idioma estrangeiro em estudo serão apreendidas e aprendidas, assim como a compreensão e a comparação entre os ideais e tradições das outras culturas em relação a sua passam a ser (re) dimensionadas.

Sobre a leitura silenciosa antes da leitura em voz alta ou partilhada, é importante explicar aos alunos a sua utilidade para a aprendizagem de um novo idioma. Como salienta Vygotsky (2000):

El estudio de la lectura demuestra que, la 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.¹ (Vygotsky, 2000, p. 198).

Considerar a leitura silenciosa essencial para o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua espanhola, ou em outra língua qualquer, não significa que a leitura oral e a leitura partilhada não tenham valor no ensino de uma segunda língua. Ainda em Vygotsky (2000) leia-se que a leitura oral se processa em

Tradução de responsabilidade da pesquisadora:¹ O estudo da leitura demonstra que a diferença do ensino antigo que cultivava a leitura em voz alta, a silenciosa, é socialmente a forma mais importante da linguagem escrita e possui, mais, duas vantagens importantes. Já no final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera a que se faz em voz alta no número de fixação dinâmico dos olhos nas linhas. Como consequência, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras se aceleram durante a leitura silenciosa, o carácter do movimento se faz mais rítmico e menos frequentes os movimentos de retorno dos olhos. A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, travam e fracionam a atenção. Por estranho que possa parecer, não somente o próprio processo de leitura, mas também a compreensão é superior quando se realiza a leitura silenciosamente. A investigação demonstrou que existe uma certa correlação entre a velocidade da leitura e a compreensão. Costumamos acreditar que quando a leitura é feita devagar se compreende melhor, mas de fato a compreensão sai ganhando com a leitura rápida já que os diversos processos se realizam com diversa rapidez e a velocidade de compreensão corresponde a um ritmo de leitura mais rápida.

intervalos visuais (as sacadas), nos quais a voz precede os olhos, estabelecendo a necessidade de sincronização da visão com a vocalização, o que Vygotsky destaca é o fato de na leitura silenciosa, o leitor apreender melhor o significado do texto.

Além do mais, solicitar a leitura em voz alta a um grupo de adolescentes pode ser um desafio, pois a vergonha de ler em voz alta é muito corrente, tanto em um idioma estrangeiro, como na própria língua materna do aprendiz, o que acaba dificultando o trabalho do professor.

Para Manguel (1999):

Permitir que alguém pronuncie as palavras de uma página para nós é uma experiência, muito menos pessoal do que segurar o livro e seguir o texto com nossos próprios olhos. Render-se à Voz do leitor (...) retira nossa capacidade de estabelecer certo ritmo para o livro, um tom, uma entonação que é exclusiva de cada um. O ouvido é condenado à língua de outra pessoa [...]. (MANGUEL, 1999, p. 146).

O que se depreende do pensamento de Manguel (1999) é que ao solicitar a leitura oral a um dado aluno, se está privando o leitor e o ouvinte de realizarem a leitura com seu ritmo próprio. Cada aluno tem sua maneira de ler e quem lê acaba por reconhecer e interpretar mais palavras do que quem ouve. Além disso, enquanto um aluno está lendo em voz alta, atentamente, o restante do grupo, vai-se dispersando, não atentando para a leitura; os alunos, em geral, distraem-se facilmente e acabam fazendo outras atividades, no momento da leitura.

Outra questão importante é a consideração dos casos de alunos que leem silabadamente, ou palavra por palavra, extraindo do texto um sentido fragmentado e não global. Enfim, não se pretende recomendar a exclusão da leitura oral, individual, da sala de aula de espanhol ou de outra língua qualquer, mas uma observação se faz pertinente: até mesmo em Língua Materna os alunos têm de ser motivados e ter segurança para ler em voz alta, em sala de aula.

O que se tem a dizer é que a leitura oral em Língua Estrangeira precisa ser bem planejada e encorajadora não predispondo os alunos, negativamente. Antes de solicitar leitura em voz alta, o professor precisa preparar a atividade de leitura, como um todo. De início, leitura silenciosa do texto. Em seguida, ele próprio deve ler. Aos poucos os alunos vão se desinibindo e se dispondo a ler por si mesmos. O medo acaba e eles passam, então, a se oferecer para ler. Esse cuidado com as etapas de envolvimento na atividade é decisivo, pois se o professor não tiver flexibilidade

suficiente e exigir a leitura quando o aluno não estiver preparado, este pode reagir com desagrado. É preciso ter em conta que, além de livros didáticos que não incentivam o gosto pela leitura, também existem outros entraves, dentre eles os metodológicos.

Assim, comentar a respeito das dificuldades encontradas ao se trabalhar com a leitura em uma segunda língua, com alunos adolescentes, envolve antes de qualquer outra coisa, pensar em alunos e professores. Muitos alunos acabam frustrados, envergonhados e impotentes ao ler em outro idioma, pois mesmo sendo bons leitores em Língua Materna, o fato de ser solicitada leitura em outro idioma, no qual esses alunos não têm segurança e nem conhecimento suficiente, pode ser desagradável e frustrante. Nesse caso entram em cena os fatores afetivos que influenciam de forma determinante a aprendizagem de uma segunda língua e, por conseguinte, o gosto pela leitura em LE. Antes prevenir do que remediar.

O professor precisa tomar a iniciativa, pondo-se à prova diante dos alunos, aceitando suas próprias limitações, enquanto leitor, pois nem sempre o professor é um modelo perfeito de leitor. Mas ler é preciso.

A capacidade do leitor em identificar indícios significativos é função da sua familiaridade com as formas existentes nos textos. Os conhecimentos linguísticos limitados dificultam assim a formulação de hipóteses de leitura. O menor domínio linguístico (palavras ou estruturas menos familiares e, portanto, mais dificilmente reconhecíveis pelo leitor) exerce os seus efeitos sobre a leitura em L.E, sendo esta \tilde{Z} mais lenta, com maior número de fixações e de retornos". [...] A capacidade de memorizar indícios no decurso da leitura parece ser mais diminuta em L.E. do que em L.M. Por vezes, ao atingir o final de enunciado, o aprendente -leitor já não se recorda do seu início e, por conseguinte, é incapaz de apreender o seu sentido. (BABO, 2004, p.90).

Reavaliar o tipo de leitura a ser oferecida no ensino de uma língua estrangeira se faz preciso, pois nem todos os alunos são iguais ou sequer têm as mesmas dificuldades ou facilidades. É cada vez mais imperioso ser flexível na prática e na atitude, assim como avaliar os materiais oferecidos constantemente. Tudo isso é importante para um ensino de qualidade.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Tipo de estudo

A pesquisa feita teve natureza interpretativa, caracterizando-se como pesquisa ação, já que a pesquisadora também era professora da disciplina. O trabalho foi realizado no ambiente usual dos investigados e da pesquisadora, que fez uma análise qualitativa dos resultados obtidos com as leituras em sua sala de aula.

Constituiu-se o trabalho de uma pesquisa bibliográfica sobre leitura, concentrando-se, em especial, na leitura em língua estrangeira, enfocando, ainda, a compreensão leitora e o papel do professor como mediador.

Depois da pesquisa bibliográfica, teve início a coleta de informações sobre os conhecimentos prévios das turmas de alunos. A pesquisadora fez a escolha do grupo em específico com o qual pudesse ser realizada a investigação após analisar as respostas ao questionário (questionário 1, Anexo A), das sete turmas de 1º ano de Ensino Médio da Escola.

A escolha da turma baseou-se nas respostas às questões sobre interpretação/compreensão leitora. As perguntas versavam sobre conhecimentos prévios. Por sua vez, a escolha do local da pesquisa decorreu de ser a escola sede a única que oferece Ensino Médio na cidade, propondo em seu currículo uma aula semanal de Língua Espanhola, na primeira série do ensino básico e, ainda, por dispor esta escola de uma professora licenciada em espanhol.

O estudo propriamente dito começou em março de 2014, período em que os alunos antigos retornavam às aulas depois das férias e em que ingressavam novos alunos no ensino médio. Muitos dos novos alunos eram do interior do município, não tendo muito contato com a internet e/ou com cursos de idiomas, enfim eram alunos da zona rural que tinham vindo para a cidade a fim de concluir o ensino médio.

3.2 Etapas do estudo

A escola, como costuma ocorrer no sistema público de ensino, já dispunha de um programa de estudos, contendo conteúdos gramaticais obrigatórios. Para conseguir vencer o conteúdo proposto na grade curricular e realizar a pesquisa

sobre leitura em LE, a professora regente solicitou a colaboração dos alunos que foram bastante receptivos. Em vista disso, ela distribuiu as quatro aulas do mês em dois tipos de atividades: duas aulas de gramática e duas de leitura.

Para desenvolver todo o estudo ocorreram dezoito encontros, sendo dedicados à pesquisa os períodos de aula das duas últimas terças-feiras de cada mês.

No mês de março, após aplicação do primeiro questionário (Anexo A) foi iniciado o trabalho com leitura através do texto *Las poderosas sutilezas de tú y usted* (Anexo B), disponível no livro didático *Síntesis* (MARTIN, 2014, p. 39), encaminhado à escola pelo Ministério da Educação; além da leitura do texto também foram feitos os exercícios propostos pelo livro.

No mês de abril, foram aplicados um questionário (Anexo C), um texto para leitura (Anexo D) e um exercício de interpretação/compreensão, sendo ambos - o texto e os exercícios - do livro didático *Síntesis* (MARTIN, 2014, p. 73). O título do texto proposto foi *El consumo responsable*. Nesta etapa do trabalho, os alunos estavam familiarizados com o novo idioma e já haviam aprendido o vocabulário do texto selecionado, cujo título era *Los alimentos*. Foi possível constatar que esta segunda leitura teve mais resultados positivos do que a primeira, pois os alunos não demonstraram tanta falta de conhecimento e em alguns momentos relataram estar gostando do tema proposto.

No mês de maio, foram, igualmente, propostas atividades de leitura de dois textos, sendo que a professora optou por não utilizar os textos do livro didático da escola, por sentir mais liberdade de pesquisar temas que fossem interessantes aos alunos. Neste mês, os textos propostos foram: *AEMET lanza boletines de predicción de la cosecha de cereales para la campaña 2014-1015* (Anexo E), disponível no site <http://www.magrama.gob.es>. Este texto foi escolhido pela professora após a análise do segundo questionário, que era composto por perguntas de cunho pessoal, em que os alunos responderam que os temas relativos a alimentos e plantação eram os que mais lhes chamavam a atenção em uma leitura. De fato, muitos deles trabalham no campo, por isso a maioria das respostas indicou a preferência por temas ligados à agricultura, o que fez com que este texto fosse escolhido e debatido em sala de aula. Outro texto trabalhado neste mesmo mês, também foi escolhido após consulta às respostas ao questionário, e tratava de um segundo tema muito comentado entre os alunos, com o título *Comienza la cuenta*

atrás, tienes tres meses. Empieza ahora a transformarte (Anexo F). O texto relaciona-se a cuidados com o corpo e com a alimentação, segundo tema, mais solicitado pelos alunos. O texto está disponível no site: <http://transformer.blogs.quo.es/2012/04/04/operacion-transformer-cuerpo-de-verano-en-tres-meses>.

Em junho, não foram desenvolvidas atividades de leitura, por se tratar de um período de encerramento do trimestre, e em julho, houve 15 dias de aula por haver duas semanas de recesso, para férias de inverno. Mesmo assim, em julho foi trabalhado o texto: *¿Brasil en la Copa del Mundo o la Copa del Mundo en Brasil?* (Anexo G), disponível em <https://www.facebook.com/notes/techo/brasil-en-la-copa-del-mundo-o-la-copa-del-mundo-en-brasil/10151044951110577>, por se tratar de um tema muito comentado entre os estudantes, até porque a Copa do Mundo - 2014 - teve lugar em nosso país. Este foi um tema muito debatido e bem recebido pelos alunos. Além deste texto também foi trabalhado o texto: *Vacaciones de invierno: Descanso para todos los Estudiantes* (Anexo H), disponível em <http://noticias.universia.cl/vida-universitaria/noticia/2010/07/12/406026/vacaciones-invierno-descanso-todos-estudiantes.html>.

Já no mês de agosto, após a volta das férias foi aplicado um terceiro questionário (Anexo I) e proposto para leitura o texto: *Las razones que explican el fracaso de Brasil en su Copa del Mundo* (Anexo J), disponível em: <http://www.latercera.com/noticia/deportes/futbol/mundial/2014/07/2836-586055-9-las-razones-que-explican-el-fracaso-de-brasil-en-su-copa-del-mundo.shtml>. Também no mês de agosto foi trabalhado o texto: *Lo importante no es ganar sino competir* (Anexo K), disponível em <http://mariana-martinez.com.es/blog/lo-importante-es-ganar-sino-competir/>. Os dois textos promoveram amplo debate e muita troca de ideias na sala de aula. Em setembro, as atividades de leitura prosseguiram sendo nas duas últimas semanas do mês. O primeiro texto trabalhado foi *La importancia de La foto em Facebook* (Anexo L), disponível em: <http://www.muyinteresante.es/tecnologia/articulo/la-importancia-de-la-fotoenfacebook-701368428261>. Na última semana do mês de setembro, a leitura foi no laboratório de informática, e os alunos tiveram que selecionar temas na internet (navegar). A proposta foi selecionar um texto, ler, buscar compreender, interpretar e contar aos colegas o que haviam entendido, destacando fatos interessantes e fazendo comparações entre aspectos culturais dos países envolvidos na temática textual.

