



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Letras  
Departamento de Línguas Modernas (setor de Espanhol)

Licenciatura em Letras  
(Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas Literaturas)

## **Ensino de leitura em espanhol para fins acadêmicos:**

**Material Didático para sua prática**

STÉPHANY DA ROSA MOLINARI

Porto Alegre  
2024

STÉPHANY DA ROSA MOLINARI

**Ensino de leitura em espanhol para fins acadêmicos:  
Material Didático para sua prática**

Monografia realizada como requisito parcial e obrigatório à obtenção do título de Licenciada em Letras (Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas Literaturas) pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORIENTADORA  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natalia Labella de Sánchez

Porto Alegre  
2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

REITOR: Carlos André Bulhões Mendes

VICE-REITORA: Patrícia Pranke

**INSTITUTO DE LETRAS**

DIRETORA: Carmem Luci da Costa Silva

VICE-DIRETORA: Márcia Montenegro Velho

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS**

CHEFE: Márcia Moura da Silva

CHEFE SUBSTITUTA: Gisele de Oliveira Bosquesi

**COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE LETRAS**

COORDENADOR: Gabriel de Ávila Othero

COORDENADORA SUBSTITUTA: Sandra Dias Loguercio

CIP - Catalogação na Publicação

Molinari, Stéphaney da Rosa  
Ensino de leitura em espanhol para fins acadêmicos:  
Material Didático para sua prática / Stéphaney da Rosa  
Molinari. -- 2024.  
84 f.  
Orientadora: Natalia Labella de Sánchez.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e  
Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e  
Literaturas de Língua Espanhola, Porto Alegre, BR-RS,  
2024.

1. Material didático. 2. Ensino de Línguas para  
Fins Específicos. 3. Estratégias de leitura. 4. Provas  
de proficiência em leitura. I. Sánchez, Natalia  
Labella de, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**INSTITUTO DE LETRAS**

Av. Bento Gonçalves, 9500

Bairro: Agronomia – Porto Alegre/RS

CEP: 91501-970 – Caixa Postal: 15002

Telefone: 51 3308-6153

e-mail: iletras@ufrgs.br

STÉPHANY DA ROSA MOLINARI

## **Ensino de leitura em espanhol para fins acadêmicos:**

### **Material Didático para sua prática**

Monografia realizada como requisito parcial e obrigatório à obtenção do título de Licenciada em Letras (Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas Literaturas) pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

APRESENTADA EM  
Porto Alegre, 07 de fevereiro de 2024

### **BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natalia Labella de Sánchez (Orientadora)**

Departamento de Línguas Modernas (setor de Espanhol)  
Instituto de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Eliza Pereira Bocorny**

Departamento de Línguas Modernas (setor de Inglês)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Schulz**

Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

*À minha família, amigos queridos e àqueles  
que têm um sonho. Sonhem!*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Daniel Molinari e Juliana da Rosa, pela dedicação em relação a minha educação e por vibrarem comigo o ingresso na faculdade. Sou muito grata pelo empenho e esforço que vocês tiveram para que eu chegasse até aqui.

Ao meu avô do coração, Joaquim Fernandes (*in memoriam*), pelos conhecimentos compartilhados e por incentivar ainda mais o meu amor pela literatura através dos passeios à Feira do Livro. Obrigada também pelos livros emprestados para as aulas da faculdade, espero um dia ter uma biblioteca tão grande quanto a sua.

Ao meu irmão, Christopher Molinari, que me escutou pacientemente falando sobre a faculdade no geral. Obrigada por isso. Te desejo boa sorte no teu caminho como universitário e como futuro artista.

À minha irmã, Gayatry Molinari, quem divide comigo o gosto pela leitura, pelos filmes adolescentes clichês e pelos doramas. Fico feliz por ter te influenciado positivamente e espero que sejamos sempre unidas como agora.

Ao meu namorado, Maycon Rodrigues, por me ajudar a encarar os momentos difíceis da vida universitária com leveza e bom humor.

Ao meu amigo, Henrique Nunes, por ser meu primeiro amigo na faculdade. Tenho certeza que as minhas aulas não seriam iguais sem a tua presença.

À minha amiga, Victória Lisboa, obrigada por partilhar o amor por *Supernatural* comigo, pela empolgação ao falarmos sobre a língua espanhola e por todas as risadas e momentos que passamos na faculdade.

À minha amiga, Camille Silva, por todo o carinho e por ser uma amiga tão prestativa me ajudando com questões do trabalho de conclusão de curso.

À minha amiga, Carmella Bocardi, pelos momentos desafiadores que passamos juntas na faculdade e pelas conversas sobre como a vida é complicada.

À minha amiga, Camila Neves, pelos almoços divididos e por tornar as aulas mais divertidas com o teu entusiasmo.

À querida profa. Ana Eliza Pereira Bocorny, coordenadora geral do CLA, obrigada por me acolher no programa e por todos os esforços feitos para mantê-lo funcionando. Espero que ele continue fazendo a diferença na vida acadêmica de muitos estudantes como fez na minha.

Aos meus colegas de bolsa, Rebeca Siqueira e Hury Dalberto, obrigada pelo companheirismo no programa, por serem meus amigos e por tornarem esse trabalho ainda mais especial.

E, por fim, à minha querida e maravilhosa orientadora profa. Natalia Labella de Sánchez, obrigada por acreditar no meu potencial, pelo carinho, compreensão e dedicação minuciosa comigo e com o meu trabalho, foi maravilhoso ser sua orientanda.

“As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade.” (Victor Hugo)



## RESUMO

Este trabalho propõe-se a analisar o planejamento e produção de um material didático para a leitura em contextos acadêmicos, mais especificamente, um material voltado para a preparação de estudantes que realizam provas de proficiência de espanhol em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O material foi utilizado no período de junho de 2022 a fevereiro de 2024, nos cursos oferecidos pelo Centro de Línguas para Fins Acadêmicos, programa de extensão do Instituto de Letras da UFRGS. Para que este fosse elaborado e desenvolvido, foram levados em consideração o conceito de análise de necessidades (Ramos, 2019), os princípios que envolvem a produção de um material didático, propostos por Barros e Costa (2010) tais como a seleção dos temas, de textos autênticos e variados e o tempo reservado para cada unidade didática; ademais de fundamentação teórica referente a estratégias de leitura, que foram grandes auxiliares na produção de atividades sobre compreensão leitora (Solé, 1998; Delong, 2005; Silva Júnior, 2006). Baseado nos conceitos indicados na fundamentação teórica, apontamos na metodologia as etapas realizadas para o planejamento do curso e produção de seu material didático, sendo elas: a elaboração dos objetivos que se quer alcançar, compreensão das características que as provas de proficiência apresentam e como as atividades seriam organizadas no material. Por fim, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos no curso, dos quais destacamos, por exemplo, a relevância de todas as unidades desenvolverem as estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura para uma compreensão eficiente dos textos em língua espanhola.

**Palavras-chave:** material didático; Ensino de Línguas para Fins Específicos; estratégias de leitura; provas de proficiência em leitura.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la planificación y producción de un material didáctico para la lectura en contextos académicos, más específicamente, un material dirigido a la preparación de estudiantes que rinden pruebas de proficiencia de español en cursos de postgrado *stricto sensu*. El material fue utilizado de junio de 2022 a febrero de 2024, en los cursos ofrecidos por el Centro de Lenguas para Fines Académicos, programa de extensión del Instituto de Letras de la UFRGS. Para que este fuera elaborado y desarrollado se tuvo en cuenta el concepto de análisis de necesidades (Ramos, 2019), los principios que involucran la producción de material didáctico propuestos por Barros y Costa (2010), tales como la selección de los temas, de textos auténticos y variados y el tiempo reservado para cada unidad didáctica; además de la fundamentación teórica referente a estrategias de lectura que han sido de gran ayuda en la producción de actividades sobre comprensión lectora (Solé, 1998; Delong, 2005; Silva Júnior, 2006). Basado en los conceptos indicados en la fundamentación teórica, señalamos en la metodología los pasos realizados para la planificación del curso y de la producción del material didáctico como: la elaboración de los objetivos, la comprensión de las características que los exámenes de proficiencia presentan y cómo se organizaron las actividades en el material. Finalmente, presentamos el análisis de los resultados obtenidos en el curso, de los cuales destacamos, por ejemplo, la relevancia de que todas las unidades desarrollaron las estrategias de prelectura, lectura y poslectura para una comprensión eficiente de los textos en lengua española.

**Palabras-clave:** material didáctico; Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos; estrategias de lectura; pruebas de proficiencia en lectura.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

<b>Figura 1</b> - Questões de pré-atividade de leitura (unidade 1).....	39
<b>Figura 2</b> - Questões de pré-atividade de leitura (unidade 2).....	41
<b>Figura 3</b> - Questões de pré-atividade de leitura (unidade 6).....	43
<b>Figura 4</b> - Exemplo de texto numerado.....	45
<b>Figura 5</b> - Questão de compreensão global (pergunta 6, unidade 1).....	47
<b>Figura 6</b> - Questão de compreensão global (pergunta 7, unidade 1).....	48
<b>Figura 7</b> - Questão de compreensão global (pergunta 5, unidade 2).....	48
<b>Figura 8</b> - Questão de compreensão global (pergunta 10, unidade 2).....	49
<b>Figura 9</b> - Busca no dicionário (pergunta 10, unidade 2).....	50
<b>Figura 10</b> - Questão de compreensão global (pergunta 5, unidade 6).....	51
<b>Figura 11</b> - Questão de compreensão global (pergunta 8, unidade 6).....	51
<b>Figura 12</b> - Questão de compreensão específica (pergunta 9, unidade 1).....	53
<b>Figura 13</b> - Questão de compreensão específica (pergunta 8, unidade 2).....	53
<b>Figura 14</b> - Questão de compreensão específica (pergunta 6, unidade 6).....	54
<b>Figura 15</b> - Questão de vocabulário contextualizado (pergunta 5, unidade 1).....	55
<b>Figura 16</b> - Questão de vocabulário contextualizado (pergunta 6, unidade 2).....	57
<b>Figura 17</b> - Questão de vocabulário contextualizado (pergunta 11, unidade 6).....	57
<b>Figura 18</b> - Questão de pretérito perfeito composto (pergunta 8, unidade 1).....	59
<b>Figura 19</b> - Questão de pronomes complementos (pergunta 7, unidade 6).....	60
<b>Figura 20</b> - Questão de nexos e conectores textuais (pergunta 10, unidade 6).....	60

### Quadros

<b>Quadro 1</b> - Etapas que constituem o processo de leitura.....	30
<b>Quadro 2</b> - Estrutura visual do material didático.....	36

## LISTA DE SIGLAS

CAPLLE	Comissão de Avaliação de Proficiência em Leitura em Língua Estrangeira
CLA	Centro de Línguas para Fins Acadêmicos
ELFE	Ensino de Línguas para Fins Específicos
LEs	Línguas Estrangeiras
LFA	Línguas para Fins Acadêmicos
LFE	Línguas para Fins Específicos
LM	Língua Materna
MD	Material Didático
TDICs	Tecnologias digitais da informação e comunicação
TICs	Tecnologias da informação e comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>Contextualização</b> .....	<b>15</b>
2.1	O que é CLA e quais são os seus objetivos? .....	15
2.2	Experiência como bolsista e atuação no CLA .....	16
2.3	As orientações como etapa importante de formação inicial docente .....	16
2.4	Adaptações dos cursos ofertados pelo CLA a partir da pandemia de Covid-19 .	17
<b>3</b>	<b>Fundamentação teórica</b> .....	<b>20</b>
3.1	O que é o ensino de línguas para fins específicos (ELFE) .....	20
3.2	O ELFE e sua importância para provas de proficiência .....	22
3.3	A importância da produção de materiais didáticos para o ensino de línguas ...	24
3.4	A produção do MD e os princípios que o envolvem .....	25
3.5	A leitura e o uso de estratégias de leitura para a sua compreensão .....	27
<b>4</b>	<b>Metodologia</b> .....	<b>34</b>
4.1	Etapas de planejamento realizadas .....	34
<b>5</b>	<b>Análise e discussão de resultados</b> .....	<b>37</b>
5.1	O MD e sua estrutura .....	37
5.2	Análise das atividades de pré-atividade de leitura .....	38
5.3	Análise das atividades de leitura .....	44
5.4	Análise da pós-atividade de leitura .....	46
5.4.1	Exemplos de questões que exigiram compreensão global do texto .....	47
5.4.2	Exemplos de questões que exigiram compreensão específica do texto .....	52
5.4.3	Exemplos de questões que exploraram o estudo contextualizado do vocabulário .....	55
5.4.4	Exemplos de questões de conhecimentos linguísticos relevantes para a compreensão leitora .....	58
5.5	Adaptações do material para o uso em aulas síncronas .....	62
<b>6</b>	<b>Considerações finais</b> .....	<b>64</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>66</b>

<b>APÊNDICE A - Unidade Didática 1 (completa) .....</b>	<b>64</b>
<b>APÊNDICE B - Unidade Didática 2 (completa) .....</b>	<b>69</b>
<b>APÊNDICE C - Unidade Didática 6 (completa) .....</b>	<b>74</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Muito se discute a importância do Material Didático (MD) para o ensino e aprendizagem dos alunos. Ele serve como grande aliado do professor no momento de ministrar suas aulas e principalmente ao falarmos do Ensino de Línguas Estrangeiras (ELE). Por muito tempo, houve no ambiente educacional uma visão engessada de que apenas o livro didático ou apostilas deveriam ser utilizados em aula. Em consequência disso, se os professores usavam outros materiais, como por exemplo textos, era de maneira descontextualizada e soltos, ou seja, sem uma relação direta entre eles. Entretanto, ao falarmos em Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), nota-se que nem sempre encontram-se materiais prontos e que atendam às necessidades de seu público, fazendo com que o docente muitas vezes tenha que produzi-lo ele próprio.

