

Maria Laura de Oliveira

**O PAPEL DOS ESQUEMAS PARA A
COMPREENSÃO DE LEITURA EM
ESPAÑHOL**



**Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Lingüística
2005**

Maria Laura de Oliveira

**O PAPEL DOS ESQUEMAS PARA A
COMPREENSÃO DE LEITURA EM ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Lingüística (Área de Concentração: Lingüística Geral e Aplicada) do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia-MG, no ano de 2005, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Dr. Osvaldo Freitas de Jesus (UFU)

**Uberlândia
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Lingüística
2005**

Maria Laura de Oliveira

**O PAPEL DOS ESQUEMAS PARA A COMPREENSÃO
DE LEITURA EM ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Linguística (Área de Concentração: Linguística Geral e Aplicada) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia-MG, no ano de 2005, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Dissertação defendida e aprovada, em de setembro de 2005.
pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus – Orientador – (UFU)

Prof. Dr. Ederaldo José Lopes – (UFU)

Prof.a. Dra. Célia de Assunção Figueiredo – (UFU)

UBERLÂNDIA – MINAS GERAIS

DEDICATÓRIA

Ao
Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
orientador e incentivador para a
realização deste trabalho.

A meus pais,
pelos seus esforços imensuráveis.

A minha filha, com muito amor.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, pelo primeiro e maior presente - a vida.

Ao Professor Doutor Osvaldo Freitas de Jesus, meu orientador, pela paciência e dedicação durante a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, Coordenador do Programa de Mestrado, pelos esforços incansáveis para o bom despenho de nossas tarefas.

Aos professores, Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e a Profa. Dra. Célia Assunção Figueiredo que compuseram a Banca do Exame de Qualificação, pelas sugestões e encaminhamentos para o prosseguimento deste trabalho.

A Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade concedida para a realização dos estudos neste Programa de Pós-graduação.

À Coordenação da Central de Línguas, pela organização do horário de trabalho, possibilitando a minha liberação para realizar as atividades do Mestrado.

A todos os colegas de Curso que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho de pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	11
CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.	19
1.1. O Ensino da Língua Espanhola no Brasil.	21
1.2. Pesquisas na área da Leitura.	25
1.3. Concepções Teóricas da Leitura.	28
1.3.1. O Processamento funcional da Leitura.	33
1.4. Os Esquemas.	36
1.4.1. O Conceito de Esquema na Teoria de Piaget.	39
1.4.2. A Construção de Unidades Cognitivas, segundo Rumelhart.	42
1.5. O Papel do Esquema na Leitura.	50
1.5.1. Os Modelos Mentais e a Compreensão da Leitura.	47
1.5.2. A Cultura e a Compreensão de Leitura.	52
1.5.3. Proximidade entre as Línguas: Português e Espanhol.	59
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA.	63
2.1. A Pesquisa Experimental e as Ciências Humanas.	65
2.2. A Realização da Pesquisa Experimental.	67
2.3. Contextualização da Pesquisa.	69
2.3.1. A Natureza da Pesquisa.	69
2.3.2. Procedimentos Metodológicos.	70
2.3.3. Instrumentos de Pesquisa.	72
2.3.4. Cenário da Pesquisa.	73
2.3.5. Perfil dos Participantes.	75
2.3.5.1. A Pesquisadora.	75
2.3.5.2. A Professora Participante.	76
2.3.5.3. Os Alunos Participantes da Pesquisa.	76

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS RESULTADOS.	77
3.1. Análise do Questionário Informativo.	79
3.2. Análise do Pré-Teste.	88
3.2.1. Resultado do Pré-teste para o Grupo de Controle	91
3.2.1. Resultado do Pré-teste para o Grupo Experimental	92
3.3. Análise do Teste de Leitura.	93
3.3.1. Resultado do Teste de Leitura para o Grupo de Controle.	95
3.3.2. Resultado do Teste de Leitura para o Grupo Experimental.	97
 CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS.	 101
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	 108
 APÊNDICES.	
Apêndice 1 – Carta à direção da escola.	116
Apêndice 2 – Carta aos alunos participantes da pesquisa.	118
Apêndice 3 – Questionário Informativo.	120
Apêndice 4 – Pré-teste.	122
Apêndice 5 – Teste de compreensão de leitura.	126
Apêndice 6 – Informações sobre o texto: “Viva San Fermín”.	130
Apêndice 7 – Informações culturais sobre “Corrida de Toros”.	134
Apêndice 8 – Informações culturais sobre o texto: “A Gitanillo se le ha parado el corazón”.	137

O PAPEL DOS ESQUEMAS PARA A COMPREENSÃO DE LEITURA EM ESPANHOL¹

Maria Laura de Oliveira

RESUMO

A presente pesquisa faz algumas observações sobre a leitura em espanhol como língua estrangeira na escola regular. Nesta investigação, consideramos a leitura como um processo cognitivo no qual o leitor constrói uma representação do significado a partir de seu conhecimento e das informações que se encontram no texto. De modo específico, pretendemos analisar o papel do esquema como forma de representação do conhecimento durante o processo de leitura. Analisamos também, a importância do conhecimento sobre os fatores culturais de uma língua para a construção do esquema na compreensão de leitura. Com o intuito de verificar as hipóteses propostas, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza empírica com um grupo de controle e um grupo experimental. A pesquisa foi realizada com alunos da rede oficial de ensino que se encontram em um curso preparatório para vestibular, tendo o espanhol como opção para a língua estrangeira. Os instrumentos para a coleta de dados se constituíram de um questionário informativo, da utilização de um pré-teste e da aplicação de um teste de compreensão de leitura em espanhol para ambos os grupos. Com a finalidade de obter o embasamento teórico, procuramos esclarecer algumas concepções das teorias da leitura, bem como as que se referem à teoria do esquema como forma de representação do conhecimento para a compreensão da leitura. Os resultados obtidos nesta pesquisa indicam uma comprovação das hipóteses estabelecidas para este estudo. O grupo experimental obteve média superior ao do grupo de controle, quando submetido ao teste de leitura, considerando que o grupo experimental recebeu, previamente, explicações sobre os aspectos culturais relativos ao tema. Diante dessas considerações, esperamos que a presente pesquisa possa trazer contribuições para as formas de trabalhar a leitura, possibilitando assim, encontrar meios adequados para a realização dessa atividade no contexto escolar.

Palavras-chave: leitura; esquema; espanhol; língua estrangeira.

¹ - Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus - UFU

ABSTRACT

This research makes some observations into the reading in Spanish as a foreign language within classes of a regular school. In this study reading is considered a cognitive process whereby the representation of the meaning is built in the reader's mind through his/her own knowledge and the information from the text. Specifically, the main objective of this study is to verify the role played by schemata as the representation of knowledge during the reading process. We also intend to analyze the importance of some cultural aspects in the schemata construction in reading comprehension. Thus, we developed an empirical research working with two different groups, an experimental and the control one, in order to verify the hypotheses arisen in this work. The subjects of this work are the students that have already finished high school and at the moment they have been preparing themselves to go to university. In this context the students have studied Spanish as a foreign language just to be succeed in their university exams. The instruments used to collect the data were a questionnaire, a pre-test and a reading comprehension test applied to both groups. Theoretical support was based on reading theory as well as schemata theory as the representation of meaning used in reading comprehension. After analyzing the data we found out that schemata really interfere in reading comprehension. The experimental group that was given some information about cultural aspects before reading the text got a better score than the control group that was not given the same information. So, we hope that this work might contribute to reading comprehension and also helps to find out good instruments to develop this activity in teaching/learning contexts.

Key word: reading, schema, Spanish, foreign language.

LISTAS

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos que responderam o questionário.	81
Tabela 2 – Resultado do Pré-Teste do Grupo de Controle.	91
Tabela 3 – Resultado do Pré-Teste do Grupo Experimental.	92
Tabela 4 – Resultado do Teste – Grupo de Controle.	96
Tabela 5 – Resultado do Teste – Grupo Experimental.	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de estudo da língua espanhola.	82
Gráfico 2 – Objetivo de estudo da língua espanhola.	83
Gráfico 3 – Habilidade lingüística em língua estrangeira.	84
Gráfico 4 – Estratégia de leitura em língua estrangeira	86
Gráfico 5 – Histograma – Teste de Leitura: Grupo de Controle.	99
Gráfico 6 – Histograma – Teste de Leitura: Grupo Experimental.	100

LISTA DE SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

PCNs – LE – Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira.

PDP – Processamento Distribuído Paralelo.

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul.

PAIES – Programa de Avaliação Seriada.

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de
Catalogação e Classificação

O48p Oliveira, Maria Laura de.
O papel dos esquemas para a compreensão de leitura em espanhol /
Maria Laura de Oliveira. - Uberlândia, 2005.
138 f. : il.
Orientador: Osvaldo Freitas de Jesus.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística.
Inclui bibliografia.
1. Língua espanhola - Estudo e ensino - Teses. 2. Leitura - Estudo e
ensino - Teses. I. Jesus, Osvaldo Freitas de. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. III.
Título.

CDU: 806.0-07(043.3)

INTRODUÇÃO

A leitura é uma das questões investigadas no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, seja a língua materna ou estrangeira. Nesse estudo, pretendemos abordar a leitura em Espanhol como língua estrangeira no contexto escolar.

Consideramos, em nossa pesquisa, a concepção de leitura como um processo cognitivo no qual o leitor interage com o texto com a finalidade de compreender a informação em um determinado contexto. Para que ocorra esse processo, o leitor constrói uma representação do significado a partir de seu conhecimento e das informações apresentadas no texto.

De acordo com essa concepção de leitura, esta investigação tem como objetivo, analisar os aspectos cognitivos que envolvem a compreensão da leitura. De modo específico, objetivou-se analisar o papel do esquema para a compreensão de leitura em espanhol como língua estrangeira e a importância do conhecimento sobre os fatores culturais de uma língua estrangeira para a compreensão de leitura. Consideramos esquema¹ como estruturas cognitivas abstratas para a representação do conhecimento.

Foi desenvolvida uma pesquisa quantitativa com um grupo de controle e um grupo experimental, com alunos que concluíram o terceiro ano do ensino fundamental e se encontram no curso preparatório para as provas de vestibular. A escolha deste grupo de alunos deve-se ao fato de que o ensino regular da rede oficial não oferece o espanhol como opção de língua estrangeira.

O interesse em realizar este trabalho partiu da preocupação de investigar sobre as formas de trabalhar a leitura no contexto escolar. Percebemos, muitas vezes, que a prática na sala de aula caracteriza-se por determinada falta de motivação entre os

¹ O conceito de “esquema” pode ser consultado com maiores detalhes no capítulo teórico deste estudo.

participantes do grupo. Acreditamos que este fator ocorre, em parte, devido à certa dificuldade em compreender os aspectos de leitura em língua estrangeira.

Ao conduzir a prática na sala de aula é possível perceber que um dos fatores que contribui para a não compreensão de um texto escrito pode estar relacionado com a forma inadequada de preparação do material. Muitas vezes observamos que esta se pauta em leitura de textos contidos nos livros didáticos editados para essa finalidade, ou seja, não autênticos. Outras vezes utilizamos exercícios de provas de vestibulares ou de outros processos seletivos aplicados nas universidades brasileiras.

Por meio dessas atividades nem sempre despertamos em nossos alunos o interesse pela construção de novos conhecimentos. Algumas vezes, nos limitamos a trabalhar perguntas e repostas de compreensão do texto, sem explorar questionamentos outros que possam ter o aluno com relação ao conteúdo do texto.

Essa maneira de conduzir a leitura e outros aspectos relativos a uma língua estrangeira pode ser inadequada aos objetivos educacionais de uma maneira em geral. Pois, diante dessa conduta, deixamos de considerar o leitor e sua interação com o texto por meio de seu próprio processo cognitivo. Em outras palavras, deixamos de perceber o aluno como um leitor capaz de utilizar suas próprias habilidades para construir o significado.

De um modo geral, quando preparamos nossas aulas nos encontramos, em uma primeira instância, com uma grande quantidade de material. Depois selecionamos os textos mais adequados de acordo com os objetivos e conteúdos. Em seguida, lemos o texto com a finalidade de encontrar informações sobre o tema. Por último, decidimos que textos serão utilizados na sala de aula.

Quando efetuamos a leitura, geralmente, procuramos palavras no dicionário ou verificamos os marcadores discursivos. Observamos ainda, a estrutura, as ilustrações e outros elementos referenciais que utilizamos para analisar um texto escrito. Assim o

fazemos porque temos consciência dos objetivos de leitura a que nos propomos. Desempenhamos o trabalho com a devida motivação que temos para preparar a aula e, ainda, porque desejamos o bom desempenho de nossos alunos.

No entanto, quando entramos na sala de aula, simplesmente entregamos o texto aos aprendizes para que resolvam a atividade de leitura proposta. Não estipulamos o tempo necessário para a resolução dessa atividade de acordo com suas próprias habilidades. Em alguns casos, apresentamos uma contextualização ou procuramos identificar junto com os alunos alguns elementos que se referem ao autor, a fonte, a data e para qual finalidade foi utilizado em outras situações.

Diante desse cenário, raramente levamos em conta os problemas freqüentes que encontramos em um contexto educacional. A sala de aula, em geral, é numerosa e não dispõe de recursos adequados. Seria necessário considerar ainda que, dentro deste grupo, cada aluno é um indivíduo em busca do conhecimento.

A reflexão sobre os temas acima abordados contribuiu para que eu, como professora e pesquisadora, pudesse analisar alguns aspectos ocorridos na sala de aula durante a minha prática. Foi possível observar que quando novos conteúdos eram propostos aos alunos, de um modo geral, instituíam-se no grupo um certo estranhamento aos aspectos formais da língua estrangeira. Provavelmente, essa dificuldade de compreensão ocorria devido ao fato de que esses conteúdos eram apresentados sem uma preparação prévia dos alunos para a aprendizagem de novas informações.

Entretanto, quando utilizamos a proximidade da língua estrangeira e a língua materna para dar explicações sobre o tema, foi possível observar que houve uma facilidade de compreensão. Ou seja, quando procuramos trazer para os alunos uma situação anterior já conhecida na língua materna para abordar os aspectos semelhantes encontrados na língua estrangeira, a informação foi apreendida mais facilmente, despertando maior interesse entre o grupo.

Mediante as observações sobre a prática da leitura na sala de aula, surgem algumas considerações sobre os processos que envolvem a compreensão de um texto. Na tentativa de encontrar respostas para questões pertinentes à leitura nos propusemos a realizar esse estudo. Para que ocorra a interação entre a expectativa de aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos deve-se considerar os fatores que interferem nesse contexto.

Um desses fatores pode estar relacionado com a pressuposição de que o aluno é capaz de adquirir novos conhecimentos a partir de seu conhecimento já construído anteriormente por meio de suas experiências. O conhecimento anterior a que nos referimos nesse contexto deve estar relacionado com a ativação de esquemas que funcionam como estruturas cognitivas para a compreensão de novas informações.

Um outro fator parece exercer grande influência para a solução de problemas relacionados com a leitura. De acordo com as observações feitas sobre a prática na sala de aula, é possível perceber que o conhecimento sobre os aspectos culturais pode auxiliar para a compreensão da leitura.

Nesta pesquisa, não pretendemos abranger os conhecimentos culturais em um sentido amplo e sociológico. Mas, simplesmente, temos a intenção de considerar a necessidade de proporcionar ao aluno algumas explicações relevantes sobre a cultura para que seja possível compreender as informações de um texto em uma língua estrangeira.

Em suma, destacamos dois pontos fundamentais para a realização desta pesquisa. Em primeiro lugar, nos preocupamos com a utilização dos esquemas para a compreensão da leitura. Em segundo, pretendemos abordar a relevância dos aspectos culturais para a compreensão de leitura em uma língua estrangeira.

Com o intuito de encontrar respostas a essas indagações sobre a leitura em sala de aula, esta pesquisa pretende investigar o papel dos esquemas para compreensão de

leitura em espanhol como língua estrangeira. Com base nessas indagações, traçamos como objetivos específicos para esta investigação, os seguintes tópicos:

- Analisar como os esquemas constituem formas de representação do conhecimento para a compreensão de leitura em espanhol como língua estrangeira.
- Observar em que medida as explicações sobre os aspectos culturais de uma língua estrangeira interferem na compreensão de leitura.

A leitura será tratada nesta pesquisa de acordo com uma concepção cognitiva, conforme mencionamos anteriormente. De modo específico, trataremos a teoria dos esquemas para abordar as questões sobre o processamento da informação para a compreensão da leitura.

Nesta pesquisa, entendemos esquema como estruturas cognitivas abstratas que possibilitam a apreensão de novas informações por meio do conhecimento de fragmentos de eventos e de situações de acordo com nossas expectativas. Maiores esclarecimentos sobre o conceito dos esquemas, bem como a sua influência para a compreensão de leitura, serão abordados no capítulo teórico dessa dissertação.

Para obter maior embasamento teórico cabe-nos a tarefa de buscar na literatura os conceitos que se referem às teorias da leitura em uma língua estrangeira. A seguir, mencionamos alguns dos autores que nortearão as bases teóricas dessa pesquisa.

Os estudos da leitura, no Brasil, têm como referência os trabalhos de Kleiman (2002), Kato (1993), Leffa (1996), Moita Lopes (2002), entre outros. De acordo com Kleiman, a realização de pesquisas nessa área, contribuiu para os estudos relacionados com a leitura tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Essas pesquisas

tiveram como ponto de apoio os estudos realizados anteriormente, entre os quais destacamos os trabalhos publicados pela Associação Internacional de Leitura².

Entre os autores que se encontram na publicação acima referida, destacamos os estudos de Goodman (1980; 1987) e Smith (1997; 2003) que tratam a leitura como um processo psicolingüístico. Estão incluídos, ainda, vários estudos que evidenciam uma concepção cognitiva para a compreensão dos processos de leitura como, por exemplo, os trabalhos de Rumelhart (1980; 1988), Anderson (1988), Adams e Collins (1988) que tratam sobre a teoria de esquemas para a compreensão da leitura. Para uma análise das teorias da leitura, esses autores formam parte do arcabouço teórico desta investigação.

Embora esta pesquisa pretenda examinar o papel do esquema na leitura em língua estrangeira, outras áreas do conhecimento devem ser consultadas tendo em vista o caráter interdisciplinar que se refere este estudo.

Com relação ao caráter interdisciplinar, buscamos explicações sobre os conceitos de esquema, na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Devido a grande extensão de sua obra, tomamos como referência os estudos apresentados por Flavell (1975) e Ferreiro (2001) que analisam e interpretam o trabalho de Piaget.

Outros autores se encontram no desenvolvimento de nossa pesquisa com a finalidade de obter esclarecimentos sobre os aspectos cognitivos de aprendizagem, o processamento da informação e a construção de sentido durante a leitura. Nessa perspectiva, destacamos Atkinson (2002), Ausubel (1980), Perfetti (1985), entre outros.

Sendo assim, com o intuito de desenvolver o presente trabalho, este se encontra organizado da seguinte maneira.

No capítulo 1, serão abordados, inicialmente, os aspectos sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira e as pesquisas realizadas na área da leitura. Em

² SINGER, Harry; RUDELL, Robert (orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 3a. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1988. 960 p.

seguida, serão tratados os postulados que abordam os principais modelos de leitura, considerando maior ênfase na perspectiva cognitiva.

Ainda neste capítulo, serão analisados os postulados relativos à teoria dos esquemas e sua relação com a teoria da leitura. Por último, serão abordados os modelos mentais, os fatores culturais, a semelhança entre os idiomas e suas implicações para a leitura em uma língua estrangeira.

No capítulo 2, serão apresentados os elementos concernentes à metodologia, os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para esta pesquisa. Serão mencionadas ainda, informações sobre o cenário e os participantes da pesquisa, a saber, a professora, os alunos-participantes e a pesquisadora.

No capítulo 3, serão analisados os dados coletados de acordo com os instrumentos utilizados para esta pesquisa por meio do questionário informativo, da aplicação do pré-teste aos alunos-participantes e da aplicação do teste de leitura em espanhol para o grupo de controle e o grupo experimental.

No capítulo 4, serão apresentadas, as considerações sobre as discussões abordadas durante a presente investigação e as implicações da realização de pesquisa, de um modo geral, para o processo de compreensão de leitura em uma língua estrangeira e, em particular, da língua espanhola no contexto escolar brasileiro.

Por último, seguem-se as Referências Bibliográficas e os Apêndices que foram utilizados na presente investigação.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A leitura e a compreensão de um texto escrito são objetos de preocupações por parte de educadores e professores. De uma maneira geral, no que se refere ao contexto educacional e à formação de indivíduos que pertencem a uma sociedade, o ensino de uma língua representa um papel importante. Da mesma maneira, o ensino de leitura, seja na língua materna ou em uma língua estrangeira, deve ter como um de seus objetivos, capacitar o aluno para desenvolver o uso de suas próprias habilidades cognitivas para a construção de sentido.

Considerando a leitura sob o ponto de vista cognitivo que se processa por meio da ativação simultânea de vários níveis de conhecimento e, considerando, ainda, que os esquemas são estruturas cognitivas para a representação do conhecimento, buscamos, a seguir, os pressupostos teóricos que norteiam essa investigação.

Neste capítulo, trataremos, em primeiro lugar, alguns aspectos sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira, bem como um breve panorama sobre as pesquisas que contribuíram para o desenvolvimento dos estudos da leitura.

No intuito de encontrar explicações sobre a leitura, foram analisados alguns dos trabalhos realizados nesta área que fazem referência aos principais modelos de leitura. Descrevemos ainda, neste capítulo, os postulados relativos à teoria dos esquemas e a utilização desses conceitos para a compreensão de leitura.

Em seguida, serão abordadas algumas considerações sobre os modelos mentais como uma das formas de representação do conhecimento, os fatores culturais, bem como alguns aspectos sobre a proximidade entre os dois idiomas e suas implicações para o ensino e a aprendizagem desta língua.

1.1 - O Ensino da Língua Espanhola no Brasil.

A grande demanda pelo ensino de espanhol no Brasil, nos últimos anos, parece ser fruto de um interesse comercial e político que se desdobra entre os países vizinhos no sul do continente americano.

Nesta seção tratamos, em primeiro lugar, algumas considerações relativas ao ensino de espanhol na atualidade e, em seguida, apresentamos os aspectos relacionados com sua trajetória histórica no Brasil. Por último, retomamos a discussão inicial para analisar o contexto nacional de ensino do espanhol como língua estrangeira sob o ponto de vista político e institucional.

De acordo com Marin (2001), o espanhol vive um momento histórico relevante. O desenvolvimento da língua espanhola se constitui pelo uso desta como língua internacional. Neste sentido, o espanhol se apresenta como um instrumento para atender às necessidades de comunicação entre as diversas nações.

Neste mesmo sentido, Marcos Marin (2001, p. 1)¹ também afirma que,

El español es hoy una lengua de cohesión, un medio de comunicación, un modelo literario que lo convierte en una lengua internacional. Una lengua emergente que, en los primeros días del siglo XXI, supera los cuatrocientos millones de habitantes y que se dispone a afrontar retos extraordinarios como son la consolidación en Estados Unidos, la proyección en Brasil y el creciente interés en Extremo Oriente, además de una mayor presencia de contenidos en Internet.

León (2000) também considera a expansão da língua espanhola no Brasil devido às negociações econômicas que se destacam entre os países localizados na parte sul da América, com a criação do MERCOSUL. Em consequência desse fator, surge a necessidade de uma comunicação mais efetiva entre as nações.

¹ Há dois autores com o mesmo sobrenome (Marin). Para evitar dúvidas, adotamos para o autor, cuja citação apresentamos, o sobrenome Marcos Marin. **Cuadernos Cervantes**.

Embora a justificativa para o ensino do espanhol faz referência, na maioria das vezes, ao MERCOSUL, esta prática já havia sido adotada, no Brasil. Conforme enfatiza Irala (2004), o espanhol se encontra presente antes mesmo da formalização desse convênio estabelecido em 1995. Em junho de 1993, o presidente Itamar Franco encaminhou projeto de lei para a inclusão do espanhol no ensino regular.

Outro aspecto relevante é abordado por Fernández (2000, p. 273) ao afirmar que “o ensino do espanhol na escola regular não é uma prerrogativa da atualidade”. Segundo Fernández, durante os últimos cinquenta anos, esta prática passa por várias situações na escola regular. O ensino espanhol, no Brasil, se estabelece a partir de 1942, juntamente com o francês e o inglês, embora já tivesse sido regulamentada no currículo desde 1855.

Nesse período, alguns fatores tais como o reduzido número de aulas destinado a esta língua, o escasso número de profissionais nesta área, entre outros, fazem com que o espanhol ocupe um lugar de pouco destaque para essa época. Apesar desses fatores, o ensino da língua espanhola permaneceu nas escolas de nível médio até a década de 60.