Em outubro, o tema proposto para leitura foi a valorização do ser humano, através do texto: *La Rosa y e Sapo* (Anexo M), disponível em: <http://iesosangines.juntaextremadura.net/index.php/dorientacion/asignaturas/502> e para diversificar um pouco a maneira como eram realizadas as leituras, foi proposto aos alunos um texto para montagem na sequência adequada, pois a ordem dos parágrafos estava invertida, ou seja, os alunos deveriam recortar e montar o texto em sua ordem correta, o título da leitura trabalhada foi: *Mi Rutina Diaria* (Anexo N), disponível em: <http://www.spanish.cl/Vocabulary/Notes/Rutinas.htm>

A atividade proposta foi bem recebida pelos alunos, que demonstraram interesse e participaram ativamente. Por se tratar de uma leitura realizada em grupo, muitos conhecimentos foram compartilhados.

Novembro foi o último mês em que foram feitas leituras com o grupo de participantes, os textos trabalhados foram *Importancia de la Lectura* (Anexo O), disponível em: <http://www.importancia.org/lectura.php> e *Yo quiero ser* (Anexo P), disponível em: <http://www.leonismoargentino.com.ar/RefYoQuieroSer.htm>. Através da leitura deste último texto foi possível discutir, além do conteúdo da disciplina, os sonhos dos alunos, suas expectativas quanto ao futuro. Ainda no mês de novembro foi aplicado o último questionário (Anexo Q), que abordou a importância do papel da professora na mediação de leitura realizada nas aulas.

Todos os textos e as atividades que os acompanhavam foram distribuídos aos alunos e, quando retornavam para a professora titular, eram analisados, sendo alguns deles incorporados a este relato, nos anexos, assim como algumas fotos dos alunos colaboradores e da escola sede da pesquisa (Anexos, R, S, T, U).

3.3 A proposta de estudo e o conjunto de instrumentos utilizados na pesquisa

O estudo compreendeu três momentos considerados importantes pela pesquisadora, tendo finalizado em março de 2015, com a análise das informações coletadas.

O primeiro momento relevante foi o da aplicação do questionário 1, que determinou a escolha da turma em que seria feita a pesquisa. Seu objetivo era detectar os conhecimentos prévios dos sujeitos e suas expectativas, quanto ao ano escolar e à aprendizagem de Língua Espanhola, tendo-se orientado a pesquisadora pelas palavras de Garcez:

Quem sou eu nesse mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? (GARCEZ, 2008, p. 52).

Na segunda etapa da pesquisa, durante o segundo semestre de 2014, foram coletados os dados, com base nos registros das auto-observações das aulas e das atividades leitoras realizadas pelos alunos, e, finalmente, no último bimestre letivo de 2014, foram feitas as entrevistas e propostas as últimas atividades de leitura programadas.

Elenco de instrumentos utilizados:

- Questionários (1, 2, 3, e 4) respondidos pelos alunos a respeito de suas experiências de leitura anteriores etc.;
- Observação do comportamento dos alunos durante as atividades de leitura;
- Registro e análise de aulas após a realização das atividades;
- Sondagem das primeiras leituras realizadas no início do semestre.

Em cada fase da pesquisa foi feita a análise da mediação da professora regente, das estratégias utilizadas pelos alunos para interpretar/compreender e dos materiais (textos e atividades) utilizados.

Importa destacar ainda uma estratégia de leitura facilitadora, ensinada pela professora aos alunos. Ela os orientou a baixar um aplicativo de dicionário de espanhol para seus celulares, a fim de que pudessem consultá-lo, caso tivessem dúvida sobre o significado de palavras, durante a leitura silenciosa; ela os incentivou também a realizarem uma leitura mais autônoma sem solicitar ajuda a todo o momento em que não compreendessem ou não conhecessem a palavra lida. O recurso facilitou o entendimento do novo idioma.

Como o sinal da internet não era liberado na escola, e muitos dos alunos, mesmo tendo celular, não tinham acesso à internet, a professora compartilhava seu sinal de internet com os participantes da pesquisa. Desse modo, além da falta de acesso à internet dificultar o trabalho, também existia o entrave ao uso de celular em sala de aula. A proposta de pesquisa acabou gerando polêmica, pois o uso do celular não era liberado na instituição. Para resolver o impasse, a pesquisadora solicitou uma licença especial à direção da escola para que permitisse o uso do celular nas aulas em que propusera o trabalho investigativo, o que foi aceito.

3.4 Participantes da pesquisa

O total de alunos da turma era de 32 indivíduos, destes, 15 integraram a amostra considerada. Os alunos tinham entre 15 e 18 anos e a pesquisadora buscou analisar a compreensão desses alunos sobre os textos fornecidos nas aulas de língua espanhola, assim como a sua opinião a respeito da sua atuação, coletando/registando suas opiniões sobre a pertinência das atividades realizadas e as leituras oferecidas.

3.5 Questionários dirigidos aos alunos

Foram criados quatro questionários destinados aos alunos participantes, a fim de acompanhar e analisar a interpretação/compreensão leitora evidenciada.

O primeiro questionário (Anexo A) foi aplicado em março de 2014, uma semana após o início das aulas com o objetivo de fazer um levantamento de informações sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação à Língua Espanhola.

Por se tratar de um conhecimento novo para os alunos, o questionamento norteador da pesquisa foi sobre a compreensão/interpretação leitora e sobre as estratégias que poderiam ser utilizadas por estes alunos para compreender as leituras que lhes seriam propostas no decorrer do ano.

Comentários espontâneos e perguntas, não somente de caráter explicativo, mas reflexivos, foram frequentes durante a leitura e preenchimento do questionário. De outra parte, tanto perguntas quanto comentários foram anotados e levados em consideração na análise das informações.

O segundo questionário (Anexo C) foi aplicado após a primeira aula de leitura. Essa aula ocorreu após os alunos terem tido iniciação no vocabulário da Língua Espanhola, conhecerem os sons/nomes das letras em espanhol, o alfabeto e alguns verbos. A aula de leitura proposta pela pesquisadora ocorreu no mês de abril, e nesse período a professora já introduzira alguns conhecimentos básicos. Este questionário abordou aspectos da primeira aula de leitura, como a recepção dos alunos, seu entendimento e, também, sua impressão sobre as ações da professora.

O terceiro questionário (Anexo I) buscou investigar sobre os temas preferidos dos alunos, os assuntos mais discutidos entre eles, seus sonhos e expectativas para o futuro. Este questionário foi importante para a escolha de temas das leituras que seriam propostas a eles.

O 4º e último questionário (Anexo Q) enfocou o papel da professora como mediadora de leitura durante a realização das atividades de interpretação/compreensão, assim como procurou fazer uma comparação entre as respostas às perguntas do texto 1 com o último texto proposto aos alunos, perguntas referentes ao conhecimento anterior dos alunos com o conhecimento final da investigação e as mudanças de pensamento e atitude com relação à leitura em espanhol.

4. ANÁLISE, DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE AS ANOTAÇÕES COLETADAS

As auto-observações buscaram inter-relacionar as práticas para o ensino da leitura, em língua espanhola, selecionadas pela professora e a sua recepção pelo grupo de alunos, já a partir dos textos propostos para leitura. Assim, a aceitação ou rejeição aos textos, às perguntas feitas sobre os textos e os comentários dos alunos sobre o entendimento ou não das leituras foram anotados. Analisaram-se as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas pelos estudantes para melhor entenderem os textos.

As auto-observações foram realizadas ao longo de nove meses, de março a novembro, totalizando 18 encontros, centrando-se nas intenções e objetivos da professora-pesquisadora.

Antes de realizar cada observação, era feita uma relação de aspectos considerados importantes para uma melhor efetivação da atividade e para analisar os objetivos da pesquisa, tais como expostos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Perguntas-guia elaboradas pela professora para efetuar as observações previstas pela pesquisa

Perguntas:	Objetivos:
1- Que objetivos foram estabelecidos para a aula? O que o professor pretende que os alunos aprendam nesta aula? Como conseguirá saber se os alunos aprenderam?	Observar os conhecimentos e capacidades a serem trabalhados, assim como o tipo de avaliação a ser aplicada ao grupo.
2- Quais os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema trabalhado? Que conhecimentos anteriores foram mobilizados para entender o texto atual?	Observar como os conhecimentos anteriores se relacionam com as aprendizagens.

<p>3- Que atividades de leitura foram propostas? Por que a professora escolheu os textos fornecidos para leitura? Como se articulam as atividades de leitura entre si? Que recursos foram utilizados para articulá-los?</p>	<p>Observar a suficiência e a diversidade das atividades propostas.</p>
<p>4- Que tipos de interação professor-aluno e aluno-aluno foram promovidos na aula? De que maneira o professor encaminhou o processo?</p>	<p>Observar se a interação entre os alunos foi estimulada e se o tempo foi suficiente para que refletissem.</p>
<p>5- Existe algo em particular sobre o grupo de alunos que deva ser considerado?</p>	<p>Observar as estratégias de leitura mobilizadas para compreender os textos; Registrar a participação dos alunos nas leituras propostas.</p>
<p>6- Que aspectos do ensino e da aprendizagem podem ser melhorados para as próximas aulas?</p>	<p>Observar e analisar a própria prática da professora que pode melhorar para as aulas seguintes; Dimensões do seu conhecimento profissional e da sua prática que pretende melhorar; Observar também se na aula ocorreram ações para promover a superação de dificuldades de aprendizagem dos alunos.</p>

A duração das observações variou conforme cada objetivo estabelecido variando de quinze até 45 minutos. Para cada observação foram definidos focos específicos para evitar análises pouco claras. Com este fim, antes de cada aula elaborou-se um quadro com questões específicas a serem respondidas:

Quadro 2 – Questões relativas à análise das auto-observações

Que recursos são disponibilizados ao professor em sala de aula?	Como foram dadas as instruções pela professora? Os alunos as compreenderam?
Há usualmente muito barulho na hora da leitura em língua estrangeira em sala de aula?	Que tipo de perguntas fazem os alunos? E quais as mais frequentes?
Como os alunos se organizam para realizar as leituras propostas? Separados ou em grupo?	Que tipos de respostas dão os alunos? E qual o tamanho de suas respostas? Fazem perguntas ou não?
Interação na sala de aula: Fala um aluno de cada vez, ou falam todos juntos?	Como os alunos pedem ajuda? Os alunos se mostram interessados e entusiasmados?
A professora deu tempo suficiente para que os alunos refletissem sobre a leitura?	A leitura foi adequada aos objetivos da aula? A atividade proposta estimulou o entusiasmo e a participação dos alunos?

Depois de estabelecido o foco do trabalho era feita a observação e elaborados os registros de episódios ocorridos nas aulas, como o comportamento dos alunos frente às leituras propostas, os diálogos ocorridos, o tempo gasto pelos alunos com cada atividade e o tempo utilizado para falar e compartilhar informações e conhecimentos. Também foi analisado se o tempo que a professora concedia aos alunos para pensar, depois de lançadas as questões sobre os textos permitia que os alunos interpretassem/ compreendessem o que lhes fora proposto.

No quadro abaixo um exemplo do instrumento utilizado para fazer os registros dos encontros.

Quadro 3 – Folha de Observação

	Número de alunos: _____	Hora: _____
Disciplina: Língua Espanhola	Ano: 2014	Turma: 1º ano do Ensino Médio

Dia: _____ Foco de Observação: Conhecimentos Prévios dos alunos sobre o tema da leitura que lhes foi proposta. Relato:	Dia: _____ Foco de observação Material disponibilizado. (Texto em folha, texto do livro didático, texto em PPT...) Relato:	Dia : _____ Foco de observação: Interesse e entusiasmo dos alunos. Relato:
---	--	--

4.1 Opiniões coletadas através dos questionários preenchidos pelos alunos, relativos aos temas das leituras propostas em classe.

Depois de cada aula eram analisadas as anotações feitas nos instrumentos de observação, fazendo a pesquisadora uma reflexão sobre o que fora registrado. Partindo dessa etapa avaliativa eram redefinidas prioridades para as próximas aulas, assim como metas de aprendizagem e de melhoria da prática, além de buscar referências bibliográficas pertinentes que respondessem às dúvidas e questionamentos surgidos após cada observação.

Embora alguns autores (SEIDENBERG, 1992) afirmem que os processos cognitivos subjacentes à leitura em Língua materna e em Língua estrangeira sejam os mesmos foi possível constatar após as aulas e análise dos materiais coletados que a leitura em Língua Espanhola, a língua estrangeira em questão, teve características específicas que justificam uma investigação mais aprofundada. O que se percebeu ao longo das análises foi que o processo de aprendizagem de leitura em língua estrangeira assim como em língua materna é longo e muito complexo, mas o aprendizado da leitura em LE difere do processo de leitura em Língua Materna, quanto ao conhecimento prévio do aluno. Também ficou claro que o tempo destinado às aulas de língua estrangeira é insuficiente, pois em muitos momentos da pesquisa, em apenas 45 minutos não era possível ler e discutir sobre os temas propostos, os alunos, por muitas vezes expressavam nervosismos ao não conseguir finalizar as propostas e muitos acabam desestimulados e desinteressados.

Quanto às estratégias de leitura mobilizadas pelos alunos, uma das mais utilizadas foi a estratégia da decodificação, ou seja, os alunos faziam o pareamento

grafema/fonema, formavam as sílabas e faziam a síntese das palavras para, então, processarem frases e parágrafos, até chegarem ao significado do texto. Em suma, os alunos somavam o significado das palavras individuais para construir o sentido do texto. O uso dessa estratégia traduziu a pouca experiência dos alunos com o código escrito, inclusive em língua materna.

Por terem uma exposição muito limitada ao novo idioma, o que se percebeu foi que os alunos que apresentaram melhor compreensão e interpretação dos textos em Língua Espanhola foram os alunos de maior fluência na leitura em língua materna, ou seja, alunos leitores com maior experiência linguística apresentaram maior rapidez de acesso às informações lidas no novo idioma. Em contrapartida, talvez devido ao pouco contato com o novo idioma, os alunos, de modo geral, não conseguiam perceber muitas das ideias relacionadas à cultura dos falantes da língua espanhola.