A experiência como bolsista no Centro de Línguas para Fins Acadêmicos (CLA), um programa de extensão do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), colaborou de maneira fundamental para a elaboração deste trabalho. Neste programa, em que se ministram cursos de idiomas com o intuito de promover a proficiência linguística dentro da comunidade universitária brasileira, cada uma das LEs prepara suas aulas de acordo com as necessidades acadêmicas que sejam identificadas. Dessa forma, acabamos — no setor de espanhol — preparando materiais didáticos autorais que se valham de textos autênticos da esfera acadêmica para necessidades de produção ou recepção diversas.

Levando essa experiência de formação em conta, pretendemos neste trabalho de conclusão de curso responder à seguinte pergunta: como podemos elaborar um MD que seja autoral e contribua para o processo de compreensão de leitura em contextos para fins acadêmicos? A partir desta pergunta de pesquisa, os objetivos que pretendemos alcançar são: (1) apresentar o planejamento e elaboração de MD para um curso de leitura para fins acadêmicos; e (2) analisar de que maneira as atividades propostas no MD podem levar ao desenvolvimento de uma compreensão leitora mais eficaz, tendo como base as estratégias de leitura que ajudem nesse processo.

Para responder à pergunta e alcançar os nossos objetivos, o foco será na análise da produção de MD para um de nossos cursos, sendo este: *Preparación para exámenes de proficiencia en lectura*. Este curso tem como objetivo o ensino de estratégias de leitura direcionadas à compreensão de textos para a realização de exames de proficiência de leitura em língua espanhola e para a leitura de textos em espanhol da esfera acadêmica.

As motivações que nos levaram a sua produção foram: a) necessidade de materiais que atendessem o público de pós-graduandos que precisam fazer este tipo de prova, bem como possíveis ingressantes nos cursos de pós-graduação; e b) contribuir para uma compreensão proficiente de leitura em língua espanhola dentro do contexto acadêmico. Ademais, o MD que será apresentado foi produzido pelas professoras-bolsistas Rebeca Siqueira e Stéphanie Molinari (autora deste trabalho). Colocá-lo em prática depois de concluído, contribuiu para a nossa formação docente e também para a construção da identidade docente na língua espanhola.

Levando em conta o recém-apresentado, este trabalho de conclusão de curso se organiza da seguinte maneira: no capítulo de Contextualização, faremos um panorama geral sobre o que é o CLA, quais são seus pilares e quais os seus objetivos. Além disso, também falaremos sobre o tempo trabalhado no programa e as experiências adquiridas ao longo desse período. Ainda, comentaremos sobre as atividades desenvolvidas, dentre as quais estava a de produzir materiais didáticos e, por fim, falaremos sobre os tipos de cursos ofertados, isto é, as modalidades presencial e virtual síncrona.

Na sequência, no capítulo de Fundamentação Teórica, apresentaremos o que é o ELFE, segundo Ramos (2019) e qual a sua importância para as provas de proficiência de acordo com Solé (1998) e Delong (2005). Logo, explicaremos o que é MD e os princípios que envolvem a sua produção de acordo com Barros e Costa (2010) e, ao final deste capítulo, falaremos sobre o que é leitura e o uso de estratégias de leitura para sua compreensão, segundo os pressupostos de Solé (1998) e Silva Júnior (2006).

No capítulo de Metodologia, indicaremos todo o processo de elaboração do MD — as etapas de planejamento — utilizadas para a construção do curso e de suas aulas, levando em consideração os preceitos encontrados no capítulo de fundamentação teórica. No capítulo seguinte, de Análise e Discussão de Resultados, avaliaremos a estrutura geral do material. Além disso, faremos a análise mais específica da estrutura interna de três unidades (unidades 1, 2 e 6) com ênfase nas atividades que estruturam uma boa compreensão leitora: pré-atividade de leitura, leitura e pós-atividade de leitura. Ao final deste capítulo comentaremos também sobre algumas adaptações realizadas para ministrar as aulas na modalidade virtual síncrona. Por fim, nas Considerações Finais, apresentaremos algumas aprendizagens adquiridas ao desenvolver MD, além de apontar os resultados encontrados através de sua aplicação.



## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos o que é o CLA, quais seus objetivos, a experiência como bolsista no programa e o tempo trabalhado no mesmo. Ademais, falaremos sobre as atividades que foram desenvolvidas, dentre as quais estavam a produção de MD, e por fim, os tipos de cursos ofertados — modalidades presencial e virtual síncrona.

### 2.1 O que é CLA e quais são os seus objetivos?

O CLA é um programa de extensão dentro do Instituto de Letras da UFRGS. Implementado em abril de 2020, o programa oferece, de maneira gratuita, cursos de idiomas como espanhol, inglês, francês, japonês e português como língua adicional. Logo, o CLA se estrutura em três pilares, a exemplo do Programa de Português para Estrangeiros (PPE): (1) formação de professores; (2) oferecimento de cursos; e (3) realização de pesquisa. Desta maneira, os principais objetivos do CLA são: a) contribuir para o aperfeiçoamento da proficiência em Línguas para Fins Acadêmicos (LFA); b) promover a formação inicial e continuada de professores de LFA; c) promover a difusão e o aprimoramento do ensino de LFA e da pesquisa na área; e d) contribuir para a internacionalização, promovendo assim o conhecimento, a formação integral e multicultural e a excelência acadêmica nos níveis de ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, o intuito do CLA também é o de promover o letramento acadêmico de alunos e pesquisadores dentro do contexto acadêmico, visto que as demandas do uso de línguas estrangeiras (LEs) neste ambiente são maiores e requerem proficiência linguística. Logo, o seu público-alvo são alunos da graduação, pós-graduação, servidores docentes e técnico-administrativos tanto da comunidade da UFRGS quanto de outras Instituições de Ensino Superior. Inclusive, os cursos são ofertados em ciclos mensais ou bimensais, contando ao final com certificados de participação para fins de comprovação de horas acadêmicas complementares, se houver necessidade. Cada uma das línguas tem um coordenador específico que orienta os professores-bolsistas (licenciandos em formação) para a elaboração dos cursos e dos materiais didáticos que serão utilizados no decorrer das aulas.

Em síntese, apesar de sua importância, segundo Cristóvão e Beato-Canato (2016), os Cursos de LFA não são valorizados e ainda se encontram em menor número no nosso país. As autoras destacam, também, que tais cursos — de LFE e de LFA — encontram-se pouco

presentes nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras e de outros cursos, já que temos presente apenas o Inglês Instrumental. Ainda, há a ausência, nos currículos de formação de professores de línguas, disciplinas que formem professores de LFE e de LFA.

## **2.2 Experiência como bolsista e atuação no CLA**

Minha experiência como bolsista no período de junho de 2022 a fevereiro de 2024 no CLA foi fundamental para a realização deste trabalho. Durante esses dois anos, o programa não só contribuiu de forma significativa para a minha formação como futura professora de língua espanhola, mas também aprimorou meus conhecimentos no idioma, especialmente no contexto acadêmico. Ministrei cursos para diferentes públicos, utilizando textos autênticos de diversos gêneros textuais da esfera acadêmica, o que me permitiu não apenas consolidar minhas habilidades linguísticas, mas também praticar a elaboração de planos de aula e materiais didáticos próprios.

Ademais, o trabalho desenvolvido em um curso de LFA, também contribuiu para criar minha própria identidade docente, levando em consideração os objetivos que se desejava alcançar com o ensino e aprendizagem. Igualmente, todos os conhecimentos adquiridos para o ensino e aprendizagem da língua espanhola podem ser transpostos para a escola e para a LM dos estudantes, principalmente as tarefas de leitura, já que são flexíveis e adaptáveis a qualquer contexto educacional desde que sejam voltadas para as necessidades encontradas e os objetivos a serem cumpridos. Portanto, esta experiência me proporcionou um maior preparo para o mercado de trabalho, já que obtive não só novos conhecimentos sobre a língua e o ensino e aprendizagem, como também um olhar mais crítico acerca desta área de tão importante relevância no ambiente da educação superior.

## **2.3 As orientações como etapa importante de formação inicial docente**

Para ministrar as aulas nos cursos de Espanhol para Fins Acadêmicos (EFA) fazíamos orientações frequentes com a coordenadora do nosso setor, a professora doutora Natalia Labella de Sánchez, pois, como estudantes da graduação em formação inicial, não tínhamos pleno conhecimento de como funcionavam as aulas no programa. O CLA, então, serviu como primeira experiência e, a partir dessas orientações, foi possível aprimorar conhecimentos teórico-metodológicos para ensinar a língua, ou seja, passamos por um processo contínuo de

letramento. Igualmente, nos tornamos *pesquisadores* ao buscar informações necessárias sobre como planejar e produzir MD para um curso de proficiência em leitura.

Dentre as diversas atividades que foram desenvolvidas no período como professores-bolsistas, estava também a de produção de materiais didáticos. Através de uma análise de necessidades realizada por meio dos formulários de avaliação que sempre fazíamos ao final de cada curso e também por meio de diálogos ocorridos na primeira aula dos mesmos, percebemos uma demanda muito grande de nossos estudantes em relação a um curso que lhes proporcionasse a entrada (ou permanência) na pós-graduação.

Sendo assim, para ministrar um novo curso, precisávamos elaborar um MD que atendesse à urgência de nosso público, isto é, preparar-se para realizar provas de proficiência em leitura em suas universidades. Para alcançar esse objetivo, era imprescindível um planejamento detalhado. Portanto, elaboramos o material, delineando o funcionamento do curso e os objetivos a serem alcançados, com base nas etapas de planejamento que serão explicadas posteriormente.

#### **2.4 Adaptações dos cursos ofertados pelo CLA a partir da pandemia de Covid-19**

A pandemia de Covid-19 afetou profundamente o ensino e aprendizagem em seus diversos níveis quando se instaurou no país no início de 2020. A educação teve que se adaptar ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) levando em conta a defasagem que ocorreria se as escolas e faculdades parassem seu funcionamento. Mesmo depois que a pandemia acabou, muitos ambientes educacionais, como cursos pré-vestibulares, por exemplo, mantiveram o formato *online* — ou pelo menos o ensino híbrido (presencial e síncrono) — já que constataram os benefícios desta forma de aprendizagem. Os cursos ofertados pelo CLA também tiveram que se ajustar a esse modelo de ensino (decorrência da pandemia) para seguir com as suas atividades.