A partir da década de noventa, houve um processo de mudanças na educação brasileira de acordo com os novos objetivos propostos mediante a reformulação da lei educacional que representou um avanço para o ensino de línguas estrangeiras. De um modo específico, destacamos a inclusão do espanhol no currículo entre as disciplinas oferecidas na rede escolar.

Uma das prerrogativas para uma nova direção para a educação se encontra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei Nº 9.394/1996) que, em seu artigo 26, parágrafo 5º, estabelece como obrigatório “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira” a partir da quinta série do ensino fundamental.

Com relação ao ensino médio, a LDB, em seu artigo 26 da seção IV, afirma que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades

da instituição”. Dessa maneira, a LDB inclui o ensino da língua estrangeira como obrigatório, mas deixa a critério de cada instituição a opção da língua ou das línguas que serão oferecidas aos estudantes de acordo com as necessidades específicas locais.

Outro fator que contribuiu para a adoção de novas medidas na educação é a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (PCNs - LE, 1998). Este documento foi concebido para servir como apoio e orientação aos docentes e à comunidade escolar na organização do plano curricular e promover um trabalho coerente com a proposta atual de ensino.

As novas propostas governamentais conduzem a uma série de discussões sobre o ensino e seus aspectos ideológicos. Contudo, é possível salientar que em ambos os documentos, LDB e PCNs-LE, observa-se uma preocupação com a formação do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e a aquisição da autonomia na aprendizagem.

A partir dessas reflexões, o ensino de línguas estrangeiras adquire uma posição de destaque mediante as novas políticas governamentais para a educação. Sendo assim, é possível destacar que o ensino de uma língua estrangeira, além de se constituir como um meio de comunicação, deve promover o contato com a diversidade cultural e a visão real de fatos universais.

É importante salientar ainda a recomendação que se encontra nos documentos citados que seja desenvolvida a habilidade de compreensão de leitura, já que, de acordo com os PCNs-LE (p. 20), “a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna”.

Este mesmo documento afirma ainda que

“o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes.” (PCNs-LE, p. 21)

Essa orientação tem como finalidade fornecer ao aluno as condições para adquirir o conhecimento de novas culturas, maneiras de pensar e ver o mundo, bem como servir como um passo inicial para o uso de outras habilidades lingüísticas no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Com relação à inclusão da língua estrangeira no ensino regular, os PCNs-LE apontam alguns critérios que devem ser considerados para eleger a língua estrangeira a ser adotada pela comunidade escolar. Estes critérios devem estar relacionados com os fatores históricos; os relativos às necessidades das comunidades locais, bem como aos fatores relativos à tradição. Neste caso, destaca-se no contexto nacional, a inclusão do inglês devido ao uso desta língua em caráter universal.

Nesse contexto, deve-se considerar também a importância da inclusão do espanhol no ensino regular, em função do crescimento das relações econômicas entre os países do MERCOSUL, cuja necessidade de comunicação entre os mesmos, justifica-se, o ensino desta língua.

Ainda com relação ao espanhol, recentemente foi proposta pelo governo a aprovação do Projeto de Lei nº 3.987/00, de 07 de julho do corrente ano, a qual prevê, em caráter obrigatório, o ensino do espanhol. A referida lei determina que, no ensino médio, todas as escolas do país deverão oferecer a língua espanhola dentro do horário regular.

Com relação ao ensino fundamental, a inclusão da língua espanhola no currículo será facultada a partir da 5ª série. Em fim, o projeto de lei determina que as escolas públicas e privadas ofereçam como disciplina regular do currículo, o ensino do espanhol. Diante do exposto acima, acreditamos, faz-se necessário buscar novas alternativas para o ensino do espanhol, mediante as perspectivas práticas e metodológicas.

1.2 - Pesquisas na Área da Leitura

Os primeiros estudos sobre a leitura foram desenvolvidos desde a primeira década do século XX, destacando-se o trabalho de Huey (1908) que trata os processos de leitura sob o ponto de vista da área da psicologia. A partir da década de 60, nos Estados Unidos, muitas pesquisas foram conduzidas devido a uma preocupação governamental com relação aos problemas de aprendizagem.

Devido a realização de vários trabalhos nessa área, foi possível organizar coletâneas sobre as teorias da leitura². Por um certo tempo, esses estudos tinham como meta cumprir os objetivos estabelecidos pelo Instituto de Saúde da Criança (NICH)³, para analisar os problemas de aprendizagem de crianças em idade escolar.

Durante esse período, novos estudos foram desenvolvidos, contribuindo, dessa maneira, para a publicação de outras edições (em 1970, 1976, 1985, 1994 e 2004). Esse conjunto de estudos teóricos parece ter influenciado, em grande parte, a realização das pesquisas sobre a teoria da leitura.

No Brasil, a pesquisa nessa área tem seu início na década de 70. Segundo Kleiman (2004), as primeiras investigações estavam relacionadas com os problemas de uso da linguagem e os processos cognitivos.

A pesquisa em língua estrangeira surge devido aos interesses profissionais para o mercado de trabalho e as relações internacionais. Kleiman (op. cit., p. 58) afirma que diversas pesquisas foram realizadas e produziram “resultados de forma constante e regular” no período compreendido entre os anos setenta e os anos noventa.

² SINGER, Harry; RUDELL, Robert (orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 3a. ed. Newark, Del: International Reading Association, 1988. 960 p.

³ National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)

Nos anos 90, o ensino de leitura, tanto na língua materna como em língua estrangeira, parece ter novamente despertado o interesse entre os pesquisadores. Essa nova direção dos estudos da leitura é promovida pelo incentivo governamental que propõe novas metas no âmbito político-educacional, tendo em vista as orientações apresentadas pelos documentos governamentais da educação (a LDB e os PCNs-LE) que, por sua vez, indicam como prioridade o ensino da leitura.

Vários autores desenvolvem seus trabalhos na área da leitura nesse período. De acordo com Kleiman (op. cit., p. 59) “houve uma época de muita produção científica”. No Brasil, diversos pesquisadores, entre os quais podemos citar o trabalho de Kato, Kleiman, Leffa, Cavalcanti, entre outros, desenvolveram seus esforços nessa linha de pesquisa.

Com relação ao espanhol, Camargo (2004) afirma que no Brasil essa é uma prática desde o início do século XX, citando como exemplo, a Universidade de São Paulo (USP) que oferece o ensino de espanhol desde a sua criação, em 1934, assim como é o caso de outras universidades.

Ao final da década de 80, o espanhol parece conquistar novos espaços, quando surgem programas de pós-graduação como o da Universidade de Campinas (UNICAMP), entre outros, que contribuem para oferecer maiores oportunidades para a pesquisa da língua espanhola.

Esses estudos começaram a ter maior divulgação a partir da década de 90. De acordo com Celada e González (2000), este fator ocorre devido às transformações que se apresentam no próprio estudo da lingüística neste período, bem como devido ao desenvolvimento das relações econômicas entre países que falam essa língua.

Entre as transformações ocorridas nesse período, vale ressaltar a consolidação da Lingüística Aplicada como uma área interdisciplinar que se preocupa com o estudo científico dos princípios e da prática do ensino e aprendizagem de línguas. De acordo

com Signorini e Cavalcanti (2004, p. 7), a Lingüística Aplicada é mais uma área do conhecimento “que explodiu ao longo dos anos 90.” As autoras afirmam, ainda, que esta disciplina se estabelece de modo definitivo, no Brasil, a partir da década de 90, tendo seu percurso histórico desenvolvido durante a década de 80.

Nesse mesmo sentido, Celada e González (op. cit. p. 39) afirmam também que “en los últimos años, gracias al cambio, por un lado, en el estatuto de las lenguas como objeto de investigación (...) y, por otro, al del estatuto de la lengua española entre nuestros pueblos y naciones – el panorama parece ir (...) modificándose”.

Assim, observamos que a introdução de novos modelos teóricos para o estudo da linguagem, a realização de pesquisas nessa área, o aumento do número de especialistas com formação em lingüística e maior suporte teórico são fatores que contribuem para o desenvolvimento da Lingüística Aplicada, de um modo geral. Em uma coincidência com todos estes fatores, cresce a investigação efetiva no campo da língua espanhola.

Na seção a seguir, serão tratadas as principais concepções teóricas da leitura que norteiam a presente investigação.

1.3 - Concepções teóricas de Leitura

Nesta seção apresentamos algumas concepções de leitura defendidas por autores que desenvolvem seus trabalhos nessa área. Descrevemos, também, alguns dos pressupostos teóricos da leitura advindos da psicologia com a finalidade de obter respostas para nossos questionamentos sobre a leitura.

A leitura, de um modo geral, pode ser definida como o processo que leva à compreensão de um texto escrito. No entanto, devemos considerar que não é possível definir leitura de uma maneira única, pois esse processo envolve outros fatores tais como a finalidade e a habilidade do leitor. Segundo Kato (1993) o processo de leitura depende de vários fatores tais como o nível de complexidade do texto, o objetivo de leitura e o estilo individual do leitor.

Com relação aos objetivos, podemos considerar as diferentes formas de leitura,. Segundo afirma Smith (2003, p. 198) “os leitores sempre lêem algo com uma finalidade específica”. Podemos citar como exemplo a leitura de um romance, um poema, um livro de estudos, uma lista telefônica, uma receita de comida ou um anúncio de jornal. Cada uma dessas leituras é conduzida por diversos fins tais como ler para entretenimento, obter uma informação específica ou para qualquer outra finalidade.

Segundo Leffa (1996), o processo de leitura pode ser definido de várias maneiras sob o ponto de vista lingüístico, psicológico e social. Nesta investigação, trataremos a leitura segundo a perspectiva cognitiva.

De acordo com Castro (2002, p. 11)

A atividade de leitura, enquanto processo cognitivo requer habilidades, tais como o reconhecimento de palavras, a organização das palavras em frase e destas em uma estrutura coerente maior. Para realizar essas tarefas, o leitor integra as informações textuais àquelas que tem armazenado, a fim de dar sentido ao texto.

Os primeiros estudos nessa área consideram a leitura como um processo de decodificação para encontrar o sentido geral do texto. Uma das formas de entender essa teoria é por meio da construção de modelos de leitura. Vários autores apontam duas grandes tendências teóricas. Trata-se da concepção de um modelo ascendente e um modelo descendente, levando-se em consideração o processamento da informação.

O modelo ascendente entende a leitura como um processo de decodificação, tendo como foco de atenção o texto como portador de sentido em que o leitor assume um papel passivo. Vários autores (Gough, 1988; LaBerge e Samuels, 1988 e Gibson, 1988) realizaram seus estudos de acordo com essa concepção de leitura.

O modelo descendente considera a leitura como um processo cognitivo no qual o leitor assume um papel ativo em busca do significado. Dessa maneira, o leitor, diante dos dados do texto, utiliza suas capacidades cognitivas, ou seja, é capaz de acionar seus conhecimentos para interpretar as informações. Goodman (1980) e Smith (1997) realizam seus trabalhos nessa área considerando a leitura como um processo cognitivo.

Goodman (op. cit.) define a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação, no qual o leitor, diante dos dados apresentados, é capaz de formular hipóteses e fazer previsões sobre as possíveis informações do texto. O autor afirma, ainda, que o processo de leitura é complexo, baseado no leitor, responsável pela reconstrução da mensagem codificada que se apresenta no texto.

Nessa visão, a leitura consiste na construção do significado a partir de um conjunto complexo de processos que envolvem a compreensão de vários níveis, isto é, o conhecimento linguístico, o textual, o esquemático e o conhecimento de mundo.

Smith (1997), também, considera a leitura como uma atividade que vai além da simples decodificação. Para esse autor, os sinais gráficos contêm apenas parte da informação necessária à construção de sentido, já que a leitura envolve dois tipos de informação: a visual e a não visual. A informação visual se constitui pelos elementos

gráficos que se encontram diante do leitor e a não visual corresponde às informações que o leitor tem sobre a leitura, sobre a língua e sobre o conhecimento de mundo.

Kato (1993) afirma, no entanto, que o modelo adequado de leitura deve ser aquele que considera ambos os processos, ascendente e descendente. De acordo com essa concepção, o leitor proficiente é aquele que procura confrontar os dados do texto, percorrendo as marcas textuais, e integrando seus conhecimentos prévios socialmente adquiridos.

A partir desses pressupostos, Kleiman (2002, p. 65) entende a leitura como uma interação entre o leitor e o autor por meio do texto, considerando que “o leitor constrói (...) um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita e rejeita conclusões” durante o processo de leitura. Para Kleiman (2002, p.13), “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Sendo assim, a leitura é um processo interativo.

Outras considerações sobre os processos de leitura são apresentadas por Moita Lopes (2002). O autor faz referência aos principais modelos de leitura, entre os quais, o modelo de decodificação, que focaliza o texto como principal elemento desse processo; o modelo psicolingüístico, centrado no leitor e o modelo interacionista em que o fluxo da informação opera em ambas as direções, ou seja, o processamento é ascendente e descendente.

Em suas considerações, o referido autor propõe outro modelo para explicar os processos de leitura, isto é, o modelo sócio-interacional. Nesse modelo, o processo de leitura consiste na interação do fluxo da informação em ambas as direções, ascendente e descendente. Contudo, adverte o autor, outro elemento torna-se relevante nesse processo, levando-se em consideração os elementos da análise do discurso, uma vez que o processo de leitura é um ato comunicativo entre os participantes do discurso.

Nesse sentido, a noção de discurso é entendida pelo autor como o processo comunicativo entre o leitor e o escritor para que haja a negociação do significado de acordo com as informações textuais.

Os autores acima mencionados, Kato, Kleiman e Moita Lopes, tiveram seus trabalhos iniciais fundamentados na área cognitiva. No entanto, ao dar continuidade aos seus estudos, passam a evidenciar os aspectos sociais e outros conceitos advindos da análise do discurso.

Parece-nos conveniente salientar que o presente trabalho não tem como pretensões abordar esses conceitos, considerando que nossa investigação insere-se em um âmbito cognitivista das teorias da leitura.

A perspectiva cognitivista considera a leitura como uma atividade complexa que envolve o processamento da informação em vários níveis. Alguns dos processos envolvidos na leitura dizem respeito à identificação e à extração de significado de palavras individuais. Outros processos operam ao nível da frase ou da sentença e há ainda outros que tratam da organização textual.

De uma forma geral, a leitura é um processo de compreensão que envolve diversas operações tais como a percepção, o processamento das informações e a interpretação. A leitura não consiste apenas em decodificar, mas deve-se levar em conta a interação dos diversos níveis de conhecimento, para a construção do significado do texto.

De acordo com Rumelhart (1988), a leitura é o processo de compreensão da linguagem escrita. Esse processo tem início a partir da percepção da informação na retina do olho e termina com uma idéia formada sobre a mensagem expressa no texto pelo autor.

Dessa maneira, argumenta o autor, a leitura é ao mesmo tempo um processo perceptual e cognitivo. Assim, um leitor proficiente é aquele que é capaz de utilizar as

funções lingüísticas em seus diferentes níveis, durante a leitura. Em outras palavras, várias fontes de informação interagem em vários sub-processos complexos durante o processo de leitura, para que ocorra a interpretação.

O estudo de Perfetti (1985) apóia-se na definição anterior e afirma que o processo central da leitura é essencialmente uma operação mental sobre a estrutura lingüística. De acordo com o autor, os elementos cognitivos da leitura se constituem por meio de dois componentes fundamentais: o reconhecimento lexical e a compreensão.

O primeiro deles refere-se ao reconhecimento das palavras (representadas na memória) que podem incluir registros bastante diversificados que vão desde a noção de conceitos até as noções relativas ao aspecto fonológico da palavra. O segundo componente - a compreensão - envolve um conjunto de processos, a saber, o nível sintático, semântico e proposicional, por meio dos quais o leitor constrói a representação do significado do texto.

Em consonância com esses postulados, a psicologia cognitiva também admite que a compreensão de um texto depende de fatores tais como o acesso ao léxico, os processos de compreensão e as representações proposicionais. Segundo Sternberg (2000, p. 136), a leitura é um processo complexo que “envolve linguagem, memória, pensamento e inteligência, bem como a percepção”. No entanto, adverte o autor, os processos de leitura devem incluir, basicamente, o acesso ao léxico e a compreensão.

Outra maneira mais sucinta para compreender a leitura, em uma visão cognitivista, é apresentada por Jesus (2003, p.231) ao afirmar que

“A teoria da leitura procura descrever o processo cognitivo-social que se inicia com as fixações oculares sobre os componentes lexicais de um texto, para em seguida reconhecê-los na memória de longo prazo, combiná-los entre si, ancorando-os aos esquemas, quadros, scripts ou generalizações maiores da realidade, que são representações de eventos, situações, circunstâncias ou mesmo fragmentos complexos da experiência humana de mundo”.

A definição defendida por Jesus parece contemplar, de uma maneira bastante abrangente, grande parte dos conceitos propostos no escopo teórico desta investigação. Segundo esse autor, a leitura é uma atividade social e cognitiva porque está constituída pelo sistema simbólico que foi instituído pelo homem e, ao mesmo tempo, o evento social ocorre devido a sua capacidade cognitiva.

Portanto, a leitura se constitui por meio da percepção visual e o reconhecimento dos elementos gráficos que opera em vários níveis. Para que esse processo ocorra, o leitor utiliza seu conhecimento consolidado na memória em forma de representações mentais ou esquemas de acordo com suas experiências anteriores.

Em outros termos, segundo afirma o autor, são processados paralelamente no cérebro os dados grafemáticos, lexicais, sintáticos, semânticos, proposicionais, textuais, esquemáticos e interpretativos.

De acordo com os postulados das ciências cognitivas e das neurociências, o processo de leitura se realiza mediante as funções biológicas e cerebrais individuais do leitor. Na seção seguinte apresentamos algumas explicações sobre o funcionamento dessas propriedades biológicas durante o processamento da leitura.

1.3.1 - O processamento funcional da Leitura.

Durante as duas últimas décadas o desenvolvimento da ciência cognitiva bem como as novas descobertas em neurociências contribuíram para os estudos relacionados com a linguagem. Nesta seção abordamos algumas considerações sobre as funções cerebrais durante a percepção e o processamento das informações durante a leitura.

De acordo com Guyton e Hall (2002), grande parte de nossa experiência sensorial é convertida em seu equivalente lingüístico antes de ser armazenada nas áreas

respectivas da memória. Assim, afirmam os autores (Guyton e Hall, op. cit., p. 622), “quando lemos um livro não armazenamos as imagens das palavras impressas”, mas armazenamos “os pensamentos transmitidos por elas, freqüentemente sob a forma de linguagem”

Em neurociências, a leitura é compreendida como função dos olhos e do cérebro, órgãos responsáveis pelo processamento da informação. Segundo afirma Lent (2004, p. 639), a leitura se processa por meio de “uma varredura ordenada feita com os olhos sobre o material escrito”. Pois, com o desenvolvimento da ciência, de um modo geral, foi possível observar e analisar os movimentos oculares praticados durante a leitura.

Um dos trabalhos pioneiros nessa área foi o estudo realizado por Javal (1879) sobre o movimento dos olhos durante o processo de leitura. Javal demonstrou, em sua pesquisa, que os olhos se movimentam pela página impressa em pequenos saltos, sendo assim denominados de movimentos *sacádicos*. Segundo demonstra o autor, a eficiência da leitura depende, então, da velocidade dos movimentos sacádicos e o processamento da informação a partir da percepção visual até a memória de longo prazo.

As conclusões obtidas nessa investigação desempenham um papel importante para as explicações que prevalecem nas teorias da neurociência, levando em consideração que o indivíduo realiza uma seqüência de fixações e sacadas durante a leitura. Segundo esse estudo, as palavras mais longas e as palavras desconhecidas são fixadas durante mais tempo. Já as palavras mais curtas ou previsíveis podem ser fixadas por um tempo mais curto ou até mesmo, podendo ser saltadas.

Outras observações feitas de acordo com esse estudo é que as palavras fixadas são geralmente as de conteúdo mais relevantes como, por exemplo, substantivos e verbos, enquanto que palavras pouco relevantes tais como artigos e outros elementos conectivos nem sempre são fixadas.

Para que haja o processamento das informações em seus diversos níveis tais como o ortográfico, fonológico, sintático e semântico, várias partes do cérebro são ativadas durante o processo de leitura. De acordo com os estudos dessa área foi possível observar que entre as áreas relacionadas com a linguagem, o córtex cerebral representa um papel importante durante o processo de leitura.

Em neurociências considera-se que as duas áreas corticais (a anterior e a posterior) desempenham função importante para o processamento da linguagem. A área anterior da linguagem corresponde à área de Broca e está relacionada com a expressão da linguagem. A área cortical posterior corresponde à área de Wernicke e está relacionada basicamente com a compreensão da linguagem.

Essas duas áreas estão interligadas por um conjunto de feixes, denominado fascículo arqueado, através do qual as informações relevantes são transmitidas da área de Wernicke para a área de Broca. Da mesma forma, quando se desenvolve a percepção da linguagem por meio da leitura, a informação visual transmitida pelas palavras escritas é transferida para a área interpretativa da linguagem (área de Wernicke).

Como mostram as neurociências, algumas áreas do cérebro são responsáveis pelas operações da leitura. Porém, resta ainda descobrir a especificidade de todas as funções cerebrais, de um modo geral, para compreender determinadas explicações sobre os processos de compreensão da linguagem.

Na seção a seguir, descrevemos os estudos referentes às teorias do esquema, sendo este considerado como uma das estruturas cognitivas responsáveis pelo processamento da informação, bem como a sua importância para a compreensão da leitura.

1.4 - Os Esquemas

A teoria dos esquemas desperta o interesse de vários pesquisadores tanto na área da psicologia quanto na área da lingüística. Nesta seção descrevemos uma breve introdução sobre a teoria dos esquemas. Destacamos, assim, os autores que utilizaram o conceito de esquema desde os estudos de Kant, passando por Bartlett e por Piaget, bem como o tratamento desse conceito pela teoria da leitura.

De uma forma geral, os esquemas referem-se a uma representação de fragmentos do conhecimento armazenado na memória. De acordo com Jesus (2003, p. 246), “os esquemas são generalizações de eventos, situações, circunstâncias ou mesmo fragmentos complexos da realidade”.

De acordo com os estudos da psicologia, o esquema é “uma representação mental de uma classe de pessoas, objetos, eventos ou situações” (ATKINSON, 2002, p. 321). Para essa autora, o esquema possibilita o ser humano perceber, organizar, processar e utilizar a informação de maneira adequada. Nesse sentido, a percepção, em termos de esquemas, permite processar grande quantidade de informação de maneira rápida e econômica.

O conceito de esquema foi proposto, inicialmente, por Immanuel Kant ao final do século XVIII. Em sua obra principal que se intitula *Crítica da Razão Pura*, publicada em 1781, Kant defendia a possibilidade da existência de um conhecimento mediante a relação estabelecida entre categorias *a priori*. A partir desses pressupostos, desenvolveu uma estrutura para explicar que o conhecimento provém da experiência.

Segundo Kant, a compreensão da experiência deve ser analisada por meio das propriedades de espaço e tempo. Além dessas propriedades, a mente humana deve aplicar o conjunto de categorias do pensamento. Os conceitos sobre a compreensão são representados por categorias, tais como quantidade, qualidade, relação e modalidade.

Nessa concepção, um conjunto de categorias constitui o equipamento mental por meio do qual os conceitos são formados para que haja a compreensão humana.

Kant criou ainda um outro modelo de análise, afirmando assim que a aquisição do conhecimento se interpõe entre a informação sensorial bruta e as categorias abstratas *a priori* – os esquemas. De acordo com Kant, o esquema é a representação universal abstrata, ou seja, a mente fornece uma imagem a partir da experiência. Seu estudo tem como objetivo descrever a representação das experiências para dar explicações sobre a maneira pela qual ocorre a representação do conhecimento e sua relação com o mundo.

A teoria de Kant teve grande influência para os filósofos e para a psicologia. Sendo assim, esse conceito foi retomado nas primeiras décadas do século vinte, quando Bartlett (1932) realizou seus trabalhos sobre memória. Bartlett interpretou seu estudo de acordo com a noção de esquemas, já adotada por Kant, embora em um sentido um pouco diferente.

Para Bartlett, a memória representa um fenômeno social e cultural que envolve a formação de estruturas cognitivas abstratas, definidas como esquemas. De acordo com essas concepções, os esquemas têm sua origem a partir do contato do homem com a natureza e, em consequência dessas ações, as informações são organizadas de uma maneira específica para cada indivíduo.

Segundo Solé (2003), o estudo apresentado por Bartlett enfatiza a importância do conhecimento prévio para a compreensão de leitura ao demonstrar, em sua pesquisa, que os sujeitos liam determinados textos e, posteriormente, eram solicitados a recordar seu conteúdo. Ao realizar a reprodução do texto, estes sujeitos tendiam a efetuar algumas alterações sobre o conteúdo para que o texto se tornasse coerente com suas próprias idéias, levando em consideração as experiências anteriores e a cultura a que pertencem esses indivíduos.