MacWhinney (2001) afirma que o cérebro está estruturado de maneira a promover a transferência de informação neuronal para a aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, o aluno adquiriu a língua materna na infância e traz este conhecimento para a aprendizagem da língua estrangeira sendo, esta, altamente influenciada pelas estruturas da língua materna, tanto no léxico como na fonologia (FLEGE, 2002; FLEGE & LIU, 2001). Ao construir associações entre sons e significados na segunda língua e ao reestruturar conceitos já existentes na língua materna, o leitor vai, pouco a pouco, aumentando o acesso automático ao léxico e à estrutura gramatical e fonológica na língua estrangeira, sem recorrer à língua materna. Essa automatização forma uma barreira contra os efeitos da interferência da língua materna sobre a estrangeira. A reestruturação desfaz a forte associação inicial entre a língua materna, embora sempre persista certo grau de transferência entre as duas línguas, dada a natureza interativa do processamento cognitivo (MACWHINNEY, 2001).

O que se sabe é que o aluno precisa entender que a partir do momento em que toma consciência de seu próprio pensamento, será capaz de compreender o porquê de estar aprendendo, como se aprende, o que já se sabe e o que ainda precisa saber para entender o idioma que está aprendendo, bem como transformar seu próprio processo de aprendizagem. Complementarmente, Portilho e Tescarolo (2006, p. 1) afirmam que “quando temos consciência do que sabemos, pensamos e

sentimos, tornamo-nos virtualmente aptos, a exercer controle sobre nossa experiência, processo denominado metacognição”.

Conforme Dell’Isola (2001, p. 28), “... [...] a leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto”. A autora reitera que a leitura vai muito além da decodificação, ou seja, o leitor precisa identificar e entender o significado que as palavras assumem no texto, num processo que está ligado ao contexto sociocultural do leitor. Sendo assim a leitura acaba sendo coletiva, pois envolve o leitor com o autor e a ação de ler se processa socialmente e não individualmente, apenas.

Por outro lado, os resultados da investigação aqui relatada permitem também afirmar que cada releitura feita pelos alunos era diferente, pois ao lerem pela segunda ou terceira vez o texto, eles acabavam transferindo o conhecimento adquirido nas leituras anteriores através das trocas de ideias entre eles e acrescentavam considerações anteriormente não ventiladas. Ou seja, a cada leitura realizada, mais conhecimento prévio os alunos participantes adquiriam, de vez que o conhecimento prévio está relacionado à intertextualidade, já que ambos são constituídos a partir da retomada de conteúdos de outros textos, nos termos de Koch (2001), que define intertextualidade como um recurso argumentativo que pode estar explícito ou implícito, requerendo a ativação do texto-fonte na mente do leitor no intuito de orientar a compreensão daquilo que a pessoa lê no momento presente.

De início, como já referido na metodologia do estudo, foi aplicado ao grupo de participantes um questionário (Anexo A) para recolher as opiniões deles sobre o ensino de língua espanhola e sobre o seu conhecimento prévio no novo idioma, bem como suas expectativas quanto à nova língua. Por meio das respostas recolhidas, a pesquisadora passou a selecionar os textos a serem oferecidos nos encontros posteriores e considerou a importância de ser aplicado um novo questionário ao final da pesquisa, a fim de recolher novas opiniões e analisar se, no decorrer da investigação, os alunos apresentaram alguma mudança de pensamento e atitude quanto à maneira de ler em LE.

Após a análise dos questionários entregues, o que se pôde constatar foi que os alunos do grupo pesquisado não tinham qualquer conhecimento sobre a Língua Espanhola e nunca haviam tido contato com o idioma. Além disso, a maior parte do grupo não tinha hábito ler e os poucos que possuíam o hábito da leitura, tinham seu contato restrito à escola, frequentavam a biblioteca, sendo os temas preferidos, temas jovens e que tratassem da atualidade.

Quanto à expectativa sobre o novo idioma, muitos responderam querer ao menos pronunciar o vocabulário básico da Língua Espanhola e se mostraram receptivos em relação ao novo idioma. Por não possuírem nenhum conhecimento prévio, os alunos foram questionados sobre, as ações que pretendiam ter para entender e compreender o novo idioma. A resposta da maioria referiu-se ao uso do dicionário e à solicitação de auxílio da professora para traduzir palavras desconhecidas.

Um ponto muito positivo relativo à interpretação/ compreensão por leitores sem conhecimento prévio de espanhol, é a proximidade linguística da língua portuguesa, o que facilitou, em parte, a aprendizagem e a compreensão dos alunos. Esse mesmo fator, no entanto, dificultou, por vezes, a compreensão e interpretação dos textos propostos, pois o espanhol possui em sua composição as palavras heterosemânticas, ou seja, palavras com a mesma escrita da língua materna dos alunos, mas com significado totalmente diferente. Através das perguntas da professora foi possível detectar o problema no momento em que os alunos faziam as leituras propostas. A constatação foi a de que a maior incidência de palavras heterosemânticas aumentava a dificuldade de interpretação. Parte dos alunos também relatou ser a língua espanhola uma língua difícil de ser aprendida, justamente por sua semelhança com a língua portuguesa. O papel da professora para mediar as atividades de leitura foi considerado fundamental, tendo tido aprovação unânime a leitura oral por parte da professora antes de os alunos realizarem as leituras silenciosas.

Aluna X: “Quando a professora lê em voz alta antes de eu começar a ler sozinha, eu entendo bem mais o que diz no texto. Acho que é por que ela lê devagarinho” (Opinião coletada por participante da pesquisa, após uma aula de leitura).

Outra questão abordada nos questionamentos feitos aos alunos foi a comparação da receptividade aos textos propostos pela professora e os oferecidos pelo livro didático. Na opinião da maioria dos alunos, os textos que estão nos livros didáticos oferecidos pela escola não são motivadores, como os selecionados pela professora.

Aluno Y: “Outro dia no livro do colégio de língua espanhola a gente tinha que ler um texto lá sobre internet, mas não tinha nada a ver, não entendi nada” (Opinião coletada por participante da pesquisa, após uma aula de leitura)

Por mais que os livros didáticos tentem propor leituras com temas atuais, como no caso do texto citado pelo aluno, a linguagem ainda é considerada de difícil acesso. As atividades que o livro didático acaba propondo após a leitura não são criativas e nem incentivam aos alunos a querer ler mais em outro idioma ou, mesmo, a buscar novas informações.

4.2 As dificuldades de interpretação/compreensão evidenciadas no comportamento leitor dos informantes

Após (12) meses de investigação, com 18 encontros dedicados à pesquisa e 14 aulas de leitura, com um grupo de 32 alunos, a amostra foi reduzida a 15, que participaram de todas as atividades. A amostra sofreu redução, pelo fato de serem os alunos provenientes do interior do município e mais da metade ter de sair mais cedo da aula, para conseguir transporte até sua localidade de origem. Em vista disso, constataram-se muitas dificuldades, tanto de parte dos alunos, como da professora. A principal dificuldade foi a limitada capacidade dos alunos de interpretar/ compreender um texto em um novo idioma. O grupo a todo o momento solicitava a ajuda da professora para pequenas traduções e para captar o sentido global do texto. Muitas vezes as palavras desconhecidas acabavam desmotivando os alunos que, por falta de experiência com o uso de dicionário e pouco ou nenhum conhecimento da língua espanhola, consideravam mais fácil pedir ajuda, ou seja, a tradução feita pela professora. Um exemplo clássico e corrente em todas as aulas propostas eram solicitações dos alunos de tradução palavra por palavra, com o auxílio da professora, ou seja, eles não conseguiam traduzir sozinhos, muitas vezes por falta de experiência com o próprio uso do dicionário.

Cornaire (1999) afirma que, até os anos 80, a compreensão leitora em língua estrangeira se associava à tradução e se baseava nas análises de unidades léxicas e frásicas, quer dizer, para ensinar leitura em língua estrangeira recorria-se à tradução de palavra por palavra de orações fora de contexto, sendo essa uma atividade pouco motivadora para os alunos. Se a observação de Cornaire foi verdadeira em relação ao período considerado, o que se pode acrescentar é que os alunos, em 2014, vieram para a sala de aula com esta mesma linha de pensamento, pois acreditavam que só entenderiam um texto em língua estrangeira, quando traduzissem palavra por palavra. Essa crença os imobilizava e, ao se depararem

com uma palavra para a qual não encontravam tradução, não conseguiam interpretar/compreender a leitura.

Faltou aos alunos leitores a capacidade de expor o que pensavam, inter-relacionando suas ideias às do texto, pois não era suficiente se apoiar no que estavam lendo no texto, era preciso ter uma opinião, fazer associações, comparar as informações do texto a seus conhecimentos e tentar entender os assuntos e temas propostos através das leituras, pois os temas dos textos na maioria das vezes são sempre atuais e jovens, e por se tratar do idioma Espanhol, língua muito próxima da língua materna dos alunos, muitas das palavras que compõem as leituras são as mesmas do vocabulário da língua portuguesa, faltando, portanto, apenas a habilidade para construir um significado para o texto lido.

Conforme Silva (1993) a prática da leitura a partir de interpretações preestabelecidas, permite apenas que o leitor decodifique um enunciado que já está elaborado e pronto para uso, não possibilitando a construção de significado para o texto. Uma das preocupações da investigadora foi a de fazer com que os alunos refletissem e se envolvessem com o assunto das leituras propostas, com o objetivo de gerar, neles, uma interpretação crítica e produtora de sentidos, porém foi notável a falta de interesse dos alunos em pensar sobre os textos e constatou-se um baixo nível de interpretação/ compreensão leitora apresentada pelos alunos.

Por constatar a falta de interesse dos alunos e o baixo índice de entendimento das leituras, a professora mudou de estratégia de ação e elaborou um roteiro para cada leitura, tendo como passo inicial a leitura silenciosa pelos alunos para verificar como seria a interpretação/compreensão, posterior à leitura silenciosa. Assim, após a leitura silenciosa do texto era solicitado aos alunos que respondessem a algumas questões oralmente, em grupo, para propiciar troca de ideias sobre o tema da leitura antes de responderem a algumas questões dissertativas. Por último, eles teriam que sintetizar o texto proposto em um resumo com no máximo dez linhas, no qual deveriam expor o que haviam entendido sobre o texto. O resultado foi que alguns alunos entregaram ao invés do resumo, que era para ser de 10 linhas, textos longos, com traduções palavra por palavra, por considerarem que só através desse tipo de tradução estariam fazendo o que a professora solicitara, corretamente.

Por fim, após as atividades de leitura, da análise das observações, da análise das reações dos alunos e da leitura das respostas entregues por eles, foi possível verificar muitos problemas de compreensão/ interpretação, dentre eles citando-se:

dificuldade de distinguir o que diz o texto da posição/opinião do leitor; falta de integração do conhecimento adquirido através da leitura presente com as experiências prévias; não verificação da veracidade das informações lidas; falta de preocupação com as possíveis intenções do autor do texto e com os objetivos propostos para cada leitura; dificuldade de entendimento e de busca da significação de novas palavras. Quando lhes era concedido tempo para troca de ideias sobre a leitura feita, constataram-se, ainda, inúmeros erros quanto à pronúncia e escrita das palavras em língua espanhola. Por tudo isso é possível afirmar que uma aula por semana e com apenas 45 minutos de duração, não permite aprofundar a discussão sobre os temas propostos para leitura, assim como condiciona a possibilidade de aprendizagem de um novo idioma.

4.2.1 As estratégias de leitura mobilizadas

As estratégias de leitura são importantes recursos para alcançar um objetivo determinado. Sabe-se que quando se fala em estratégias de leitura, alguns teóricos destacam as de natureza cognitiva e, outros, aquelas de natureza metacognitiva.

Woods não nega a existência de estratégias conscientes, mas afirma que o processamento consciente é, em grande parte, sequencial e vagaroso, enquanto as estratégias de processamento subconscientes aplicam-se, de forma extremamente rápida, do meio para as extremidades (esquerda e direita), podendo várias estarem operando paralelamente. No processo de leitura, o leitor pode ter consciência da interpretação final de um estímulo, mas não dos vários procedimentos ocorridos durante o processo. (KATO 1999, p.103-104).

Na presente pesquisa, dada a exiguidade de tempo, partiu-se da dimensão cognitiva da leitura, porém foi considerado o trabalho de monitoramento do leitor para entender o que lia. Conforme López Alonso (2001), a compreensão do texto em língua estrangeira se apoia nos conhecimentos de ordem linguística e de ordem geral, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, no texto e na sua organização. Desta forma, é importante considerar, além de tudo o mais, os esquemas de organização textual presentes na memória do leitor.

Por meio das observações, anotações e orientações pontuais foi possível introduzir ou constatar a utilização de algumas estratégias para interpretar/compreender os textos em língua espanhola. Uma delas foi a estratégia

de ativação do conhecimento prévio, na qual os alunos leitores recordavam o que já conheciam sobre os itens abordados nas leituras propostas, integrando e comparando o conhecimento antigo com o a informação nova. Também se pode citar a estratégia de antecipação do conteúdo, quando feita uma suposição sobre que tipo de informação virá a seguir. Por exemplo, os alunos liam os títulos dos textos que lhes eram propostos e através dessa leitura faziam comparações com sua língua materna e com seus conhecimentos prévios, deduzindo, assim o que pensavam ser o assunto que seria tratado. Outra importante estratégia mobilizada foi a localização de informações pertinentes, momento em que os alunos leitores identificavam o problema sobre o qual girava a ação de um texto, identificavam os tópicos dos parágrafos e localizavam as informações mais relevantes para o entendimento. Pode-se mencionar ainda a estratégia de comparação entre as informações, através da qual estabeleciam vínculos entre o que já sabiam e as novas informações.

4.2.2 O papel do professor na aula de leitura, segundo os alunos entrevistados

Muitos dos alunos participantes da pesquisa relataram sentir-se mais seguros com a presença da professora em sala de aula, indicando-lhes o melhor caminho a seguir nos momentos em que surgiam dúvidas em relação ao entendimento do texto.