Por isso, a produção dos nossos cursos e dos materiais utilizados para seu desenvolvimento foram pensados, em sua maioria, para o ensino virtual, no qual as atividades são feitas de maneira síncrona, isto é, durante o horário das aulas. A globalização, somada ao uso da modalidade virtual, nos permite “usufruir das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), possibilitando que o aprendizado seja potencializado” (Santos; Pinto, 2022, p. 6).

Além disso, as mesmas devem ser valorizadas, já que os alunos estão cada vez mais próximos e inseridos nelas. Por outro lado, as TICs e as TDICs “agilizaram e democratizaram

o acesso a fontes diversas de informações antes disponíveis em outras ferramentas tecnológicas, como os livros, além de terem ampliado as oportunidades de interação entre diferentes pessoas” (Santos; Pinto, 2022, p. 6 *apud* Finardi; Porcino, 2014, 242).

Como resultado do uso de tecnologias e da disponibilidade de cursos *online* síncronos, conseguimos alcançar um público mais amplo, incluindo alunos de diferentes regiões do Brasil. Portanto, devido à facilidade de acesso de qualquer lugar do país e à eliminação das preocupações com deslocamento, que podem afetar a participação dos alunos em cursos presenciais, observamos um aumento no número de turmas nessa modalidade. Segundo Santos e Pinto (2022, p. 6) referenciando Paes-Landim (2019, p. 620), “a essência do ensino a distância é o fato de ser mediado pelas tecnologias. Os alunos devem buscar esse conhecimento para que possam efetuar o bom uso das ferramentas educacionais”.

É fato que as abordagens na modalidade presencial e virtual ocorrem de maneiras diferentes entre os professores e os alunos, pois não podemos desconsiderar que se utilizam de ferramentas diferentes. Respectivamente, na primeira “os alunos esperam ter suporte e auxílio do professor, além de interação constante, ainda que sejam também ativos em seu processo de formação” (Santos; Pinto, 2022, p. 5). Já na segunda (modalidade virtual), é necessário que o aluno tenha mais autonomia, pois o professor não estará o tempo todo ao seu lado para poder auxiliá-lo. Em ambas as modalidades, o professor atua como mediador entre os conhecimentos e os estudantes e,

tornar-se um estudante autônomo é um processo de construção de práticas que irão proporcionar maior consciência sobre aquilo que se aprende, como fazê-lo e para quais finalidades, de modo que sua realização requer determinado nível de letramento digital e noções diferentes de disciplina e comprometimento com o próprio estudo (Santos; Pinto, 2022, p. 6).

Quando trata-se do ensino virtual, a mediação ocorre mais entre o estudante e as TICs/TDICs na maior parte do tempo, mas “não significa dizer que o aprendiz de cursos presenciais não exerce sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem, mas sim que o aprendiz de cursos *online* síncronos<sup>1</sup> pode apresentar mais predisposição para interagir com as ferramentas tecnológicas e o ambiente virtual” (Santos; Pinto, 2022, p. 6). Outro ponto que muda entre uma modalidade e outra é a interação alunos-alunos porque é mais fácil consegui-la na presencialidade (compartilhar dúvidas, sentimentos, inseguranças etc), o que requer mais esforço, por parte do professor, e vontade dos estudantes no virtual. Para que seja

---

<sup>1</sup> Diferente do ensino à distância, no formato *online* síncrono as aulas acontecem ao vivo, no mesmo horário que elas aconteceriam no ensino presencial e sendo apresentadas pelo mesmo professor que os estudantes já teriam, porém no ambiente virtual.

fomentada esta interação entre os alunos no ensino virtual síncrono é importante que se proporcionem nesses ambientes momentos em que eles possam falar e discutir sobre um mesmo assunto. Sendo assim, a partir de atividades “quebra gelo”, por exemplo, os estudantes podem encontrar coisas em comum, ou seja, conhecimentos sobre a língua, cultura, etc. interagindo com mais facilidade.

Por outro lado, o CLA Espanhol, em parceria com o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) na UFRGS, também já ofertou turmas na modalidade presencial para estudantes sujeitos de ações afirmativas. Independentemente da modalidade, como afirma Santos e Pinto (2022, p. 5), a relação que se constrói entre professor e aluno e entre os próprios alunos promove o compartilhamento de informações e a construção coletiva do conhecimento. Portanto, como nossos cursos são em grande parte na configuração *online*, falaremos pensando somente nas aprendizagens obtidas nesta modalidade.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, por sua vez, apresentaremos o que é o ELFE e sua importância para as provas de proficiência. Na sequência, falaremos também sobre a importância da produção de MD para o ensino de línguas e os princípios que o envolvem. E, por fim, comentaremos sobre a leitura e o uso de estratégias de leitura para sua compreensão.

#### 3.1 O que é o ensino de línguas para fins específicos (ELFE)

O pontapé inicial do ELFE ocorre no exterior a partir da definição de ESP (*English for Specific Purposes*) por Hutchinson e Waters (1987, p.19) como “uma abordagem para o ensino da língua na qual todas as decisões relativas a conteúdo e método são baseadas nas razões do aprendiz para aprender”. Só posteriormente a isso, ele surge no Brasil sendo chamado de Inglês Instrumental ou, ainda, Inglês para Fins Específicos (IFE).

O ensino e aprendizagem Instrumental de línguas — ou ELFE — ganhou forte impulso com o Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (*Brazilian ESP Project*, em inglês), com início em 1977. Quem o conduziu no país foi a professora Maria Antonieta Alba Celani (PUCSP) e com base em uma análise de necessidades feita nesses ambientes é que se descobriu que a maior necessidade dos universitários era a leitura em língua inglesa (Ramos, 2019, p.30). Mais tarde, as demandas da comunidade acadêmica brasileira mostrariam um interesse por cursos de Inglês para Fins Acadêmicos — IFA — (*English for Academic Purposes*, em inglês) para além da leitura de textos acadêmicos e com foco em outras habilidades linguísticas (produção escrita, produção oral e compreensão oral) e em gêneros do discurso variados. Visto que são utilizadas diversas nomenclaturas para tratar dessa área, Hutchinson e Waters (1987, p.17) apresentam um diagrama em formato de árvore para dar um panorama das várias ramificações e conexões existentes neste âmbito.

Com a nomenclatura de *Instrumental* no Brasil surgiram vários mitos (Ramos, 2005) sobre essa área, como por exemplo: (a) pensar-se que o ensino e aprendizagem nessa área é exclusivamente voltado para a leitura, ou seja, ignorando todas as demais habilidades (escrita, fala e compreensão oral); (b) que é voltado para uma linguagem técnica (vocabulário da área de especialidade); e (c) assumir que os cursos servem só para alunos acima do nível básico. Porém como traz Ramos (2019, p. 31) “o que é básico para um controlador aéreo, não será básico para um guia de turismo, um atendente de *telemarketing* e assim por diante”. Dessa

maneira, o que chamamos de “Inglês Instrumental” sempre esteve mais vinculado aos contextos acadêmicos e por isso podemos considerá-lo mais ligado ao IFA do que ao IFE. Embora tenha feito o seu percurso inicial com a língua inglesa, posteriormente envolveu o ensino das demais LEs.

Antes da década de 1970, como aponta Ramos (2019, p. 24) “o foco da aprendizagem centrava-se no professor e a língua era centrada no código e seu funcionamento descontextualizado”; isto é, a figura do docente era vista como o único detentor do conhecimento, enquanto os alunos só o “recebiam”. Além disso, metodologicamente, não haviam propósitos a se seguir com o que se transmitia pois a única intenção era que os alunos “gravassem” o conteúdo gramatical, visto com excelência no âmbito educacional.

Na década de 1990, há um avanço na compreensão do papel do ELFE, já que a linguagem e o ensino e aprendizagem passam a ser concebidos em uma perspectiva sociointeracionista, ou seja, a linguagem realiza-se nas práticas sociais. E, o conceito de gênero textual assume papel complementar no ensino de línguas (Ramos, 2019). Segundo Bakhtin (2003, p. 279), os gêneros textuais/discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Nesse sentido, ao nos comunicarmos numa dada esfera da atividade humana (esfera cotidiana, do trabalho, científica, jornalística etc.), utilizamos os gêneros. Por meio do contexto determinaremos as características do gênero a ser empregado no enunciado (o que é expresso ou dito pelo enunciador do texto), por exemplo, para escrever um artigo científico vamos considerar as características que este apresenta como: linguagem mais técnica, ter resumo, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências, etc.

Foi também com as mudanças no ensino de línguas ocorridas nesse período (entre as décadas de 1980 e 1990), trazendo o aluno como centro da aprendizagem, que a língua centrou-se no seu uso e em seus contextos de uso (Ramos, 2019, p. 24). Dessa forma, emerge o conceito de *necessidades* (Ramos, 2019, p. 24), já que cada estudante e/ou grupos de estudantes requerem propósitos específicos ao tratarmos da língua. Todavia, como o ESP, o ELFE — que não foca somente no inglês — está voltado para

promover cursos levando em conta necessidades relacionadas a estudo ou trabalho, focados em temas e conteúdos relacionados às áreas de atuação, à linguagem apropriada a essas áreas e, portanto, no desempenho efetivo de atividades comunicativas que se relacionam às áreas de atuação dos alunos (Ramos, 2019, p. 25)

Ao planejarmos um curso voltado para o ELFE, a análise de necessidades torna-se a *raison d'être* (Ramos, 2019, p. 26), em tradução livre, a razão de ser do ELFE, visto que é

através dela que poderemos pensar nos objetivos e demandas que os nossos alunos querem alcançar por meio do ensino e aprendizagem. A análise de necessidades foi um alicerce importante no momento de produzirmos os materiais de nossos cursos, por exemplo. Nesta fase, por suposto, é de suma importância fazer uma coleta de dados, pois como comenta Ramos (2019, p. 27) seus resultados serão basilares para o desenho inicial de um curso. Contudo, precisa-se

estar fundamentado em uma teoria de linguagem que guiará as tarefas comunicativas a serem desempenhadas na área de atuação (ou situação-alvo) e uma teoria de aprendizagem que guiará as ações pedagógicas a serem aplicadas no curso (Ramos, 2019, p. 27).

Igualmente, é necessário o uso de materiais autênticos que sirvam para este propósito, além de que um curso de ELFE normalmente será de curta duração, já que o público-alvo em sua maioria será de adultos com demandas urgentes na língua (Ramos, 2019, p. 27). Ademais, essas foram outras características que seguimos em nosso curso, o que será explicitado mais à frente. O papel do professor também recebe novo significado já que deverá exercer multifunções (de pesquisador, *designer*, elaborador/avaliador de materiais) (Ramos, 2019, p. 27). Se antes o conhecimento era só o professor quem possuía, com o foco no aluno este deve ser mediador/colaborador, já que o estudante não será só mais um ser passivo que recebe as informações, isto é, será uma troca cíclica em que o conhecimento de ambos é importante. Neste caso, além de todas as funções comentadas, o professor também terá a de orientador. Considerando que os seus alunos poderão ser especialistas em determinada área com limitações com relação à sua proficiência linguística acadêmica e que eles trarão estes conhecimentos para as aulas, será sua função como professor orientá-los sobre o que terá maior relevância para o momento da aula.

### **3.2 O ELFE e sua importância para provas de proficiência**

Para fazer parte de uma sociedade considerada letrada os estudantes precisam saber ler e compreender o que se diz no texto, não somente decodificar informações, conforme explicitado por Kato (1990), Kleiman (1995) e Solé (1998). Ao falarmos em LE alguns estudantes podem ter mais dificuldades ao ler um texto ou até mesmo uma parte pode apresentar mais facilidade. Normalmente, quando um estudante domina adequadamente estratégias de leitura para ler textos em sua LM, ao estudar uma LE consegue transpor ou



colocar em prática tais habilidades. Mesmo sem um bom domínio linguístico, dominar as habilidades de estratégias de leitura em sua LM pode auxiliá-lo na aprendizagem da nova LE. Entretanto, quando esse domínio não existe, é necessário desenvolvê-lo ao aprender uma LE. Como afirma Delong (2005, p. 18),

deve-se levar em conta que o aluno é antes de tudo um leitor na sua própria língua, ou seja, o aluno proficiente que tem facilidade para compreender um texto na língua materna o fará também na língua estrangeira, apesar de todas as dificuldades inerentes que possam surgir, tais como, o déficit do domínio linguístico, a falta de conhecimento prévio sobre o assunto, a não utilização das estratégias de leitura e das inferências que devem ser feitas à medida que se avança no texto, etc.