Posteriormente, o conceito de esquema foi utilizado, também, por Piaget em suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo. De acordo com Piaget (1975), os esquemas são estruturas cognitivas constituídas por padrões de ação organizada na memória para a compreensão de eventos, situações e conceitos, quando o sujeito se encontra em contato com o meio ambiente.

De modo especial, o conceito de esquema tem grande interesse para a psicologia cognitiva a partir do final da década de setenta, tendo em vista a realização de vários estudos segundo essa perspectiva. Entre esses estudos, destaca-se o trabalho de Rumelhart (1980) que propõe uma teoria geral dos esquemas. Maiores considerações sobre esse trabalho serão abordadas na seção 1.4.2. deste capítulo.

Na seção a seguir apresentamos alguns conceitos estabelecidos pela teoria do desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento, bem como os conceitos de esquema propostos segundo a teoria de Piaget.

1.4.1 - O conceito de esquema na Teoria de Piaget

Definir esquema de uma maneira específica parece uma tarefa mais difícil que tentar entender de uma forma exemplificada. Consideramos, inicialmente, que um esquema é uma estrutura cognitiva que possibilita a compreensão de mundo pelo indivíduo.

Segundo a teoria piagetiana, o desenvolvimento cognitivo se constitui por meio da inter-relação de estruturas cognitivas denominadas esquemas. Neste sentido, torna-se relevante ressaltar, a aquisição do conhecimento não se constitui por meio da adição de novas informações, mas que esse processo ocorre devido a uma re-estruturação constante destas informações. Segundo afirma Flavell (1975, p. 65), os esquemas são como “classes ou categorias de padrões de ação organizadas” para o desenvolvimento de um processo interativo e construtivo do conhecimento.

Para essa teoria, a estrutura cognitiva é o resultado da relação que se estabelece entre a função e o conteúdo durante o processo de desenvolvimento. Segundo Flavell (op. cit., p. 17), o conteúdo é o conjunto de “dados comportamentais brutos não interpretados”, enquanto que, a função é entendida como as características amplas da atividade inteligente⁴ que definem o comportamento humano.

Para Piaget (1975, p. 379), “a inteligência constitui uma atividade organizada cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas”. Ainda, segundo Piaget (op. cit., p.379), o ser humano “apresenta uma estrutura organizada” que se constitui de um sistema de relações interdependentes entre si. De acordo com essa teoria, Piaget (op. cit., p. 338) afirma que “os esquemas

⁴ A atividade inteligente, na teoria piagetiana, é definida como um processo ativo e organizado de assimilação e de acomodação das informações durante o desenvolvimento cognitivo.

são sempre resumos de experiência, as suas assimilações recíprocas ou suas combinações” que exprimem uma realidade de acordo com a experiência individual.

De acordo com a teoria piagetiana, um esquema pode ser simples ou complexo. O esquema simples se constitui por meio de uma resposta específica a um estímulo. Neste caso, apresenta-se como exemplo o esquema de sugar durante a amamentação ou o esquema de segurar um brinquedo, os quais são desenvolvidos por uma criança desde as primeiras etapas de vida. O esquema complexo, porém, refere-se a descrições mais completas de determinadas ações como, por exemplo, a representação mental de objetos, lugares ou situações vivenciadas pelo indivíduo.

Outra forma de classificar os esquemas é destacada por Kesselring (1993) ao considerar que os esquemas podem ser sensório-motores, afetivos e operativos. Os esquemas sensório-motores são aqueles que possuem um componente sensorial para discriminar a natureza dos objetos, ou seja, estão relacionados com os sentidos da visão, da audição, e demais sentidos.

Os esquemas afetivos são aqueles que dizem respeito a sentimentos de prazer, de alegria, entre outros, que se caracterizam por sensações abstratas relativas às experiências individuais. E, por último, os esquemas operativos, também denominados de esquemas cognitivos, são aqueles que são utilizados para a solução de problemas, seja ele de qualquer natureza, tais como efetuar uma operação matemática, desenhar um círculo, ou a realização de uma atividade de leitura.

Segundo Flavell (op. cit.) uma ação só pode ser definida como um esquema quando são consideradas algumas características funcionais tais como a repetição, a generalização e a diferenciação ou reconhecimento. Outras características devem ser consideradas a partir da inter-relação que se estabelece entre as suas diversas formas.

De acordo com a teoria piagetiana, há sempre uma continuidade completa entre um esquema e seus antecedentes; os esquemas são estruturas móveis que se modificam continuamente à medida que se generalizam para abranger novos dados da realidade; os esquemas têm origem em experiências com os objetos que se apresentam por meio de aproximações sucessivas e se modificam; o esquema é uma estrutura, entre outras possíveis, que organiza a experiência.

Segundo Kesselring (op. cit.), há uma certa afinidade entre o conceito de esquemas de Piaget e o conceito kantiano de categorias. No entanto, elas se diferenciam em alguns aspectos como, por exemplo, de acordo com Kant, não adquirimos as categorias mediante a experiência. Mas, ao contrário, as categorias *a priori* precedem a toda experiência externa. Em um sentido inverso, os esquemas na teoria de Piaget somente se constituem por meio da experiência.

Os postulados de Kant, Bartlett e Piaget proporcionam algumas reflexões sobre a teoria do conhecimento e a importância dos esquemas para a compreensão de novas informações quando o homem se coloca em contato com a natureza, ou seja, por meio de sua própria experiência.

A partir dessas concepções, Rumelhart (1980) desenvolve uma teoria dos esquemas com relação ao processamento de novas informações. Esse autor analisa também os processos de compreensão de leitura à luz da teoria do esquema. Na seção a seguir, analisamos alguns aspectos dessa teoria.

1.4.2 - A Construção de Unidades Cognitivas, segundo Rumelhart

As teorias apresentadas anteriormente consideram os esquemas como estruturas cognitivas que servem para auxiliar na compreensão de novas informações a partir das experiências individuais de cada pessoa em contato com o mundo. Nessa seção apresentamos a perspectiva de Rumelhart (1980) com relação à teoria do esquema.

A teoria do esquema é, basicamente, uma teoria sobre o conhecimento. Essa teoria explica como o conhecimento é representado e como essa representação pode auxiliar na compreensão de determinadas informações específicas. De acordo com a teoria do esquema, todo conhecimento é armazenado em unidades sendo essas unidades denominadas de esquemas. Segundo Rumelhart (op. cit. p. 34),

Os esquemas são utilizados no processo da interpretação de dados sensoriais (lingüísticos e não lingüísticos), para acessar a informação armazenada na memória, organizar as ações, determinar metas e submetas, localizar fontes, e, de modo geral, direcionar o fluxo do processamento (das informações)⁵.

Para Rumelhart, um esquema é uma estrutura cognitiva que determina a representação de conceitos⁶ genéricos armazenados na memória. Há esquemas de representação de nosso conhecimento sobre todos os tipos de conceitos tais como objetos, situações, eventos, seqüência de eventos, ações ou seqüência de ações. Um esquema contém como parte de sua especificação, uma rede de inter-relações entre o conjunto de subesquemas que possibilitam a interpretação de determinadas situações.

Segundo afirma Rumelhart, o esquema apresenta uma variável de restrição que desempenha duas funções na teoria do esquema, tais como, auxiliar na identificação de

⁵ Tradução de nossa responsabilidade.

⁶ De acordo com Sternberg (2000), o conceito é a unidade fundamental simbólica do conhecimento, representa uma idéia sobre alguma coisa.

aspectos específicos de uma situação, bem como servir de orientação para a formulação de hipóteses durante o processo de interpretação. Nesse sentido, o esquema possibilita o uso de inferências sobre as características de uma determinada situação.

Os esquemas possuem uma descrição genérica de uma situação em lugar especificações de detalhes. Dessa mesma maneira, um esquema não possui uma forma rígida que não permita variações. Rumelhart afirma que o esquema representa um nível de abstração que fornece um “esqueleto” de uma situação ao ser interpretada por um indivíduo.

Segundo Rumelhart, ao fazer referência de um objeto como, por exemplo, uma mesa, o esquema que ativamos não especifica uma ação, mas refere-se ao conjunto de características comuns a esse objeto. Nesse sentido, um esquema é, então, uma espécie particular de teoria sobre os eventos, objetos ou situações rotineiras que se encontram em nossa experiência. .

Assim, conclui Rumelhart que o conjunto de esquemas que são acionados para a compreensão das informações em uma determinada situação, constitui um “modelo interno mental”⁷. O modelo mental, ao qual se refere o autor, se constitui por meio de representações do conhecimento adquirido em outras experiências anteriores com relação a esse tipo de situação com a qual nos encontramos em determinado momento.

Com relação aos processos de leitura Rumelhart afirma que, da mesma forma que percebemos e entendemos as ações cotidianas, a compreensão de leitura é também um processo de percepção e compreensão das informações. Durante o processo de interpretação, quando um suposto esquema se apresenta falho para alguns aspectos de uma determinada situação, podemos aceitar ou rejeitar um esquema ou, ainda, buscar outra possibilidade para relacionar o esquema com determinada situação.

⁷ “modelo mental”, segundo Johnson-Laird (1983), é uma representação mental de nosso conhecimento. Maiores explicações sobre o modelo mental serão tratadas em na seção 1.5.1. deste capítulo.

A ativação dos esquemas, segundo essa teoria, é também um processo que se constitui por meio da formulação de hipóteses e sua respectiva confirmação. Assim, consideramos que o leitor compreende o texto quando ele é capaz de encontrar uma confirmação das hipóteses (que são constituídas pelos esquemas) que apresentam um conteúdo coerente de acordo com os vários aspectos do texto.

Outra consideração a ser feita é que os esquemas são processos ativos que possuem características específicas, cuja função é auxiliar na interpretação de dados ou informações que são observados. Rumelhart destaca as principais características dos esquemas, afirmando que:

1. os esquemas possuem variáveis;
2. os esquemas se encaixam uns aos outros;
3. os esquemas representam o conhecimento em todos os níveis de abstração;
4. os esquemas representam o conhecimento e não as definições dos conceitos;
5. os esquemas são processos ativos;
6. os esquemas possuem mecanismos de identificação que têm como objetivo avaliar as informações a serem processadas.

Segundo Rumelhart, a teoria do esquema é também uma teoria procedural, ou seja, uma teoria de procedimentos para a construção do significado dos eventos, ações ou situações. Assim como os esquemas contêm redes de subesquemas que representam os elementos constituintes de um conceito, também os procedimentos possuem suas particularidades que contribuem para o reconhecimento de determinadas ações.

Segundo o autor, os esquemas podem representar o conhecimento em todos os níveis. Esses conhecimentos podem abranger desde as crenças ideológicas aos aspectos culturais. Segundo essa teoria, todos nós possuímos esquemas que representam todos os tipos de nossa experiência em vários níveis de abstração. Assim, afirma o autor, os

esquemas representam nosso conhecimento e todo nosso conhecimento está estruturado em esquemas⁸.

De acordo com essa teoria, o processamento da informação pode ocorrer em duas direções, isto é, descendente e ascendente. No primeiro caso, a ativação descendente direciona a expectativa que temos sobre a informação enquanto que, no segundo caso, a ativação ascendente consiste na observação dos elementos apresentados pela informação. Torna-se relevante entender que o processo de compreensão se consoma da mesma forma como ocorre em um processo de leitura. Isto é, durante a percepção, o processamento da informação deve fluir em ambas as direções descendente e ascendente para que haja a interpretação.

A fim de ilustrar sobre o processo de ativação dos esquemas, Rumelhart entende que a compreensão de um texto é semelhante a construção de uma teoria que ocorre por meio da verificação de dados e aplicação de testes cujos resultados podem ser avaliados ou descartados contribuindo, assim, para a formulação de uma teoria.

Durante o processo de leitura, os esquemas abrangem também o conhecimento sobre os elementos de uma sentença, o significado de uma palavra ou o reconhecimento de letras do alfabeto. Assim, quando lemos uma sentença, os esquemas são ativados, avaliados ou descartados para confirmar ou não as hipóteses sobre o tema. Isto é, fazemos predições e inferências com relação às informações textuais para tentar encontrar formas adequadas para a interpretação.

Ao fazer referência sobre os processos de compreensão, de modo especial com relação à leitura, Rumelhart considera que este é um processo complexo. Porém, afirma o autor, a teoria sobre o esquema parece indicar um caminho promissor para a solução dos problemas de leitura.

⁸ De acordo com Rumelhart (op. cit. p. 41), "Finally, our schemata are our knowledge. All of our generic knowledge is embedded in schemata".

No entanto, adverte o autor, que, levando em consideração a teoria do esquema, algumas vezes, o leitor pode encontrar problemas para a interpretação do conteúdo das informações apresentadas no texto. Segundo Rumelhart, este fato pode ocorrer devido a três fatores principais. Isto é, o processo de interpretação é falho em três casos, a saber:

- quando o leitor não possui os esquemas apropriados para um determinado texto;
- quando o leitor possivelmente possui o esquema apropriado, mas as pistas textuais fornecidas pelo autor não são suficientes para ativar este esquema; ou
- quando o leitor encontra uma interpretação consistente para o texto, mas não compreende a intenção do autor com relação ao texto.

De acordo com as argumentações apresentadas por Rumelhart, a compreensão do texto depende do conhecimento armazenado na memória e dos esquemas que são ativados para auxiliar no processamento da nova informação. Nesse sentido, os esquemas exercem papel importante para a compreensão, a percepção e em todos os processos de solução de problemas.

De um modo específico, a utilização da teoria dos esquemas exerce um papel fundamental para a compreensão da leitura. Podemos encontrar na literatura um grande número de pesquisas desenvolvidas nessa área. Na seção a seguir, destacamos algumas dessas pesquisas e sua relação com a teoria da leitura.

1.5 - O Papel do Esquema na Leitura.

Conforme mencionamos na introdução, o presente trabalho pretende investigar as concepções teóricas da leitura com relação aos esquemas com a finalidade analisar sobre o papel dos esquemas para a compreensão de leitura em uma língua estrangeira, no caso específico, a língua espanhola.

Vários estudos (Adams e Collins, 1988; Singer e Donland, 1988; Anderson, 1988) foram realizados, tendo como base a teoria dos esquemas desenvolvida por Rumelhart. Alguns pesquisadores na área da leitura desenvolvem seus trabalhos a partir dessa teoria.

Outros, porém, a explicitam como embasamento para conduzir tais pesquisas. Tannen (1993) analisa as várias concepções de esquema no processo de compreensão do discurso. O trabalho de Anderson e Pichert (1979) dá ênfase aos aspectos culturais, isto é, investiga diferenças culturais sobre a compreensão de um tema específico.

No Brasil, o trabalho de Meurer (1985) e o de Bondarosky (1995) trata sobre a teoria dos esquemas para a compreensão de leitura. Destacamos ainda autores como Cavalcanti (1989), Leffa (1996), Moita Lopes (2002), e outros que utilizaram a teoria dos esquemas em seus estudos, relacionando-os às questões da leitura.

De acordo com Jesus (op. cit., p. 246), os esquemas representam um papel importante para a compreensão, tendo em vista que “os esquemas são guardados na memória de longo prazo como telas de fundo, contra as quais são projetados os fatos a serem reconhecidos e interpretados”. Com relação ao processo de leitura, o significado dos itens a nível lexical é apreendido em função dos esquemas que são ativados. Na ausência desse processo, não há como atribuir significado” (JESUS, 2003, p. 247).

Segundo Anderson (1988, p. 372) o esquema é de importância relevante para o processo de leitura, ao afirmar que “o esquema do leitor, ou o conhecimento organizado

de mundo, fornece grande parte das bases para a compreensão, a aprendizagem e a recordação” para a compreensão de histórias e textos de um modo geral.

Conforme mencionado anteriormente, o leitor compreende uma mensagem quando ele é capaz de encontrar na memória um esquema que está relacionado com os elementos que se apresentam nas informações contidas no texto. A compreensão é, pois, uma questão que consiste em ativar ou construir um esquema que possibilita uma explicação coerente com as informações textuais.

Consideramos, assim, que o esquema é variável para cada indivíduo, pois cada um tem suas próprias experiências e outros fatores que contribuem para essa individualidade. Segundo Anderson, o esquema depende de fatores tais como idade, sexo, raça, costumes, religião, entre tantos outros.

Enfim, argumenta o autor, esses fatores dependem, de um modo geral, da cultura de cada indivíduo. Nesse sentido, nos remetemos uma vez mais à importância dos valores culturais para a compreensão de leitura em uma língua estrangeira.

Para a teoria do esquema, a leitura é concebida como um processo interativo em que o leitor interage com o texto para construir o significado. O processo interativo, nessa concepção teórica, significa afirmar que a interação ocorre entre os diversos níveis (grafemático, morfemático, sintático e textual) levando em consideração a ativação dos esquemas e o processamento das informações em ambas as direções - descendente e ascendente.

Sendo assim, a análise não se processa de uma forma restrita a partir da informação visual dos signos gráficos para a interpretação do texto. O processo de leitura depende da interação do fluxo da informação em ambas as direções, isto é, na direção ascendente (que é constituída pelos símbolos gráficos) e na direção descendente (constituída pelas hipóteses do leitor).

Além dessas considerações, Anderson (op. cit.) destaca, em seu estudo, seis funções principais dos esquemas que podem auxiliar na interpretação de texto.

- a) O esquema fornece uma estrutura básica ideal para que seja possível assimilar a informação do texto.
- b) O esquema facilita a focalização seletiva da atenção.

O esquema auxilia a identificar partes importantes de um texto. O leitor proficiente utiliza a informação principal como um recurso cognitivo, ou seja, para decidir em que situação do texto torna-se necessário ter maior atenção.

- c) O esquema possibilita o uso da inferência.

O esquema do leitor provê as bases para o uso de inferências para encontrar as informações adequadas de acordo com os elementos que se encontram no texto.

- d) O esquema permite a evocação de informações armazenadas na memória.

O esquema pode servir como um guia para que o leitor possa encontrar a informação necessária de acordo com os conhecimentos armazenados na memória.

- e) O esquema facilita a organização e a sumarização das informações.

Os esquemas determinam critérios de importância, possibilitando o leitor organizar as informações, considerando as idéias principais e omitindo outras que são menos importantes.

- f) O esquema permite a reconstrução de sentido.

Durante a leitura, o leitor recorre às informações contidas na memória e as correlacionam com a informação específica do texto que permite ao leitor criar hipóteses sobre as informações.

Com relação a essas funções e a outras considerações propostas sobre o tema, Anderson (op. cit.) conclui que a utilização dos esquemas e o conhecimento de mundo desempenham uma função importante para a compreensão da linguagem.

Diante de concepções mais recentes sobre a compreensão da linguagem, Almeida Filho e Dash (2002, p. 27) ressaltam a importância dos esquemas, afirmando que “a memória para eventos significativos tende a refletir uma organização, não uma mera coleção de informações”. Segundo esses autores, os esquemas são representações abstratas do conhecimento e fornecem uma estrutura, cujos elementos se inter-relacionam entre si.

Para esses autores, a teoria do esquema pode ser hoje melhor compreendida, à luz de novas descobertas científicas em áreas afins tais como os conceitos que se referem aos estudos da memória. Os estudos mais recentes tratam o processamento da informação sob a perspectiva dos novos conceitos das ciências cognitivas, isto é, o modelo conexionista.

Nessa nova concepção, o modelo conexionista, as informações são percebidas por meio de um processo distribuído em paralelo (PDP)⁹. Segundo afirma Sternberg (2000, p. 195) que os resultados das pesquisas cognitivas indicam que “grande parte da cognição humana envolve tratamento em paralelo, no qual múltiplas operações acontecem juntas”. De acordo com esse modelo, afirma o autor, os seres humanos são capazes de tratar as informações de maneira tão eficiente porque podem manipular uma quantidade muito grande de operações cognitivas ao mesmo tempo, através de uma rede distribuída de conexões localizadas no cérebro.

De acordo com esse novo paradigma, o que são armazenados na memória durante o processamento da informação são micro-traços de conexões que se unem em redes para formar conexões maiores em função do processo de interpretação e aquisição de novas informações.

Isso significa afirmar que, de acordo com o modelo conexionista, várias estruturas são ativadas e interagem, ao mesmo tempo, em vários níveis, para que haja o

processo de interpretação. Assim, concluem os autores (Almeida Filho e Dash, op. cit., p. 29),

As propriedades tradicionalmente atribuídas a esquema são, na realidade, propriedades das redes do PDP. São gerativas e flexíveis, mas podem ter como resultado interpretações altamente estruturadas de eventos e situações. Modelos de esquemas são estruturas contendo dados para a representação de conceitos genéricos subjacentes a objetos, situações, eventos, seqüência de eventos, ações e seqüência de ações. E, como modelos do mundo exterior, essas redes são usadas para processar informações.

Perfetti (1985), em seu estudo, também faz referência à teoria dos esquemas para dar explicações sobre os processos de compreensão de leitura. Para esse autor, um esquema é uma abstração conceitual que contém unidades ou variáveis que são instanciadas de várias maneiras para a compreensão de situações e experiências.

De acordo com esse autor, a representação abstrata do conhecimento é entendida como a construção de um modelo mental para a compreensão da informação. A afirmação de Perfetti coaduna com os postulados de Rumelhart com relação ao uso dos modelos mentais para a percepção das informações.

Com a finalidade de obter maiores esclarecimentos sobre esse conceito, abordamos, na seção a seguir, algumas considerações sobre os modelos mentais que possibilitam os processamento da informação e de que maneira podem contribuir para a compreensão de leitura.

1.5.1 - Os Modelos Mentais e a Compreensão da Leitura.

⁹ O estudo sobre os modelos de processamento distribuído (PDP) foi desenvolvido, inicialmente, por

Nessa seção, abordamos alguns dos conceitos referentes a esse estudo com a intenção de buscar explicações sobre as formas de processamento da informação, especialmente, no que se refere à compreensão da leitura. Em uma primeira instância, podemos considerar que modelos mentais são formas de representar o mundo exterior.

Vários autores na área da psicologia cognitiva (Sternberg, 2000; Atkinson, 2002; Eisenck e Keane, 1994) fazem referência aos modelos mentais. Segundo Eisenck e Keane (1994), a maneira como representamos o mundo em nossa cabeça, há séculos tem sido uma das grandes questões no campo da filosofia, da psicologia e da lingüística. Neste trabalho, daremos ênfase ao estudo de Johnson-Laird (1983) sobre os modelos mentais.

De acordo com esse autor, os modelos mentais são como blocos de construção cognitivos que se relacionam entre si, formando combinações diversas, com a finalidade de possibilitar a construção do conhecimento. Os modelos mentais desempenham um papel central para a representação de objetos, situações, seqüência de eventos, acontecimentos, relações sociais e psicológicas rotineiras. Essa definição apresentada parece inserir-se em um contexto semelhante aos conceitos estabelecidos por Rumelhart (1980) ao propor que os esquemas são blocos construtivos de cognição¹⁰.

De uma maneira análoga às teorias sobre a aquisição do conhecimento, os modelos mentais são também determinados por certos fatores tais como o conhecimento e a experiência individual. Em outras palavras, cada indivíduo constrói seus modelos de acordo com suas experiências com o mundo.

De acordo com Moreira (2001, p. 199), as representações mentais são “modelos que as pessoas constroem” para compreender as informações mediante as experiências de cada indivíduo. Dessa maneira, Moreira (op. cit., p. 103) afirma ainda, que “não

autores como Rumelhart e McClelland, 1986.

¹⁰ RUMELHART, D.E. *The Building Blocks of Cognition*. (1980).

existe um único modelo mental para um determinado estado de coisas (...), ao contrário, podem existir vários, mesmo que apenas um deles seja representativo” para determinada situação.

Segundo afirma Johnson-Laird (op. cit.), a função principal do modelo mental é permitir a cada indivíduo fazer previsões sobre determinadas situações que, por sua vez, são descritas por meio de conceitos. Assim considerando, devemos entender que o modelo mental de um conceito¹¹ deve ser capaz de representar as propriedades específicas das situações ou eventos que ele descreve.

Os modelos mentais podem contribuir de várias maneiras para o processo de percepção. Segundo o autor, eles facilitam o indivíduo a fazer inferências e previsões para a compreensão de fenômenos; possibilitam tomar decisões e controlar a sua execução sobre todas as experiências de eventos. Ainda com relação a estes aspectos, os modelos mentais permitem ao indivíduo selecionar as formas de representações compatíveis com as informações advindas das experiências do mundo externo.

De acordo com Johnson-Laird (op. cit.), o modelo mental é uma das várias formas de representação do conhecimento. Nesse caso, o autor cita como exemplo o esquema que, a seu modo de ver, se apresenta como forma de procedimentos que são utilizados para a construção de modelos mentais.

Segundo o autor, alguns princípios fundamentais norteiam o funcionamento dos modelos mentais que se constituem pelas seguintes características:

- os modelos mentais são computáveis, isto é, podem ser descritos na forma de procedimentos efetivos que possam ser executados;
- os modelos mentais são finitos, considerando que o cérebro tem uma capacidade finita para as informações;

- os modelos mentais são construtivos, pois, os modelos são construídos a partir de elementos básicos para representar uma situação;
- os modelos mentais representam uma economia cognitiva, tendo em vista que um único modelo mental pode representar um número infinito de possíveis situações;
- os modelos mentais obedecem ao princípio do inatismo com relação à percepção, as habilidades motoras, as estratégias e à capacidade de representar o mundo.