Mesmo com todas as dificuldades enumeradas, o professor persiste sendo o grande incentivador e o selecionador dos temas mais adequados, ao grupo de estudantes considerado. Além de tudo o mais, o professor deve ler todos os textos antes de indicá-los para leitura, considerando a faixa etária e o adiantamento escolar dos leitores. Conforme Kaufman (1995, p. 45), “para selecionar um texto, é necessário ter consciência de que os materiais devem estar relacionados à série correspondente”.

Deixar o aluno livre no momento da leitura, para que possa localizar as informações requeridas, e selecionar e confrontar as ideias do texto é uma boa prática pedagógica. O professor precisa desenvolver a criatividade, a imaginação e o espírito crítico e assim entusiasmar o aluno para a aquisição do conhecimento em um novo idioma. Trabalhar com diversos objetivos, ou seja, resolver um problema

prático, informar, divertir, escrever e revisar o texto proposto. Assim, cabe ao professor proporcionar aos alunos oportunidades para o contato com textos variados, tendo consciência de que é necessária a adaptação das estratégias de leitura a cada caso. Segundo Freire (1999, p. 29), “percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz de sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

O professor deve apresentar estratégias para orientar seus alunos sendo mediador do processo, ao lançar desafios e valorizar a caminhada dos alunos.

Caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de informações em selecionador dessas informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e selecioná-las e de que maneira transformá-las em saberes. (ANTUNES, 2001, p.12).

O professor é mediador é formador de leitores, é ele quem cria situações estimuladoras e desafiadoras aos seus alunos, mas ele não está sozinho, junto com ele está à escola que deve ser propícia ao desenvolvimento do hábito da leitura, ou seja, colaborar com as ideias do professor.

Através das opiniões coletadas foi possível concluir que o professor segue tendo seu papel valorizado na hora de aprender um novo idioma e que, mesmo com tanta tecnologia, tantas respostas prontas na internet, o professor e sua maneira de explicar o conteúdo ainda é fundamental para uma melhor aprendizagem. Muitas estratégias utilizadas pela professora, para auxiliar os alunos na interpretação/compreensão dos textos foram bem recebidas, sendo citadas nos questionários: a estratégia de previsão, em que a professora incitava aos alunos a levantar hipóteses sobre o tema dos textos, trabalhando assim com as representações mentais dos alunos, aquelas que eles possuem guardadas em sua memória de longo prazo, ou seja, acontecimentos anteriores. A pré-leitura oral da professora, situação em que os alunos eram questionados constantemente se estavam compreendendo ou não, também foi outra ação realizada pela professora e que foi considerada muito importante pelos alunos. O que ocorreu, na verdade, foi uma mediação feita pela professora para tentar tornar seus alunos autônomos. Outra estratégia que foi lembrada ao final das aulas de leitura e muito citada nas respostas dos alunos foi a estratégia do levantamento de conhecimentos prévios de cada aluno, ou seja, o

texto era lido silenciosa e individualmente. Ao final de 10 ou 20 minutos, a professora abria espaço para a troca de ideias, ou seja, cada aluno poderia compartilhar o seu entendimento sobre o texto.

Esse entendimento usualmente se apoia em inferências, ou seja, no acréscimo de ideias ao texto original. Koch e Travaglia (1992) caracterizam a inferência como um recurso utilizado pelo leitor para estabelecer uma relação, não explícita no texto, pois a inferência é o resultado da ativação dos esquemas do leitor e permite que este infira, com base no conhecimento prévio, a partir das pistas textuais. Marcuschi (1985) complementa esta ideia, afirmando que a inferência permite ao leitor a construção de novas proposições a partir de outras já contidas no texto. Por ser uma operação cognitiva, o processo de inferência pode variar muito de indivíduo para indivíduo, uma vez que depende do nível de conhecimento que o leitor tem armazenado na memória (conhecimento prévio). Os alunos consideraram o processo de contextualização do conhecimento propiciado pela inferenciação como uma estratégia que favoreceu o enriquecimento de sua visão de mundo, pois podiam relacionar o seu conhecimento prévio aos conteúdos lidos. Galves & Busnardo (1983), confirmam essa avaliação, afirmando que a leitura em língua estrangeira depende não só da competência linguística, mas também do conhecimento do mundo e da competência discursiva do leitor.

É preciso entender que o trabalho do leitor não pode ser reduzido à decodificação do texto palavra por palavra. Para Cooper (1984, p. 124), a "excessiva veneração por cada palavra" acaba cegando o leitor para outros aspectos vitais do texto, ou seja, um texto sempre tem mais ideias do que o número de palavras que contém.

5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A pesquisa feita constatou que ocorreram mudanças no processo de leitura realizado pelos alunos e que elas ocorreram a partir do período inicial da investigação, evidenciando-se com clareza ao se comparar etapa inicial com a etapa final. Na etapa final, os alunos passaram a usar estratégias de leitura, a identificar as estratégias empregadas e a observar o que estavam fazendo, concentrando-se mais no processo de leitura.

É importante mencionar que, à medida que faziam a leitura, os alunos participantes articulavam mais informações textuais de modo a estabelecer nexos esclarecedores, que lhes permitissem ir dando forma ao que estavam entendendo sobre o texto. Ao vincularem as informações existentes nas leituras propostas ao que eles, leitores, conheciam, passavam a elaborar as ideias e a desencadear o processo de construção de sentido(s). O que leva à conclusão de que os alunos, com toda certeza conseguiram, em muitos momentos, mobilizar seu conhecimento prévio para tentar interpretar/compreender os textos propostos na investigação. Na pesquisa bibliográfica foi mencionado que o uso do conhecimento prévio é de grande importância para o entendimento textual. De acordo com Solé (1998) as estratégias de leitura, em geral, também auxiliam o leitor a ter domínio sobre a atividade em realização, direcionando-a e regulando-a, por meio de hipóteses e previsões. “Ler é interagir, é construir significado para o texto. Quando se invoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura [...]” (DELL’ISOLA 2001, p. 37).

Após 12 meses de pesquisa foi possível confirmar que a construção do significado da leitura ocorreu de maneira progressiva, não linear, e se concretizou de forma pessoal, individual, apesar de a leitura ser uma atividade cultivada socialmente e desta pesquisa ter proposto algumas leituras em grupo, para explorar o lado social e o intercâmbio de informações e conhecimentos entre os alunos. As alterações no processo de leitura foram frequentes e estimularam mudanças cognitivas relevantes para a formação dos alunos leitores. Ler é uma atividade complexa e necessita do engajamento de muitos fatores cognitivos e linguísticos como: memória, atenção, percepção e conhecimentos linguísticos, que precisam ser ativados, quando se quer fazer sentido do texto (KLEIMAN, 1996).

De acordo Flôres (2008):

[...] ler é um ato que pode ser realizado de modos alternativos, havendo muitas formas de abordagem textual. A diferença básica entre os possíveis atos de leitura funda-se, porém, no fato de o leitor poder decifrar a escrita, interpretando-a, ou de decodificar sem interpretar. Essa bipartição primeira traz um adendo teórico ao estudo da leitura. O acréscimo decorre da necessidade de analisar o comportamento do leitor e de seu modo de relacionar-se com o texto, a fim de caracterizar distintos resultados do ato de ler. Como o leitor pode ler e não interpretar, ele escolhe entre assumir o papel de intérprete ou não. (FLÔRES, 2008, p. 43).

Ao mesmo tempo em que, nesta pesquisa, a leitura de textos em Língua Espanhola implicou a interação com outros leitores e com o texto, também propiciou a interação do leitor consigo mesmo, ao considerar seus conhecimentos prévios, apesar de os alunos informantes, não possuírem nenhum conhecimento sobre o novo idioma, sua cultura e gramática. O que se pode dizer é que no decorrer da pesquisa, a cada aula de leitura em Língua Espanhola foi possível notar que os alunos foram adquirindo uma forma única, peculiar, de ir entendendo os textos e compartilhando seu conhecimento com os colegas do grupo.

É importante ressaltar que a definição dos objetivos, previamente, foi uma forma de ganhar tempo na busca de informação e no processamento de leitura. Diferentes objetivos sugerem e demandam distintas estratégias de abordagem textual. Assim, determinar os objetivos antecipadamente ajudou muito os alunos na interpretação/compreensão das leituras no novo idioma, pois, segundo Kleiman (2004), ter ou não um objetivo possibilita o estabelecimento da coerência do texto. Os objetivos podem ser estipulados de acordo com os tipos de texto e determiná-los também é importante para a formulação de hipóteses. De outra parte, formular hipóteses viabiliza a tarefa de observação, uma vez que o leitor passa a monitorar seu processo de compreensão, buscando preservar, ao mesmo tempo, o caráter global do texto. Na análise de hipóteses, os alunos confirmaram algumas e descartaram outras, fazendo uma revisão textual que envolveu a mobilização de estratégias metacognitivas.

Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito ao estabelecimento de metas, no momento que precede a leitura. Essa medida pode auxiliar na maneira como as informações serão processadas. Assim, no ato de leitura os alunos tiveram em conta os objetivos de leitura da professora, os quais acabaram influenciando o modo como o texto era lido. “O objetivo principal da leitura é a compreensão do

conteúdo do texto. Podem, no entanto, existir outros tipos de objetivos na leitura, como o de memorizar, de resolver um problema, de resumir, ou simplesmente ler por prazer” (LENCASTRE 2003, p. 102). O que foi possível constatar é que cada objetivo solicitado levava a uma leitura e a uma interpretação/ compreensão diferente.

Como afirma Kleiman (2004):

[...] há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”. [E acrescenta:] “há também evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo. (KLEIMAN, 2004, p. 30).

Para os alunos do grupo estudado foi necessário saber por que precisavam ler e qual a importância de saber ler em outro idioma, para que não se desmotivassem. A retomada dos objetivos aconteceu algumas vezes no decorrer da investigação e na situação de sala de aula ocorreu, constantemente, por que muitas vezes os alunos estão desmotivados com a aprendizagem de uma nova língua, ou com a leitura de textos.

Para Nunes (2000, p. 107), o leitor é “ativo, ele planeja, decide, coordena habilidades e estratégias, traz para o texto expectativas, informações, ideias, crenças, seleciona pistas significativas, formula ou confirma hipóteses”. Ele dialoga com o texto. Mais ainda, Soares (1998) assegura que o cérebro do leitor está interagindo com o texto enquanto ele lê, ou seja, o cérebro e o resto do corpo trabalham de forma integrada para construir a significação, o que envolve dispêndio de energia e esforço. E, no caso desta pesquisa, em que os integrantes realizaram leituras em outro idioma, sem possuir conhecimento anterior, a interação dos alunos com os textos lhes causou certo cansaço mental, detectável, no fim das aulas, em que lhes eram propostos textos mais longos.

Em seus estudos, Leffa (1996) enfatiza que a leitura é também um processo de representação que na maioria dos casos envolve a visão, ou seja, ler é olhar para uma coisa e ver outra. O autor comenta que a leitura não se realiza através do acesso direto à realidade, e sim, por meio da consideração a um elemento intermediário, que tem a função de mostrar uma parte do mundo que não tem nada em comum com sua própria consistência física. “Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas

do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo” (LEFFA, 1996, p. 10).

No caso do presente estudo, os alunos não possuíam conhecimento prévio sobre o idioma e nem sobre a cultura espanhola, portanto suas inferências e comparações eram feitas com a cultura materna, com o vocabulário da língua portuguesa, associadas ao auxílio da professora para esclarecer dúvidas sobre aspectos culturais que os alunos desconheciam.

Deve ficar claro, por outro lado, que esta pesquisa não reduziu o estudo da língua à habilidade de ler, buscando incluir todo um conjunto de fatores: “competência sociolinguística, competência gramatical, competência discursiva e competência estratégica” (OXFORD, 1990, p. 7). A orientação do estudo foi no sentido de os alunos fazerem leituras mais autônomas, conseguindo com isso interpretar/compreender melhor o novo idioma sem medo de expor suas opiniões, seu entendimento, tornando-se leitores mais independentes e exploradores do novo idioma.

Para adquirir conhecimento de uma língua, há outros fatores determinantes como Oxford (1990) assegura:

Estudantes aprendem ou adquirem o produto ou resultado de aprendizagem ou aquisição de uma língua - para expandir um foco que também inclui o modo como os estudantes compreendem a língua - o processo pelo qual aprendizagem ou aquisição ocorre. Essa nova ênfase envolve olhar para uma variedade de fatores do processo: o desenvolvimento de uma interlíngua... , os tipos de erros que o aprendiz comete e razões para eles, a adaptação social e emocional com a nova língua e cultura, a variedade e tipo de atividades disponíveis para o “inside” e “outside” da aula, e as reações do aprendiz para métodos e técnicas específicas de sala de aula e para experiências fora da aula com a língua. (OXFORD, 1990, p. 5).

Pode-se concluir que, devido à interação entre texto-leitor, leitor-autor, aluno-professor e aluno-aluno ocorridas em quase todas as aulas, em que foram propostas leituras em Língua Espanhola, sem dúvida a interação foi um fator decisivo para a aquisição do novo idioma e tornou as atividades de leitura mais ricas e mais interessantes.

Quanto à consciência fonológica, ou seja, a identificação dos sons/fonemas e seus grafemas correspondentes em espanhol pode-se dizer, com total segurança, que ela se desenvolveu pouco a pouco, à medida que os alunos iam ficando mais conscientes da inter-relação entre fonema, grafema, sílabas, palavras, texto. A

tomada de consciência fonológica é o ponto de partida do processo que permite correlacionar fala e escrita, exigindo que o aprendiz possa discernir os sons equivalentes (fonemas) a cada um dos grafemas que constituem as palavras, o que lhe possibilita, então, a sua identificação e transformação em sons da língua (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000).