Diante do exposto, é importante o professor observar essas dificuldades que os alunos podem apresentar com relação a sua LM e, conseqüentemente, buscar formas de supri-las, para que as mesmas não venham a aparecer quando forem trabalhar leitura e compreensão em língua estrangeira, mais especificamente o espanhol, visto que elas são passíveis de serem transpostas no processo. Para tanto, podem buscar melhores estratégias que ajudem na compreensão de acordo com o momento ou demanda dos mesmos.<sup>2</sup>

No cenário atual, as LEs têm papel importante nos setores pelos quais circulamos. Nas suas Instituições de Ensino Superior, por exemplo, os alunos se deparam a todo momento com textos escritos em outros idiomas. Especificamente sobre o espanhol, como traz Delong (2005, p. 11), “a língua espanhola tornou-se instrumento de trabalho, que leva o indivíduo a conquistar uma boa disposição no campo profissional”, principalmente para aqueles que estão ou querem ingressar na pós-graduação, já que trabalha-se muito com textos em outras línguas.

Por assim dizer, para que os estudantes tenham acesso a esse conhecimento por “excelência” e se tornem leitores e não apenas decodificadores, é importante termos “cursos de espanhol que focalizam, principalmente, a leitura compreensiva do espanhol como língua estrangeira” (Delong, 2005, p. 11), com o intuito de fornecer o acesso a este letramento. Consonante a isso, e em diálogo com os resultados que apresentaremos e discutiremos, está a importância do ELFE, já que para ingressar em uma pós-graduação ou muitas vezes para participar de processos seletivos no exterior (educacionais ou de emprego), é necessário ser

---

<sup>2</sup> Através da incessante preocupação de pesquisadores como Kleiman (1995), Kato (1990), e outros que trabalham na área de leitura, ficou constatado que as dificuldades dos alunos ao processarem a leitura de um texto não estão somente no desconhecimento da língua estrangeira alvo, mas, sobretudo, na interação/compreensão do texto escrito na língua materna e, conseqüentemente, em língua estrangeira. Deve-se levar em conta que o aluno é antes de tudo um leitor na sua própria língua, ou seja, o aluno proficiente que tem facilidade para compreender um texto na língua materna o fará também na língua estrangeira, apesar de todas as dificuldades inerentes que possam surgir, tais como, o déficit do domínio linguístico, a falta de conhecimento prévio sobre o assunto, a não utilização das estratégias de leitura e das inferências que devem ser feitas à medida que se avança no texto, etc (Delong, 2005, p. 18).

proficiente — ou ser considerado um leitor proficiente — em uma língua estrangeira. Nas universidades brasileiras, por suposto, a seleção para ingresso nos Programas de Pós-Graduação (PPG) é realizada de acordo com as normas de cada Programa. Conforme o artigo 35 da resolução nº 10/2014 que consta no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)<sup>3</sup>, é obrigatória a realização de prova de proficiência em leitura nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, em nível de mestrado a obrigatoriedade é de apenas uma língua e em nível de doutorado, de duas línguas. Por isso, é importante que os alunos estejam bem preparados para efetua-la.

Como mostra Delong (2005, p. 18) referenciando Kato (1990) e Kleiman (1995), as dificuldades dos alunos ao processarem a leitura de um texto não estão somente no desconhecimento da língua estrangeira alvo, mas, sobretudo, na interação/compreensão do texto escrito na LM e, conseqüentemente, em LE. Portanto, para sanar essas necessidades, com o trabalho de ELFE contribui-se para que os alunos, utilizando-se de estratégias e ferramentas de leitura, tenham auxílio na obtenção do letramento. As estratégias de leitura, por sua vez, foram sempre consideradas nos enunciados dos materiais produzidos, como apresentaremos de forma mais detalhada adiante.

### **3.3 A importância da produção de materiais didáticos para o ensino de línguas**

Por muito tempo, no ensino e aprendizagem de línguas, o único instrumento considerado por excelência como MD foi o livro didático. Todo o planejamento do professor sobre conteúdos e exercícios era feito a partir deste, sua principal fonte de referência nas aulas (Barros; Costa, 2010, p. 88). Além disso, o foco do ensino era o aprendizado da gramática e não o texto e, menos ainda, os gêneros textuais. Porém essa concepção foi reconfigurada, deixando o texto em primeiro plano de forma que a gramática passou a ser trabalhada no — e a partir do — texto.

Contudo, a visão do livro didático como único MD também sofreu reestruturações, visto que o conhecimento — e principalmente de LEs —, não se limita apenas a esse objeto, mas sim a construção do saber levando em consideração que os estudantes são, acima de tudo, cidadãos que devem ter acesso a conhecimentos diversos que vão além da sala de aula. Para tal, é importante que o professor saiba produzir seus próprios materiais para dar ou complementar suas aulas, bem como para atingir seus objetivos com os alunos. Isto permite que ele amplie também os conhecimentos que co-construirá com os estudantes, incentivando

---

<sup>3</sup> Para encontrar mais informações: <https://docplayer.com.br/73014934-Resolucao-no-10-2014.html>

uma abordagem mais colaborativa e participativa, onde ambos professores e alunos contribuem para a construção do conhecimento. Com a evolução das tecnologias e o acesso a outras ferramentas da informação, saber incluir materiais autorais que as implementem corrobora para que o ensino e aprendizagem se torne prazeroso e estimulante, principalmente quando falamos em LEs em que os alunos podem apresentar muitas dificuldades.

Ademais, não podemos condensar todas as informações sociais e culturais que permeiam uma língua somente em um espaço, visto que também precisamos estar sempre nos atualizando como professores e profissionais da área da educação e isso também quer dizer trabalhar com outros meios de ensino e outras ferramentas. Como aponta Vilaça (2009, p. 7), “os materiais didáticos devem contribuir de formas variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa”. Todavia, sua relevância e utilidade vão depender dos objetivos que se pretendem alcançar (Barros; Costa, 2010, p. 89). Em tratando-se do desenvolvimento de cursos para o ELFE, muitas vezes não há material pronto que atenda às necessidades específicas dos alunos, como é o caso por exemplo das provas de proficiência e, inclusive, os materiais já existentes acabam sendo materiais considerados de “tamanho único” (*one size fits all*, no inglês) visto que são pensados para serem aplicáveis e se encaixar em todas as situações. Para que o material seja posto em prática, ficará a critério do professor elaborá-lo, considerando que ele deve servir para as necessidades de seu público.

Em síntese, a produção de um material de ELFE depende de planejamento, planejamento este que deve levar em conta uma série de questões como por exemplo, qual o objetivo que se quer alcançar dentro do curso, o público-alvo, qual o formato do ensino (presencial ou online), tempo de aula e o que se trabalhará em cada uma delas. Esta produção, ainda, servirá para o próprio professor se aperfeiçoar como profissional, transitando facilmente entre livro didático e materiais autorais.

### **3.4 A produção do MD e os princípios que o envolvem**

Não há como produzir/adaptar um material baseando-nos apenas por “intuições”, pois é de suma importância ter critérios objetivos e coerentes, ademais de princípios teórico-metodológicos para fundamentar sua construção. Como afirmam Barros e Costa (2010, p. 89),

essas concepções se revelam no fio condutor das unidades (temas, conteúdos gramaticais, funções, tarefas), na organização dos conteúdos, nos textos usados

como amostras de uso e funcionamento da língua, no tipo de exercícios propostos e, determinam e condicionam o processo de ensino/aprendizagem que será posto em prática em sala de aula.

Antes de propriamente elaborar o material, devemos fazer a análise das necessidades (Barros; Costa, 2010, p. 91) do público-alvo que se quer alcançar no curso e das competências a serem desenvolvidas durante as aulas. Além disso, a seleção dos temas dependerá dos propósitos do curso estabelecidos em função do perfil e dos interesses da(s) turma(s) e do trabalho que se quer desenvolver (Barros; Costa, 2010, p. 95). É interessante que estes tenham relação a áreas e campos sociais distintos e foquem em conteúdos que se aproximem dos objetivos definidos. Igualmente, torna-se possível definir os conteúdos gramaticais a serem abordados nos MDs a partir de sua recorrência nos textos do gênero textual em questão ou na própria língua em foco.

Em relação à quantidade de unidades temáticas (didáticas), há que pensar no tempo reservado para cada uma e, conseqüentemente, em quantas serão necessárias para um período letivo. As Unidades Didáticas são o conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa que auxiliam o professor a organizar o trabalho na sala de aula de forma gradual. Depois de selecionada a quantidade de unidades, deve-se definir a ordem dos temas que serão desenvolvidos e, finalmente, iniciar a elaboração das unidades (Barros; Costa, 2010, p. 96). Como atualmente o enfoque do ensino de línguas é a partir dos gêneros textuais, ao selecionar os textos para trabalharmos em cada unidade, devemos “privilegiar o uso de textos autênticos e variados” (Barros; Costa, 2010, p. 96).

Ademais, ao refletirmos sobre os critérios para a elaboração dos exercícios é necessário considerar “o enfoque do tema da unidade, a contextualização, o uso de gêneros rentáveis e, sempre que possível, autênticos, e a implicação dos fatores associados à expressão e recepção” (Barros; Costa, 2010, p. 101). E, por fim, ao chegarmos à fase da implementação, onde o material será enfim colocado em prática, devemos tomar certos cuidados como, por exemplo, se o material vai ser aplicado pelo próprio professor, por outro professor ou vai ser usado diretamente pelo aluno, sem a presença do docente. Caso não seja o próprio professor a explicar o material é importante acrescentar junto a ele orientações de como ele deve ser apresentado e trabalhado (Barros; Costa, 2010, p. 92).

### 3.5 A leitura e o uso de estratégias de leitura para a sua compreensão

Muito cobrada quando falamos em provas de proficiência em LEs, a leitura é uma das quatro habilidades linguísticas (escutar, falar, ler e escrever) básicas que permite nos relacionarmos e nos comunicarmos no uso da língua socialmente. Além de uma habilidade, ler como define Solé (1998, p. 17), “é um processo de interação entre o leitor e o texto, mediante o qual o primeiro tenta satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (tradução nossa, destaque da autora)<sup>4</sup>. Porém, como as demais, ela precisa ser trabalhada já que “a aquisição da leitura é imprescindível para que o sujeito se mova com autonomia nas sociedades letradas” (Solé, 1998, p. 27). Logo, é só por meio deste processo — integrado com os demais, visto que nenhuma das habilidades linguísticas devem ser trabalhadas isoladamente —, que conseguimos que o leitor chegue à compreensão das informações no texto.

Concomitantemente, para que isso ocorra, deve-se “fazer com que o leitor compreenda o texto, que ele vá construindo ao longo do caminho uma ideia acerca do seu conteúdo e extraíndo dele aquilo que interessa para seus objetivos” (Solé, 1998, p. 26-27). Dessa forma, é importante que o leitor seja ativo e tenha sempre um objetivo (finalidade) com a leitura, ou seja, ler para chegar a algo (Solé, 1998, p. 17). Podemos ter diferentes propósitos com a leitura e fazer este reconhecimento de para *quê* se lê é muito importante, já que para cada tipo de leitura teremos uma finalidade específica. Ademais, para os estudantes que pretendem realizar exames de proficiência, a necessidade de *compreender* o que se lê — muito mais do que só decodificar — é ainda maior pois isso facilita o entendimento do aluno em relação à língua estrangeira, ao contexto em que está inserida e traz maiores chances de aprovação.

Complementarmente a isso, ao ensinar a língua espanhola, não podemos ignorar a LM do falante, pois ela pode servir como ferramenta para desmistificar ideias errôneas sobre a língua espanhola como por exemplo “o espanhol é muito parecido com o português, então não é preciso estudá-lo; se eu sei como se diz/escreve em português, sei também em espanhol” (Barros; Costa, 2010, p. 108), promovendo assim o avanço interlinguístico dos alunos. Também podemos aproveitar a bagagem que eles carregam, isto é, os conhecimentos prévios que eles possuem como leitores e assim estabelecer “contrastes” (Barros; Costa, 2010, p. 108) entre ambas para criar uma maior compreensão da língua-alvo.