Além dessas características, outros princípios intrínsecos constituem os modelos mentais. Assim, afirma o autor, os modelos podem ter várias formas e servir para diversas finalidades e, por esse motivo, seus conteúdos podem ser também muito variados. Segundo Johnson-Laird (op. cit., p. 410), “os modelos mentais têm conteúdo e forma que servem às finalidades para as quais foram construídos, sejam elas explicar, prever ou controlar”.

Considerando que os modelos mentais podem servir para vários propósitos, da mesma maneira, podem ser usados também para a interpretação da linguagem e, de modo específico, para a compreensão da leitura. Uma das formas em que os modelos mentais auxiliam na interpretação é por meio do uso de inferências. Essa especificidade faz parte de uma extensão natural do processo de percepção.

Considerando ainda que a percepção do mundo se processa por meio de um modelo mental, é possível afirmar que, da mesma maneira, o processo que envolve a compreensão do discurso, seja oral ou escrito, também opera em função da construção de modelos mentais. Sendo assim, a compreensão da leitura também tem como base os modelos mentais.

Com relação às considerações sobre os modelos mentais e o processo de compreensão da leitura, Sternberg (op. cit., p. 141) afirma que

¹¹ Conforme mencionado anteriormente, o conceito é a unidade fundamental simbólica do conhecimento.

Um modelo mental pode ser considerado a uma espécie de modelo funcional interno da situação descrita no texto (...). Em outras palavras, ele (o leitor) cria alguma espécie de representação mental que contém em seu interior os principais elementos do texto, preferivelmente em um meio que seja relativamente fácil de entender ou, pelo menos que seja mais simples e mais concreto que o próprio texto.

De acordo com essa afirmação, o processo de leitura pode ser explicado, segundo o autor, considerando que as palavras, as sentenças e outros elementos textuais se encontram organizados na memória. Sendo assim, esses elementos ou estruturas lingüísticas são utilizados, de maneira adequada, para a compreensão do texto.

Ainda nesse sentido, Sternberg (2000, p. 141) entende que os modelos mentais fornecem uma imagem para a construção de sentido durante o processo de leitura ao afirmar que

A construção de modelos mentais ilustra que, além de compreender as próprias palavras, precisamos também entender como as palavras se combinam em representações significativamente integradas de narrativas.

Segundo afirma Johnson-Laird (op. cit.), a compreensão de um texto depende da representação mental de três níveis. O primeiro deles é a representação grafemática, por meio da qual percebemos uma codificação das letras; o segundo nível é a representação proposicional; e o terceiro nível é a própria representação mental do texto.

De acordo com essa perspectiva, o modelo mental é construído tendo em vista a maneira como as proposições se encontram apresentadas pelas sentenças do texto. A proposição, neste caso, “não deve ser entendida como sinônimo de sentença, mas como uma unidade lógica de significado” (KATO, 1993, p. 49). Ainda com relação a esse conceito, Sternberg (op. cit., p. 141) afirma que “uma proposição é a mais sucinta unidade da linguagem”.

A discussão acima apresentada nos fornece informações sobre as formas de representação mental e suas implicações para os processos de leitura. Diante dessas considerações, entendemos que os modelos mentais podem oferecer explicações sobre esses processos, tendo em vista as habilidades cognitivas e o conhecimento de cada indivíduo de acordo com as suas experiências.

Outro aspecto importante para a compreensão da leitura em língua estrangeira refere-se ao conhecimento sobre os valores culturais. De acordo com Rumelhart (1980), conforme destacamos na seção 1.4.3., os esquemas representam nosso conhecimento em vários níveis, desde as crenças ideológicas aos aspectos culturais. Na seção a seguir, descrevemos algumas considerações sobre a importância dos conhecimentos culturais para a compreensão de leitura em uma língua estrangeira.

1.5.2 - A Cultura e a Compreensão de Leitura

Para Spradley (1979, p. 5), a cultura é “o conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos”. Nesse sentido, André (1986, p. 19), entende que “a cultura abrange o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam”.

Ladriere (1979) entende a cultura como o conjunto das instituições sociais, dos sistemas de representação do conhecimento, da tecnologia, dos valores, das expressões estéticas e religiosas, com os quais a sociedade se *organiza, desenvolve e age* no seu cotidiano.

Segundo Jesus (2005)¹², alguns aspectos da cultura têm natureza universal; outros têm natureza particular. Por exemplo, no âmbito dos valores, o bem e o mal estão presentes em todas as culturas, desde as primitivas até as mais avançadas e modernas. Mas o modo de compreendê-las diverge nas diferentes culturas.

Da mesma forma, os esquemas, entendidos como fragmentos de conhecimentos sobre o mundo, isto é, conhecimento de *eventos, situações, processos, contextos*, são decisivos na formação do sentido no processo da leitura. Porém, os esquemas não são idênticos nas diversas culturas.

Assim, consideramos que também para a leitura, a cultura representa um aspecto fundamental, pois a compreensão de um texto depende da cultura, dos valores e das crenças de um povo que fala essa língua. Assim considerando, o aprendiz deve ter conhecimento mínimo sobre esses costumes para compreender essa língua.

Conforme aponta Anderson (1988), durante a leitura, pode haver diferenças entre os costumes e a cultura, de um modo geral, com relação a determinados temas específicos em cada uma dessas culturas. Em consequência disso, é possível constatar grandes diferenças para a compreensão com relação à expectativa de leitura para cada indivíduo.

¹² Notas explicativas em atendimento do Orientador dessa dissertação, dia 25 de julho de 2005.

Segundo esse autor, um esquema culturalmente apropriado pode funcionar como um andaime para facilitar a compreensão da informação que se encaixa com o referido esquema. No entanto, devemos considerar que leitores de culturas distintas têm uma interpretação diferente com relação à leitura de textos que abordam características da cultura, e tendem a encontrar outras explicações para os eventos relatados no texto. Algumas vezes, os leitores cometem falhas durante o processo de leitura porque seus esquemas não coincidem com os principais aspectos de cultura.

De um modo geral, os programas de leitura no contexto escolar incluem textos padronizados com base em um fundamento convencional de que o significado é um aspecto inerente às palavras e a estrutura do texto. Em geral, quando novas idéias são introduzidas, presume-se que este seja igualmente acessível para todos os aprendizes.

Dessa maneira, durante a leitura de um texto, temos a tendência a considerar que os aprendizes tenham as mesmas expectativas, objetivos e motivações com relação às informações. Isto é, presumimos que os aprendizes imaginem a mesma seqüência de ações e que tenham as mesmas expectativas sobre o tema.

Nesse sentido, conforme postula Anderson (op. cit.), ao considerar os efeitos que a cultura representa para a compreensão de leitura, os aprendizes de uma língua estrangeira, possivelmente, irão ativar um esquema em comum com relação ao texto. No entanto, algumas vezes, pode ocorrer que este esquema não coincide com os valores culturais dessa língua, causando, assim, problemas para a compreensão do texto.

Assim, acreditamos que, mesmo quando se trata de uma língua estrangeira que apresente semelhanças com a língua materna, o conhecimento sobre os fatores culturais pode influenciar para a compreensão de leitura. Na seção a seguir, abordamos algumas implicações sobre a proximidade entre o português e o espanhol.

1.5.3 - Proximidade entre as Línguas: Português e Espanhol.

Ao tratar a questão sobre o ensino de Espanhol como língua estrangeira para falantes de português, nos colocamos diante de uma reflexão sobre as semelhanças e as diferenças entre os dois idiomas. Durão (2002) afirma que entre as diversas modalidades de estudos sobre uma língua estrangeira, uma delas pode ser o estudo de análise contrastiva entre ambas as línguas.

Durão (op. cit.) desenvolve em seu estudo, a análise contrastiva entre o espanhol e o português com a finalidade de analisar a presença dos falsos cognatos¹³ sob o ponto de vista de compreensão de leitura. Seu estudo tem como objetivo identificar as práticas utilizadas por brasileiros aprendizes de espanhol durante a leitura de textos escritos em espanhol cuja interpretação exige um domínio lingüístico que supera a inferência mediada pela língua materna.

Segundo a autora, o português e o espanhol são idiomas que apresentam um acervo léxico com muitas palavras em comum, tendo em vista que ambas tiveram sua origem a partir do latim e de outras línguas romanas. Almeida Filho (2001, p. 14) afirma que “dentre as línguas românicas o Português e o Espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si”.

O estudo realizado por Richman (1965) sobre as línguas romanas aponta para a identificação de semelhanças entre esses idiomas. O referido autor analisou um *corpus* de 65.000 palavras de uso mais freqüentes para observar sobre a presença de palavras cognatas e analisar a proximidade do léxico entre as línguas.

O resultado deste estudo concluiu que cerca de 90% dos vocábulos são cognatos. Deste total, 60% são cognatos idênticos e 35% são palavras podem ser reconhecidas por

¹³ Cognatos são os vocábulos da língua estrangeira que apresentam a mesma forma (ou uma forma muito semelhante) e têm o mesmo significado em ambos os idiomas. Os falsos cognatos, por sua vez, são palavras que pertencem a ambas as línguas, apresentam a mesma origem etimológica, mas evoluíram de maneira diferente com relação ao significado, ainda que mantêm a mesma forma em ambas as línguas.

uma inclusão ou exclusão de signos gráficos ou, ainda, por meio do deslocamento de uma ou outra letra no interior da palavra.

Além da semelhança entre os vocábulos, Richman destaca também que verifica-se uma coincidência quanto à ordem canônica das orações que seguem o mesmo padrão. Sobre esse aspecto, Almeida Filho (op. cit., p. 14), afirma que

“A ordem canônica da oração nas duas línguas é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma e as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas”.

De acordo com Durão (op. cit.), embora a coincidência de grande parte do léxico parece favorecer o reconhecimento intuitivo do significado de uma grande quantidade de expressões, observamos, ao mesmo tempo, que o desconhecimento de alguns termos pode limitar a compreensão de sentido de um texto escrito.

Segundo afirma Fernández (1995, p. 175) em seu estudo, “a compreensão espontânea que um falante de português possui do espanhol facilita a aprendizagem” e que “falantes de português universitários que nunca tenham estudado sistematicamente o espanhol, entendem aproximadamente 46% do idioma falado e 58% do idioma escrito”. Consideramos, assim, um alto índice de compreensão. No entanto, este índice decresce para 42% quando se trata de um texto com a presença de falsos cognatos.

O estudo de Henriques (2000) confirma os resultados das pesquisas anteriores. De uma forma ideal, a possibilidade de compreensão desta língua é de 90%. Sendo assim, o estudante desta língua se encontra diante de um baixo índice de léxico e estruturas desconhecidas, considerando este em torno de 10%. No entanto, a não compreensão de um texto, ou de parte do texto, pode ser limitada pelo desconhecimento de algumas formas lingüísticas que podem comprometer a compreensão de um texto.

De acordo com Henriques (op. cit.), além da presença dos falsos cognatos, conforme já mencionado, é possível observar a presença de outros elementos que

dificultam a compreensão. Um desses elementos é o caso do uso dos articuladores discursivos que se constituem de formas diferentes em ambos os idiomas. A autora destaca, ainda, a ocorrência das expressões idiomáticas, considerando que estas nem sempre podem ser traduzidas literalmente.

De acordo com Ringbon (1992) o processo de compreensão de leitura em uma língua estrangeira pode ser realizado, sem grandes dificuldades, quando esta é semelhante à língua materna. Quando os sistemas gramaticais são congruentes, o aprendiz não depende de muito esforço para compreender as relações morfossintáticas da língua estrangeira. Ao contrário, este fator facilita sua tarefa ao interpretar o que lê nesse idioma, tendo em vista que o sentido global da informação é suficiente para sua compreensão.

De uma forma geral admitimos que na aprendizagem da língua estrangeira, o aluno tem conhecimento sobre as estruturas da linguagem já desenvolvidas para a língua materna. Segundo Almeida Filho e Dash (2002, p. 27),

“o problema não consiste no fato de desenvolver novas habilidades de processamento, mas o de readaptar as habilidades de processamento já existentes, usando signos desconhecidos – em outras palavras, uma inversão por completo da situação da língua materna”.

No caso da língua materna, o conhecimento lingüístico é usado para desenvolver habilidades de processamento de novas informações enquanto que no caso da língua estrangeira as habilidades de processamento são aproveitadas para desenvolver o conhecimento lingüístico.

Outra diferença que se destaca nesse processo consiste no fato de que no caso da língua materna a aprendizagem se desenvolve de uma maneira informal por meio da interação social. De modo diferente, a aprendizagem da língua estrangeira se desenvolve de maneira formal a partir de instruções quando esta é ensinada a um aprendiz quando ele já possui as estruturas lingüísticas em sua própria língua.

No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira que se apresenta uma proximidade com a língua materna, podemos considerar que esse processo se efetua de uma maneira mais fluente, tendo em vista o número de estruturas lingüísticas e de vocábulos que coincidem em ambas as línguas. Considerando esse aspecto, podemos nos posicionar parcialmente de acordo com a posição de Ringbon (op. cit.) quando postula que a semelhança entre essas línguas contribui para a compreensão e a aprendizagem.

No entanto, torna-se necessário ponderar que devemos levar em conta a possibilidade de encontrar formas e estruturas que podem ser semelhantes, porém, estas estruturas não são idênticas, ou seja, não apresentam o mesmo significado nos dois idiomas. Portanto, os vocábulos e as estruturas diferentes podem, muitas vezes, dificultar a compreensão de um texto escrito.

Assim, afirma Durão (op. cit. p. 14) que

Asumimos lo que propone Ringbon (1992, p. 88-90) con respecto a que la existencia de cognados, así como la de estructuras gramaticales parecidas facilita su entendimiento y uso (...), pero no obviamos el hecho de que hay formas y estructuras lingüísticas que parecen transparentes, pero que, en verdad, son opacas, pudiendo, por lo tanto, trastornar el proceso lector a pesar del contexto.

Considerando tais argumentos, Durão afirma que apesar das semelhanças que se encontram entre essas línguas, no caso, o espanhol e o português, a existência de determinadas formas que não coincidem pode dificultar o processo de compreensão.

Sendo assim, nos colocamos em consonância com a opinião de Durão (op. cit.) de que o espanhol e o português são línguas semelhantes, porém, não idênticas. Por este motivo, justificamos a necessidade do estudo do espanhol como língua estrangeira, apesar de sua proximidade com a nossa língua materna.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente estudo se insere no âmbito da Lingüística Aplicada e desenvolve uma pesquisa experimental. Tal metodologia foi escolhida por considerar que esta é, provavelmente, a mais adequada para atender a possibilidade de verificação das hipóteses formuladas que se apresentam no contexto a ser investigado.

A presente pesquisa procura estabelecer uma relação de causa e efeito entre as variáveis estabelecidas entre o grupo de controle e o grupo experimental, com vista a uma análise do produto mediante os resultados dos testes de compreensão de leitura em uma língua estrangeira.

De acordo com Laville e Dione (1999) a pesquisa deve ser conduzida de acordo com os métodos que mais se aproximam ao seu objeto de estudo, ou seja, a eficiência da pesquisa deve-se à escolha de uma abordagem metodológica adequada às perguntas de pesquisa ou hipóteses.

Com a finalidade de esclarecer a fundamentação teórica para a metodologia utilizada no presente trabalho, descrevemos, neste capítulo, alguns aspectos sobre a realização da pesquisa científica. Para tal finalidade, uma perspectiva histórica da pesquisa em Ciências Humanas e sua trajetória serão abordadas na seção 2.1. Em seguida, na seção 2.2. serão apresentados alguns conceitos específicos de uma pesquisa experimental quantitativa.

Por último, na seção 2.3., serão tratados o contexto da pesquisa e sua natureza. Estabelecemos também, nesta seção, os procedimentos metodológicos, os instrumentos utilizados, o perfil dos participantes e outros aspectos relativos ao cenário da pesquisa.

2.1 - A Pesquisa Experimental e as Ciências Humanas.

A tradição de pesquisa em Ciências Humanas, da mesma forma que em outras áreas do conhecimento, também passou por períodos de transição. A evolução das ciências provocou mudanças de paradigmas com relação aos métodos para realizar o trabalho científico.

Ao referir-se às revoluções científicas, Kuhn (1987) faz uma comparação entre a ciência normal e a ciência em crise devido ao aparecimento de novas formas de entender os fatos frente aos novos paradigmas que surgem no âmbito das ciências. Parece natural perceber que alguns aspectos se apresentam durante a transição de um paradigma para o surgimento de outras formas de entender a ciência normal.

Kuhn (1987, p. 116) explica que os novos conhecimentos são apreendidos por meio de “uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios”, de tal modo que esta reconstrução atua sobre “algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como de seus métodos e aplicações”.

Quando o autor se refere aos “seus métodos de aplicações”, podemos entender que é possível que ocorra transformações no modo de proceder a análise dos fatos científicos e, por este mesmo motivo, novas metodologias de pesquisa científica são tratadas na área das ciências humanas e sociais. De acordo com as perspectivas sobre a fundamentação teórica de nossa disciplina, essas mudanças ocorridas influenciam também as formas de conduzir a pesquisa em Lingüística Aplicada.

A mudança de paradigma é destacada também por Laville e Dione (1999) que descrevem alguns aspectos sobre a construção do saber em ciências humanas. Segundo os autores, o positivismo exerceu, por muito tempo, grande influência sobre as ciências em geral. Para o positivismo, o valor do conhecimento produzido tinha como base a

prática do procedimento experimental, por meio da quantificação dos dados observados. No entanto, de acordo com Kuhn, o desenvolvimento das ciências exige o uso de outros procedimentos para a realização das práticas científicas.

Conforme apontam Laville e Dione (op. cit.), os objetos de estudos não podem ser tratados da mesma maneira em ciências naturais e em ciências humanas, pois são diferentes em sua natureza. Em ciências humanas os fenômenos são mais complexos que em ciências naturais, tendo em vista que os seres humanos não podem ser tratados da mesma forma que matéria ou substância como nas ciências naturais.

Mediante estas reflexões, as ciências humanas, da mesma forma que as ciências em geral, começaram a distanciar-se em relação à perspectiva positivista para tratar os dados sob uma forma interpretativista dos fenômenos observados. Esta nova visão das ciências deixa de considerar a pesquisa experimental como única forma de realizar pesquisa. E, dessa forma, são também minimizadas as discussões sobre a comparação entre os métodos de pesquisas como paradigmas opostos.

Segundo Laville e Dione (1999, p. 43), “é a mente do pesquisador que, a seu modo, e por diversas razões, efetua as escolhas” que são mais adequadas para a realização do trabalho científico. De acordo com Laville e Dione (op. cit., p. 139), a pesquisa experimental é importante em ciências humanas, porém, estas não devem ser conduzidas em seu sentido restrito, “pois não se pode permitir a manipulação de seres humanos como partículas de matéria ou ratos de laboratório”.

Na seção a seguir, serão abordados alguns conceitos utilizados na pesquisa experimental que norteiam o presente trabalho de investigação.

2.2 - A Realização da Pesquisa Experimental.

A função da pesquisa é buscar soluções para determinados problemas, para que possamos desenvolver nosso trabalho de uma forma mais adequada às exigências específicas.

De acordo com Nunan (1994), a pesquisa é conduzida para esclarecer tanto ao pesquisador quanto ao leitor interessado em obter informações sobre determinado problema. Segundo esse autor, a pesquisa tem como função, provar ou não provar, desmistificar, descobrir o não conhecido, satisfazer questionamentos. A pesquisa busca, ainda, descobrir a causa e encontrar a solução para o problema investigado.

Uma das modalidades de pesquisa que pode ser utilizada para os problemas de sala de aula é também, segundo a consideração de vários autores, a pesquisa experimental. De acordo com Laville e Dione (1999), esta modalidade de pesquisa visa a demonstrar a existência de uma relação de causa e efeito entre duas variáveis. Esta é uma experiência na qual o pesquisador atua sobre a variável independente, associada à causa, para medir os efeitos relacionados com a variável dependente.

Neste contexto de pesquisa, segundo Nunan, costuma-se fazer a distinção entre duas variáveis: dependente e independente. A variável independente é aquela que o pesquisador espera que tenha influência sobre as outras variáveis. A variável dependente, por sua vez, é aquela sobre a qual a variável independente atua para modificar ou não os resultados do experimento.

De acordo com vários autores (Nunan, op. cit., Laville e Dione, op. cit.), o procedimento a ser usado em uma pesquisa experimental deve ser o de testar dois grupos: o experimental e o de controle.

Em um dos grupos usamos, por exemplo, uma nova metodologia que desejamos testar, sendo este denominado de grupo experimental. No outro grupo, denominado grupo de controle, não se aplica a nova metodologia para a realização dos procedimentos da pesquisa. Enfim, o grupo experimental é aquele em que o pesquisador irá intervir mediante a aplicação do fator que deve desencadear o efeito, enquanto que no grupo de controle não há intervenção do pesquisador.

Outro fator deve ser considerado neste tipo de pesquisa com relação aos conceitos de população e amostra. Pois, nem sempre é possível trabalhar com um determinado instrumento que possibilite obter informações de toda uma população. Neste caso, muitas vezes trabalhamos com uma amostra da população.

De acordo com os procedimentos da pesquisa experimental, a amostra pode ser probabilística e não probabilística. Na presente investigação, optou-se pelo uso de uma amostra não probabilística, tendo em vista a solução de obstáculos operacionais para a realização da pesquisa neste contexto. Sendo assim, foi utilizada uma amostra por conveniência, conforme indica Cozby (2003), entre os alunos de espanhol da rede pública, que concordam em participar desse estudo.

No caso específico do presente estudo, esta pesquisa consistiu-se na aplicação de um teste de compreensão de leitura para ambos os grupos no início e no final do processo do experimento. Isto é, foi aplicado, em primeiro lugar, um pré-teste para averiguar o nível de conhecimento da língua espanhola.

Depois de avaliados por meio do pré-teste, os alunos foram divididos em dois grupos, considerando assim, o grupo de controle e o grupo experimental. Em seguida, foi aplicado um teste de compreensão de leitura em espanhol com a finalidade de verificar alguns aspectos relacionados com a teoria dos esquemas. Após esses procedimentos, foi possível comparar o resultado dos grupos testados mediante a

utilização de um recurso instrucional para o ensino de leitura, com a finalidade de obter respostas para a solução do problema em questão.

Com o intuito de esclarecer sobre os procedimentos da investigação científica, foram abordados, nesta seção, alguns dos elementos relativos à pesquisa experimental. Outros aspectos tais como a coleta de dados, o tratamento e a análise dos mesmos, os procedimentos e os instrumentos utilizados na pesquisa serão mencionados do decorrer do trabalho, nas seções a seguir.

2.3 - Contextualização da Pesquisa.

Nesta seção, abordaremos os aspectos sobre o desenvolvimento da investigação com relação à natureza, o cenário, os participantes, os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

2.3.1 - A Natureza da Pesquisa.

Conforme já esclarecido na introdução deste capítulo, o presente trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada. Pretendeu-se desenvolver uma pesquisa experimental que envolve o grupo de controle e o grupo experimental para a aplicação dos testes de conhecimento da língua espanhola. Nas seções a seguir, serão explicados os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

2.3.2 - Procedimentos Metodológicos.

Esta seção apresenta os procedimentos utilizados nesta pesquisa, bem como os instrumentos escolhidos para a coleta de dados. Serão descritas ainda nessa seção, as etapas que foram seguidas para os procedimentos metodológicos.

Antes de iniciar o trabalho de campo, foi encaminhada à direção da escola uma carta, solicitando permissão para realizar a pesquisa (ver Apêndice 1). Depois de obtida a autorização, foi entregue uma carta aos alunos, explicando o motivo da realização da pesquisa (ver Apêndice 2). Em seguida, foi solicitado aos alunos que respondessem as perguntas do Questionário Informativo (ver Apêndice 3).

O questionário foi aplicado com a finalidade de observar alguns dados dos participantes tais como idade, sexo, bem como os recursos utilizados pelos alunos ao fazer uma leitura em uma língua estrangeira.

Em seguida, foi aplicado o Pré-teste para averiguar sobre o nível de conhecimento lingüístico dos alunos, assegurando-se, assim, que todos os participantes tenham as mesmas condições para a realização do Teste de conhecimento de espanhol escolhido para esta pesquisa. (Ver Apêndice 4).

O texto usado para o Pré-teste aborda conhecimentos culturais tendo em vista que pretendemos investigar sobre esses aspectos para a compreensão de leitura. Trata-se de uma festa em homenagem ao santo padroeiro da cidade de Pamplona, na qual realiza-se, também, a corrida de touros, além das celebrações de cunho religioso.