Sabe-se que é preciso certo intervalo de tempo para que o cérebro acuse o que está captando, ou seja, em uma aula por semana com duração de 45 minutos, a qual será seguida provavelmente de outra disciplina, os alunos enfrentam um desafio ao trabalhar com leitura, interpretação/ compreensão em outro idioma:

A leitura requer a implementação de processos cognitivos. Esses processos iniciam pela percepção visual, em seguida a informação sobre o que foi percebido é enviada ao cérebro via sistema nervoso. O estímulo visual necessita ser processado para que o que foi percebido tenha significado. Essa percepção, no entanto, não acontece de maneira linear, quando o olhar se fixa no texto, pelo contrário, os olhos dão pequenos saltos. Entre um pulo e outro ocorrem as fixações. A fixação é o tempo em que os olhos param (sacadas) entre um movimento ocular e outro. (SMITH, 1999, p. 38).

Na visão de Smith (1999), vários locais do cérebro são ativados no ato de ler, sendo que alguns deles são indispensáveis. O autor acrescenta, no entanto, que nenhum dos processos mobilizados está comprometido apenas com a leitura, no que diz respeito aos processos intelectuais. Ou seja, a leitura não requer nada além das capacidades que o cérebro precisa para compreender a fala. Sobre o que os alunos trazem de bagagem cultural e conhecimento, Smith (1999) comenta que a memória de longo prazo é o saber já registrado no cérebro, sendo o que de mais estável se conhece sobre o mundo. Já a memória de curto prazo é um armazenamento temporário, ao qual é dada atenção por certo período, sem preocupação com o tempo de permanência da informação. Ambas podem propiciar ou prejudicar a leitura e a aprendizagem dos alunos, o que confirmamos ao final desta pesquisa, pois, na memória de curto prazo, são mantidos apenas poucos dados de cada vez, o que prejudicou os alunos que se fundamentavam apenas nas informações visuais. Por sua vez, a entrada de novos dados na memória de longo prazo por ser mais vagarosa acaba afetando a compreensão. Essas duas limitações foram superadas, em parte, pelo material de leitura oferecido pela professora, que buscou textos significativos e marcantes para os alunos, com temas atuais e conhecidos. Segundo Dascal (2005), para entender o que se lê é necessário

compreender além das palavras e estruturas gramaticais de um texto, os conhecimentos de situações ou ideias que dão fundamento à mensagem e aparecem de forma explícita ou implícita em sua constituição.

Assim, quando os alunos realizaram as leituras propostas, eles usaram todas as suas habilidades, simultaneamente. Ou seja, a leitura acabou por envolver os alunos como um todo: cognição, metacognição, emoção, criatividade e imaginação. Muitos dos alunos mudaram seus pontos de vista no decorrer da investigação, compartilharam experiências de vida e tudo isso, em conjunto, levou a outra leitura, ou seja, a cada leitura eles obtinham uma maneira diferente de pensar que não exatamente igual a anterior. Coracini (2001) menciona que duas leituras sempre apresentarão algo de diferente, porque a heterogeneidade do sujeito e do discurso, as crenças, os valores e os estereótipos que existem no inconsciente de cada indivíduo interferem no ato de ler. Porém, ela diz, também, que duas leituras não serão completamente distintas, se os leitores compartilharem um momento histórico social determinado.

Assim, através deste estudo foi possível concluir que o professor de Língua Estrangeira - tanto no idioma Espanhol como em qualquer outro - que pretenda trabalhar a leitura em sala de aula, tem de planejar objetivos de leitura claros, previamente, estabelecidos, para que o aluno-leitor entenda o que está sendo requerido fazer com a leitura de um dado texto, pois não há apenas um modo de ler. Cada texto demanda um procedimento de leitura adequado à meta que o leitor tem em mente. Se ele não tiver propósito algum, sua leitura poderá ser sem rumo. Além disso, se o grupo for de jovens, os textos precisam conter temas referentes à atualidade dos alunos, ao seu convívio social, aos assuntos discutidos por eles junto aos amigos e colegas. A troca de conhecimento entre aluno-aluno e aluno-professor são fatores intensamente atuantes na atividade leitora.

As leituras propostas neste estudo indicaram haver procedimentos de leitura diversos, de acordo com a predisposição do leitor, seu conhecimento prévio e sua bagagem leitora em língua materna. Foi possível observar as mudanças que esses 15 alunos colaboradores apresentaram, ao longo do semestre, ficando suficientemente claro que houve desenvolvimento de sua habilidade de leitura no decorrer do ano.

As hipóteses de pesquisa foram confirmadas, o objetivo do estudo atingido, e apesar de não ser possível generalizar as conclusões obtidas, pode-se finalizar

dizendo que a pesquisa teve sucesso, pois através dela os alunos colaboradores puderam entender a importância da leitura em seu dia a dia, tanto em um novo idioma como em sua língua materna. Professores regentes e futuros professores também poderão fazer uso desta investigação ao elaborar e planejar futuras classes de Leitura em Língua Espanhola, pois a pesquisa trouxe alguns dos questionamentos que são feitos antes de se pensar e elaborar uma proposta de leitura para um público adolescente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2001.
- ANTUNES, Celso. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BABO, Maria Ausenda M. Monteiro. "Que farei com este texto?" A leitura na aula de Língua Estrangeira: percursos iniciais. In: _____. *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Porto, v. XX n. XX, ano 2004. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8261.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros*. Brasília: MEC, 2002.
- CAAMAÑO, Cristian. *Las razones que explican el fracaso de Brasil en su Copa del Mundo*. Disponível em: <http://www.latercera.com/noticia/deportes/futbol/mundial/2014/07/2836-586055-9-las-razones-que-explican-el-fracaso-de-brasil-en-su-copa-del-mundo.shtml> Acesso em: 03 ago. 2014.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística: pensamento e ação no magistério*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Problemas de Leitura e Escrita*. São Paulo: Memnon, 2000.
- CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.
- CHAGAS, R.; VALNIR C. *Didática especial de línguas modernas*. 3. ed., rev. São Paulo : Ed. Nacional, 1979.

COELHO, Luciano: *¿Brasil en la Copa del Mundo o la Copa del Mundo en Brasil?* Disponível em: <https://www.facebook.com/notes/techo/brasil-en-la-copa-del-mundo-o-la-copa-del-mundo-en-brasil/10151044951110577>. Acesso em: 6 jun. 2014.

COOPER, M. Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English. In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (Ed.) *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984. p. 122-35.

CORACINI, M. J. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, M. J. R. R.; PEREIRA, A. E. (orgs.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB / EDUCAT, 2001.

_____. *Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade*. Letras e Letras. Uberlândia, MG. v. 14, n. 1, p. 153-169, jun./dez, 1997.

_____. (Org). *O jogo na aula discursivo de leitura: língua materna e estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

CORNAIRE, C.; Germain, C. *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International, 1999.

COUTINHO, C. *et al.* Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. 8, n. 2, p. 455-479, 2009.

DASCAL, M. A dialética na construção coletiva do saber científico. In: A. C. REGNER & L. ROHDEN (orgs.). *A filosofia e a ciência redesenham horizontes*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Formato, 2001.

FLEGE, James Emil. Interactions between the native and second-language phonetic systems. In: BURMEISTER, P.; PIRSKE, T.; RHODE, A. (Eds). *An integrated view of language development: papers in honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2002. p. 217-243.

FLEGE, James Emil; LIU, Susan. The effect of experience on adults' acquisition of a second language. *Studies on Second Language Acquisition*, v. 23, p. 527-552, 2001.

FLÔRES, O. C. *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1999.

GALARZA, D. K. Leitura de texto/leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer. In: N. M. PEREIRA; N. O. SCHÄFFER; S. E. L. BELLO; C. S.

TRAVERSINI; M. C. A. TORRES; S. SZEWCZYK (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 225-237

GALVES, C.; BUSNARDO, J. Leitura em língua estrangeira e compreensão e produção de textos em língua materna. In: Encontro Nacional de Professores de redação e leitura do 3º grau. *Anais*. São Paulo: PUC, 1983. p. 305-11.

GARCEZ, P. M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: L. MASELLO (Org.). *Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai*. Montevideu: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2008. p. 51-57.

GOBIERNO DE ESPAÑA. *AEMET lanza boletines de predicción de la cosecha de cereales para la campaña 2014-1015*. Disponível em: <http://www.magrama.gob.es>. Acesso em: 13 maio 2014.

GOBIERNO DE EXTRAMADURA. Consejería de Educación y Cultura. *La Rosa y el Sapo*. Disponível em: <http://iesosangines.juntaextremadura.net/index.php/dorientacion/asignaturas/502>. Acesso em: 29 set. 2014.

GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46, Janeiro-Abril, 2008. Acesso em: 09 nov. 2014.

GRABE, W. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 375-406, 1991.

_____. *Reading in a Second Language: moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

GRIGOLETTO, Marisa. Ensino de Leitura em Língua Estrangeira: O que mais pode ser feito? *Contexturas: Ensino Crítico da Língua Inglesa*. São Paulo: Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, n. 1, 1992.

IMPORTANCIA. *Org. Importancia de la Lectura*. Disponível em: <http://www.importancia.org/lectura.php>. Acesso em: 25 out. 2014.

IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

LEFFA, V. J. *Aspectos de leitura*. Porto Alegre: Sagra – DC. Luzzatto, 1996.

LENCASTRE, L. *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LÓPEZ ALONSO, C. *La lectura en lengua extranjera: el caso de las lenguas románicas*. Hamburg: Buske, 2001.

MACWHINNEY, Brian. The competition model: the input, the context, and the brain. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: CUP, 2001. p. 69-90.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. *Leitura: teoria e prática. Revista da Associação da Leitura do Brasil*, Campinas, v. 4, p. 3-16, jun. 1985.

MARGENTINO, Leones. *Yo quiero ser*. Disponível em: <http://www.leonismoargentino.com.ar/RefYoQuieroSer.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

MARTIN, Ivan. *Libro Síntesis: Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna – Espanhol*. Ática, 2012- 2013- 2014.

MARTÍNEZ, Mariana. *Lo importante no es ganar sino competir*. Disponível em: <http://mariana-martinez.com.es/blog/lo-importante-es-ganar-sino-competir/>. Acesso em: 03 ago. 2014.

MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia S. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MOITA LOPES, L. P. What is this class about? Topic formulation in a L1 reading comprehension classroom. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

MOITA LOPES, L. P. Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social. In: *Anais do III Seminário da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*. UFF, Niterói, 1996.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

MUY INTERESANTE. *La importância de La foto em Facebook*. Disponível em: <http://www.muyinteresante.es/tecnologia/articulo/la-importancia-de-la-foto-en-facebook-701368428261> Acesso em: 10 set. 2014.

NUNES, M. B. Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, M. A. A. (org.) *Ensino de Segunda Língua: Redescobrimo as Origens*. EDUC, 2000, p. 107-132.

PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol Língua Estrangeira no Brasil. In: TROUCHE, A. L. G. & REIS, L. de F. (orgs.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, 2001, p. 186-194.

PESCADOR, Dario. *Comienza la cuenta atrás, tienes tres meses. Empieza ahora a transformarte*. Disponível em: <http://transformer.bloggs.quo.es/2012/04/04/operacion-transformer-cuerpo-de-verano-en-tres-meses>. Acesso em: 13 maio 2014.

PORTILHO, E. M. L. *Aprendizagem universitario: un enfoque metacognitivo*. 346 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.

PORTILHO, E. M. L.; TESCAROLO, R. Metacognição e Ética Planetária. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, VI ANPED. Santa Maria – RS. *Anais*. Junho 2006. p. 329. Disponível em: <http://metacognicao.com.br/artigos.html> . Acesso em: 24 jan 2012.

PORTILHO, E. *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

RIVERS, Wilga M. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975. 397 p. (Biblioteca pioneira de linguística teórica e aplicada)

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia prático de alfabetização: baseado em "Princípios do sistema alfabético do português do Brasil"*. São Paulo: Contexto, 2003.

SEIDENBERG, Mark S. Beyond orthographic depth in reading: equitable division of labour. In: FROST, R; KATZ, L. *Orthography, phonology, morphonology and meaning*. Amsterdã: Elsevier, 1992, p. 85-118.

SHULMAN, L. S. (Editado por Suzanne M. Wilson). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, Feb. 1987.

SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos da pedagogia da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

_____. *Espanhol Língua Estrangeira: um objeto fundamental*. Caligrama, Belo Horizonte: UFMG, v. 3, dez. 1998.

SPANISH, Woodward. *La Rutina Diaria*. Disponível em: <http://www.spanish.cl/Vocabulary/Notes/Rutinas.htm>. Acesso em: 02 out. 2014.

UNIVERSIA CHILE. *Vacaciones de invierno. Descanso para todos los Estudiantes*. Disponível em: <http://noticias.universia.cl/vida-universitaria/noticia/2010/07/12/406026/vacaciones-invierno-descanso-todos-estudiantes.html>. Acesso em: 20 jul. 2014.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark / Dunya, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid, Espanha: Visor, 2000.

ANEXO A – Questionário 1

Data: _____ Turma: _____
Número de alunos: _____
Questionário:
1: Nome: _____
2: idade : _____
3: Local de residência : _____
4: Você tem o hábito de ler? () sim () não
5: Que tipos de livros atraem mais sua atenção? _____
6: Possui celular? () sim não ()
7: Tem internet em casa? () sim () não
8: Já estudou Língua Espanhola? () sim () não
9: Já teve contato com a língua espanhola? () sim () não
Em caso de resposta afirmativa especifique como foi _____
Em caso de resposta negativa, explique como fará para aprender o novo idioma e compreender as leituras oferecidas pela nova disciplina em outra língua (LE). _____
10: Quais suas expectativas quando ao novo idioma a ser estudado?

ANEXO B – TEXTO 1: Las poderosas sutilezas de tú y usted

capítulo 2

TEXTO
COMPLEMENTARIO

Trabaja el texto y
acompaña al libro del
profesor, o prepara
preguntas para la
relación de un
colaborador.