---

<sup>4</sup> No original: “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1998, p. 17).

Diante desse foco em leitura, entendemos ser necessário que os professores compreendam os modelos de leitura para que assim possam potencializar e fomentar práticas de leitura mais reflexivas, contribuindo com o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Entre os modelos conhecidos, destacamos três: o modelo *bottom up* (ascendente), modelo *top down* (descendente) e o modelo interativo.

O modelo de leitura *bottom up*, também chamado de modelo ascendente, centra-se no texto e na decodificação, já que considera que o leitor pode decodificar um texto em sua totalidade. Sendo assim, essa decodificação no ato de ler ocorre da palavra para a sentença até chegar ao significado. Para Delong (2005, p. 28), este modelo (modelo ascendente) seria representado pelo verbo *extrair*, pois compete ao leitor extrair do texto significado, isto é, “na medida em que ele avança no texto, ele vai extraíndo por meio da sequência palavra-sentença-significado sua compreensão”.

Portanto, acredita-se que ao decodificar um texto o leitor consegue recuperar a mensagem ou mesmo a intenção do autor que o escreveu. Percebe-se que este modelo se assemelha ao ensino em que o foco era puramente a gramática descontextualizada porque as contribuições e o conhecimento de mundo dos estudantes eram ignorados priorizando que estes aprendessem apenas a decodificar as informações. Ademais, para o modelo ascendente o aluno é um agente passivo e receptivo que só recebe as informações de um texto e as decodifica.

Já o modelo *top down* ou descendente, contrapõe-se ao modelo anterior pois considera-se que o leitor usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo — centra-se no leitor (Solé, 1998, p. 19). Podemos entender então que este modelo dá ênfase ao leitor cuja tarefa será a de (re) construir o significado do texto lido a partir de seu conhecimento prévio e de mundo. Para isso, entende-se que o conhecimento prévio do aluno é tão importante ou até mais importante que as informações impressas no próprio texto.

Se compararmos a tarefa do leitor no modelo descendente com relação ao modelo ascendente descrito anteriormente, percebemos que a diferença consiste no fato de que no modelo descendente o leitor não se limita a ser uma entidade passiva e receptiva, já que ele pode atribuir significado(s) ao passo em que interage com as informações do texto. Dessa forma, no modelo descendente o conhecimento prévio é um dos elementos mais importantes, pois é trazido para o texto pelo leitor, muito antes de a leitura ter se iniciado, dessa maneira, a partir do momento em que o leitor entra em contato com o título, com os gráficos, as ilustrações, o nome do autor, etc., esses irão desencadear na mente do leitor uma série de

hipóteses que vão sendo confirmadas ou não durante o processo de leitura (DeLong, 2005, p. 29).

Este modelo tem relação com o verbo *atribuir*, onde a ênfase está no leitor e não no texto. Novamente, o mesmo texto lido por vários leitores pode evocar em cada um deles hipóteses e conhecimentos diferentes. Isso acontece porque se leva em consideração a bagagem de experiências que o leitor traz consigo. Dentro da leitura, ele vai preenchendo as lacunas que o texto apresenta com o conhecimento prévio que possui (DeLong, 2005, p. 29).

O último modelo aqui comentado é o modelo interativo, onde o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo, seu conhecimento do texto para construir uma interpretação acerca disso, logo, usa ambos os modelos anteriores somados para chegar à compreensão por excelência (Solé, 1998, p. 19). O modelo interativo traz, sobretudo, uma bidirecionalidade visto que a visão de leitura como um processo interativo é uma combinação da informação textual (modelo ascendente) com a informação trazida pelo leitor para o texto (modelo descendente), ou da interação da mente do leitor com elementos do texto. Dessa forma, o leitor usará vários níveis de conhecimento, inclusive o linguístico, para chegar a compreensão máxima do texto.

Eventualmente, no ensino de LEs haverá momentos em que será necessário trabalhar os três modelos supracitados concomitantemente e outras situações em que será necessário trabalhar com um em específico e vice-versa. Porém, o que não podemos é desconsiderar um dos modelos em privilégio de outro, porque os objetivos de cada modelo apresentado contribuem para a compreensão dos estudantes. Afinal, podemos buscar a partir deles as melhores alternativas de estratégias de leitura para que o aluno seja um leitor eficiente. Elas servem então como uma ajuda que se proporciona ao estudante para que ele possa construir suas aprendizagens e compreensões das informações do texto.

Em tratando-se das estratégias utilizadas nos processos de leitura, elas podem mudar e se adaptar de acordo com o texto que queremos abordar e também conforme necessidades, não raro haverão algumas delas que se mantêm antes, durante e depois da leitura (Solé, 1998, p. 77). Há ainda que ressaltar que “ler é acima de tudo uma atividade voluntária e prazerosa, e ensinar a ler deve levar isso em conta” (Solé, 1998, p. 77-78, tradução nossa)<sup>5</sup>. Além disso, é importante tentar articular diferentes situações com a leitura — oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada —, promovendo sempre que possível que estas se aproximem a

---

<sup>5</sup> No original: leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera, y enseñar a leer debe tener esto en cuenta (Solé, 1998, p. 77-78).

contextos de uso real e sejam motivadoras, fomentando o gosto pelo ato de ler (Solé, 1998, p. 78-80).

Contudo, é fato que as estratégias não detalham nem prescrevem tudo, principalmente se consideramos que elas implicam o cognitivo e o metacognitivo, não podemos tratá-las como se fossem receitas prontas e infalíveis (Solé, 1998, p. 59-60). Além disso, elas implicam também autodireção — existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe — e autocontrole, ou seja, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam (Solé, 1998, p. 59). Por outro lado a autora aponta que a compreensão do que se lê é produto de três condições:

1. Estrutura que resulte familiar ou conhecida, e de que seu léxico, sintaxe e coesão interna possuam um nível aceitável; 2. Grau em que o conhecimento prévio do leitor seja pertinente para o conteúdo do texto. Para que o leitor possa compreender, é necessário que o texto em si se deixe compreender e que o leitor possua conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação acerca dele; 3. Das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a memória do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão (Solé, 1998, p. 60-61, tradução nossa).<sup>6</sup>

Em síntese é importante ensinar estratégias de leitura, porque elas colaboram para que o aluno avance no curso de ação como leitor. É só a partir delas que conseguimos formar leitores autônomos, críticos e letrados. Além disso, as estratégias de compreensão leitora nos permitem a aquisição dessa leitura proficiente, de maneira que conseguimos ter uma posição mais autônoma em relação à leitura. Sendo assim, uma leitura adequada envolve três etapas importantes, segundo Solé (1998) e Silva Júnior (2006). De acordo com estes autores, essas três etapas de leitura são a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. No quadro abaixo, apresentaremos uma breve definição de cada uma:

Quadro 1 - Etapas que constituem o processo de leitura

<b>Pré-leitura</b>	<p><b>Momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● é o momento antes da leitura propriamente dita.</li> </ul> <p><b>Ações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● nessa etapa os estudantes fazem:</li> </ul>
--------------------	--

<sup>6</sup> No original: “1. Estructura que resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable; 2. Grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. Para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en si se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él; 3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión” (Solé, 1998, p. 60-61).



	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ antecipações e criam hipóteses acerca das informações do texto que será lido;</li> <li>○ ativam conhecimentos prévios, isto é, recorrem aos seus conhecimentos de mundo;</li> <li>○ fazem inferências acerca da temática do texto que vão ler.</li> </ul> <p><b>Atividades Pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● analisam os índices que compõem o texto como título, subtítulo, data de publicação, quem é o autor, palavras em negrito, etc.;</li> <li>● observam a infraestrutura textual do gênero que vão ler.</li> </ul>
<b>Leitura</b>	<p><b>Momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ocorre a verificação das hipóteses e inferências levantadas na pré-leitura;</li> <li>● faz-se a identificação das ideias principais e secundárias do texto;</li> <li>● confirma-se se o título não era enganoso, ou seja, se a ideia central do texto estava disposta no título ou se não.</li> </ul> <p><b>Ações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● leitor vai analisar e explorar com maior atenção os elementos gráficos constituintes do gênero e da tipologia textual que estão lendo;</li> <li>● ao se deparar com palavras que não conhece o leitor inteligente “saltará” por cima delas e seguirá a leitura normalmente;</li> <li>● leitores são capazes de identificar e comunicar as palavras que não compreenderam do texto.</li> </ul> <p><b>Atividades Pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● faz-se em um primeiro momento uma leitura individual;</li> <li>● em seguida, para gerar interação entre os estudantes e tirar possíveis dúvidas mais específicas, realiza-se uma leitura em voz alta.</li> </ul>
<b>Pós-leitura</b>	<p><b>Momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● conjugam todas as atividades relacionadas ao texto lido e discutido, explorando e ampliando as possibilidades de compreensão cognitiva do mesmo.</li> </ul> <p><b>Ações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● leitores são incentivados a resumir o que compreenderam do texto, a buscar informações globais e específicas no texto, a realizar inferências.</li> </ul> <p><b>Atividades Pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● os exercícios de pós-leitura devem: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ estimular o desenvolvimento de estratégias variadas, como a localização de informação, a produção de inferência, o uso dos conhecimentos prévios, a compreensão global, seletiva e detalhada do texto;</li> <li>○ explorar o caráter polifônico (as diversas vozes presentes) dos textos e a intertextualidade;</li> <li>○ favorecer a pluralidade de interpretações;</li> <li>○ contribuir para a formação de um leitor reflexivo e crítico;</li> <li>○ ser diversificados, isto é, de diferente natureza (completar, associar informações, relacionar palavras ao tema, a definições e/ou imagens, responder perguntas abertas, formular perguntas etc.) procurando-se privilegiar os exercícios que demandem a releitura e a reflexão.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: adaptado de Solé (1998) e Silva Júnior (2006)

Além das estratégias indicadas no Quadro 1, há outras estratégias que também podem contribuir para o aprendizado do aluno. Muitas vezes elas já foram colocadas em prática por eles, porém sem terem sido denominadas, como é o caso por exemplo de *skimming* e *scanning*, estratégias muito utilizadas no ensino de língua inglesa mas que podem ser aplicadas à leitura de textos em língua espanhola ou em outras línguas.

Do ponto de vista de DeLong (2005, p. 64) e Boéssio (2006, p. 52-53), entende-se *skimming* como uma estratégia de leitura rápida de um texto para se adquirir uma impressão geral sobre o assunto. Igualmente, será por meio desta que o leitor verá se o assunto do texto é ou não relevante para seu objetivo. Da mesma maneira, ao utilizar esta estratégia, não precisamos saber em detalhes o que o texto diz, podemos “ir saltando” no texto, as partes que não queremos ler ou mesmo buscar nos parágrafos inicial e final as ideias principais que ele apresenta (Solé, 1998, p. 81). Além disso, “estimular esse tipo de leitura torna-se essencial para o desenvolvimento da ‘leitura crítica’” (Solé, 1998, p. 82). Diferentemente da estratégia de *scanning*, em que há que buscar as informações de maneira específica, com esta temos que compreender o global, o todo do texto.