A escolha por esse tipo de informação, deve-se ao fato de que esta é uma festa comumente apresentada pelos meios de comunicação, presumindo-se, então, que os alunos tenham conhecimento sobre a mesma. Acreditamos, dessa maneira, que o texto

possa despertar o interesse pela leitura, bem como poder facilitar a compreensão, tendo em vista que se trata de um tema já conhecido.

Após esta etapa, foram escolhidos dois grupos para os procedimentos seguintes de nossa pesquisa, considerando um grupo experimental e um grupo de controle.. A escolha dos grupos foi realizada por sorteio aleatório de acordo com a metodologia adotada para a pesquisa experimental.

A seguir, procedeu-se a aplicação do teste de leitura. A realização do teste de leitura teve como objetivo verificar se a construção de esquemas por meio da explicação sobre os aspectos culturais referente ao texto pode auxiliar a compreensão do mesmo.

Em um primeiro momento, o grupo de controle foi submetido ao teste de leitura em espanhol. Ao referido grupo foi entregue o texto e solicitado que respondesse as questões. Este grupo não recebeu explicações prévias sobre a cultura, os costumes e as tradições relacionadas com o texto.

Logo a seguir, o grupo experimental foi submetido ao mesmo teste de leitura em espanhol. Porém, este grupo recebeu, antes da realização do teste, explicações sobre os aspectos culturais, bem como sobre as expressões e os termos lexicais mais frequentes relativos ao tema.

O texto usado para o teste de leitura aborda aspectos relevantes sobre a cultura espanhola relacionados com a tradição das touradas neste país. (Ver Apêndice 5). A escolha desse tema deve-se ao fato de que esta é uma tradição arraigada aos costumes dos espanhóis e, também, conhecida universalmente por outras culturas.

Outro aspecto relevante para a escolha desse aspecto é que a tourada é um tema que promove um debate, considerando que uns estão a favor do touro enquanto que outros estão a favor dos toureiros, devido à crueldade e maus tratos em ambos os sentidos.

2.3.3 - Instrumentos de Pesquisa.

Na pesquisa na área da leitura, podemos encontrar na literatura a referência sobre os diversos tipos de instrumentos que são utilizados para os testes de leitura. Cavalcanti (1989) e Leffa (1996) afirmam que, normalmente, são usados testes de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, o procedimento de completar lacunas no texto, o método de introspecção e a análise de protocolos verbais.

Nesta pesquisa, optamos pelo uso de duas modalidades, a saber, o teste de verdadeiro ou falso e o teste de múltipla escolha. A opção feita por esta tipologia, justifica-se pela sua especificidade, sendo estas adotadas nos exames de seleção para o ingresso à Universidade. No primeiro caso, o teste de verdadeiro ou falso é usado nas provas do Programa de Avaliação Seriada – PAIES. No segundo caso, o teste de múltipla escolha é adotado nas provas de Vestibular. Em ambos os casos foram considerados os programas seletivos da Universidade Federal de Uberlândia.

Considerando que o estudo da língua espanhola na escola regular tem como um de seus objetivos a preparação dos alunos para as provas de admissão à universidade, em nossa pesquisa, nos propusemos a elaborar atividades semelhantes aos testes de compreensão de leitura em língua estrangeira que são aplicados nas provas de PAIES e de vestibular.

Visando a possibilidade de contemplar as duas tipologias praticadas pelos alunos em sala de aula, considerando que é do conhecimento do aluno, este tipo de atividade, foi utilizada para o pré-teste, questões de verdadeiro ou falso. Para a aplicação do teste de compreensão de leitura, foram elaboradas questões de múltipla escolha.

Conforme mencionados na seção anterior, os instrumentos utilizados para essa pesquisa consta do uso de um questionário informativo, a aplicação de um pré-teste e, em seguida a aplicação de um teste de compreensão de leitura em espanhol.

O questionário informativo teve como finalidade verificar as condições de homogeneidade dos participantes da pesquisa.

O Pré-teste foi utilizado para averiguar o nível de conhecimento lingüístico e, ao mesmo tempo, assegurar que os participantes da pesquisa tenham as mesmas condições para a compreensão de textos em espanhol.

A aplicação do teste de leitura teve como objetivo observar sobre a utilização de esquemas mediante a explicação de fatores culturais pertinentes ao texto, esperando que a mesma possa facilitar a compreensão de leitura.

2.3.4 - Cenário da Pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada com os alunos de um curso preparatório para vestibular em uma escola pública da cidade de Uberlândia. O referido curso faz parte de um convênio realizado entre a Prefeitura Municipal e a Universidade Federal com a finalidade de atender a demanda de alunos de escolas públicas que terminam o terceiro ano do ensino médio e pretendem preparar-se para as provas de vestibular da universidade.

Apesar das orientações apresentadas nos documentos legais (LDB e PCNs-LE) sobre os parâmetros curriculares da educação, as escolas públicas, tanto da rede estadual quanto da rede municipal, ainda não oferecem o espanhol como opção de língua estrangeira. A realização da pesquisa nesse contexto deve-se ao fato de que o mesmo se

encontra em consonância com os objetivos e a justificativa mencionados na introdução dessa dissertação.

A escola conta com um total de 120 (cento e vinte) alunos matriculados no curso alternativo preparatório para o vestibular e estão distribuídos em 5 (cinco turmas) de 30 (trinta) alunos, em média, em cada uma das salas.

Foram considerados, para a nossa pesquisa, somente os alunos que fizeram a opção da língua espanhola como língua estrangeira. Sendo assim, um total de 77 (setenta e sete) alunos distribuídos em 5 (cinco) turmas. Cada uma das turmas está composta por uma quantidade de alunos que varia de 20 (vinte) a 25 (vinte e cinco) alunos cada.

O curso alternativo realiza-se em uma escola pública da rede municipal, no período noturno, utilizando a instalação física e os recursos disponíveis na referida escola. Segundo as orientações que regem a organização do programa de cursos alternativos, este tem como objetivo oferecer a preparação para as provas de vestibular para alunos da rede oficial de ensino, isto é, o curso é oferecido para alunos provenientes da escola pública.

Trata-se de uma escola que conta com um amplo espaço físico, dispondo de quadras de esportes, cantina para lanche e pequenas praças no interior do pátio. As salas de aulas são equipadas com carteiras individuais para os alunos, quadro negro e giz, e uma mesa e cadeira para o professor.

O referido curso adotou a língua espanhola como disciplina optativa desde o início, considerando que já completou 3 (três) anos de funcionamento. A opção pelo ensino de espanhol no referido curso visa a atender a demanda educacional, tendo como referência as sugestões propostas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCNs-LE-1998).

2.3.5 - Perfil dos Participantes.

Nesta seção, abordaremos o perfil dos participantes da pesquisa. Descreveremos, a seguir, algumas características da Pesquisadora, da Professora e dos alunos participantes.

2.3.5.1 - A Pesquisadora.

A pesquisadora tem como formação acadêmica curso superior em Comunicação Social, na área de ciências humanas. Fez seus estudos da língua espanhola em curso regular oferecido pelo Instituto de Cultura Hispânica, em Brasília-DF. Prestou o exame de proficiência, obtendo o Diploma de Espanhol da Língua Espanhola - DELE, nível superior, reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura da Espanha.

Como curso complementar para sua formação, participou do curso de extensão em Língua e Literatura na América Latina, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia. Participou também do Curso de Ensino de Espanhol para Professores Brasileiros - “*Máster en Enseñanza de Español*”, oferecido pelo Instituto Cervantes e a Universidade Internacional Menéndez Pelayo, na cidade de Santander, na Espanha.

A pesquisadora ministra aulas de Espanhol em escola de idiomas desde 1995 e, desde 1996 até a data atual, é Professora de Espanhol na Central de Línguas da Universidade Federal de Uberlândia.

2.3.5.2 - A Professora Participante da Pesquisa.

A professora participante é estudante de Direito da Universidade Federal. Realizou seus estudos da língua espanhola em um instituto de línguas da rede privada. Prestou o exame de proficiência, obtendo o Diploma de Espanhol da Língua Espanhola - DELE, nível superior, reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura da Espanha. No momento atual, desempenha a função de professora de espanhol no referido curso alternativo de preparação para o vestibular.

2.3.5.3 - Os Alunos Participantes da Pesquisa.

Os participantes da presente pesquisa são estudantes que terminaram o terceiro ano do ensino médio em uma escola pública e estão matriculados em um curso preparatório para vestibular.

Estes alunos se encontram em uma faixa etária entre 17 (dezessete) e 23 (vinte e três) anos, considerando que esta é, em geral, a fase em que se encontram neste período escolar. Grande parte dos alunos teve contato com a língua espanhola por um período de um semestre, isto é, somente durante o curso preparatório para as provas de vestibular.

Inicialmente, foram contatados 77 (setenta e sete) alunos, os quais têm como opção a língua espanhola para a preparação dos exames de acesso à universidade, que participaram das primeiras etapas da realização da pesquisa. Após essa etapa, somente dois grupos de 10 (dez) alunos cada, constituíram o grupo de controle e o grupo experimental, participaram da realização do teste de compreensão de leitura.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, serão apresentadas algumas considerações sobre análise dos dados coletados para a presente investigação. De acordo com os objetivos propostos na introdução deste estudo, este estudo teve como finalidade, observar os aspectos cognitivos que envolvem os processos de compreensão de leitura. De modo específico, nesta pesquisa pretendeu-se investigar o papel do esquema para a compreensão de leitura em espanhol como língua estrangeira.

Considerando os objetivos propostos, o presente estudo pretende verificar as duas hipóteses norteadoras desta pesquisa:

1. Os esquemas constituem formas de representação do conhecimento para a compreensão de leitura em espanhol.
2. O conhecimento sobre alguns aspectos culturais relativos a uma língua estrangeira na compreensão de leitura.

Para a realização deste trabalho, optou-se pela pesquisa experimental, dado à natureza do tema tratado que envolve uma concepção cognitiva sobre o processamento da informação para a construção do significado de um texto escrito.

Nesse contexto, a população que constituiu esta investigação foi composta por um grupo de alunos que terminaram o terceiro ano do ensino médio e que se encontram no curso preparatório para as provas de vestibular. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, conforme mencionamos no capítulo anterior, o uso de um questionário informativo, a utilização de um pré-teste e a utilização de um teste de leitura.

Nessa sequência, analisaremos em primeiro lugar, o questionário informativo e, em seguida, faremos a análise do pré-teste e do teste de leitura.

3.1 - Análise do Questionário Informativo

A aplicação do questionário informativo, conforme mencionamos no capítulo anterior, teve como propósito a coleta de dados referentes às características dos elementos do grupo de alunos. Esses dados coletados têm como finalidade, também, estabelecer o grau de homogeneidade entre os participantes da pesquisa, conforme destacamos na seção 2.2. sobre a realização da pesquisa experimental, segundo os critérios propostos por Laville e Dione (1999).

Conforme já mencionado no capítulo anterior, na seção 2.3.2, foi encaminhada à direção pedagógica da referida escola, uma carta solicitando autorização para realizar a pesquisa. Após esse procedimento, foi possível entrar na sala de aula e manter contato com os alunos. Entregamos a cada um deles, uma carta contendo explicações sobre o objetivo de nossa pesquisa bem como os seus procedimentos.

Após esse primeiro contato na sala de aula, juntamente com a professora do grupo, informamos aos alunos que a participação não seria obrigatória, mas que gostaríamos de contar com sua colaboração, justificando que por meio da referida pesquisa poderíamos encontrar novos meios de trabalhar a leitura na sala de aula.

Dessa maneira, foi solicitado aos alunos que respondessem o questionário e que a entrega do mesmo à pesquisadora, depois de datado e assinado, seria considerado como um instrumento de permissão para a sua participação.

Outro aspecto foi esclarecido aos alunos considerando que, apesar de assinar e datar o questionário e as demais atividades, seria mantido sigilo sobre as identidades pessoais, ou seja, com relação à professora, às atividades utilizadas na sala de aula, à escola e aos alunos participantes.

Esses cuidados tornam-se necessários ao observar as recomendações sobre os aspectos éticos advindos das propostas metodológicas da pesquisa científica ao estabelecer que, segundo Erickson (1986), deve ser assegurado aos participantes da pesquisa a preservação da identidade, bem como os aspectos de suas rotinas em sala de aula.

Além dessas considerações, informamos, ainda, à professora e aos alunos que as atividades propostas para esta investigação não tinham como objetivo servir como instrumento avaliativo de desempenho dos referidos participantes da pesquisa. Informando-lhes, pois, que os dados coletados se prestariam à observação e à análise de determinados aspectos cognitivos relativos à compreensão de leitura de uma língua estrangeira, neste caso específico, o da língua espanhola.

O referido questionário constituiu-se de 10 (dez) perguntas com a finalidade de obter alguns dados sobre os participantes da pesquisa, abrangendo questões sobre as características comuns aos elementos do grupo e também questões que visam a obter informações sobre os recursos utilizados pelos alunos durante o processo de leitura.

As perguntas de número 1 (um) a número 5 (cinco) tinham como objetivo estabelecer critérios relacionados com a idade, sexo, o objetivo de estudo da língua espanhola, a importância que representa para o aluno sobre o estudo de uma língua estrangeira e qual a sua expectativa de aprender as habilidades lingüísticas com relação a expressão oral e escrita ou a compreensão oral e escrita.

O questionário foi aplicado a todos os alunos do curso que fizeram sua opção de língua espanhola para as provas de vestibular. Constituindo-se, assim, de um grupo de 77 (setenta e sete) alunos, conforme destacamos na seção 2.3.4 do capítulo anterior. Seguindo o cronograma proposto para esta pesquisa, solicitamos à direção da escola a possibilidade de reservar um horário específico para um contato simultâneo com todos os alunos.

Atendendo a essa solicitação, a coordenação reservou o primeiro horário da aula do dia 10 de junho de 2005, sexta-feira, para que pudéssemos entrar na sala e aplicar o questionário aos alunos. Torna-se importante salientar que, nesse mesmo dia, após recolher o questionário respondido, foi aplicado também o pré-teste sobre o qual trataremos na próxima seção.

Assim, procedemos com a aplicação do questionário. Eu, como pesquisadora, entrei na sala juntamente com a professora que fez as apresentações e explicou sobre os objetivos da pesquisa que pretendíamos conduzir. Em seguida, entregou a cada um, a carta da pesquisadora com as informações sobre a pesquisa, solicitando aos alunos a sua participação. Todos os alunos foram unânimes e estiveram de acordo em responder as referidas questões.

Com relação ao questionário, analisamos os seguintes resultados. A **primeira pergunta** teve como objetivo informar sobre a idade e sexo dos alunos participantes do grupo. Cabe-nos informar que a idade dos alunos varia entre 17 (dezessete) e 23 (vinte e três) anos e que estes dados não foram tabulados em gráfico, levando-se em consideração que esta é, em geral, a faixa de idade em que normalmente os alunos se encontram neste período escolar de preparação para o vestibular.

Ainda com relação a esse item, constatamos que 45% dos alunos são do sexo masculino e 55% são do sexo feminino, conforme apresentamos na tabela 1.

Sexo:	Masculino	%	Feminino	%	Total	%
Total de alunos	35	45,45%	42	54,55%	77	100%

Tabela 1. Número de alunos que responderam ao questionário.

A **segunda pergunta** do questionário teve como objetivo informar sobre o tempo de estudo da língua espanhola e, neste sentido, foi possível verificar que a grande maioria dos alunos, em um total de 69% tem apenas 6 (seis) meses de estudo da referida língua, conforme apresentado do gráfico 1. Verificamos ainda neste item, que 12% já estudou espanhol por um período superior a dois anos; 10% tem 1 ano e meio de estudo da língua; e 9% estudou espanhol por um período de um ano.

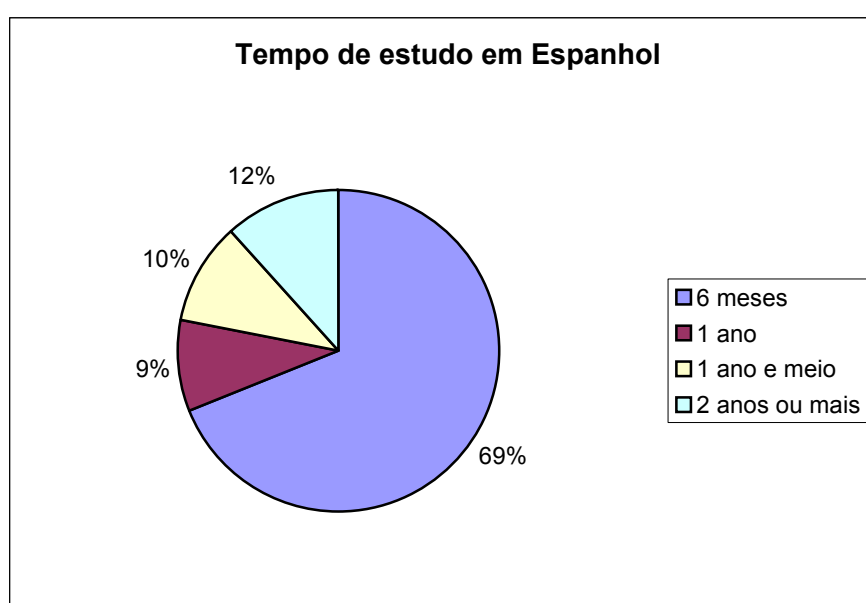


Gráfico 1. Tempo de estudo da língua espanhola.

Essa informação nos remete uma vez mais, conforme mencionado na introdução deste estudo, à observação de que apesar das orientações sugeridas nos PCNs-LE e na LDB, com relação ao ensino de línguas estrangeiras, as escolas públicas, na cidade de Uberlândia, não oferecem o espanhol como disciplina regular ou mesmo como disciplina optativa do currículo escolar.

A **terceira pergunta** do questionário tinha como propósito informar sobre o objetivo de estudo da língua espanhola. Neste item, grande parte dos alunos, como era esperado, respondeu que necessita estudar espanhol como opção de língua estrangeira para a realização das provas de vestibular, apresentando um índice de 69% dos alunos, enquanto que 31% destes respondeu que necessita a língua estrangeira para o trabalho, conforme gráfico 2.

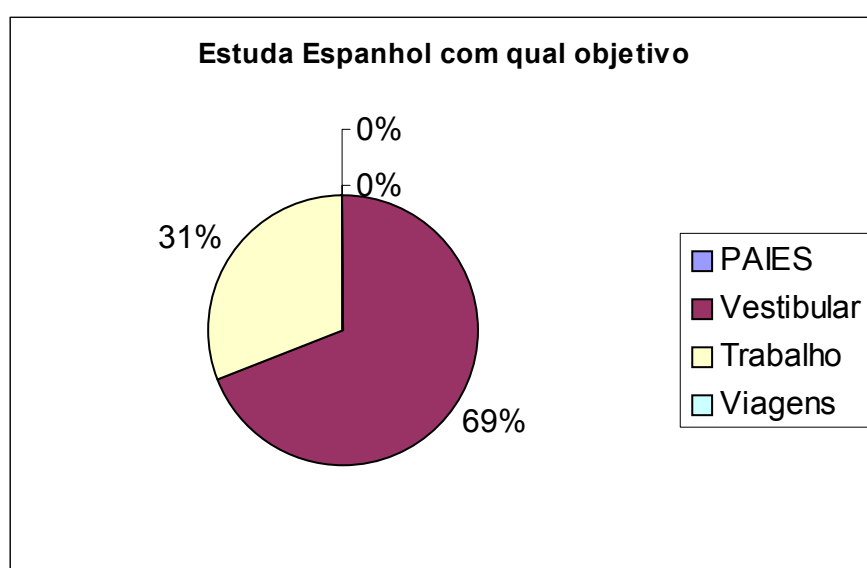


Gráfico 2 – Objetivo de estudo da língua espanhola.

Diante desse resultado, nos parece que torna-se necessário que haja uma reflexão sobre os aspectos que envolvem a formação profissional do aprendiz. Nesse contexto, devemos considerar que o ensino de uma língua estrangeira deve ter como um de seus objetivos a função formativa do aluno para o exercício da cidadania, capacitando-o para a sua atuação na sociedade.

A **quarta pergunta** faz referência a importância de estudar espanhol como língua estrangeira. Neste item, 95% dos alunos responderam que consideram importante aprender uma língua estrangeira no ensino regular e 5% respondeu que não considera importante.

Na **quinta pergunta**, objetivou-se obter informações sobre a maneira como o aluno considera importante aprender essa língua com relação às habilidades propostas pela metodologia de ensino comunicativo, a saber, compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita.

Nesse item, podemos analisar que 40% dos alunos considera como mais importante aprender a falar essa língua; 30% considera que é mais importante estudar gramática e vocabulário; 22% considera que é mais importante compreender a leitura; e 8% considera que é mais importante aprender a escrever, conforme mostra o gráfico 3.

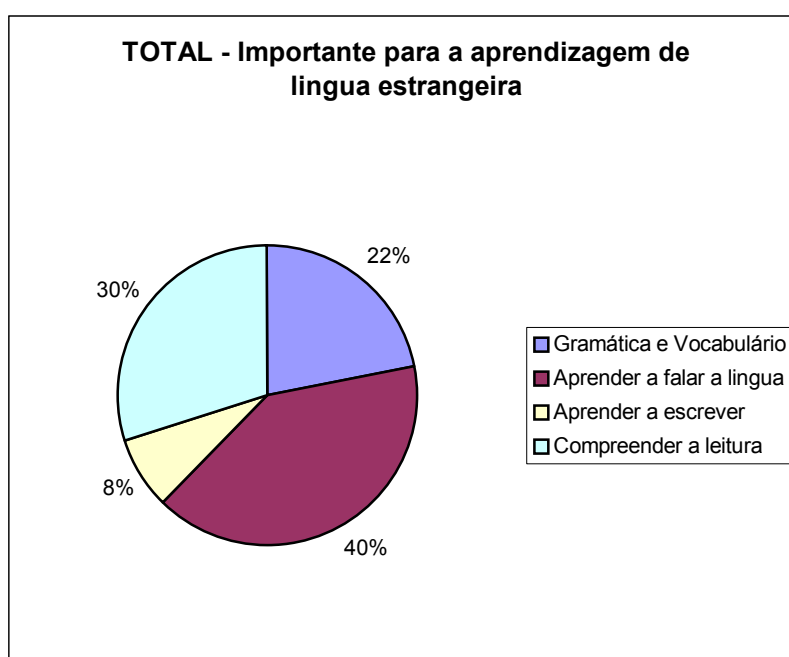


Gráfico 3 – Habilidade lingüística em língua estrangeira.

Verifica-se ainda neste item que, contrariamente às recomendações sobre a viabilidade de ensino da leitura em uma língua estrangeira na escola regular, a maioria das respostas nessa questão, nos leva a perceber que os anseios e objetivos dos alunos indicam, também, a importância de aprender a falar esta língua.

Com relação a esse aspecto é possível entender que os aprendizes queiram manifestar a necessidade ou o desejo de comunicar-se com o seu semelhante em uma língua estrangeira. Comunicação esta que permite compartilhar fatores históricos e culturais comuns aos de seu próprio país, bem como para estreitar laços econômicos e interesses comerciais.

No caso específico do espanhol, devemos levar em conta as oportunidades de trabalho em função das transações econômicas dos países que integram o Mercosul, considerando ainda que na cidade de Uberlândia, várias empresas necessitam de recursos humanos com habilidade oral e escrita na língua espanhola.

Quando formulamos esta pergunta, esperávamos obter como resposta o item referente à leitura, tendo em vista que nas provas de vestibular, normalmente, exige-se dos candidatos um teste de compreensão de leitura na língua estrangeira.

Considerando, ainda, que maioria dos alunos respondeu na terceira pergunta que necessitam estudar a língua estrangeira como preparação para as referidas provas de vestibular. Neste caso, parece haver uma certa incoerência com relação aos objetivos ou, possivelmente, estes alunos tenham como meta desenvolver outras habilidades no que se refere ao uso da língua estrangeira.

A **pergunta número 6** (seis) tinha como objetivo informar sobre algumas das estratégias utilizadas pelos alunos durante a leitura de um língua estrangeira e, ao mesmo tempo, podemos observar se o aluno utiliza a ativação de esquemas para a compreensão de um texto.

Nessa pergunta, 60% respondeu que efetua a leitura em espanhol, procurando compreender o significado do texto de modo geral; 22% faz a leitura, traduzindo para o português; 9% utiliza a alternativa 1 e 3; 6% usa o mesmo método de leitura para a língua materna; 3% utilizam a alternativa 1 e 2; conforme apresenta o gráfico 4.