PARA LEER Y REFLEXIONAR

Las poderosas sutilezas de tú y usted

Todas las lenguas distinguen tratamientos formales y corteses (para dirigirse a personas de más edad o rango) de tratamientos más familiares e informales (para hablar con personas cercanas), pero difieren mucho en los medios que usan para expresarlo. En inglés, el uso del apellido corresponde al empleo formal y distante, mientras que entre amigos se usa el nombre. En el español de España esas diferencias están contadas a dos formas pronominales: **tú** (para tratamiento informal) y **usted** (para tratamiento formal). El sistema no es el mismo en todos los países en que el español es lengua oficial. En España, los hablantes tienden a usar **tú** con mucha facilidad (a veces basta simplemente presentarles a alguien para que inicien el tutoo); en Colombia, en cambio, incluso los compañeros de clase se tratan entre sí de **usted** (tienen que tenerse realmente mucha confianza para permitirle el **tú**). Podría parecerle exagerado, pero en Perú es muy frecuente que los compañeros en el colegio se dirijan unos a otros usando el apellido y no el nombre. Además, en algunos países, el pronombre **vos** suele reemplazar el pronombre **tú** en las relaciones informales.

Dada la opción entre **tú** y **usted**, el hablante de español posee una herramienta sutil pero muy eficaz para expresar cómo se siente él mismo con respecto a su interlocutor y, en particular, cuál es su posición en la relación de poder y en la jerarquía de prestigio. Entre dos desconocidos con similar jerarquía un segundo criterio entra en juego: la edad. Todo el mundo tutea a los niños, los conoce o no; pero podemos sentirnos agredidos si un desconocido nos trata de **tú**, en especial si es visiblemente menor que nosotros.

Noten que el sistema anterior es en gran medida inconsciente; no podría ser de otra manera porque debemos tomar la decisión de usar la persona verbal adecuada en cuestión de segundos, y lo hacemos rápido y sin meditar al respecto. Sin embargo, su uso puede revelar mucho sobre las relaciones entre los interlocutores e incluso sobre la distribución de poder en una determinada sociedad.

Adaptado de Miguel Rodríguez Mandujano, *Extracción de la gramática española*, blogspot.com.
Acceso el 12 de marzo de 2010.



MIGUEL RODRÍGUEZ MANDUJANO

2

ANEXO C – Questionário 2

Pesquisa de Mestrado /Letras – UNISC Professora pesquisadora: Naura Coelho Orientadora: Professora Dra. Onici Claro Flôres
O que você mais gosta de fazer quando não está na escola?
Costuma ler jornal? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Em caso afirmativo: Qual parte do jornal você costuma ler primeiro?
Assiste a filmes? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não A que tipo de filmes costuma assistir? <input type="checkbox"/> suspense <input type="checkbox"/> romance <input type="checkbox"/> ficção científica <input type="checkbox"/> terror <input type="checkbox"/> comédia
Quais os assuntos que são mais abordados no seu grupo de amigos (as)? <input type="checkbox"/> moda <input type="checkbox"/> corpo <input type="checkbox"/> futebol <input type="checkbox"/> Enem <input type="checkbox"/> escola <input type="checkbox"/> paquera
O que você considera mais interessante aprender sobre outro país?

ANEXO D – Texto 2: El consumo responsable

TEXTO COMPLEMENTARIO

En el manual que acompaña a libro del profesor, se proponen preguntas para la realización de un debate.

PARA LEER Y REFLEXIONAR

El consumo responsable

La necesidad de organizar la economía según la justicia, el respeto al hombre y a los recursos naturales ya no es una cuestión de opinión moral o política, es un imperativo. El consumidor es el último eslabón del sistema económico y como tal tiene la responsabilidad y el poder de cambiar el estado a que se nos induce por los medios de comunicación social.

Todos los días encontramos ejemplos innumerables a nuestro alrededor del injusto reparto de la riqueza y el aumento de la pobreza o de los efectos que el actual desarrollo insostenible tiene para la naturaleza. Van desde los fenómenos migratorios, hasta la deforestación o desertización, pasando por la explotación laboral (sobre todo de mujeres y niños) o el efecto invernadero.

Vivimos en una sociedad que favorece el consumismo: nos hemos convertido en la generación de usar y tirar. La publicidad nos bombardea con anuncios, cuyo objetivo no es nuestro bienestar, sino hacernos engranajes de un sistema que reduce a las personas a consumidores sumisos.

Para consumir con alguna responsabilidad debemos:

1. Ser críticos con nuestro consumo y nuestra forma de vida, aplicando filtros tejidos con valores éticos.
2. Exigir información e informarnos acerca de las condiciones sociales y medioambientales en las que un producto o un servicio ha sido elaborado, como ha llegado hasta nosotros y cuáles son sus consecuencias sobre el ambiente.
3. Reducir nuestro consumo, como opción ética y ecológica, optando por un modelo de bienestar y felicidad no basado en la posesión de bienes materiales.
4. Practicar un consumo respetuoso con la naturaleza, reduciendo, reutilizando y, por último, reciclando y consumiendo productos ecológicos y artesanales.
5. Practicar un consumo solidario y socialmente justo, respetuoso con las personas y las culturas, en el que no haya lugar para la discriminación ni la explotación.

Adaptado de <www.ecoperia.net>.
Acceso el 19 de marzo de 2010.



ANEXO E – Texto 3: AEMET lanza boletines de predicción de la cosecha de cereales para la campaña 2014-1015

Pesquisa de Mestrado /Letras – UNISC
 Professora pesquisadora: Naura Coelho
 Orientadora: Professora Dr Onici Claro Flôres

Lea con atención el texto abajo y apunte las principales informaciones:

AEMET lanza boletines de predicción de la cosecha de cereales para la campaña 2014-1015

Servirán para predecir rendimientos según las condiciones meteorológicas futuras previstas/ <http://www.agroinformacion.com/noticias/2/cereales>.



La Agencia Estatal de Meteorología (AEMET), adscrita a la Secretaría de Estado de Medio Ambiente del Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, elabora un boletín de predicción de cosecha de cereales de secano para esta campaña agrícola 2014-2015 en Castilla y León como parte de un proyecto piloto cuyo objetivo es apoyar al sector agrícola a través de la Meteorología. AEMET realiza este boletín quincenal desde mediados de abril y continuará haciéndolo hasta finales de campaña (1 de julio). Esta acción forma parte del marco de colaboración entre el Instituto Tecnológico Agrario de Castilla y León (ITACYL) y AEMET, a través de su Delegación Territorial en Castilla y León, para atender a las necesidades de la Consejería de Agricultura y Ganadería de la Junta de Castilla y León.

Conocedores de la importancia de la agricultura en esta Comunidad y de la influencia directa de la meteorología en el sector, AEMET se especializa en la elaboración de productos climatológicos y de predicción con fines agrícolas. En este caso, AEMET ofrece una estimación objetiva desde el mes de abril hasta la fecha de la recolección del volumen de la cosecha de cereales de secano (1 de julio).

El boletín cuenta con un resumen agroclimatológico, donde se refleja lo sucedido desde el punto de vista meteorológico y se compara con la media para esa época del año, así como se describe la fenología de los cultivos.

Además, se incluye una predicción de rendimientos de cosechas (trigo y cebada) basada en el modelo agronómico AquaCrop 4.0 (FAO), que se elabora diariamente y tiene en cuenta las condiciones meteorológicas que acontecen hasta el día de edición del boletín.

Así, los resultados se visualizan en mapas de comarcas con la predicción de cosechas respecto a la media y con gráficas de la evolución de la cosecha de los últimos 11 años y el año en curso. También se añaden tablas por provincias con el rendimiento estimado y la comparación con el año anterior y los últimos 11 años.

Por otro lado, se incluye una estimación de superficies y producciones. Se trata de tablas basadas en datos facilitados en los avances del último mes del Servicio de Estadística, Estudios y Planificación Agraria, de la Secretaría General de la Consejería de Agricultura y Ganadería de la Junta de Castilla y León.

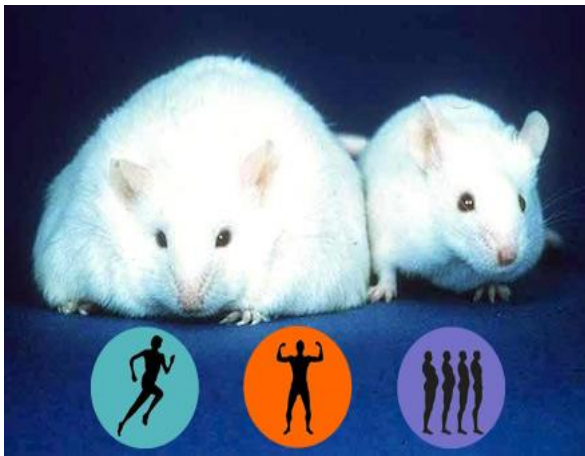
Asimismo, se realiza un avance de la predicción meteorológica para los próximos días, en forma de texto y con mapas de anomalías respecto a la media, sobre todo se incide en la precipitación.

ANEXO F – Texto 4: Comienza la cuenta atrás, tienes tres meses. Empieza ahora a transformarte.

Pesquisa de Mestrado /Letras – UNISC
 Professora pesquisadora: Naura Coelho
 Orientadora: Professora Dr Onici Claro Flôres

Lea con atención el texto abajo y apunte las principales informaciones:

Comienza la cuenta atrás, tienes tres meses. Empieza ahora a transformarte.



Si quieres ponerte en forma para el verano, no sirve empezar en junio. Si quieres recuperarte después de Navidad, no lo conseguirás a finales de enero. Las dietas milagro no funcionan, tendrás un aspecto fofo y recuperarás la grasa con las primeras visitas a a la nevera o al chiringuito. Si quieres tener el mejor aspecto posible, tienes que empezar ahora. **En tres meses, doce semanas, hay tiempo suficiente para mejorar**, y mucho.

Este es un plan genérico que **vale tanto para hombres como para mujeres, si vas a un gimnasio o si lo que te gusta es correr o montar en bicicleta**.

Los cambios no son gratis. Hay que esforzarse, pero los resultados merecen la pena. Necesitarás entre tres y cuatro sesiones semanales de entrenamiento, nunca más de una hora por sesión. Este es el plan:



Mes uno: fuerza y agilidad

Hay que quitarse las telarañas del invierno y avisar a tu cerebro de que vas a usar esos músculos atrofiados por tantas horas en una silla. Se trata de hacer ejercicios cortos pero intensos, que te dejen jadeando pero con ganas de más.



Mes dos: masa muscular

Durante este mes harás ejercicios de fuerza para ganar masa muscular. La tonificación no existe, si quieres perder grasa, necesitas más músculo. La táctica es la misma desde la grecia antigua: aumentar poco a poco el peso o la resistencia. Lo ideal es trabajar con pesas, pero si no te gusta, hay muchas alternativas.



Mes tres: pérdida de grasa

Cuando llegues aquí, si has cometido el error de pesarte, puede que no hayas perdido muchos kilos, pero sí notarás que la ropa te sienta mejor, porque habrás perdido centímetros en los sitios correctos. En este mes te concentrarás en quemar grasa para mostrar esos músculos que has trabajado en las últimas ocho semanas.

Cosas importantes que tienes que saber:

- **Los milagros no existen.** En tres meses no es posible arreglar los estragos de años de vida sedentaria y bollos, pero sí es posible mejorar y hacer que te sientas mejor con tu cuerpo. Un cuerpo un 20% más sano y atractivo es mucho mejor que un 0%.
- **Necesitas hacer deporte.** El deporte sin dieta puede funcionar, pero la dieta sin deporte no funciona nunca. Si no haces deporte prácticamente aseguras la recaída y el temido efecto yo-yo, y pones en peligro tu salud.
- **Obsérvate, mídete.** Hazte una foto en ropa interior el día uno y ponla en la puerta del frigorífico. Te verás obligado a verla cada vez que lo visites con un antojo. A partir de ahí haz una foto cada semana y compárala con la de la semana anterior. Las mejoras serán visibles y te animará mucho en los momentos de debilidad

ANEXO G – Texto 5: ¿Brasil en la Copa del Mundo o la Copa del Mundo en Brasil?

Pesquisa de Mestrado /Letras – UNISC
 Professora pesquisadora: Naura Coelho
 Orientadora: Professora Dr Onici Claro Flôres

¿Brasil en la Copa del Mundo o la Copa del Mundo en Brasil?

13 de dezembro de 2011 às 12:18

Que me perdonen los fanáticos del fútbol, pero no sé cómo puede ser una buena idea tener un mundial de fútbol en Brasil. Recuerdo muy bien el momento del sorteo, en el que estaban todos los brasileños pegados al televisor, viendo con los dedos cruzados cada palabra dicha por el representante de la FIFA. La mitad de la población hipnotizada frente al televisor y la otra mitad rezando, todo para que Brasil pudiera tener la oportunidad de albergar el mayor evento deportivo del mundo.

¿Merecemos este evento? La respuesta a esta pregunta no es lo que importa, lo que es realmente importante es que el país ya está en plena marcha para los preparativos y que la Copa del Mundo traerá grandes inversiones para que este territorio y su población, podamos ser finalmente reconocidos por nuestra grandeza.

¡Claro! Todos sabemos el efecto de la Copa del Mundo en nuestro país. Para nuestra población, cada partido es un gran evento. El fútbol es tema de conversación en todas partes: el equipo, el entrenador, los resultados que debemos obtener y la posibilidad de ver a las grandes estrellas jugando juntos con la camiseta brasilera.

¡Genial! Tenemos la Copa del Mundo 2014. ¿Y ahora? ¿Qué debemos hacer? Para algunos, estas son preguntas que deben ser desarrollados por sus sucesores, después de todo, ganar la Copa ha sido la finalización de su trabajo. Para otros, un problema que debe resolverse en los próximos años, ya que, después de todo, la Copa está todavía muy lejos. La verdad es que para la gran mayoría de los brasileños es la Copa ya es un problema y el costo será su dignidad. Si la Copa no tiene éxito en Brasil, ¿quién pagará la factura?