A estratégia de *scanning* é definida pelas autoras como uma estratégia que permite ao leitor localizar informações específicas sem recorrer a leitura linear do texto. Utilizamos esta estratégia para obter uma informação precisa, isto é, lemos para localizar algum dado que nos interessa, como por exemplo um conceito em um artigo científico. Ademais, como comenta Solé (1998, p.81), esse tipo de leitura é considerada seletiva

por sua rapidez, quando “se passa os olhos” pela informação não pertinente e, a sua vez, minuciosa quando se encontra o que se busca. A leitura como meio para encontrar informações precisas tem a vantagem de aproximá-la a um contexto de uso real tão frequente que nem sequer somos conscientes disso (Solé, 1998, p. 81, tradução nossa).<sup>7</sup>

Diante disso, ambas estratégias — *skimming* e *scanning* — permitem selecionar o que é mais relevante para se deter no momento de leitura. Além dessas estratégias, Boéssio (2006, p. 52-53) também defende a de *prediction* (predição), habilidade básica para a prática de todas as demais estratégias de leitura e o processo de leitura em geral. Aliás, ao trabalharmos tanto com essas estratégias como com as comentadas anteriormente, estaremos fazendo com que os alunos coloquem em prática os modelos de compreensão leitora, pois extrair e atribuir

---

<sup>7</sup> No original: “por su rapidez, cuando “se pasa la mirada” por la información no pertinente y a la vez minuciosa cuando se encuentra lo que se busca. La lectura como medio para encontrar informaciones precisas tiene la ventaja de aproximarla a un contexto de uso real tan frecuente que ni siquiera somos conscientes de ello” (Solé, 1998, p. 81).

significado do/no texto requer que se saiba como fazê-lo e para isso servem as estratégias de leitura que ampliam as possibilidades dos leitores. Apresentados os elementos teóricos que fundamentam o nosso trabalho, na próxima seção abordaremos como se deu a metodologia (etapas de planejamento) realizada para o MD e sua aplicação.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, descreveremos toda a elaboração do curso e do MD desenvolvido. Dessa maneira, explicaremos as etapas de planejamento realizadas para que estes fossem colocados em prática.

### 4.1 Etapas de planejamento realizadas

O processo de elaboração do MD para o curso denominado de *Preparación para Exámenes de Proficiencia en Lectura*, dividiu-se em várias etapas de planejamento, cuja primeira etapa foi justamente fazer a análise de necessidades (Barros; Costa, 2010; Ramos, 2019) do público-alvo que queríamos alcançar. De acordo com nossas observações em outros cursos ministrados no CLA Espanhol, percebemos que nossos alunos neste novo curso poderiam ter níveis diferentes de entendimento da língua, sendo entre A1 e A2, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages - CEFR*) que descreve a proficiência em um idioma. Isto é, nossos alunos poderiam estar entre o conhecimento básico e intermediário da língua espanhola, justamente porque as turmas dos nossos cursos alcançam um público com conhecimentos diversos na língua. Ademais, levamos em consideração também que para um curso voltado para a proficiência de leitura em nível *stricto sensu*, os estudantes seriam em sua maioria alunos de pós-graduação que queriam garantir sua permanência na mesma ou alunos que concluíram a graduação e tinham o objetivo de ingressar na pós-graduação.

Na sequência, elaboramos os objetivos do curso, sua ementa e o tempo de sua duração. Considerando os pressupostos de Ramos (2019) expostos anteriormente, em especial, os resultados da análise de necessidades, elaboramos um curso com carga horária total de 32 horas síncronas e com um número máximo de 30 alunos por turma<sup>8</sup>. Essa carga horária foi dividida em dois encontros semanais de 2 horas cada, visto que mais tempo poderia ser cansativo para eles. Além disso, as atividades do material foram planejadas com o intuito de serem feitas todas durante o momento da aula síncrona. Todas elas ocorreram pela plataforma *Google Meet* ou *Google Jitsi Meet*, que são de fácil acesso por parte dos alunos. Já os materiais de cada aula foram disponibilizados na plataforma *Google Classroom*, em pdfs editáveis nos quais os estudantes podiam escrever no próprio material.

---

<sup>8</sup> Considerando que há desistência ao longo dos cursos, prevíamos um número expressivo de participantes, isto é, 30 alunos por turma.

Para o planejamento e produção dos materiais, buscamos compreender o que era uma prova de proficiência e suas características e, logo, analisamos como funcionava a estrutura da prova — mais especificamente a prova aplicada pela Comissão de Avaliação de Proficiência em Leitura em Língua Estrangeira (CAPLLE). Concomitante a isso, lemos os textos orientadores supracitados na fundamentação teórica, como por exemplo, o livro de Solé sobre estratégias de leitura. Foram estes que nos ajudaram a pensar como preparar o material e seus exercícios.

Após as leituras e a partir das observações sobre as características dos exames de proficiência, fizemos uma seleção de exemplares de gêneros textuais que contemplassem a esfera acadêmica e priorizamos o gênero artigo de divulgação científica, visto que observamos ser o mais comumente presente nesses exames. Também o escolhemos por ele compartilhar informações, pesquisas e conceitos científicos a um público leigo — um público que desconhece ou pouco sabe sobre o assunto — de uma maneira mais explicativa e didática, distinguindo-se do artigo científico que emprega uma linguagem mais especializada. Além disso, com a finalidade de contemplar o nosso público-alvo que poderiam ser alunos de cursos distintos, optamos por selecionar textos de divulgação científica de diferentes áreas, pois isso serviria também como insumo para gerar discussão a partir dos textos e dos conhecimentos que estes tivessem sobre determinada temática.

No total foram 6 textos selecionados, a partir dos quais elaboramos os exercícios, levando em conta também a necessidade de exercícios diversificados (de diferentes tipos, como por exemplo, verdadeiro ou falso, interpretação textual, etc) e que abordassem o uso de estratégias de leitura antes, durante e depois do processo de leitura (Solé, 1998; Silva Júnior, 2006). Além das unidades baseadas nos textos, criamos uma unidade com uma breve introdução sobre a língua espanhola, as variedades de acentos e sons mais importantes, já que saber a pronúncia na língua espanhola pode contribuir para uma maior compreensão do que se lê.

Ademais, como nossos alunos podiam ter diferentes níveis de conhecimento da língua e também ser de diversos cursos, desenvolvemos as atividades baseadas nos textos e considerando a importância da progressão, ou seja, do texto mais simples para o mais complexo. A progressão foi importante para evitar que os alunos pudessem se frustrar em um primeiro contato com a língua, principalmente caso se encontrassem em níveis distintos de conhecimento da mesma. Igualmente, começar por um texto mais complexo, poderia causar certo desconforto naqueles que tivessem um conhecimento mais básico e desmotivar sua participação nas atividades.

Com relação às aulas preparadas semanalmente, é importante ressaltar que fizemos planos de aulas e orientações pedagógicas frequentes antes, durante e depois da aplicação do material. Em síntese, a última etapa que executamos foi pôr em prática o MD com os estudantes, considerando sempre o uso das estratégias que contribuem para o ensino e aprendizagem. Além disso, ao final do curso, aplicamos dois simulados, usando provas de proficiência que se assemelhavam às características da prova da CAPLLE para que assim os estudantes colocassem em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso. Também aplicamos ao final de cada edição um formulário de avaliação com o intuito de que eles pudessem avaliar o material e também a sua própria participação no mesmo. Abaixo, indicamos a estrutura geral do MD, o qual analisaremos em detalhes no próximo capítulo:

Quadro 2 - Estrutura visual do Material Didático

Áreas do conhecimento	Títulos dos textos de divulgação científica	Fonte
<b>Unidade zero - Introdução a língua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Breve introdução da língua, variedades e sons mais importantes;</li> <li>Apresentação do que é exame de proficiência, do que são estratégias de leitura e sua importância;</li> <li>Tabela nexos/conectores textuais e foco no gênero artigo de divulgação científica;</li> </ul>	<b>Material elaborado para o curso</b>
<b>Saúde</b>	<i>¿Podrían vacunarnos contra la covid con una primera dosis de una vacuna y la segunda de otra?</i>	<b>El País</b>
<b>Biología</b>	<i>El pulpo y el hombre</i>	<b>Muy Interesante</b>
<b>Astronomía/Astrofísica</b>	<i>Cuando se hace de noche en pleno día</i>	<b>CONICET</b>
<b>Tecnología e genética</b>	<i>La inteligencia artificial de Google predice la estructura de todas las proteínas conocidas y abre un nuevo universo para la ciencia</i>	<b>El País</b>
<b>Saúde</b>	<i>¿Son mejores las hormonas bioidénticas ?</i>	<b>El País</b>
<b>Sociología</b>	<i>Sobre baños y dolores</i>	<b>Universidad de Rosario</b>

Fonte: elaborado pela autora Stéphanie Molinari

A seguir, falaremos sobre a análise e discussão dos resultados. Estas, por sua vez, foram feitas a partir do material elaborado e aplicado no curso de *Preparación para exámenes de proficiencia en lectura*.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos o MD e a estrutura que o compõe, além das análises das etapas executadas na estrutura interna de cada uma das unidades didáticas selecionadas para serem analisadas. Dessa maneira, analisaremos as pré-atividades de leitura dos textos 1, 2 e 6; as atividades durante o processo de leitura propriamente dito; e, por fim, as atividades de pós-leitura.

Também comentaremos sobre os tipos de questões em nosso material que ativaram a compreensão global e a compreensão específica, por meio da localização de informações, e igualmente questões que exigiam compreensão de vocabulário contextualizado e conhecimentos linguísticos relevantes para o entendimento do texto. Ao final deste capítulo, comentaremos sobre as adaptações feitas no material para o uso na modalidade virtual.

### 5.1 O MD e sua estrutura

Como indicado na metodologia, o material para o curso de *Preparación para exámenes de proficiencia en lectura* está organizado em seis Unidades Didáticas. Consideramos a unidade que abre o material como “unidade zero”.

Na Unidade 0, apresentamos as informações do curso, como por exemplo, cronograma de como ele está organizado e regras para uma boa participação. Somado aos dados do curso também há uma introdução à língua, sons e variedades mais importantes do espanhol por meio de uma apresentação em slides e uma atividade “quebra gelo”, conhecendo assim os alunos e o que sabem sobre a língua. É nesta unidade também que se apresenta aos estudantes os exames de proficiência, as características que eles apresentam, como por exemplo o tempo de duração da prova, e a importância das estratégias de leitura no momento de realizá-lo e interpretar um texto. Por fim, falamos da relevância de conhecer os gêneros textuais e apresentamos a tabela de nexos e conectores textuais que elaboramos, já que os mesmos estão muito presentes nos textos por darem coesão e coerência ao que se lê.

A partir das unidades de 1 a 6, descritas no Quadro 2, trabalhamos com os textos autênticos de divulgação científica, sendo eles das áreas de biologia, tecnologia e genética, astronomia/astrofísica, saúde e sociologia. Além de serem de áreas distintas, os textos contemplados também foram retirados de fontes diferentes sendo elas *El País*, *Muy*

*Interesante*, CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) e Universidad de Rosario.

Com a exceção da unidade zero, todas as demais Unidades Didáticas que trabalham com os textos estão organizadas internamente em pré-atividade de leitura, leitura do texto e pós-atividade de leitura, isto é, seguindo os pressupostos presentes no processo de uma leitura adequada (Quadro 1). Consonante a isso, estão disponibilizados nas unidades — inclusive — materiais que consideramos como “extras” em links para que os estudantes pudessem acessá-los de maneira prática. Assim, levando em conta que todas as nossas Unidades Didáticas estão organizadas da mesma maneira — seguem um padrão —, para este trabalho de conclusão de curso, optamos por analisar as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura somente de três das nossas unidades, sendo elas: unidade 1, unidade 2 e a unidade 6 que encerra o material.

## 5.2 Análise das atividades de pré-atividade de leitura

Como já informado, todas as unidades didáticas de 1 a 6 de nosso material previam, antes da leitura do texto, atividades de pré-leitura considerando a proposta de Solé (1998) e Silva Júnior (2006). Dessa forma, analisaremos a seguir as atividades de pré-leitura referentes aos textos 1, 2 e 6.

O tema do texto 1 tratava sobre a possibilidade de vacinar-se com uma primeira dose de uma vacina e a segunda de outra. Logo, o escolhemos para ser o texto inicial pela temática relacionada ao período de pandemia vivido. Para poder ilustrar melhor a análise, segue na imagem (Figura 1), na página seguinte, as atividades de pré-leitura do texto 1.

Com a pretensão de que os alunos façam antecipações/hipóteses acerca de informações que poderão estar ou não presentes no texto e também inferências sobre sua temática, podemos nos valer da projeção do título, subtítulo (caso haja) e da imagem (caso haja) correspondente ao texto para ativá-los, como é o caso da questão 1. Nela, palavras como “covid” e “*primera dosis*” forneceram aos estudantes a possibilidade de inferência para que compreendessem que outras palavras como *vacunarnos* e *vacuna* significavam “nos vacinar” e “vacina”. Além disso, uma análise da foto nessa etapa de pré-leitura, é importante porque ela também traz informações importantes: uma pessoa, vestida com roupas de proteção, segurando um frasco que parece ser de vacina.