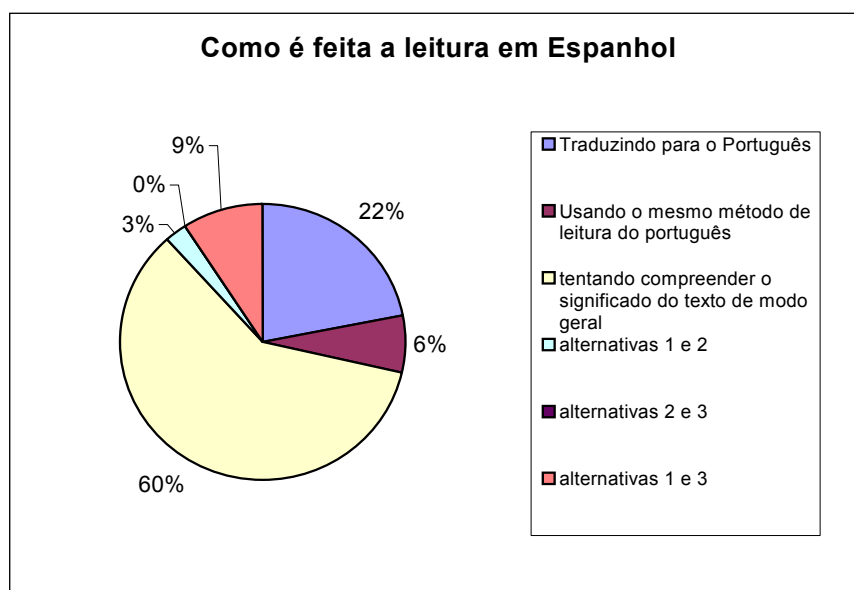


Gráfico 4 – Estratégias de leitura em língua estrangeira.

As perguntas seguintes estão relacionadas com algumas das possibilidades de ativação dos esquemas por parte do leitor para a compreensão do texto. Estas perguntas pretendem informar se, ao efetuar a leitura, o aluno questiona o significado do texto, se procura entender palavra por palavra ou tenta compreender a mesma de acordo com o contexto, se utiliza o seu conhecimento com a finalidade de melhor compreender as informações e, por fim, se o conhecimento sobre os aspectos culturais podem auxiliar na compreensão de leitura em uma língua estrangeira.

Ao analisar essas questões, obtivemos as seguintes respostas para o questionário. Para a **pergunta número 7** (sete), 76% dos alunos respondeu que faz perguntas para si mesmo quando lê um texto em espanhol e 24% não utiliza esse recurso para a leitura.

Com relação à **pergunta número 8** (oito), 100% respondeu que tentam entender o significado de uma palavra desconhecida de acordo com o contexto. A resposta deste item é bastante relevante e parecem confirmar os pressupostos da fundamentação teórica com relação à construção de esquemas para a compreensão de leitura.

De acordo com Anderson (1988), conforme mencionamos na seção 1.4.4. desse estudo, o esquema do leitor possibilita o uso de inferências para encontrar as informações adequadas que se encontram no texto para a construção de sentido.

Na **pergunta número 9** (nove), 92% dos alunos respondeu que utiliza seu conhecimento e 8% respondeu que não utiliza seu conhecimento sobre o assunto para compreender as informações do texto. Esse resultado parece estar de acordo com as expectativas dessa investigação com relação à afirmação de que a leitura depende, em grande parte, da construção do significado do texto que se constitui, também, pela utilização de conhecimentos anteriormente adquiridos.

Com relação à **pergunta número 10** (dez), 65% dos alunos respondeu que a compreensão de leitura em uma língua estrangeira não depende do conhecimento sobre a cultura, enquanto que 35%, respondeu que acreditam que o conhecimento sobre os aspectos culturais influencia na compreensão de leitura em uma língua estrangeira. As respostas encontradas para este item não se encontram de acordo com as expectativas sobre a importância de conhecer a cultura para a melhor compreensão de uma língua.

Nesse sentido, devemos considerar que aprender uma língua estrangeira pressupõe conhecer e utilizar, de forma adequada, as regras gramaticais e lexicais desse idioma. Contudo, é necessário ressaltar, além da competência lingüística, o aprendiz deve ter conhecimento de aspectos pragmáticos que envolvem o uso desta língua em um contexto histórico e cultural a que pertence a comunidade de falantes dessa língua.

Assim, devemos considerar também que, segundo apontam os PCNs-LE (p. 54), “o ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade.”

Sendo assim, nos remetemos aos aspectos mencionados no escopo teórico desta investigação, na seção 1.4.6., ao afirmar que o conhecimento sobre a cultura influencia na compreensão do texto, de modo específico, quando se trata de leitura em uma língua estrangeira.

Conforme afirma Jesus (2003), a maneira de compreender as crenças e os valores podem diversificar entre culturas diferentes. Por este motivo, acreditamos, faz-se necessário despertar o interesse pelo reconhecimento de que os fatores culturais de uma língua são essências para a compreensão de leitura.

Na seção a seguir, descrevemos os resultados obtidos por meio da realização do pré-teste.

3.2 - Análise do Pré-Teste.

A aplicação do Pré-teste, conforme já mencionado no capítulo anterior na seção 2.3.3., teve como finalidade diagnosticar o nível de conhecimento lingüístico e, ao mesmo tempo, servir como um dos critérios para assegurar que os participantes da pesquisa tivessem as mesmas condições para a compreensão leitura em espanhol.

De acordo com os procedimentos da pesquisa, após recolher os questionários respondidos, informamos aos alunos que fariam uma atividade de compreensão de leitura de um texto em espanhol.

Informamos ainda que teriam, no máximo, 30 (trinta) minutos, considerando que este seria um tempo adequado para a resolução dessa atividade. O pré-teste foi também aplicado aos 77 (setenta e sete) alunos que compunham a população e que se propuseram a participar da pesquisa, conforme salientamos na seção anterior.

O texto escolhido para o pré-teste, “Viva San Fermín” (ver apêndice 4), trata-se de um tema que aborda aspectos culturais sobre uma festa religiosa realizada na cidade de Pamplona, na Espanha, para comemorar o dia do santo padroeiro desta cidade.

A escolha do referido texto deve-se ao fato de que uma das hipóteses propostas para esta investigação está relacionada com a importância dos valores culturais, considerando que o conhecimento sobre a cultura interfere na compreensão de leitura e, de modo específico, em uma língua estrangeira.

Conforme já mencionamos na seção 2.3.3 do capítulo metodológico, a forma de preparação da atividade constituiu-se de um teste em que os alunos deveriam analisar as questões propostas e assinalar como verdadeira (V) ou falsa (F) cada uma das afirmativas referentes ao texto. A escolha desse tipo de atividade justifica-se por considerarmos que esta modalidade permite ao leitor fazer o uso de inferências, possibilitando ainda a formulação de hipóteses para a construção de sentido de acordo com as informações apresentadas no texto.

Dando continuidade aos procedimentos, foi entregue aos alunos, o pré-teste de compreensão de leitura, sem nenhuma explicação sobre o conteúdo do texto e, ao final, recolhemos os testes para a verificar a pontuação alcançada pelos participantes. Apesar do tempo estipulado de 30 (trinta) minutos, alguns alunos conseguiram realizar a atividade em um tempo menor que variou em torno de uma média de 20 (vinte) minutos.

Cabe-nos ainda esclarecer que, utilizando-se das informações prestadas por meio do questionário e, após a aplicação do pré-teste, foram estabelecidos para a escolha do grupo de controle e do grupo experimental os seguintes critérios: os alunos com a idade variável entre 17 (dezessete) e 23 (vinte e três) anos; alunos que tenham o estudo da língua espanhola por um período mínimo de 06 (seis) meses; alunos que alcançaram uma pontuação acima de 8,0 (oito) no pré-teste, em uma escala de 1,0 (um) a 10,0 (dez).

Dessa maneira, procedeu-se a distribuição dos participantes, obedecendo-se a esses critérios. Sendo assim, foi possível estabelecer o número de 10 (dez) alunos para cada um dos grupos, o de controle e o experimental.

Informamos, ainda, que os nomes dos participantes são fictícios e se encontram em ordem alfabética, isto é, foram escolhidos, aleatoriamente, nomes que se iniciam com a letra A, B, C, etc., de acordo com o sexo, ou seja, foram escolhidos nomes femininos e masculinos de acordo com cada participante do grupo.

Esse procedimento foi proposto com a finalidade de preservar a identidade dos participantes, conforme mencionado no capítulo anterior, de acordo com os pressupostos teóricos da metodologia de pesquisa.

Vale ainda esclarecer que estes critérios foram estabelecidos após a aplicação do questionário e do pré-teste, tendo em vista que esta é a situação que se verifica entre os alunos que, em geral, concluíram o ensino médio e se encontram em fase de preparação para o vestibular.

Antes de entrar em campo, tínhamos em mente que encontraríamos entre os participantes, alunos que já tivessem maior tempo de estudo em espanhol e uma faixa etária menor, tendo em vista que o aluno, em geral, termina o ensino médio aos 18 (dezoito) anos e que o ensino do espanhol deveria ser, como recomendam as diretrizes educacionais, já regulamentado na escola regular.

Com o intuito de melhor obter uma visualização das informações sobre os resultados, apresentamos em duas sub-seções separadas o resultado do grupo de controle e do grupo experimental respectivamente, conforme se apresenta a seguir.

3.2.1 - Resultado do Pré-Teste para o Grupo de Controle.

Seguindo os procedimentos da pesquisa, depois de recolhidos o pré-teste dos participantes e efetuadas as correções, obtivemos, para o grupo de controle as seguintes considerações.

O grupo de controle, conforme mencionamos anteriormente, consta de 10 (dez) alunos, com a idade variável entre 17 (dezessete) e 23 (vinte e três) anos, considerando assim que a média de idade verificada neste grupo é de 19,3.

Este grupo obteve como resultado do pré-teste uma média de 8,75, considerando um desvio padrão de 0,54. (Ver tabela 2). Esclarecemos ainda que nesta tabela se encontram as idades dos alunos, tendo como finalidade somente o de informar como se verificou a faixa etária dos participantes da pesquisa.

	NOME	IDADE	NOTA (10)
1	Angélica	23	9,5
2	Beatriz	23	9,5
3	Carlos	18	9,0
4	Débora	19	9,0
5	Eliane	17	9,0
6	Fernanda	19	8,5
7	Gabriela	17	8,5
8	Hugo	19	8,5
9	Igor	20	8,0
10	Juliana	18	8,0
	Média de Idade	19,3	-
	Média de Notas	-	8,75
	Desvio Padrão	-	0,54

Tabela 2 – Resultado do Pré-Teste – **Grupo de Controle.**

3.2.2 - Resultado do Pré-Teste para o Grupo de Experimental.

Seguindo os mesmos procedimentos, foi possível estabelecer o grupo experimental que também consta de 10 (dez) alunos, com a idade variável entre 17 (dezessete) e 23 (vinte e três) anos. A média de idade verificada neste grupo é de 19,7; este grupo obteve uma média de 8,55 no resultado do pré-teste, considerando um desvio padrão de 0,37. (Ver tabela 3)

	NOME	IDADE	NOTA (10)
1	Kátia	22	9,0
2	Luciana	21	9,0
3	Miriam	21	9,0
4	Nayara	20	8,5
5	Olívia	23	8,5
6	Patrícia	17	8,5
7	Quênia	19	8,5
8	Roberta	18	8,5
9	Sara	18	8,0
10	Túlio	18	8,0
	Média de Idade	19,7	-
	Média de Notas	-	8,55
	Desvio Padrão	-	0,37

Tabela 3 – Resultado do Pré-Teste – **Grupo Experimental.**

Considerando estes resultados, procedeu-se a aplicação do teste de compreensão de leitura, obedecendo-se aos critérios determinados por esta investigação. Na seção a seguir, serão analisados alguns dos aspectos observados para a aplicação do teste de leitura.

3.3 - Análise do Teste de Leitura.

A aplicação do teste de leitura teve como finalidade verificar as hipóteses propostas para esta investigação conforme mencionadas na parte inicial deste capítulo. Nesta investigação tínhamos como objetivo verificar como os esquemas constituem formas de representação do conhecimento durante o processo de leitura em espanhol e como o conhecimento sobre alguns aspectos culturais relativos a uma língua estrangeira interfere no processo de leitura e compreensão de textos.

Porém, vale ressaltar, antes de proceder a aplicação do teste de leitura, foi realizado outro contato com os participantes da pesquisa. Após a correção da atividade de leitura realizada por meio do pré-teste, foi concedido pela coordenação pedagógica da escola outro horário de aula para que pudessemos reunir os alunos que realizaram o pré-teste.

Depois de reunidos os alunos, incluindo a participação da Professora e da Pesquisadora, foi comunicado que seria feita uma correção coletiva da atividade de leitura realizada com o texto “Viva San Fermín”. Esta atividade teve como finalidade, fornecer aos alunos algumas explicações sobre os fatores culturais que envolvem a organização da referida festa, favorecendo assim, melhor compreensão do texto.

O comentário sobre o texto teve como objetivo despertar o interesse pelos conhecimentos sobre a cultura da língua espanhola. Nesse sentido, esperávamos poder contribuir para a construção de esquemas cognitivos para que os alunos pudessem utilizá-los, posteriormente, durante a realização da atividade de compreensão de leitura em espanhol. Embora o grupo de controle tenha participado desta atividade, juntamente com o grupo experimental, acreditamos que este fator não interferiria na realização do

teste de leitura, tendo em vista que o texto usado para trata-se de um conteúdo diverso ao do texto utilizado para o pré-teste.

Para dar explicações sobre os aspectos culturais, a Professora utilizou o material preparado pela Pesquisadora que continha informações sobre aspectos geográficos e localização da cidade de Pamplona, citada no texto, bem como informações sobre as expressões, os costumes, as roupas e outras atividades realizadas durante a festa. (Ver Apêndice 6 – Informações sobre o texto: “Viva San Fermín”).

O referido material consta de “lâminas” em forma de “slides”, apresentados no formato de “transparências”, em papel ofício tamanho A-4, contendo informações sobre a festa e as corridas de touro que se realizam durante o evento. A elaboração do mesmo teve como embasamento teórico, a recomendação apontada por Ausubel (1980) sobre o uso de organizadores, denominados “*advanced organizers*”.

Segundo esse autor, em um contexto educacional, deve-se adotar o uso de materiais adequados e introdutórios para a explicação de novos conteúdos. Segundo postula Ausubel (op. cit., p. 143), os organizadores ajudam o aluno a reconhecer que os elementos de novos materiais “podem ser significativamente aprendidos relacionando-os com aspectos especificamente relevantes da estrutura cognitiva existente.”

Posteriormente, foi comunicado aos alunos que fariam outra atividade de leitura. Neste sentido, foi solicitado aos alunos que compunham o grupo de controle e o grupo experimental para realizar o teste de Leitura. Os alunos se propuseram a comparecer no dia e hora marcados para a realização do mesmo.

A seguir, serão abordadas algumas considerações sobre a aplicação dessa atividade em cada um dos grupos, de controle e experimental.

3.3.1 - Resultado do Teste de Leitura para o Grupo de Controle.

Dando prosseguimento às atividades da realização da pesquisa, no dia 17 de junho, foi aplicado o teste de leitura utilizando o texto: “A Gitanillo se le ha parado el corazón”. (Ver apêndice 5). O referido texto aborda questões culturais sobre as touradas na Espanha, tendo este como finalidade servir de instrumento que possibilitasse analisar as hipóteses propostas para esta investigação.

Conforme mencionamos na seção 2.3.3 do capítulo anterior, quando justificamos sobre a tipologia de atividade que se utiliza para verificar a compreensão de um texto, neste caso, optamos pelo uso de um teste de múltipla escolha para a realização do teste de leitura em espanhol para a presente investigação.

A escolha dessa tipologia nos parece a mais adequada para o tipo de verificação que se pretende neste estudo. Consideramos, ainda, a escolha desse tipo de atividade devido aos aspectos semelhantes aos exames de vestibular, sendo este também um dos objetivos dos alunos em estudar a língua espanhola tendo em vista a sua preparação para estas provas.

Durante o primeiro horário, foi aplicado o teste de leitura para o grupo de controle que deveria responder às questões de compreensão do texto, em um tempo médio de 30 (trinta minutos).

Torna-se importante esclarecer que o grupo de controle não recebeu orientação prévia sobre o texto, de modo específico, sobre a realização das touradas, no que se refere às expressões e as atividades mais comuns pertinentes a essa tradição. Conforme mencionamos na seção 3.3 deste capítulo, embora esse grupo tenha participado da correção coletiva do pré-teste que continha algumas informações culturais sobre uma

feira religiosa realizada na Espanha, acreditamos que não haja interferência na realização do teste de leitura, tendo em vista o conteúdo diverso em ambos os textos.

Assim procedendo, foi entregue aos alunos o teste de leitura aos alunos para a realização dessa atividade. Depois de terminada a atividade, obedecendo o tempo estipulado para a sua realização, os testes foram recolhidos e após serem corrigidos, obteve-se o seguinte resultado conforme mostra a tabela 4.

	NOME	NOTA (10)
1	Angélica	5,0
2	Beatriz	5,0
3	Carlos	7,0
4	Débora	8,0
5	Eliane	6,0
6	Fernanda	6,0
7	Gabriela	3,0
8	Hugo	5,0
9	Igor	3,0
10	Juliana	9,0
	Média de Notas	5,7
	Desvio Padrão	1,95

Tabela 4 – Resultado do Teste – **Grupo de Controle.**

Conforme verificamos, no grupo de controle, um aluno obteve nota 9,0; um aluno com nota 8,0; um aluno com nota 7,0; dois alunos com nota 6,0; três alunos com nota 5,0; dois alunos com nota 3,0. Ao observar todo o grupo é possível verificar que o mesmo obteve uma média de 5,7 de acertos com relação às questões propostas para a compreensão do texto.

A seguir, analisamos o resultado do teste de leitura para o grupo experimental.

3.3.2 - Resultado do Teste de Leitura para o Grupo Experimental.

A aplicação do teste de leitura para o grupo experimental ocorreu no mesmo dia, 17 de junho do corrente ano, no segundo horário de aula. Para este grupo foram apresentadas, antes da realização do teste, algumas informações sobre os aspectos culturais das touradas na Espanha.

Para dar explicações sobre o tema, a Professora utilizou o material preparado pela Pesquisadora que consistia de um texto: “Corrida de Toros” (ver Apêndice 7), contendo informações sobre os rituais e alguns procedimentos mais comuns em uma tourada. Ao final do referido texto se encontra um glossário sobre as expressões mais freqüentes em uma tourada.

Esse texto teve como finalidade servir de orientação para a que Professora pudesse transmitir aos alunos algumas informações sobre o tema, considerando que o mesmo serviria de apoio para a compreensão do texto que seria utilizado para o teste de leitura. (Ver Apêndice 5).

Em seguida, foi utilizado um conjunto de “lâminas”, em formato de “slides” que foi apresentado aos alunos em forma de “transparências”, em papel ofício tamanho A-4. O referido material contém informações sobre os aspectos mais relevantes sobre as touradas (ver Apêndice 8), tendo este como finalidade, proporcionar aos alunos maiores esclarecimentos sobre o tema abordado no texto: “A Gitanillo se le ha parado el corazón”, preparado para o teste de leitura.

Após esse procedimento, a Professora comunicou aos alunos que fariam uma atividade de compreensão de leitura que aborda questões culturais sobre a tradição das touradas na Espanha. Embora tivessem como orientação que teriam 30 (trinta) minutos

para a realização da atividade, alguns alunos conseguiram realizá-la em um tempo médio de 20 (vinte) minutos. O resultado deste grupo pode ser observado na tabela 5.

	NOME	NOTA (10)
1	Kátia	7,0
2	Luciana	9,0
3	Miriam	7,0
4	Nayara	9,0
5	Olívia	6,0
6	Patrícia	6,0
7	Quênia	9,0
8	Roberta	9,0
9	Sara	7,0
10	Túlio	6,0
	Média de Notas	7,5
	Desvio Padrão	1,35

Tabela 5 – Resultado do Teste – **Grupo Experimental.**

De acordo com os dados apresentados na tabela 5, podemos verificar que, no grupo experimental, 04 alunos obtiveram nota 9,0; 03 alunos com nota 7,0; 03 alunos com nota 6,0. Assim, observamos que a média do grupo é de 7,5 (sete e meio), com desvio padrão de 1,35. Mediante essas observações, foi possível verificar que o **grupo experimental obteve uma média superior ao grupo de controle.**

Diante desses resultados, torna-se relevante salientar que para o grupo de controle não foi apresentado nenhum material ilustrativo sobre o tema. Enquanto que para o grupo experimental foram apresentadas algumas explicações sobre os aspectos culturais e outras expressões específicas para a compreensão do texto proposto para o teste de leitura.

Foi possível observar que, embora o grupo tenha obtido 7,5 (sete e meio) como média, apresentando um desvio padrão de 1,35, as notas obtidas não se apresentam de

forma tão homogênea. Isto é, a quantidade de acertos variou desde a média 6,0 (seis) até a média 9,0 (nove).

Esse aspecto nos leva a refletir sobre as habilidades cognitivas individuais. Ou seja, a explicação dada pelo professor foi dirigida igualmente aos participantes desse grupo. Entretanto, cada aluno tem suas próprias experiências e outros fatores cognitivos que contribuem para uma compreensão de forma diferenciada entre eles.

Com relação ao grupo de controle, a quantidade de acertos variou desde a média 3,0 (três) até a média 9,0 (nove), apresentando um desvio padrão de 1,95. Foi possível constatar que houve variação e desvio padrão maior que no grupo experimental. Possivelmente, este fator deve-se às formas diferenciadas de aplicação desta atividade em ambos os grupos.

Com relação a essas considerações, é possível verificar que o grupo de controle apresentou uma dispersão maior em comparação com o grupo experimental. Para maiores esclarecimentos sobre esses dados, os histogramas relativos ao resultado do teste de leitura, para ambos os grupos, podem ilustrar essa conclusão.

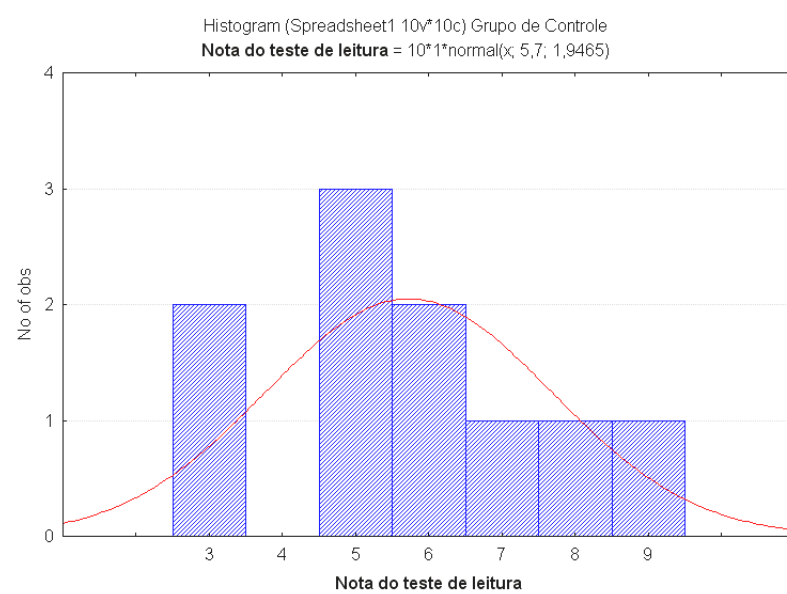


Gráfico 5 – Histograma – Teste de Leitura – **Grupo de Controle**

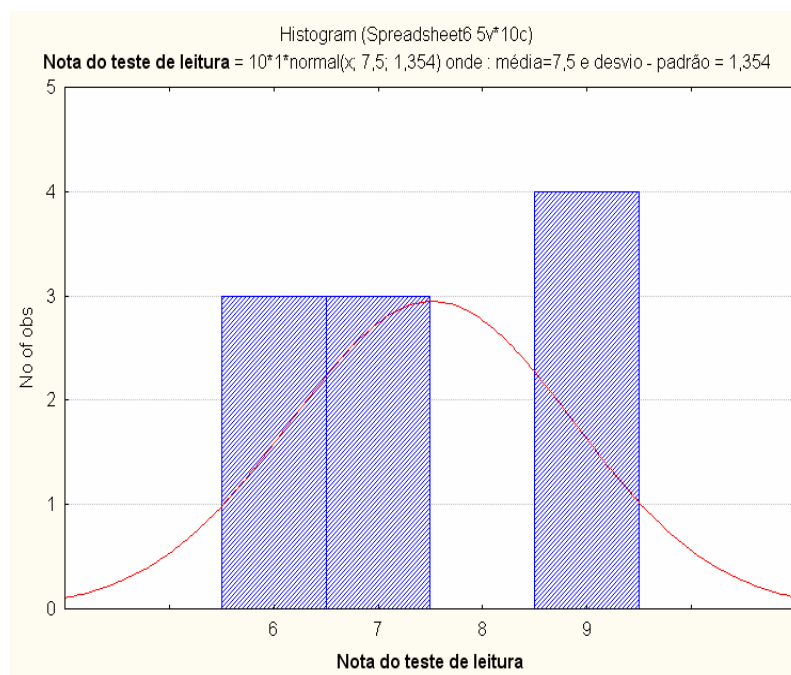


Gráfico 6 – Histograma – Teste de Leitura – **Grupo Experimental**

Diante desses resultados, podemos deduzir que a maneira de preparar o material de leitura no contexto educacional contribui, em grande parte, para a compreensão de novas informações. Segundo postula Ausubel (1980) a aprendizagem ocorre quando o material é significativo, isto é, desperta interesse e motivação nos aprendizes para que seja apreendido mais facilmente.