Nueve de los doce estadios no están diseñados para lo que un evento de esta envergadura requiere, los aeropuertos carecen de capacidad para satisfacer la demanda local, el transporte público hace que todos los brasileños sufran a diario con las terribles condiciones, la seguridad del país es una vergüenza nacional y así sucesivamente.

¿Un país con 16,2 millones de personas que viven en la pobreza extrema se ha creído capaz de albergar un evento que requiere una enorme inversión como ésta? Los brasileños son conocidos por tener una memoria histórica a corto plazo, que nos lleva a cometer siempre los mismos errores.

Me parece un poco absurdo que aun cuando todo el mundo ha visto la situación generada en Sudáfrica después de la Copa Mundial en este país, no se prevea que esto ocurrirá también en Brasil. Todo el mundo recuerda el traslado masivo de personas de los asentamientos para que los estadios fueran construidos en

los lugares donde éstos habitaban. Muchos africanos, a falta de otro lugar donde vivir, están viviendo en estos estadios después del huracán que fue LA COPA DEL MUNDO. Estas personas que en realidad deberían haber sido beneficiadas, los africanos de verdad, y no a las multinacionales que salieron a navegar en un montón de dinero después de mostrar sus grandes obras en un país que seguramente va a tener que destruir estos estadios monumentales porque no es capaz de mantenerlos.

Nadie puede asegurar que este no es el destino obvio para la Copa Mundial de Brasil 2014. Las ciudades con grandes concentraciones de pobreza y que nunca han tenido importantes inversiones para esta lucha, están recibiendo miles de millones de dólares para ser invertidos en los estadios. Con la mitad de estos dólares sería posible eliminar la situación de emergencia de las personas que construyen y viven hoy en estos lugares.

La tarjeta postal de Brasil muestra una bella y estéticamente perfecta ciudad de Río de Janeiro, pero no muestra a comunidades enteras que se han eliminado sin previo aviso. Sus residentes han tenido sólo minutos para evacuar sus casas antes de que las retroexcavadoras arrastren sus hogares para ofrecer nuevas vías de acceso para el gran evento, que termina con el sueño de miles de familias y dejando el sabor amargo de lo que se llama el “desarrollo” de Brasil.

¿Es por eso que todos aplaudieron el anuncio del país sede de la Copa del Mundo de 2014? ¡Yo lo dudo! Tal vez es hora de que los brasileños comencemos a protestar por esta tontería con la misma convicción con que aclamamos a nuestra selección de futbol, que se compone de grandes estrellas que han surgido en estas mismas comunidades que están siendo eliminados hoy en día en el nombre del futbol.

Luciano Coelho/ Director Comercial/ Un Techo para mi País - Brasil



ANEXO H – Texto 6: Vacaciones de invierno: Descanso para todos los estudiantes

Pesquisa de Mestrado /Letras – UNISC
 Professora pesquisadora: Naura Coelho
 Orientadora: Professora Dr Onici Claro Flôres

Vacaciones de invierno: Descanso para todos los estudiantes

Debido al terremoto y al atraso en las clases que esto produjo, son varias universidades que tomaron la decisión de tener sólo una semana de vacaciones, tal como es el caso de la Universidad de Concepción.



Compartir

Como todos los años, las vacaciones de invierno son una de las fechas más esperadas por los alumnos. Por lo general años anteriores éstas se realizaron coordinadamente con otros establecimientos educacionales. Sin embargo, el terremoto del 27 de febrero cambió el esquema y para muchos estudiantes el descanso se ha reducido en la mitad con respecto a otros años.

En la Universidad de los Andes, si bien se atrasó una semana el inicio de clases, se mantendrá el calendario original con respecto a las vacaciones de invierno, las cuales serán desde el lunes 12 al viernes 26 de julio. Esta situación se repite en la Universidad de Santiago de Chile, allí los estudiantes también tendrán tres semanas de suspensión de clases. Éstas parten desde el 24 de julio hasta 16 de agosto. En el caso de la Universidad Andrés Bello, donde los alumnos ya comenzaron sus exámenes para disfrutar de descanso, la mayoría termina el 15 de julio para comenzar el segundo semestre el lunes 16 de agosto. Algunas casa de estudios contarán con sólo una semana de vacaciones, como la Universidad de Concepción, donde se tendrán desde el 2 al 7 de agosto. La Universidad Bolivariana está en la misma situación, cuyo receso comienza el 3 hasta el 8 de agosto para la mayoría de las carreras excepto Derecho, donde los estudiantes las tendrán entre el 27 de julio hasta el 1 de agosto.

ANEXO I – Questionário 3

Pesquisa de Mestrado /Letras – UNISC Professora pesquisadora: Naura Coelho Orientadora: Professora Dr Onici Claro Flôres
Você leu em suas férias de inverno? () sim () não Em caso afirmativo, enumere as leituras que realizou:
Se tivesse que escolher um tema de texto, ou livro para ler, qual seria?
Quando não compreende a leitura em Língua Espanhola, qual a sua primeira reação? () buscar ajuda com colegas () pedir auxílio à professora () buscar ajuda no dicionário
O que te chama mais atenção na atualidade? () as músicas () o esporte () os filmes () a internet () o estudo () as leituras diversificadas
Das leituras propostas até agora pela professora, de qual delas você mais gostou e por quê?

ANEXO J – Texto 7: Las razones que explican el fracaso de Brasil en su Copa del Mundo

Pesquisa de Mestrado /Letras – UNISC
 Professora pesquisadora: Naura Coelho
 Orientadora: Professora Dr Onici Claro Flôres

Lea con atención el texto abajo y apunte las principales informaciones:



Las razones que explican el fracaso de Brasil en su Copa del Mundo

La Neymardependencia, la falta de talentos naturales y la apropiación de un modelo europeo, son algunas de las causas de la mayor humillación del fútbol.

Cristian Caamaño, enviado especial

No deja de ser llamativo que, a excepción de Neymar, los últimos grandes precios del fútbol brasileño hayan sido zagueros centrales y mediocampistas defensivos. Entre Thiago Silva, David Luiz y Fernandinho, los clubes europeos desembolsaron más de US\$ 200 millones. Todo un síntoma de lo que para muchos todavía representa el país del joga bonito.

Lo que por década se le reconoció a Brasil fue ser una fábrica de talentos. Goleadores refinados, volantes talentosos, laterales que después se reconvertían en mediocampistas ofensivos, fueron por siempre el sello de un país que abasteció de creatividad a las diversas ligas del mundo.

Pero aquello, de pronto, se frenó. Los mercados más exigentes, como el inglés, alemán, italiano y español, comenzaron a pedir otra clase de jugadores. El talento ya lo tenían en casa. Ahora, pedían rudeza, rocosidad y músculo brasileño. Y los clubes de esta parte del mundo les hicieron caso. Y se olvidaron del talento.

Lo ocurrido con la selección brasileña en este Mundial, más allá de la pesadilla vivida ante Alemania, es una clara consecuencia del nuevo modelo de fábrica. Sin Neymar, que para colmo quedó fuera de competición, el Scraeth representó una suma de futbolistas más proclives a defender, a luchar, al duelo físico, que a la gambeta, el desequilibrio individual y al juego al pie. Es decir, el sello de siempre de Brasil.

“No sé lo que puede pasar de aquí al futuro. Pero creo que se hace necesario un cambio. No sé si algunos tendremos que dar un paso al costado. Pero algo habrá que hacer”, reconocía Fred minutos después de la derrota más humillante en la historia de la selección pentacampeona.

Claro que amén del problema de fábrica en que han incurrido los clubes brasileños, la vinculación de Luiz Felipe Scolari con un modelo taticista, pragmático, que no parece alineado con el estilo histórico de la Verdeamarela, lo terminó condenando para siempre. La negación del talento, reflejado en la marginación de futbolistas como Ronaldinho, Robinho y Lucas Moura, y el privilegio de futbolistas como Ramires, Hulk y Fred, más apegados al músculo que a la habilidad, lo hundieron en un pozo, que se agravó con la ausencia de Neymar.

La carencia de un plan B para paliar de alguna manera la salida del astro del Barcelona condenó al técnico. No tuvo personal adecuado ni menos argumentos tácticos, para esconder su falta de juego. Que su enganche sea Oscar, un buen futbolista de reparto, sostenido en Chelsea por una organización de juego más cerrada, pero que no apareció nunca como el líder que el equipo necesitaba, refleja la carencia de talento y de personalidad en una selección que cargará por siempre la cruz de los siete goles.

El tema en todo caso va más allá de la calidad de esta escuadra. El futuro tampoco se ve muy auspicioso, precisamente porque ya no salen más Ronaldo, Ronaldinho, Rivaldo, Kaká y Robinho. El cambio deberá ser paciente, quizás imitando lo que hizo precisamente Alemania. No sólo trabajando desde las bases, sino que perfeccionando a sus entrenadores.

“No sé lo que ocurrirá con esta selección. Lo que es claro es que debe existir un giro, en todo sentido. Esto nos debe servir de lección”, reconocía en la televisión brasileña el ex lateral Roberto Carlos.

Reinventarse o morir. Esa parece ser la gran disyuntiva del fútbol brasileño tras la debacle mundialista. Un problema que sacude a todos los ámbitos, no sólo a los jugadores. Habrá que ver si recuperan el lugar del jogo bonito o si pasarán muchos años mirando como la magia se fue al otro lado del mundo.

ANEXO K – Texto 8: Lo importante no es ganar sino competir

Pesquisa de Mestrado /Letras – UNISC
 Professora pesquisadora: Naura Coelho
 Orientadora: Professora Dr Onici Claro Flôres



Lo importante no es ganar sino competir

In [Para reflexionar](#) by Mariana8 octubre, 20131 [Comment](#)

“Lo importante no es ganar sino competir”

¿A quién no le suena familiar esta frase? O mejor aún, ¿a quién no se la han dicho alguna vez? Es muy normal que a los niños se les repita esto. Yo recuerdo que de pequeña me la decían a mí, a mis primos, a mis amigos, a mis hermanos, etc.

Curiosamente, siempre nos la decían cuando perdíamos. Es como si fuera una “frase de consolación”; no importa que hayas perdido, sino que hayas participado o competido. Entonces los “perdedores” se la decíamos al ganador: “lo importante no es ganar sino competir” y con eso intentábamos quitarle el mérito de haber ganado o aumentar nuestra autoestima por haber al menos competido.

En cualquier juego o deporte, sólo puede haber un ganador, un primer lugar, una medalla de oro. En los Juegos Olímpicos a veces se le da más importancia a los que ganan la medalla de oro y bronce que al de plata. El que gana la medalla de plata está feliz por haberlo logrado, pero no ha sido tan bueno como el que ha ganado la de oro. Por su

parte, el que ha ganado la de bronce se siente orgulloso de haber podido colarse entre los tres mejores.

La autoría de esta frase célebre se atribuye a Pierre de Coubertin*, fundador de los Juegos Olímpicos y quien además, era pedagogo. ¿Qué era lo que quería decir Coubertin con esta frase? Si da lo mismo ganar que perder, entonces ¿en dónde está el mérito de los que compiten y de los que ganan? Cualquiera podría ir a los Juegos Olímpicos y no sólo los mejores.

No quisiera que se malinterpretara. Estoy totalmente de acuerdo en que lo más importante es que enseñemos a nuestros hijos a ser “buenos competidores” y a dar lo mejor de ellos en cada momento, pero a veces pienso que esta frase puede dar pie a la mediocridad porque entonces, ¿para qué se participa en algo sino es para dar lo mejor de uno mismo y ganar?

Ahora bien, se puede ganar de muchas maneras. Por ejemplo, la meta de muchos atletas en los Juegos Olímpicos es llevarse la medalla de oro; pero muchos otros llevan otra “meta” en la cabeza como mejorar su tiempo o su puntuación personal y para algunos otros, el mero hecho de estar clasificados para participar ya es un gran logro.

Y es que ganar no sólo significa vencer al rival, sino también superarse a uno mismo. Por ejemplo, se puede ganar en experiencia, en confianza, en autoestima, en alguna habilidad, etc., incluso en humildad para reconocer que el otro ha sido superior y que a la próxima nos podemos esforzar más.

Así pues, el verdadero mensaje que le deberíamos dar a los niños, y a nosotros mismos, es que no sólo es importante competir, sino dar lo mejor de cada uno en cada “competencia” o reto que tengamos delante. No le quitemos el mérito a los que han dado lo mejor de sí y han ganado. Enseñémosles mejor a reconocer qué han aprendido ellos con la experiencia y qué creen que pueden hacer mejor en la próxima ocasión.

¿Qué opinas de esta frase? ¿Crees que realmente competir es lo único que importa?

ANEXO L – Texto 9: La importancia de la foto en Facebook**SUGERENCIA DE LECTURA****La importancia de la foto en Facebook**

En la Universidad Estatal de Ohio han llegado a la conclusión de que **la foto que empleamos en el perfil de Facebook es todo cuanto necesita otro usuario para formarse una impresión nuestra**. Es decir, las palabras con las que se describe o los mensajes que publica no se tienen en cuenta a la hora de valorar cómo es una persona en las redes sociales, explica Brandon Van Der Heide en la revista *Journal of Communication*. En sus experimentos comprobaron, entre otras cosas, que si una persona usa como imagen de perfil una fotografía socializando con amigos, aunque escriba en la red social que es un individuo "introvertida", o que "se siente más feliz encerrado en su habitación con un libro", quienes visitan su perfil lo identifican y describen como extrovertido. Solo si la foto se sale de "lo normal" o la primera impresión que ofrece es negativa, los usuarios deciden leer el texto antes de juzgar a la persona del perfil, y le dan más peso a las palabras que a la imagen. La clave, según Van Der Heide, es que **las personas tienen expectativas acerca de las fotos que ven en redes sociales**. "Si la foto de perfil coincide con lo esperado, no buscan otro tipo de información; pero si la foto se sale de lo normal, leerán el texto que la acompaña y los mensajes en el muro antes de formarse una primera impresión", concluye el investigador.