Também destacamos que a pergunta “1) *A partir del titular y de la imagen, ¿sobre qué crees que va a tratar el texto?*” é um tipo de questão que propicia que hipóteses sejam



levantadas pelos alunos. Desta maneira, é possível levantar hipóteses sobre os efeitos que o ato de vacinar com duas vacinas distintas poderia causar e que, ainda, para que isso ocorresse, seriam necessários muitos estudos e que provavelmente o texto abordaria este tópico.

Figura 1 - Questões de pré-atividade de leitura (unidade 1)


## Texto 1


→ Antes de empezar la lectura:


- 1) A partir del titular y de la imagen, ¿sobre qué crees que va a tratar el texto?
- 2) ¿Dónde fue publicado?
- 3) ¿Cuándo fue publicado?
- 4) ¿Quién es el/la autor(a)?

**¿Podrían vacunarnos contra la covid con una primera dosis de una vacuna y la segunda de otra?**

No hay nada que lo impida, pero para hacerlo es imprescindible realizar muchos estudios







Material elaborado por las becarias Rebeca Siqueira y Stéphaney Molinari bajo la orientación de la profesora Dra. Natalia Labella-Sánchez

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphaney Molinari (bolsistas do CLA).

Por outro lado, para trabalharmos o contexto de produção deste texto, é viável chamarmos a atenção para algumas características de produção. Por essa razão, as perguntas relacionadas a onde e quando foi publicado, quem é o(a) autor(a) e palavras em negrito são relevantes (ver Figura 1, questões 2, 3 e 4). Isto torna possível que os alunos tenham noção de quais informações vão encontrar e, além disso, será importante no momento de realizar as atividades de pós-leitura. Ao ler um texto em sua LM ou em uma língua estrangeira como o espanhol, pode ocorrer de os estudantes focalizarem apenas no texto e o que ele quer dizer, ignorando ou deixando de lado as informações do contexto de produção que este dispõe. Por isso, o momento de pré-atividade de leitura — principalmente no texto inicial —, serve para orientarmos os estudantes para que não desconsiderem estes elementos quando forem realizar as atividades previstas para os textos.

Igualmente, ao pedirmos para que os alunos reflitam na questão 3 (*¿Cuándo fue publicado?*) sobre a data de publicação do texto, pode-se movimentar os conhecimentos de mundo do leitor, os quais serão relevantes em questões de pós-leitura, já que o mesmo foi publicado no auge da pandemia. Sendo assim, percebemos que no texto 1 as atividades de pré-leitura propuseram os pressupostos da etapa de pré-leitura estabelecida por Solé (1998) e Silva Júnior (2006) (ver Quadro 1).

A seguir, analisaremos as atividades de pré-leitura propostas no texto 2, levando em consideração como elas ativaram os elementos constituintes na etapa já citada. O texto 2, tinha como tema as diferenças e semelhanças entre o animal — polvo — e o homem e foi escolhido como segundo a ser trabalhado no material. Na próxima página, disponibilizamos a imagem das atividades de pré-leitura deste segundo texto (Figura 2).


Ao perguntar na questão “1) *A partir del titular del texto y de la foto inicial, ¿sobre qué crees que va a tratar el texto?*”, esta auxilia a que os alunos consigam inferir por meio da imagem o que significa *pulpo*, palavra encontrada no título. Somados título e imagem, torna-se possível a compreensão de que a denominação é dada para “polvo” em espanhol. Inclusive, é possível comentar com eles, por meio desta questão, que a própria palavra polvo em espanhol é considerada uma palavra heterosemântica ou falso amigo, isto é, palavras com grafia e/ou pronúncia igual ou semelhante em português e espanhol, mas com significados completamente diferentes em ambas as línguas. Neste caso a palavra polvo tem a grafia igual em português e aparenta ter o mesmo significado, mas na verdade se traduz como pó/poeira. Essas reflexões podem servir como insumo para desmistificar que espanhol e português são iguais.


Figura 2 - Questões de pré-atividade de leitura (unidade 2)

**Texto 2**


→ **Antes de empezar la lectura:**

- 1) A partir del titular del texto y de la foto inicial, ¿sobre qué crees que va a tratar el texto?
- 2) ¿Cuándo fue publicado y dónde fue publicado?
- 3) ¿A cuál área del conocimiento pertenece?


 **EL PULPO Y EL HOMBRE**  
MUY INTERESANTE - 30 MAYO, 2018



Parecería todo lo contrario, pero los octópodos tienen increíbles semejanzas con el homo sapiens



**CLA**  
CENTRO DE LÍNGUAS PARA  
FINS ACADÉMICOS UFRGS



**UFRGS**  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL

Material elaborado por las becarias Rebeca Siqueira y Stéphany Molinari bajo la orientación de la profesora Dra. Natalia Labella-Sánchez

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphany Molinari (bolsistas do CLA).

Ademais, ao propor para os alunos que observem não só título e imagem mas também a legenda que aparece abaixo da foto, o material contribui para que se realizem antecipações e ativem os conhecimentos prévios, como por exemplo, de que o texto tratará sobre as semelhanças e diferenças entre polvo e homem. Salientamos ainda que ao questioná-los a qual

área do conhecimento o texto pertence (ver questão 3), os alunos podem acabar realizando inferências e hipóteses como, por exemplo, ser possível o texto pertencer à área da biologia ou neurociência, o que se comprovará durante a leitura.

Por outro lado, ressaltamos que a questão 2 é um tipo de pergunta que torna possível o reforço da importância do conteúdo que compõe o contexto de produção do texto. Sendo assim, conseguimos orientar que os alunos observem quem o escreveu, sua data de publicação, visto que estes dados podem ser úteis na pós-leitura.

Por último, analisaremos as atividades de pré-leitura relativas ao texto 6, texto que encerra o nosso material. Nele, o tema traz a breve história da jovem Immaculée que ficou presa durante um longo período em um banheiro com outras sete mulheres devido a um momento de tensões causadas por uma guerra civil na Ruanda. Ademais, o texto também aborda como sua história serviu de inspiração para a autora — Ángela Santamaría — criar uma instalação artística e levá-la para diversos povos indígenas em que as mulheres poderiam compartilhar suas dores, sofrimentos e violências vividas. Na imagem (Figura 3) disposta na página subsequente, seguem-se as atividades de pré-leitura do texto 6.

Por se tratar das atividades de pré-leitura da última unidade, optamos por não explorar explicitamente o contexto de produção, pois consideramos que os alunos poderiam ser capazes de executar este movimento sem orientação formal, ou seja, fazê-lo de forma mais autônoma. Além disso, as questões de pré-leitura propostas incentivam os estudantes a estabelecerem inferências a partir da leitura conjunta do título e da imagem disponível (questão 1). Na questão 2, a pergunta pedia para que os estudantes pensassem a partir da temática identificada, quais outras palavras ou conceitos poderiam fazer parte do texto. Já na questão 3, pedia-se para que eles comentassem a partir dessas primeiras informações adquiridas sobre o texto a que tipo de leitor ele poderia interessar e como eles se relacionavam com a temática que seria abordada pelo texto. Este tipo de questão contribui para que eles se atentem ao gênero textual que lerão, neste caso, o artigo de divulgação científica.

Nesta etapa de pré-leitura, também ressaltamos que destacar a necessidade de uma análise do título, subtítulo e das imagens (questão 1), é importante porque torna possível os alunos observarem se estes elementos, conjuntamente, trarão ou não a ideia principal do texto. Em certos casos essas informações podem ter função de confundir o leitor sobre o que é ideia principal e o que é a temática do texto e por isso é válido que durante a leitura eles tentem confirmar a correspondência das mesmas no texto.

Figura 3 - Questões de pré-atividade de leitura (unidade 6)

**Texto 6**

→ **Antes de empezar la lectura:**

- 1) A partir del titular y de las fotos que aparecen en el texto que vamos a leer, ¿qué inferencias consigues hacer sobre su temática?
- 2) ¿Cuáles otros conceptos/palabras crees que vamos a encontrar en este texto?
- 3) A respecto de estas ideas previas, ¿a qué tipo de lector le podría interesar ese texto? ¿Cómo crees que te relacionas con la temática?

# Sobre baños y dolores









Material elaborado por las becarias Rebeca Siqueira y Stéphaney Molinari bajo la orientación de la profesora Dra. Natalia Labella-Sánchez

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphaney Molinari (bolsistas do CLA).

Da mesma forma, inferências inadequadas poderiam ser feitas pelos alunos, como por exemplo, a palavra *baños* presente no título. Esta poderia ser confundida com o português e traduzida por eles como “banhos”, mas na verdade é uma palavra heterosemântica que significa “banheiro”. Por outro lado, hipotetizar por meio das imagens (ver questão 1) torna viável levantar hipóteses como: que o texto apresenta algo sobre povos originários (pela

imagem da mulher indígena), que pode estar relacionado com sofrimento (talvez pela presença de uma vela, um crucifixo e as fotos em cima de tecido vermelho e branco) ou então que abrangeria cultura e sociologia, já que é por meio da sociologia que podemos estudar costumes, crenças e leis, elementos da cultura de um povo.

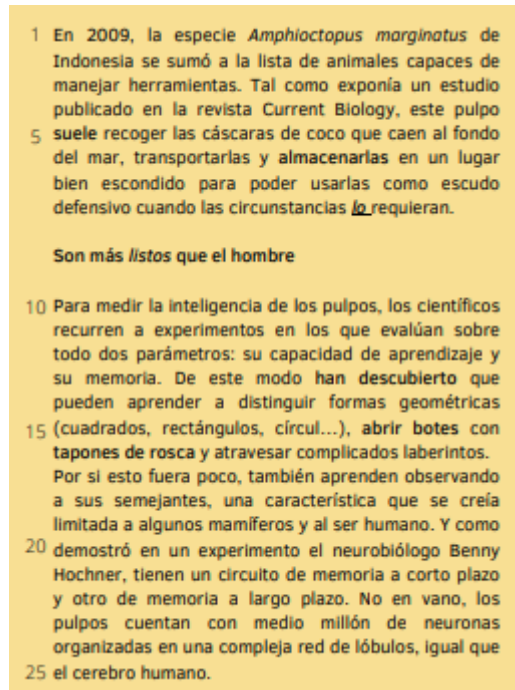
Portanto, a partir do que foi observado por nossa análise das atividades de pré-atividades de leitura das unidades 1, 2 e 6, os elementos constituintes na etapa de pré-leitura propostos na fundamentação teórica (ver Quadro 1) foram encontrados e trabalhados por meio de nosso material. De tal forma, as questões de pré-leitura desenvolvidas para os textos 1, 2 e 6 possibilitam que os estudantes ativem seus conhecimentos prévios, analisem o contexto de produção e tenham abertura para fazer inferências e levantar hipóteses acerca do que poderão encontrar no momento da leitura do texto. Em resumo, esta primeira etapa é necessária para que se possa considerar o que os alunos sabem e que pratiquem o exercício da leitura para chegar de maneira gradual à compreensão de suas informações. Na seção seguinte, comentaremos a análise das atividades realizadas durante a leitura.

### **5.3 Análise das atividades de leitura**

Como comentado na metodologia, priorizamos o trabalho com o gênero artigo de divulgação científica por sua linguagem mais acessível e todos os textos encontrarem-se disponíveis e publicados online. Sabendo que o material deveria ser de fácil acesso por parte do aluno durante as aulas síncronas e atividades assíncronas, disponibilizamos os textos completos em arquivos de formato PDF e com campos editáveis nos quais os alunos podiam digitar. Dessa maneira, eles não precisavam abrir diversas abas para lê-los, pois consideramos que parte dos alunos talvez só pudessem assistir a aula pelo aparelho celular. Além disso, para melhor visualização do que foi descrito aqui, cada uma das unidades didáticas analisadas encontra-se ao final deste trabalho assim: no apêndice A, estará a unidade didática 1 completa; no apêndice B, a unidade didática 2 completa e por fim, no apêndice C, a unidade didática 6 completa.