Os resultados da análise de dados parecem confirmar, portanto, que o leitor pode compreender novas informações quando ele possui os esquemas adequados. Dessa maneira, a explicação sobre os fatores culturais auxilia a ativação dos esquemas para a compreensão da leitura.

Sendo assim, as análises dos dados parecem comprovar as duas hipóteses propostas para este estudo, considerando que os esquemas constituem formas de representação do conhecimento e que os fatores culturais interferem na compreensão de leitura.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas no capítulo anterior, podemos inferir que a teoria do esquema contribui, em grande parte, para a compreensão dos processos da leitura. De uma certa forma, nos parece evidente entender que o conhecimento organizado das informações é utilizado para facilitar a compreensão da leitura.

O presente estudo objetivou verificar o papel do esquema para a compreensão de leitura em espanhol como língua estrangeira, bem como verificar se o conhecimento sobre aspectos culturais em uma língua estrangeira contribui para a compreensão de leitura.

Embora, não seja possível, ainda, descrever com bastante precisão, todas as formas de construção e ativação dos esquemas, é possível evidenciar a sua relevância para a compreensão de novas experiências, informações e situações, tendo em vista as experiências individuais.

De acordo com Anderson (1988), conforme mencionado na seção 1.5. do capítulo teórico, a utilização do esquema possibilita ao indivíduo fazer inferências a partir de uma interação de seus conhecimentos com a informação do texto; permite a evocação de informações armazenadas na memória; facilita a organização das informações; permite a reconstrução de sentido. Assim, podemos concluir que a utilização dos esquemas e o conhecimento sobre aspectos culturais de uma língua estrangeira podem contribuir para a construção de sentido e a compreensão de leitura.

Com relação às expectativas destacadas nesse estudo, a análise dos resultados aponta, também, para a importância do conhecimento sobre aspectos culturais para a compreensão de leitura. Foi possível verificar que o grupo experimental teve média superior de acertos com relação ao grupo de controle, ao ser submetido ao teste de leitura.

Acreditamos que esse resultado deve-se ao fato de que o grupo experimental recebeu instruções sobre os aspectos culturais, lexicais e expressões próprias da cultura da língua espanhola, de modo específico, com relação aos termos comumente utilizados nas práticas das touradas, sendo este o tema proposto para o referido teste de leitura.

Diante dessa perspectiva, entendemos que essa prática propiciou, para esse grupo, a consolidação de determinados conteúdos que possibilitou a cada um dos participantes a ativação de seus esquemas cognitivos para a compreensão do texto que trata sobre os aspectos culturais em uma língua estrangeira, no caso específico, a língua espanhola.

Com relação ao conhecimento sobre a cultura é importante mostrar, conforme aponta Fernández (2002), para a compreensão de leitura em uma língua estrangeira é de fundamental importância considerar os aspectos culturais. Torna-se necessário, portanto, contextualizar esses aspectos a partir da análise de situações específicas culturalmente determinadas, propiciando dessa maneira, a construção de esquemas.

Ainda nesse sentido, devemos salientar que, conforme postula Anderson (1988), um esquema culturalmente apropriado funciona como um andaime para facilitar a compreensão de novas informações de acordo com a interação entre os esquemas anteriormente construídos pelo leitor.

Assim, devemos entender que o aluno de uma língua estrangeira pode ser favorecido com as explicações sobre os fatores culturais, considerando que leitores de culturas distintas podem construir um sentido diferente aos dos aspectos abordados no texto, tendo em vista o desconhecimento desses fatores em sua respectiva cultura.

Nesse sentido, acreditamos, cabe ao professor capacitar o aluno a se tornar um leitor proficiente, orientando-o adequadamente para a utilização de seus próprios recursos cognitivos por meio de seus próprios conhecimentos e suas experiências

anteriores, não só no que se refere aos conhecimentos lingüísticos, mas também aos conhecimentos culturais de uma língua estrangeira.

Dessa maneira, o aprendiz deve saber que aprender a ler consiste, também, em utilizar seus esquemas cognitivos, procedendo de tal forma que desenvolva o uso de suas próprias habilidades, formulando hipóteses, rejeitando-as ou confirmando-as, fazendo inferências, entre outros recursos, para que seja possível a construção do sentido na leitura. Segundo postula Ausubel (1980), aprender a ler consiste em aprender a perceber o significado das informações escritas, relacionar o significado percebido à estrutura cognitiva, para poder compreender o sentido geral destas informações em um contexto.

Na Introdução desse estudo, mencionamos nossa preocupação com os fatores que podem estar relacionados com essas expectativas de aprendizagem. Deve-se confirmar, portanto, a pressuposição de que o aluno é capaz de adquirir novos saberes a partir de seu conhecimento já adquirido e de suas experiências.

Assim, entendemos, que a utilização de seu conhecimento anterior para a construção de sentido de uma nova informação, pode estar relacionado com o processo de ativação de esquemas como estruturas cognitivas que possibilitam a compreensão de novas informações em um determinado contexto.

Dessa maneira, deve-se considerar a relevância desse estudo, pois a pesquisa sobre os processos cognitivos da leitura pode contribuir para a construção de uma prática mais efetiva dessa atividade no contexto escolar.

Apesar de que esse estudo não tenha tido como objetivo analisar a prática do professor, é inegável admitir que observações como estas não sejam pertinentes ao planejamento de atividades propostas para a leitura em uma língua estrangeira que possibilite ao aluno a construção do conhecimento a partir de seu conhecimento prévio.

No caso específico da língua espanhola, conforme proposto para o estudo desta investigação, foi possível verificar que, apesar da grande semelhança entre o português e o espanhol, torna-se necessário o estudo formal da mesma, tendo em vista as diferenças lexicais, discursivas e culturais que se encontram nesse contexto lingüístico. Assim, é possível concluir que a coincidência de grande parte do léxico e a presença de cognatos favorece, em parte, a compreensão. Porém, a existência de palavras e estruturas desconhecidas pode, muitas vezes, limitar a construção de sentido.

Consideramos, ainda, a sua importância tendo em vista que a realização de pesquisa pelo docente, viabiliza a formação profissional, possibilita ampliar horizontes para uma prática mais consciente, sendo esse conhecedor dos reflexos de seu trabalho.

Assim, deve-se ressaltar, também, que a pesquisa da leitura em línguas estrangeiras na escola regular representa um trabalho cuja valia se propõe a valorizar a importância de uma formação contínua de professores em serviço que possibilite uma visão reflexiva e crítica de sua prática.

Um dos aspectos relevantes a ser destacado é que a realização de pesquisas da leitura em língua estrangeira contribui para a reconstrução de valores atribuídos a essa atividade em relação a outras disciplinas do currículo escolar. Nesse sentido, vale ainda salientar que, conforme indicam os PCNs-LE, a leitura em língua estrangeira contribui, também, entre outros aspectos, para o desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

Acreditamos que a realização desse estudo pode trazer como acréscimo para o professor uma ampliação de seu conhecimento formal sobre novas teorias e conceitos relacionados não somente com os embasamentos teóricos pertinentes à área da leitura, mas também com os fundamentos advindos de outras áreas, como o da psicologia, da educação e das ciências cognitivas.

Outro aspecto a ser destacado, diz respeito à contribuição desse estudo para o professor, viabilizando-o a uma (re)construção de procedimentos didático-pedagógico para as atividades de leitura em uma língua estrangeira, no caso específico, a leitura em espanhol, considerando os aspectos cognitivos desse processo, quando utilizamos a teoria dos esquemas para a compreensão de um texto em uma língua estrangeira.

Considerando os objetivos propostos para esta investigação a partir das hipóteses formuladas, pretendeu-se verificar se os esquemas constituem formas de representação do conhecimento durante o processo de leitura. A partir dessa pressuposição, outra hipótese foi formulada para esta pesquisa, a saber, pretendíamos analisar se as explicações sobre os aspectos culturais auxiliam na leitura em uma língua estrangeira.

Com a finalidade de encontrar respostas a algumas indagações sobre os processos que envolvem a compreensão da leitura, este estudo procurou pautar-se nos pressupostos teóricos que tratam a leitura sob a perspectiva cognitiva. Nesse sentido, foram observadas, inicialmente, considerações sobre o ensino do espanhol como disciplina regular no contexto escolar.

O resultado da análise dos dados indicou para a confirmação das hipóteses, considerando que o grupo experimental alcançou maior quantidade de acertos no teste de compreensão de leitura. Acreditamos que esse resultado deve-se ao fato de que esse grupo foi exposto, previamente, a informações culturais sobre o tema, possibilitando, assim, a ativação de esquemas para a compreensão da leitura.

A partir dessas reflexões, acreditamos que o presente trabalho possa trazer contribuições para o desenvolvimento de novas pesquisas da leitura, especificamente no que se refere aos processos de aprendizagem de uma língua estrangeira, contribuindo, dessa maneira, também para a construção de concepções teóricas na área da Linguística Aplicada.

Embora o presente estudo não tenha tido a pretensão de apresentar uma análise extensiva e completa dos dados coletados, analisamos alguns dos aspectos que possibilitaram encontrar evidências de que o uso dos esquemas e o conhecimento sobre os fatores culturais influenciam a compreensão de leitura em uma língua estrangeira. Contudo, outros fatores nos despertaram a atenção e uma certa curiosidade para fundamentar novos questionamentos, visando, assim, a continuação de estudos relacionados com esta pesquisa.

Assim, esperamos que o presente estudo possa despertar o interesse para a realização de outras pesquisas complementares ao tema proposto. Sugerimos como um ponto a ser investigado, a partir desse trabalho, uma análise mais detalhada dos dados coletados, tendo em vista que, algumas questões propostas para o teste de compreensão de leitura, obtiveram um número muito baixo de acertos.

Outra sugestão que nos parece oportuna consiste em trabalhar com um número maior de participantes em cada um dos grupos compostos para esta investigação. Sugerimos, ainda, a possibilidade de realizar esta pesquisa com alunos que tenham maior tempo de conhecimento da língua espanhola.

Por último, gostaríamos de salientar os benefícios que a realização de pesquisas como esta podem trazer para os alunos de uma língua estrangeira em um contexto escolar, tendo em vista a formação consciente do professor de que a utilização de conhecimentos sobre os aspectos cognitivos contribui para o desenvolvimento de nossos aprendizes, bem como para a compreensão da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M. J.; COLLINS, A. A Schema-Theoretic View of Reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 3^a. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1988. p. 404-425.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Português para Estrangeiros, Interface com o Espanhol**. Campinas, S.P.: Pontes, 2001. 104 p.

_____; DASH, L. G. Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada, UnB, Brasília, p.19-37, dez. 2002.

ANDERSON, R. C. **Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory**. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 3^a. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1988. p. 372-384.

_____; PICHERT, J. W. Effects of reader's schema at different points in time. **Technical Report**, Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, nº 119. April. 1979.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A Etnografia da Prática Escolar**. 6^a ed. Campinas, S. P.: Papirus, 1986. 128 p.

ATKINSON, R. (org.) **Introdução à Psicologia**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2002. 790 p.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educacional**. Trad. Eva Nick e outros. 2^a ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 625 p.

BARTLETT, F. C. **Remembering**. A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

BONDAROVSKY, C. R. **O Papel dos Esquemas Formais na Leitura em Francês-Língua Estrangeira**. 1995. 1 v. 237 f. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

BRASIL – **LEI DE DIRETRIZES E BASES**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL – **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - LÍNGUA ESTRANGEIRA**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1998.

CAMARGO, M. L. O Ensino do Espanhol no Brasil: Um pouco de sua História. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, S. P., nº43, p. 139-149, jan/jun. 2004.

CASTRO, J. S. Emoção e Memória. Reflexões sobre a influência dessa relação na aprendizagem da leitura. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 37, nº2, p. 25-35. jun. 2002.

CAVALCANTI, M. C. **Interação Leitor-Texto: Aspectos de Interpretação Pragmática**. Campinas, S. P.: UNICAMP, 1989. 271 p.

CELADA, M. T.; CONZÁLEZ, N. M. Los Estudios de Lengua Española en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación, 2000. p. 35-58.

COZBY, P.C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. Trad. Paula Inez Cunha Gomide e Emma Otta. São Paulo: Atlas, 2003. 454 p.

DURÃO, A. B. A., Por detrás de la transparencia existe una opacidad. La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación, 2002. p. 13-28.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock, M.C. (org.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986.

EYSENK, M. E.; KEANE, M. T. **Psicologia Cognitiva: Um Manual Introductório**. Trad. Wagner Gesser e Maria Helena F. Gesser. Porto Alegre: Artmed, 1994. 490 p.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. ¿Qué Español Enseñamos? ¿Qué Español Hablamos? **Actas del IV Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza de Español a Lusohablantes**. São Paulo: Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación. 1995. p. 175-178.

_____. La Producción de Materiales Didácticos de Español Lengua Extranjera. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Suplemento: El Hispanismo en Brasil. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Embajada de España. Consejería de Educación, 2000. p. 59-80.

_____. Língua e Cultura: integração na aula de língua estrangeira. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada, UnB, Brasília, p.39-44, dez. 2002.

FERREIRO, E. **Atualidade de Jean Piaget**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001. 143 p.

FLAVELL, J. H. **A psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. Trad. Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Pioneira, 1975. 479 p.

GIBSON, E. J. Learning to Read. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. (orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 3ª ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1988. p. 222-238.

GOUGH, P. One Second of Reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, F. (orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 3ª ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1988. p. 661-686.

GOODMAN, K. S. **Reading. A Psycholinguistic Guessing Game**. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. (orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 2ª ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1980. p. 661-686.

GOODMAN, K. S. **Os processos de Leitura e Escrita**. In: FERREIRO, E.; PALACIO M. G. (orgs.) **Os Processos de Leitura e Escrita. Novas Perspectivas**. Trad. Maria Luiza Silveira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1987. 276 p.

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Tratado de Fisiologia Médica**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002. 973 p.

HENRIQUES, E. H. Intercompreensão de Texto Escrito por Falantes Nativos de Português e de Espanhol. **D.E.L.T.A.** vol. 16. nº 2. p. 263-295, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n2/a03v16n2.pdf>> Acesso em: 31 mai. 2005.

HUEY, E. B. **The Psychology and Pedagogy of Reading**. New York: McMillan. 1908.

IRALA, V.B. A Opção da Variedade de Espanhol por Professores em Serviço e pré-serviço. **Linguagem e Ensino**. vol. 7, nº 2. p. 99-120, 2004.

JAVAL, L. E. Essai sur la Physiologic de Lecture. **Annales d'Oculistique**. 82, p. 243-253, 1879.

JESUS, O. F. **Leitura e Cognição**. In: FIGUEIREDO, C. A. e outros (orgs.). **Língua (gem): reflexões e perspectivas**. **Linguística in Focus**. Uberlândia: Edufu, 2003. p. 231-266,

JOHNSON-LAIRD, P. **Mental Models**. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1983, 513 p.

KANT, I. **Kritik der reinen Vernunft**. (1781) Trad. Castlhana de J. Rovira: Crítica de la razón pura. Buenos Aires: Lozada, 1960.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita: uma Perspectiva Psicolinguística**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1993. 144 p.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Trad. Antonio E. Allgayer e Fernando Becker. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 85-111.

KLEIMAN, A. O Estatuto Disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, C. **Linguística Aplicada Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 51-77.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8ª ed. Campinas, S.P.: Pontes, 2002. 82 p. (título original, 1989).

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Trad. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. 257 p.

LA BERGE, D.; SAMUELS, S. J. **Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading**. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (orgs.) Theoretical Models and Processes of Reading. 3ª ed, Newark, Delaware: International Reading Association, 1988. p. 689-718.

LADRIERE, J. **Os Desafios da Racionalidade**. Trad. Hilton Japiassu. Petrópolis: Vozes, 1979. 220 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; BH: Ed. UFMG, 1999. 340 p.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996. 105 p.

LENT, R. **Cem Bilhões de Neurônios: conceitos fundamentais**. São Paulo: Atheneu, 2004. 698 p.

LÉON, I. O. R. Enseñanza del Español y Multimedia. **Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñaza del Español a Lusohablantes**. São Paulo: Embajada de España. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil, p. 267-272, octubre, 2000.

MARCOS MARÍN, F. El Español, Segunda Lengua Internacional. **Cuadernos Cervantes** 2001. Disponível em: <http://www.cuadernos cervantes.com/prensa0031.html>. Acesso em: 30 abr. 2005.

MARÍN, P. A. M. Una Gran Coyuntura. **Nueva Revista de Política, Cultura y Arte**, Madrid: Difusión, nº 74, mar./abr. 2001. Disponível em: <http://www.nuevarevista.net>. Acesso em: 05 mai. 2005.

MEURER, J. L. Schemata and Reading Comprehension. Ilha do Desterro. **Reading**. Florianópolis: UFSC. P. 31-46, 1985.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campina, S.P.: Mercado das Letras, 2002. 190 p.

MOREIRA, M. A. Modelos Mentais. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. (orgs.) **Linguagem, Cultura e Cognição**: Reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, p. 189-220, 2001.

NUMAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 249 p.

PERFETTI, C. A. **Reading Ability**. New York: Oxford University Press, 1985. 281p.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência**. 2ª. ed. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 387 p.

RICHMAN, S. H. **A comparative Study of Spanish and Portuguese**, 1965. Tese de Pós-Doutorado, Romance Languages, University of Pennsylvania, 1965.

RINGBON, H. On L1 Transfer in L2 Comprehension and L2 Production. **Language Learning**, vol. 42/1, p. 85-112, 1992.

RUMELHART, D. E. **The Building Blocks of Cognition**. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (orgs.) Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspective from Cognitive Psychology, Artificial Intelligence and Education. Hillsdale, N. J. : Laurence Erlbaum Assoc, 1980. p. 33-58

_____; McCLELLAND, J. L. **Parallel Distributed Processing**. Exploration in the microstructure of cognition. vol. 1. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

_____. **Toward and Interactive Model of Reading.** In: SINGER, H.; RUDDALL, R. (orgs.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. 3ª ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1988. p. 722-750.

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade – Questões e Perspectivas.** Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 2004. 215 p.

SINGER, H.; RUDDALL, R. (orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading.** 3ª ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1988. 960 p.

_____; DONLAND, D. Problem-Solving Schema with Question Generation for Comprehension of Complex Short Stories. In: SINGER, H. RUDDALL, R. (orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 3ª ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1988. p. 477-493.

SMITH, F. **Compreendendo a Leitura.** Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 423 p.

_____. **Leitura Significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1997. 164 p.

SOLÉ, I. **Ler, Leitura, Compreensão: “Sempre Falamos da Mesma Coisa?”** In: TEBEROSKY, A. e outros. *Compreensão de Leitura: A língua como Procedimento.* Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. 165 p.

SPRADLEY, J. **The Ethnographic Interview.** Nova York: Prentice Hall, 1979. 178 p.

STENBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva.** Trad. Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artmed, 2000. 494 p.

TANNEN, D. (org.) **Framing in Discourse.** New York: Oxford University Press, 1993. 263p.

APÊNDICE 1

Carta à direção da escola.

Apêndice 1

Uberlândia, 02 de março de 2005.

Ilma. Sra.
Coordenadora Pedagógica
Uberlândia – MG

Sra. Coordenadora:

O ensino de leitura seja ela materna ou estrangeira, constitui um dos principais objetivos nas escolas regulares de nosso país de acordo com a legislação atual da educação, apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998).

Tendo em vista esses objetivos, solicito a esta coordenação autorização para participar das aulas de Espanhol do Ensino Médio, juntamente com a professora desta instituição.

A participação às aulas tem como finalidade observar, tomar notas, fazer uso de gravação, aplicar questionários, utilizar textos e outros instrumentos necessários para a coleta de dados para a realização de uma pesquisa sobre o ensino de Espanhol como língua estrangeira.

Com a realização desta pesquisa, como parte de atividades desenvolvidas para a minha dissertação de Mestrado em Lingüística na Universidade Federal de Uberlândia, esperamos encontrar novas formas de trabalhar a leitura, bem como propiciar aos nossos alunos, não somente o ensino de línguas, mas também contribuir para sua formação.

Esperando contar com a valiosa colaboração desta instituição, coloco-me ao inteiro dispor para outras informações sobre os procedimentos da pesquisa.

Atenciosamente,

Ms. Maria Laura de Oliveira

APÊNDICE 2

Carta aos alunos participantes da pesquisa

Apêndice 2

PROJETO DE PESQUISA:

Leitura e Compreensão de Textos em Espanhol como Língua Estrangeira para Alunos do Ensino Médio.

Uberlândia, 20 de março de 2005

Prezado(a) Aluno(a),

Por meio dessa comunicação, gostaria de solicitar aos alunos e alunas dessa comunidade escolar a participação em uma pesquisa sobre leitura. Essa pesquisa refere-se a um trabalho de investigação de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia e tem como finalidade desenvolver meios adequados e facilitadores para a compreensão de leitura.

Informamos ainda que a participação da mesma não é obrigatória. No entanto, gostaríamos de contar com a sua colaboração, pois acreditamos que assim podemos caminhar juntos na descoberta de novos caminhos. Esperamos que este estudo possa trazer contribuições para os problemas relacionados com a leitura em Espanhol como língua estrangeira na escola regular.

Para a realização desses objetivos, solicitamos aos alunos responder às perguntas formuladas no questionário em anexo. Esclarecemos ainda que, em ocasião oportuna, será solicitada a realização de outras atividades de leitura e compreensão de textos para a complementação de nossos estudos.

Antecipadamente apresentamos nossos agradecimentos.

Ms. Maria Laura de Oliveira

APÊNDICE 3

Questionário Informativo.

Apêndice 3
Questionário Informativo

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

1. Idade: _____ Sexo: _____

2. Há quanto tempo você estuda Espanhol?

☐ 6 meses ☐ 1 ano ☐ 1 ano e meio ☐ 2 anos

3. Em sua opinião, por que você precisa estudar uma língua estrangeira? (Marque somente uma opção, a que é mais importante para você).

☐ PAIES ☐ Vestibular ☐ Trabalho ☐ Viagens

4. É importante para você aprender uma língua estrangeira na escola de ensino regular?

☐ Sim ☐ Não

5. Em sua opinião, o que é mais importante para aprender uma língua estrangeira? (Marque somente **uma** opção, a que é mais importante para você)

- ☐ aprender a gramática e o vocabulário.
- ☐ aprender a falar e compreender essa língua
- ☐ aprender a escrever
- ☐ compreender a leitura

6. Como você lê em Espanhol? (Assinale mais de uma alternativa se necessário)

- ☐ traduzindo para o português
- ☐ utilizando o mesmo método de leitura em português
- ☐ tentando compreender o significado do texto de modo geral.

Das idéias abaixo sobre leitura e compreensão de textos em língua estrangeira, assinale aquelas que correspondem às suas próprias concepções.

7. Quando leio, levanto perguntas para mim mesmo para a compreensão do texto.

Sim _____ Não _____

8. Sempre que não entendo uma palavra, tento entender o significado de acordo com o contexto.

Sim _____ Não _____

9. Procuro utilizar o conhecimento que tenho do assunto para compreender bem as informações que se encontram no texto.

Sim _____ Não _____

10. A compreensão de leitura em uma língua estrangeira depende do conhecimento que temos sobre a cultura dos países que falam essa língua.

Sim _____ Não _____

APÊNDICE 4

Pré-teste.

Apêndice 4 - Pré-Teste

Texto 1 - Leitura em Espanhol como Língua Estrangeira

¡VIVA SAN FERMÍN!

Como se sabe, los Sanfermines duran desde el 6 hasta el 14 de julio.

Son las fiestas de Pamplona, en honor de San Fermín, el santo patrono de Navarra. La organización se inicia meses antes con el concurso del cartel anunciador de la fiesta.

La fiesta es una mezcla entre lo religioso, de donde parte la fiesta, y lo profano, vivido, desde luego, desde la perspectiva menos religiosa.

Las fiestas comienzan oficialmente con el chupinazo, que consiste en el disparo de un cohete, y otros después, a las 12 del mediodía del 6 de julio, día de la víspera de la fiesta.

La gente, alborotada, sujeta su pañuelo rojo entre las manos en el alto y recuerda que ya es la hora, al grito de: *¡San Fermín!*, *¡San Fermín!*.

Sale el concejal encargado de encender la mecha del primer cohete y se hace un corto silencio y, enseguida, la aclamación: *¡VIVA SAN FERMÍN!*

Los mozos de la plaza, ya con el pañuelo en el cuello, y toda la gente de la ciudad, rompen en saltos, bailes, cantos y alegría: los Sanfermines han comenzado.