Escriba lo que comprendiste del texto:

ANEXO M – Texto 10: La Rosa Y el Sapo

Pesquisa de Mestrado /Letras – UNISC
 Professora pesquisadora: Naura Coelho
 Orientadora: Professora Dr Onici Claro Flôres

La Rosa Y el Sapo

Había una vez una rosa roja muy bella. Se sentía de maravilla al saber que era la rosa más bella del jardín.

Sin embargo, se daba cuenta de que la gente la veía de lejos.

Notó que al lado de ella siempre había un sapo. Grande y oscuro, y que era por eso que nadie se acercaba a verla de cerca.

Indignada ante lo descubierto, le ordenó al sapo que se fuera de inmediato.

El sapo muy obediente dijo:

- Esta bien, si así lo quieres, me iré.

Poco tiempo después, el sapo paso por donde estaba la rosa y se sorprendió al verla totalmente marchita, sin hojas y sin pétalos. Le dijo entonces:

- Vaya que te ves mal! ¿Qué te pasó?

La rosa contestó:

- Es que desde que te fuiste las hormigas me han comido día a día, y nunca pude volver a ser la misma.

El sapo solo contesto:

- Pues claro, cuando yo estaba aquí me comía a esas hormigas y por eso siempre eras la más bella del jardín.

Moraleja:

Muchas veces despreciamos, nos reímos, no valoramos a los demás por creer que somos más que ellos, más inteligentes o simplemente que no nos "sirven" para nada.

Todos tenemos algo que aprender de los demás o al menos algo que enseñar, y nadie debe despreciar a nadie. No vaya a ser que esa persona nos haga un bien del cual ni siquiera seamos conscientes.

Practiquemos la humildad, la vida da muchas vueltas....

TODOS SOMOS IGUALES, DEBEMOS COMPARTIR Y RESPETARNOS.



ANEXO N – Texto 11: Mi Rutina Diaria

Pesquisa de Mestrado /Letras – UNISC
 Professora pesquisadora: Naura Coelho
 Orientadora: Professora Dr Onici Claro Flôres



Actividades diarias en la casa

¿Qué tipo de actividades haces a diario en casa?

Me despierto a las 7:00 AM todas las mañanas. Aprieto el botón del despertador cinco veces cada mañana antes de apagarla y después **me levanto**.

Yo tomo una taza de café y **me preparo** el desayuno. A menudo leo el diario mientras **tomo el desayuno**. A mi hijo le gusta **ducharse** después de tomar el desayuno pero a mi me gusta **ducharme** antes de **vestirme**. Es importante **cepillarse** los dientes después del desayuno.

Mi esposa **se peina** su pelo largo, yo tengo el pelo corto entonces me demoro menos que ella. Para algunas mujeres es importante **maquillarse** también.

Después de terminar el trabajo, **me voy** a la casa a preparar la cena. En mi casa a menudo cenamos junta alrededor de las 20:00hrs.

Después de cenar me aseguro que mis hijos ya hicieron **su tarea del colegio**, y entonces me

estiro sobre el sillón a **ver televisión**. Cuando veo televisión, generalmente veo las noticias. Mi esposa generalmente me pide **sacar la basura** o **lavar los platos**.

Nuestros hijos **alimentan al perro y al gato** antes de ir a **acostarse** además de ir al baño también.

Luego **me pongo** el pijama y activo la alarma para **despertarme** en la mañana.

Lo último que hago es cerrar la puerta con llave, apagar todas las luces de la casa y irme a **acostar**.

Actividades diarias en el trabajo.

¿Qué tipo de actividades haces a diario en el trabajo?

Voy a trabajar a las 08:45 hrs. cada mañana. Generalmente **conduzco** al trabajo.

Cuando estoy en mi escritorio generalmente **trabajo con el computador**.

Siempre **reviso mis correos electrónicos** cuando llego al trabajo, pero no siempre respondo inmediatamente.

Tomo un taxi o el metro, si **tengo una reunión**. Nunca tomo el bus porque es muy lento.

A las 13:00 hrs. la mayoría de los días **almuerzo** con mis compañeros. Conversamos un poco mientras comemos.

Seguramente en tu oficina tienes muchos papeles. Es importante **archivarlos**, porque así puedes encontrarlos fácilmente cuando los necesitas.

Cuando trabajo, tengo que **hacer muchas llamadas telefónicas**. Si algo importante pasa le pido a mi secretaria que **organice una reunión**.

Una vez al mes **me reporto** con mi jefe, pero a lo mejor tú lo haces más seguido.

Por lo general le **redacto un informe** escrito para que mi jefe pueda leerlo.

Otras actividades

¿Qué otro tipo de actividades haces?

Pesquisa de Mestrado /Letras – UNISC
Professora pesquisadora: Naura Coelho
Orientadora: Professora Dr Onici Claro Flôres

Importancia de la Lectura



La lectura es una de las actividades más importantes y útiles que el ser humano realiza a lo largo de su vida. En primer lugar, la lectura, del mismo modo que todas las restantes actividades intelectuales, es una actividad exclusiva de los seres humanos, únicos seres vivos que han podido desarrollar un sistema intelectual y racional de avanzada. Esto quiere decir que la lectura es una de aquellas actividades que nos define por lo que somos frente al resto de los seres vivos. La lectura es una actividad que por lo general comienza a adquirirse muy lentamente desde temprana edad y se mantiene de por vida, es decir que no se pierde con el tiempo.

Por otro lado, la importancia de la lectura también reside en el hecho de que es a través suyo que el ser humano puede comenzar a recibir conocimientos de manera formal e insertarse así en el proceso tan complejo pero útil conocido como educación. La lectura supone siempre atención, concentración, compromiso, reflexión, todos elementos que hacen a un mejor desempeño y a mejores resultados.

Obviamente, la lectura puede realizarse de muchas maneras y con muchos objetivos. Así, no es lo mismo la lectura por placer que aquella que se realiza por obligación para cumplir determinado objetivo educativo o laboral. De cualquier modo, siempre la lectura actuará como un fenómeno que nos permite alentar nuestra imaginación, crear nuevos mundos en nuestras mentes, reflexionar sobre ideas o conceptos abstractos, entrar en contacto con nuestro idioma o con otros, mejorar nuestra ortografía, conocer más sobre otras realidades, etc. Es siempre relevante para que la lectura rinda sus mejores frutos que la misma se realice en ambientes relajados y tranquilos, que inviten a la concentración, que permitan que la persona se olvide de aquello que lo rodea y se sumerja en la historia que lee.

ANEXO P – Texto 13: Yo quiero ser

Pesquisa de Mestrado /Letras – UNISC
 Professora pesquisadora: Naura Coelho
 Orientadora: Professora Dr Onici Claro Flôres

Yo quiero ser

Yo quiero ser una mujer consciente del privilegio y milagro de la vida... de sentir que tengo todo el derecho a VIVIR y disfrutar lo que ella me ofrece...

Yo quiero ser alguien, para agradecer y retribuir todas las bendiciones que Dios me ha dado...

Yo quiero ser FELIZ siendo yo misma, sin máscaras, sin sentimientos de culpa, conforme a mi vocación, a mi misión y a mis sueños...

Yo quiero tener el coraje de ser y sentirme libre para elegir mis caminos, vencer mis miedos y temores y asumir las consecuencias de mis actos...

Yo quiero tener alegría para reír, para hacer y recorrer mi camino a la felicidad, para sentir la energía de VIVIR plena e intensamente...

Yo quiero sentir, ser una mujer COMPLETA, amarme, reconocer que soy única, irreplicable e irremplazable, que valgo porque han instalado en mí una LUZ divina y porque en mi interior hay mucho para DAR...

Yo quiero hacer conciencia de que nadie puede lastimarme a menos que yo lo permita, que nadie puede agredirme porque no lo merezco...

Yo quiero ser LUZ para mi SOL, mi familia y mis hijos, porque así les ayudaré a crecer sin miedos y con responsabilidad.

Yo quiero dejar de ser y sentirme víctima para retomar o tomar por primera vez en mi VIDA la capacidad de autogobernarme, de ser protagonista de mi historia...

Yo quiero AMAR el presente, elegir el futuro y luchar para hacerlo, con el corazón sin renunciar ni cansarme jamás...

Yo quiero recordar el pasado, pero no vivir en EL, para aprender a no cometer los mismos errores, quiero soñar con un futuro brillante lleno de estrellas, sin dejar de vivir y disfrutar mi presente, teniendo plena conciencia que lo único seguro es el hoy, el aquí y el ahora...

Yo quiero perdonarme mis errores, mis culpas, mis caídas y liberar la carga para hacer más liviano mi caminar hacia una VIDA NUEVA...

Yo quiero, todos los días de mi vida en esta dimensión agradecer cada instante de aliento, cada sonrisa, cada lágrima, cada amigo que me ha dado la mano en mi peregrinaje, cada experiencia vivida que me han hecho SER quien soy, con mis defectos y virtudes...

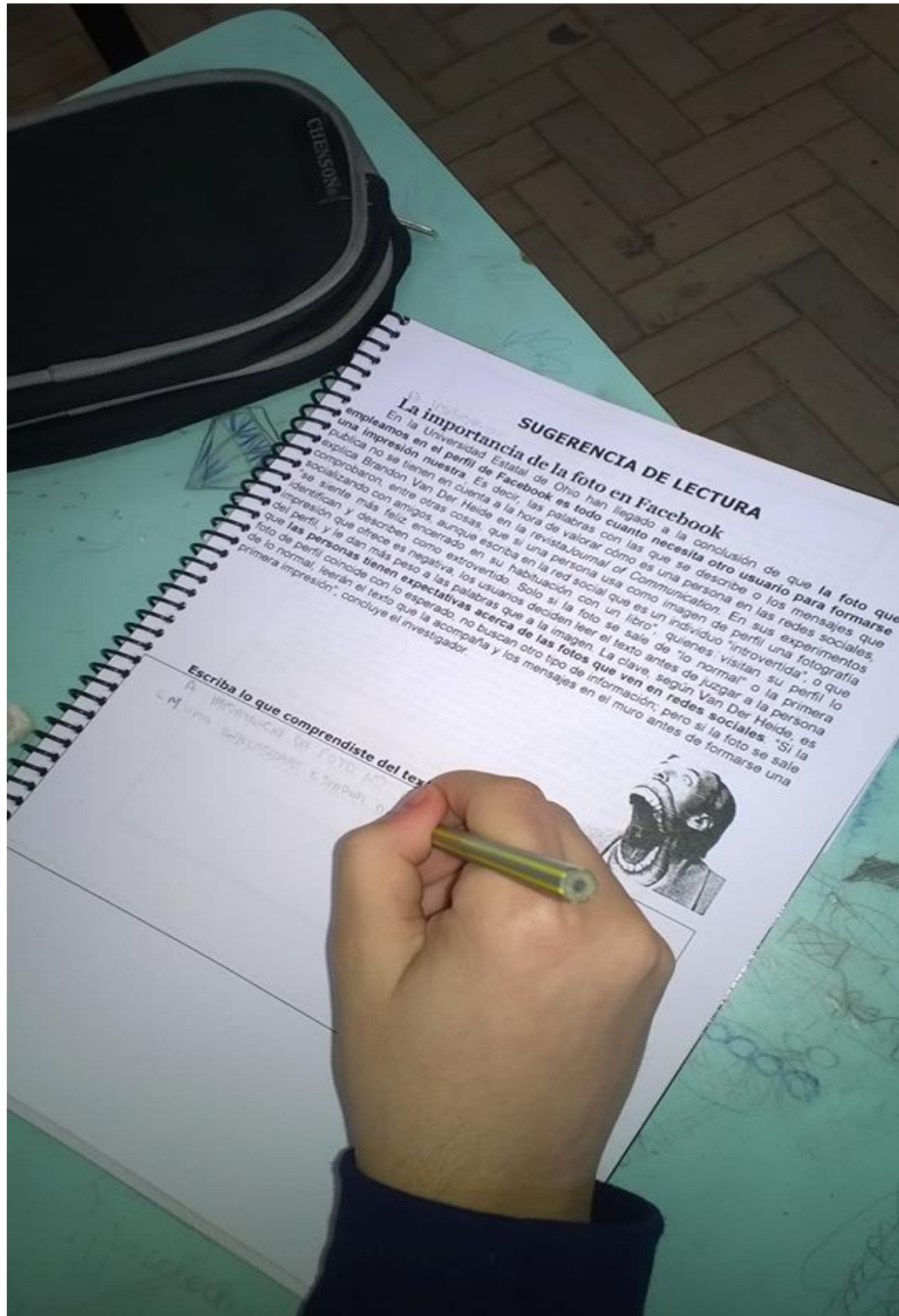
Yo quiero seguir siendo YO para poder sentir el TU... / Autor/a desconocido

ANEXO Q – Questionário 4

Nome:	idade:
<p>1) Das leituras propostas nesta pesquisa, na qual você foi colaborador (a) Quais dos temas propostos você considera terem sido os mais fáceis de interpretar/compreender? Por quê?</p>	
<p>2) Ao ler em <i>Língua Espanhola</i>, o que você considera mais difícil na hora de interpretar/compreender o novo idioma?</p>	
<p>3) Para você, a presença da professora de <i>Língua Espanhola</i> em sala de aula, no momento da leitura é importante? Por quê?</p>	
<p>4) Quais atitudes da professora facilitaram seu entendimento, quanto às leituras propostas?</p>	
<p>5) Hoje, após 18 aulas de leitura em <i>Língua Espanhola</i>, você é capaz de dizer que interpreta/compreende bem o novo idioma? () sim () não Por quê?</p>	

ANEXO R - Foto de aluno colaborador da pesquisa

ANEXO S – Foto de aluno colaborador da pesquisa



ANEXO T- Foto de aluno colaborador da pesquisa

ANEXO U – Foto da escola sede da pesquisa