El día 07 de julio se realiza la procesión que es el acto principal de la fiesta. Todas las personas acompañan a la figura del santo en su recorrido para ver la figura de San Fermín y cantarle una jota o entregarle un ramo de flores.

Sin embargo, los actos que forman el eje de las fiestas son aquellos relacionados con el toro y que se celebran todos los días, a la misma hora.

Cada día de la semana sanferminera tiene dos momentos importantes.

El primero, el encierro, consiste en la conducción de los toros, por las calles que van a dar a la plaza de toros. Empieza a las ocho de la mañana. Bandas de música recorren la ciudad tocando alegres dianas para anunciar el encierro. Los mozos, vestidos de blanco y boina roja, citan a las bestias con un periódico doblado. Los animales arrancan dando inicio a la carrera y con ella a las caídas y tropiezos de toda la gente que está por la calle.

El otro momento es por la tarde en la plaza de toros donde se hará la corrida con toreros famosos.

Durante la fiesta, día y noche, grupos de jóvenes deambulan por la ciudad cantando, bebiendo y bailando.

Los fuegos artificiales y las ferias de ganado completan los festejos de San Fermín.

<http://www.iturnet.es/navarra/navsan/sannoc.htm>
(Texto adaptado)

Questão 01

De acordo com o texto, assinale para cada afirmação abaixo (V) verdadeira ou (F) falsa:

- 1 () “los Sanfermines” é o santo padroeiro da cidade de Pamplona.
- 2 () A festa de “los Sanfermines” é realizada todos os anos na cidade de Pamplona.
- 3 () “los Sanfermines” é uma festa em homenagem a San Fermín.
- 4 () “los Sanfermines” é uma comunidade religiosa na Espanha.

Questão 02

Considere o termo “el chupinazo”, no texto:

Assinale (V) verdadeiro para cada item que representa o significado da palavra no texto e (F) para as demais.

- 1 () utilização de um colchete durante a realização da festa.
- 2 () queima de fogos e artifícios durante todos os dias da festa.
- 3 () a expressão “encender la mecha del primer cohete”,
é a ação que dá início ao evento denominado “el chupinazo”
- 4 () disparo de um foguete, seguido de outros, para dar início às comemorações festivas.

Questão 03

De acordo com o texto, indique (V) verdadeira ou (F) para cada afirmativa abaixo.

- 1 () A abertura oficial ocorre no dia anterior ao sete de julho, que seria o início da festa.
- 2 () Durante a festa, os jovens usam roupa branca e um lenço vermelho no pescoço.
- 3 () Os jovens que se encontram na praça usam um tecido especial para ir aos bailes.
- 4 () Quando disparam os foguetes que dão início à festa, todos os participantes se agitam, com as mãos para cima, anunciando os festejos tradicionais.

Questão 04

Assinale (V) verdadeira para as expressões que representam as características principais da festa e (F) para as demais.

- 1 () soltar o primeiro foguete.
- 2 () um pedaço de pano e um pedaço de coro.
- 3 () lenço vermelho.
- 4 () apresentação de danças típicas de todas as regiões.

Questão 05

Assinale (V) verdadeira para as afirmativas que estão de acordo com as informações contidas no texto e (F) para as demais.

- 1 () a expressão “el encierro” significa o encerramento das festividades.
- 2 () Os jovens que participam da festa passam toda a noite cantando e dançando pelas ruas da cidade.
- 3 () O motivo principal da festa é a comemoração religiosa, no entanto, a grande atração se destaca com os rituais relacionados aos toros.
- 4 () Durante “la carrera”, somente os touros começam a correr e, muitas vezes, tropeçam e caem.

Gabarito

Questão 01

De acordo com o texto, assinale para cada afirmação abaixo (V) verdadeira ou (F) falsa:

- 1 (F) “los Sanfermines” é o santo padroeiro da cidade de Pamplona.
- 2 (V) A festa de “los Sanfermines” é realizada todos os anos na cidade de Pamplona.
- 3 (V) “los Sanfermines” é uma festa em homenagem a San Fermín.
- 4 (F) “los Sanfermines” é uma comunidade religiosa na Espanha.

Questão 02

Considere o termo “el chupinazo”, no texto:

Assinale (V) verdadeiro para cada item que representa o significado da palavra no texto e (F) para as demais.

- 1 (F) utilização de um colchete durante a realização da festa.
- 2 (F) queima de fogos e artifícios durante todos os dias da festa.
- 3 (V) a expressão “encender la mecha del primer cohete”,
é a ação que dá início ao evento denominado “el chupinazo”
- 4 (V) disparo de um foguete, seguido de outros, para dar início às comemorações festivas.

Questão 03

De acordo com o texto, indique (V) verdadeira ou (F) para cada afirmativa abaixo.

- 1 (V) A abertura oficial ocorre no dia anterior ao sete de julho, que seria o início da festa.
- 2 (V) Durante a festa, os jovens usam roupa branca e um lenço vermelho no pescoço.
- 3 (F) Os jovens que se encontram na praça usam um tecido especial para ir aos bailes.
- 4 (V) Quando disparam os foguetes que dão início à festa, todos os participantes se agitam, com as mãos para cima, anunciando os festejos tradicionais.

Questão 04

Assinale (V) verdadeira para as expressões que representam as características principais da festa e (F) para as demais.

- 1 (V) soltar o primeiro foguete.
- 2 (F) um pedaço de pano e um pedaço de coro.
- 3 (V) lenço vermelho.
- 4 (F) apresentação de danças típicas de todas as regiões.

Questão 05

Assinale (V) verdadeira para as afirmativas que estão de acordo com as informações contidas no texto e (F) para as demais.

- 1 (F) a expressão “el encierro” significa o encerramento das festividades.
- 2 (V) Os jovens que participam da festa passam toda a noite cantando e dançando pelas ruas da cidade.
- 3 (V) O motivo principal da festa é a comemoração religiosa, no entanto, a grande atração se destaca com os rituais relacionados aos toros.
- 4 (F) Durante “la carrera”, os touros começam a correr e, muitas vezes, tropeçam e caem.

APÊNDICE 5

Teste de compreensão de leitura

Apêndice 5 - Teste

Texto 2 – Leitura em Espanhol como Língua Estrangeira

EL AFICIONADO

Órgano de expresión de la Asociación Cultural "LA CABAÑA BRAVA"
Nº 14 - Octubre 2001 FANZINE TAURINO Ejemplar gratuito

★★★ CRONICA DE AYER ★★★

A Gitanillo se le ha parado el corazón

Gitanillo toreaba lentamente, de modo tan pausado, que a veces parecía que detenía el tiempo. Una tarde, en Madrid, le preguntamos al final de un lance: «*Gitanillo*, ¿se te para el corazón cuando toreas?» Hoy se le ha parado a *Gitanillo* el corazón. El proceso de su enfermedad es bien conocido para que necesite detallarse. Le cogió un toro de Don Graciliano Tabernero. Nunca hemos visto a un toro cebarse más en un torero. *Gitanillo* daba el pase de la muerte, que esta vez era verdad. El toro le dio una cornada, y otra, y otra con rapidez insospechada. Al quite acudió pronto Marcial, pero ¿quién evita la inevitable? El toro, de un temperamento extraordinario, le hirió en menos tiempo que se dice, en menos que se tarda en abrir el capote del quite. A la gravedad siguieron las complicaciones. Un día leíamos una noticia de esperanza, y al siguiente una complicación peligrosa. Y así dos meses y medio. Dos meses y medio de agonía lenta, larga, pausada, como su toreo; dos meses y medio en un templado lance de la muerte. Y en ese lance se le paró el corazón.

No sé cuántos van. Muchos. Unos renombrados, otros de oscuro vivir. Muchos. Ayer se enterró a otro que murió en Tetuán,

Regional, del que apenas se tienen noticias. Muchos. Y en los tendidos, la broma, la burla, la frase cruel. El Sanatorio, lleno. *Cagancho* salió para dejar su cama a un compañero. Dos meses y medio en el Sanatorio, oyendo cómo entran y cómo salen, y cómo uno entra y no sale. Allí los padres, supremo dolor; el hermano, torero que ve de cerca que los toros matan, y Anto-



nio Conde, el mozo de estoques, ejemplo de lealtad.

Merece destacarse este caso de Antonio Conde. Le acompañó a la enfermería el día 31 de mayo, y a su lado estaba esta mañana del 14 de agosto, cuando la muerte le llegó. Tiene las piernas hinchadas de no acostarse. No sabe ya lo que es dormir en un lecho. Y a un hombre así se le llama mozo de estoques. Esto quiere decir que mozo de estoques es algo más de lo que su nombre indica. Es el íntimo, el confidente, el cria-

do amigo y cordial, el que se alegra con los éxitos y sufre con las desgracias, el que le lleva a la enfermería, y le asiste en el hospital, y no se separa, ni se acuesta, no vaya a entrar la muerte mientras él duerme. Y a esto, a un hombre así, se le llama mozo de estoques.

Gitanillo tenía en el toreo un sello muy personal, especialmente en el toreo de capa, del que había hecho una estilización. Y en todo momento se le veía influenciado por las corridas que toreó con Belmonte, de quien era ferviente admirador y cifraba sus ansias de gloria en ser su continuador.

Ha muerto Francisco Vega en la plenitud de su arte; pudiéramos decir que aún no estaba a la mitad de su carrera. Era joven en la vida y en el toreo. Había tomado la alternativa el 28 de agosto de 1927 en el Puerto de Santa María.

En el sombrero de la afición hay una ancha gasa negra.

En recuerdo del 70 aniversario de la muerte de Francisco Vega de los Reyes «*Gitanillo de Triana*» —también conocido como «*Curro Puyá*»— reproducimos la crónica escrita por don **Gregorio Corrochano** y publicada en el diario ABC el día 15 de Agosto de 1931.

1. De acordo com o texto, marque a alternativa **Verdadeira**.

- A) A morte do toureiro “Curro Duarte” é um fato atual publicado no jornal - “El Aficionado” em outubro de 2001.
- B) Don Graciliano de Tabernero conhecia *Gitanillo* desde que era pequeno.
- C) Francisco Vera de los Reyes é o nome do toureiro que morreu em um grave incidente ocorrido em uma tourada.
- D) A profissão de *Gitanillo* durou pouco mais de cinco anos, segundo o narrador.

2. Relacione as duas colunas de acordo com o significado da expressão.

- | | |
|---------------------|----------------------------|
| a) le cogió un toro | I) com os sucesos |
| b) en el Sanatorio | II) no Hospicio |
| c) acostarse | III) prestou socorro |
| d) con los éxitos | IV) o touro correu muito |
| e) acudió | V) foi atingido pelo touro |
| | VI) no Hospital |
| | VII) deitar-se para dormir |

Marque a alternativa **verdadeira**.

- A) I - a; II - c; III- e; V- b; VII- d
- B) I-d ; III-e; V-a; VI-b; VII-c
- C) I-c;; II-e ; III-b; IV-a; VII-d
- D) II-d; III-c; IV-a; VI-b ; VII-e

3. De acordo com a expressão do texto *Gitanillo, ¿se te para el corazón cuando toreas?* Marque a alternativa **correta**.

- A) O narrador do texto pergunta ao toureiro se normalmente seu coração pára quando ele vai assistir uma tourada.
- B) Segundo o texto, o coração do toureiro parou quando ele estava na arena.
- C) O narrador do texto faz essa pergunta ao toureiro com a intenção de saber sobre a sensação de temor e de perigo em uma tourada.
- D) Em português utilizamos exatamente a mesma expressão (o coração parou) diante de Uma situação de medo ou de perigo.

4. De acordo com o texto é **correto** afirmar.

- A) Conforme descreve o narrador, ambos os personagens de uma tourada, o touro e o toureiro, agiam com muita rapidez.
- B) A crônica narrada descreve sobre a morte de um famoso toureiro espanhol depois de ser ferido gravemente por um touro.
- C) O toureiro maltratou o animal com vários lances de espada que foi impossível evitar a morte do touro.
- D) Segundo a narração, é possível afirmar que o toureiro era muito valente e ágil.

5. De acordo com o texto, assinale as afirmativas **verdadeiras**.

- I) A expressão “**dar el pase de muerte**” significa matar o touro. Com relação ao texto é possível afirmar que, neste caso, *Gitanillo* deu seu próprio passe para a morte.
- II) A enfermidade do toureiro após o acidente é descrita pelo narrador como se fosse uma morte tão lenta e pausada quanto o temperamento do touro.
- III) As touradas representam uma tradição cruel e dura, podendo ocorrer acidentes e morte
- IV) *Gitanillo* passou mais de dois meses em um hospital, padecendo as complicações de seu estado de saúde.

Marque a alternativa **correta**.

- A) I, II e IV são verdadeiras.
- B) II, III e IV são verdadeiras.
- C) I, III e IV são verdadeiras.
- D) I, II, III e IV são verdadeiras.

6. De acordo com o texto, **é correto** afirmar que,

- A) O irmão de Gitanillo também era toureiro e o acompanhava durante sua enfermidade
- B) Estavam juntos com o toureiro, seus pais, o irmão e o fiel companheiro e amigo.
- C) Somente os pais do toureiro o acompanhavam.
- D) Juntamente com o toureiro, se encontravam seus pais e seu irmão.

7. De acordo com o texto, a palavra “larga” (l. 37) com relação à enfermidade do toureiro significa:

- A) que tem uma largura muito grande
- B) que durou muito tempo
- C) muito grande
- D) muito intensa.

8. De acordo com o texto, assinale as afirmativas **verdadeiras**.

- I) Antonio Conde, além de ser o moço de estoques, dá um exemplo de amigo fiel e leal.
- II) Antonio Conde acompanhou o toureiro em seu leito de morte.
- III) Antonio não dormia porque temia que a morte do amigo ocorresse a qualquer hora.
- IV) A expressão “mozo de estoque”, de acordo com a tradição taurina, significa estar sempre em alerta para todo tipo de eventualidade.

Marque a alternativa **verdadeira**.

- A) I e II estão corretas
- B) II e IV estão corretas
- C) II e III estão corretas
- D) I, II e III estão corretas.

9. De acordo com o texto, **é correto** afirmar que,

- A) Gitanillo era um toureiro que tinha habilidade para tourear com grande estilo.
- B) Gitanillo atuava com muita rapidez e crueldade, por isso não imaginava que um dia seria atingido pelo touro.
- C) Marcial ajudou o toureiro a levantar-se de uma queda e soube evitar o inevitável.
- D) Seus pais, seu irmão e seu fiel amigo não acreditavam que os touros pudessem matar.

10. De acordo com o texto, **é correto** afirma que,

- A) O cronista narra a morte de um toureiro que ocorreu em 1927.
- B) O toureiro tinha setenta anos quando faleceu por uma grave enfermidade.
- C) A crônica foi publicada no jornal dois meses depois de sua morte.
- D) Gitanillo era muito jovem tanto em idade quanto em sua profissão quando ocorreu o acidente.

GABARITO: 1-C; 2-B; 3-C; 4-B; 5-C; 6-B; 7-B; 8-D; 9-A; 10-D

APÊNDICE 6

**Informações Culturais sobre
o texto: “Viva San Fermín”**

ESPAÑA Comunidades Autónomas



España está dividida
en Comunidades Autónomas

Madrid, la capital,
está en el centro del país.

Navarra es una comunidad
autónoma.

Pamplona es una ciudad de
Navarra.

San Fermín es el santo
patrono de Navarra

PAMPLONA La corrida de toros

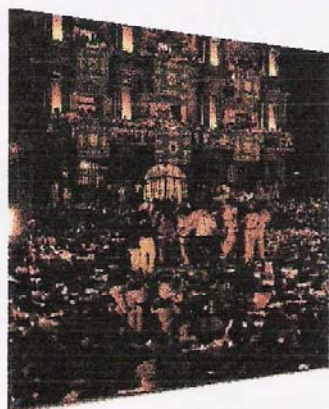


Los Sanfermines, Programa Oficial

Los Sanfermines empiezan el 6 de
julio a las 12.00 h. con el
Chupinazo en la Plaza del
Ayuntamiento



y acaban el 14 de julio con el
Pobre de mí !
en el mismo lugar



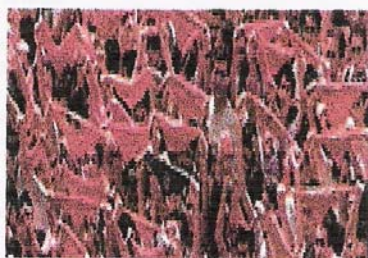
¿ y qué hago entre tanto ?

Pamplona es una pequeña y tranquila ciudad durante 356 días al año.

Pero en los escasos nueve días que van desde el 6 al 14 de julio la población se multiplica, la ciudad se llena de gente de todos los lugares del globo.

Pamplona pierde su tranquilidad y se convierte en una fiesta con los Sanfermines y sus encierros, pero la fiesta dura las 24 horas del día.

El Chupinazo



La multitud exhibe sus pañuelos rojos de Sanfermin, para ponérselos inmediatamente con el chupinazo y comenzar las fiestas



El encierro en Pamplona



La Feria del Toro de Pamplona



Cartel de la Feria del Toro, que se celebra dentro de los Sanfermines de cada año.

¡VIVA SAN FERMÍN!

Como se sabe, los Sanfermines duran desde el 6 hasta el 14 de julio.

Son las fiestas de Pamplona, en honor de San Fermín, el santo patrono de Navarra. La organización se inicia meses antes con el concurso del cartel anunciador de la fiesta.

La fiesta es una mezcla entre lo religioso, de donde parte la fiesta, y lo profano, vivido, desde luego, desde la perspectiva menos religiosa.

Las fiestas comienzan oficialmente con el chupinazo, que consiste en el disparo de un cohete, y otros después, a las 12 del mediodía del 6 de julio, día de la víspera de la fiesta.

La gente, alborotada, sujeta su pañuelo rojo entre las manos en el alto y recuerda que ya es la hora, al grito de: ¡San Fermín!, ¡San Fermín!.

Sale el concejal encargado de encender la mecha del primer cohete y se hace un corto silencio y, enseguida, la aclamación: ¡VIVA SAN FERMÍN!

Los mozos de la plaza, ya con el pañuelo en el cuello, y toda la gente de la ciudad, rompen en saltos, bailes, cantos y alegría: los Sanfermines han comenzado.

El encierro



APÊNDICE 7

Informações Culturais sobre:

“Corrida de toros”



Corrida de Toros

Los toros son una de las tradiciones españolas más conocidas en todo el mundo, aunque al mismo tiempo una de las más polémicas.

Se ha considerado frecuentemente que el origen de la Plaza, Redondel o Coso, como queramos denominarlo, se encuentra en el circo romano. Sin embargo parece aún más cierto que se remonta a épocas mucho más antiguas.

Las corridas de toros como hoy las conocemos nacen en el siglo XVIII, cuando la nobleza abandona el toreo a caballo y la plebe comienza a hacerlo a pie, demostrando su valor y destreza. Así se lee en crónicas de la época como un deporte elitista se convierte en plebeyo.

España cuenta con un gran número de aficionados a las corridas de toros. Estos consideran la corrida como un bello espectáculo, un Arte y una manifestación de cultura ancestral que ha sobrevivido hasta nuestros días, al igual que el toro bravo. Y muy al contrario de lo que muchos piensan, no encuentran el placer en la tortura o en la pura muerte del toro, sino que lo que realmente aprecian es el valor y destreza del torero.

Explicar en que consiste una corrida de toros es tarea ardua, ya que supone encorsetar a un espectáculo que es muy diferente a todos los demás y de otro lado porque como todo arte siempre es diferente. Sin embargo podemos considerar un rito y unas pautas que se repiten casi siempre, y éstas son las que vamos a describir:

En una corrida generalmente tres toreros lidian (torean) seis toros, de ellos dos cada torero. Los toreros realizarán su faena por orden de antigüedad, la cual viene dada por la fecha de su "alternativa" (especie de licenciatura).

El comienzo de la corrida se abre con el *paseíllo*, especie de cortejo por el que desfilarán ante el público todos los que intervienen directamente en la misma. Abren este cortejo los dos alguacilillos que van a caballo. Detrás van los tres toreros, seguidos respectivamente por los miembros de sus cuadrillas, compuestas por tres banderilleros y dos picadores. Apareciendo al final del cortejo los mozos y mulas de arrastre (que son los encargados, una vez muerto el toro, de retirarlo de la plaza).

Cuando el cortejo se ha retirado, se abre la puerta de toriles. El toro saldrá a la plaza, y con ello comienza la lidia. El torero mantendrá en todo momento un diálogo y una lucha con el animal, tratando de someterlo.

La corrida se divide en tres partes denominadas *tercios* que se marcan con un toque de clarín. En el primero de ellos el diestro torea con el capote. Con un toque de clarín se indica que salgan los dos picadores al ruedo.

En el segundo tercio se ejecuta la "suerte de banderillas", en la que los "subalternos", "banderilleros" o "toreros de plata" como queramos denominarlos ponen al toro tres pares de banderillas.

En el último tercio el torero ejecutará la "suerte suprema", en la que toreará con la muleta en vez de con el capote para, al final, tomar la espada y matar al toro. Estos son los momentos más difíciles de toda su labor, pues en ellos debe conseguir que el toro le

embista, y justo en medio de la embestida, aprovechar el momento para clavar su espada o estoque en el corazón del animal.

Si la faena del torero, así como el haberle dado muerte con una acertada estocada, ha transmitido al público todo ese cúmulo de sensaciones positivas, el público premia al torero. Los trofeos serán una o dos orejas del toro lidiado, y como máximo el rabo. El público solicita al presidente los trofeos moviendo simbólicamente los pañuelos, siendo el presidente de la plaza el que decidirá en última instancia, accediendo o no a las peticiones del público.

Texto adaptado de Internet.

Acceso en <http://www.red2000.com/spain/toros/1index.html>

Real Academia Española
Diccionario de la Lengua Española
Vigésima segunda edición

Mozo de estoques.

El que cuida de las espadas del matador de toros y le sirve como criado de confianza.

Capote de paseo.

Capa corta de seda, bordado de oro o plata con lentejuelas, que los toreros de a pie usan en el desfile de las cuadrillas y al entrar y salir de la plaza.

Cuadrillas.

Conjunto formado por un matador con sus banderilleros y picadores.

Paseillo.

Desfile de las cuadrillas por el ruedo antes de comenzar la corrida.

Banderilla.

Palo delgado de siete a ocho decímetros de largo, armado de una lengüeta de Hierro en uno de sus extremos, y que, revestido de papel picado y adornado a veces con una banderita, usan los toreros para clavar el toro.

Subalternos.

Torero que forma parte de la cuadrilla de un matador.

Muleta.

Bastón o palo que lleva pendiente a lo largo un paño o capa, comúnmente encarnada, de que se sirve el torero para engañar al toro y hacerle bajar la cabeza cuando va a matarlo.

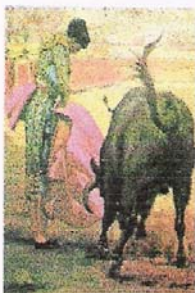
Acceso en Internet en <http://www.rae.es> el 20 de mayo de 2005.

APÊNDICE 8

Informações Culturais sobre o texto:

“A Gitanillo se le ha parado el corazón”

EL ARTE DE TOREAR



El Arte de torear está arraigado en España desde hace muchos siglos. Ya en las prehistóricas pinturas rupestres se pueden observar dibujos de toros. Desde estos primeros contactos con el toro, se fue desarrollando poco a poco el arte de torear. Hasta llegar a lo que hoy en día conocemos como La Lidia del toro bravo.

El Traje de Luces



- Es el traje con el que se visten los toreros de a pie. Debe su nombre a los efectos brillantes que sus adornos producen al reflejar la luz.
- Son confeccionados en seda y se adoman con oro o plata.

El Paseíllo

- Es el paseo que realizan las cuadrillas por el ruedo al principio de la corrida, con objeto de presentarse ante el presidente de la misma.

El Toreo a Capote

- El capote sirve al matador y a los subalternos para recibir al toro en su salida al ruedo.
- El toreo a capote es utilizado por el matador y por su cuadrilla durante la lidia.

Primer Tercio : Suerte de Varas

- Se realiza a caballo y sirve para medir la bravura del animal, así como para dosificar sus fuerzas para el resto de la lidia.
- El picador se sirve de la puya para hacer sangrar al toro y comprobar su reacción ante el castigo.

Segundo Tercio : Banderillas

- El tercio de banderillas es uno de los momentos más espectaculares de la corrida, y se produce una vez que los picadores han abandonado el ruedo.
- Así como el primer tercio tiene como finalidad el castigo y quebranto del toro, este segundo tercio tiende a reanimarle o alegrarle sin restarle fuerzas.

Tercer Tercio El momento supremo



Tercer Tercio :

- El último tercio de la lidia comprende la preparación del toro para la muerte con la muleta.
- Es el más trascendental de la lidia y es aquel en el que el Maestro da una muestra más cumplida de su habilidad y su arte.

El Toro