Como é possível observar nos apêndices A, B e C, mantivemos o layout do texto original, mas adicionando a cada texto indicação de número de linhas, característica comum no layout dos próprios exames de proficiência. Este fato também colabora para momentos em que possam surgir dúvidas por parte dos estudantes em relação a alguma palavra ou expressão dos textos no material e, assim, é possível encontrá-las de forma prática mencionando o número da linha. Na Figura 4, segue o exemplo de um texto numerado:

Figura 4 - Exemplo de texto numerado



Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphanie Molinari (bolsistas do CLA).

Ademais, as orientações frequentes feitas para a realização da leitura foram as seguintes:

- a) orientação de realizarem uma primeira leitura individual do texto para obterem uma compreensão geral das informações;
- b) durante a leitura, marcarem as palavras ou expressões desconhecidas, etc;
- c) destacar os nexos e conectores textuais como também o tempo verbal pretérito perfeito composto;
- d) depois da leitura silenciosa e individual, fazer uma leitura conjunta e em voz alta;
- e) não interromper o processo de leitura ao deparar-se com vocabulário desconhecido, mas sim marcá-las e seguir lendo;

Como podemos observar pela descrição acima, durante esta etapa, nosso material seguiu o que Solé (1998) e Silva Júnior (2006) propuseram para o momento da leitura. Por suposto, olhar para o texto por meio dessas orientações coopera na compreensão global e na compreensão específica do texto lido. Além disso, o trabalho com os sons e as variedades da língua espanhola feitos na unidade zero terão grande relevância para a segunda leitura, isto é, a leitura em voz alta. Como comentado anteriormente, nossos alunos podem ter diferentes níveis de conhecimento da língua e podem considerar o espanhol muito parecido com o português — o que sabemos não ser verdade — e saber pronunciar em espanhol e reconhecer suas diferenças comparado a LM é muito importante. A leitura em voz alta serve tanto como

forma de interação entre os alunos, proporcionando uma melhor participação durante as aulas, como também é um momento em que eles tiram dúvidas de partes do texto que eles não compreenderam. Sendo assim, sua relevância não deve ser ignorada já que tem esta função pedagógica no processo de compreensão leitora.

No texto 1, por meio da leitura os estudantes conseguiriam comprovar que o texto trata dos diversos estudos feitos em relação a vacinação com duas doses distintas e que o mesmo comenta sobre os efeitos que isso poderia causar (hipóteses e inferências levantadas na etapa anterior). Além disso, novas informações que não haviam sido mencionadas na atividade de pré-leitura seriam descobertas ao ler, como por exemplo, que para vacinar-se com duas doses diferentes na primeira e segunda dose era necessário considerar maior eficácia, doses mais distantes, etc.

Por outro lado, no texto 2, eles conseguiriam confirmar que ao falar das diferenças e semelhanças entre o homem e o polvo foram mencionadas também questões interligadas à neurociência e ao comportamento destes animais. Ambos os textos 1 e 2, como já comentado na etapa de pré-leitura, apresentavam no título a ideia central do texto. Já em relação ao texto 6, eles comprovariam que o título poderia confundir-los e a ideia central não estava explícita nele, mas sim a temática geral do mesmo.

Outra questão importante para a compreensão dos textos durante a leitura é que é possível observar com mais atenção o caráter polifônico (várias vozes em um mesmo texto e a presença de mais de um enunciador falando) que os mesmos podem apresentar, isto é, as vozes de diferentes especialistas e autoridades que nele se encontrariam. É necessário identificar e diferenciar quando o autor se vale desse recurso, nos aproximando como leitores das informações expressas no texto (texto 6). Confundir este movimento, em que o autor está valendo-se do caráter polifônico, poderá levar à repercussão de uma resposta inadequada ao direcionar-se para a resolução das atividades de pós-leitura. Seguidas e concluídas as orientações durante o processo de leitura, os estudantes eram orientados a passar para as atividades de pós-leitura, as quais serão apresentadas na próxima seção.

#### **5.4 Análise da pós-atividade de leitura**

Ao mesmo tempo que a pós-leitura será o momento de realizar as atividades referentes à compreensão do texto lido e discutido, é nesta etapa que também se deve fazer a retomada de compreensão e inferências que surgiram na etapa de pré-leitura. Ao apresentarmos as atividades de pós-leitura das unidades 1, 2 e 6 de nosso material, será possível observar uma



pequena diferença no tipo de questão que inicia o processo de interpretação dos textos. Entretanto, todas as questões de pós-leitura respeitaram o que apresentamos no Quadro 1 da fundamentação teórica.

Assim, propusemos questões de compreensão global e compreensão específica (somada à localização de informações), além de questões que exploram o estudo contextualizado de vocabulário e conhecimentos linguísticos relevantes para a compreensão leitora. Na sequência, apresentaremos a análise de exemplos de questões que ilustram os exercícios propostos nesta etapa.

#### 5.4.1 Exemplos de questões que exigiram compreensão global do texto

Retomando o apontado por Solé (1998) e Silva Júnior (2006), as atividades de compreensão global têm como objetivos que o aluno compreenda o texto de uma maneira mais geral (como um todo) e consiga extrair dele as ideias centrais e secundárias do que foi lido. Assim, algumas perguntas que elaboramos para contemplar a estratégia de compreensão global seguem-se nos exemplos abaixo.

Figura 5 - Questão de compreensão global (pergunta 6, unidade 1)

6) De acuerdo con el texto, ¿se podría vacunar contra la covid con una primera dosis de una vacuna y la segunda de otra?

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphanie Molinari (bolsistas do CLA).

Na unidade 1, como descrevemos na seção de pré-leitura, a ideia central do texto já estava explícita no seu título e subtítulo. Além disso, a questão (ver Figura 5) demanda a compreensão geral do texto por parte dos alunos, porque eles teriam que lê-lo — obtendo assim um panorama geral das informações apresentadas — para confirmar se é correta a possibilidade de vacinação com uma dose de uma vacina e uma segunda de outra. Todavia, há perguntas como a questão 7 (ver Figura 6, do texto 1), que para serem respondidas, o material exige que os alunos compreendam diversas informações ao longo do texto para depois poderem formular uma compreensão geral acerca dele.

Figura 6 - Questão de compreensão global (pergunta 7, unidade 1)

**7) Según el texto, ¿qué era necesario hacer para que fuera posible utilizar vacunas distintas en la primera y segunda dosis?**

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphanie Molinari (bolsistas do CLA).

Para conseguir obter a compreensão geral do texto, o estudante precisa localizar essas diversas informações ao longo do texto 1, referente à utilização de vacinas diferentes em cada uma das doses. Ao fazer isso, o leitor consegue elaborar a compreensão geral do texto, isto é, de que era viável a vacinação com doses distintas. Entre as diferentes informações que eles precisavam localizar ao longo do texto para formular a sua compreensão geral estavam: a) antes de ser aprovada a vacinação com doses diferentes é necessário analisar os seus principais parâmetros, como o tempo em que deve transcorrer entre uma e outra dose; b) disponibilizar as que já estariam aprovadas; e, c) que se buscassem procedimentos que trouxessem maiores vantagens como a distância de doses e maior eficácia. Passaremos agora para a análise da questão 5 na unidade 2.

Figura 7 - Questão de compreensão global (pergunta 5, unidade 2)

**5) Apunta en el texto ejemplos de las semejanzas entre el pulpo y el hombre.**

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphanie Molinari (bolsistas do CLA).

Observamos que esta atividade no texto 2 (ver Figura 7) também solicitava a compreensão global do texto para ser respondida. A questão exigia que os alunos localizassem exemplos das semelhanças e diferenças entre o polvo e o homem que nele eram apresentados. Para que fosse possível localizar estes exemplos, eles teriam que fazer a leitura completa do texto, isto é, elaborar a sua compreensão geral já que a ideia central (levantada na pré-leitura) do texto era referente às semelhanças e diferenças que este animal teria com o homem.

Ademais, esta unidade 2 ainda contava com outro exercício que denotava compreensão global: a questão 10 (ver Figura 8, texto 2). Ressaltamos que no momento de responder esta questão os alunos poderiam confundir as diversas informações ao longo do texto, apresentando dessa forma, uma resposta inadequada.


Figura 8 - Questão de compreensão global (pergunta 10, unidade 2)

10) Indica cuáles son los estudios/investigaciones sobre los pulpos mencionados en el texto.


Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphanie Molinari (bolsistas do CLA).

Ao perguntar-se no material, quais seriam os estudos/pesquisas sobre os polvos mencionadas no texto (*Indica cuáles son los estudios/investigaciones sobre los pulpos mencionados en el texto*), a questão pede que se localize os exemplos. Para localizá-los é necessário que os alunos tenham um panorama geral do texto, pois só após a compreensão global do que foi lido, seria possível identificar quais são os estudos/pesquisas que nele são mencionados. Um exemplo destes estudos, que eles poderiam encontrar é que os cientistas recorrem a experimentos para medir a inteligência do polvo. Por meio destes se pode chegar em resultados, os quais o texto também menciona, como por exemplo, que estes animais conseguem distinguir formas geométricas.

Figura 9 - Busca no dicionário (pergunta 10, unidade 2)



## ¡Busca el mejor significado!



**estudar**  
**es-tu-dio** [estúðjo] **1 m.** Ejercicio o esfuerzo que la mente hace para comprender o aprender: *dedica dos horas al día al ~ del alemán.* □ **estudo**

**2** Obra en que se estudia un asunto: *ha publicado un ~ sobre las patologías del riñón.* □ **estudo**

**3** Habitación de una casa que se usa para estudiar o trabajar: *en el ~ tenemos el ordenador y los libros de texto.* □ **escritório**

**4** Lugar de trabajo de una persona que se dedica al arte o a la ciencia: *el delineante trabaja en el ~ de un arquitecto; compró un cuadro en el ~ de un pintor.* □ **estúdio**

**5** Lugar donde se graban películas, emisiones de radio y televisión, discos u otras cosas: *están entrevistando al premio nobel de literatura en el ~ de televisión.* □ **estúdio**

**6** Piso pequeño destinado a vivienda de una o dos personas: *Juan vive solo en un ~ alquilado.* □ **quintete**

**7 MÚS.** Composición musical escrita para practicar y aprender una técnica difícil: *tengo que dedicar más tiempo de ensayo a los estudios.* □ **estudo**

**8 PINT.** Dibujo que se hace como prueba o modelo: *se conservan algunos estudios previos del Guernica de Picasso.* □ **estudo**

**- 9 estudios m. pl.** Conjunto de materias que se estudian para conseguir un título: *ha cursado estudios de medicina en la Universidad de Salamanca.* □ **estudios**

**10** Actividad de estudiar para conseguir un título: *se pagó los estudios trabajando como camarero en verano.* □ **estudo**

**in-ves-ti-ga-ción** [imbestijaθjón] **f.** Acción y resultado de \*investigar: *tras una larga ~, la policía descubrió al culpable.* □ **investigação**

**in-ves-ti-ga-dor, -do-ra** [imbestijaðór, ðóra] **adj.-s.** (persona) Que \*investiga: *contrató a un ~ privado para descubrir si su mujer le era infiel.* □ **investigador**

**in-ves-ti-gar** [imbestijaɾ] **1 tr.** [algo] Tratar de llegar a saber o a conocer una cosa pensando o preguntando: *la policía sigue investigando el crimen.* ⇒ *indagar.* □ **investigar**

**2** Estudiar profundamente una materia o ciencia para aumentar los conocimientos sobre ella: *en el laboratorio están investigando el proceso de ciertas enfermedades tropicales.* □ Se conjuga como 7. □ **investigar**

Diccionario para La Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphy Molinari (bolsistas do CLA).

Entretanto, é possível que os alunos confundam o que é resultado da pesquisa com o que é *fazer* uma pesquisa. Para que isso não ocorra, torna-se viável reforçar por meio das definições de *estudio* e *investigación*, encontradas no dicionário Señas (ver Figura 9), o que os diferencia, isto é, que através de pesquisas feitas se chegam a resultados. Analisaremos, a seguir, a questão 5 da unidade 6.

Figura 10 - Questão de compreensão global (pergunta 5, unidade 6)

5) Considerando el texto, ¿por qué la instalación se llama *El baño de los recuerdos*?

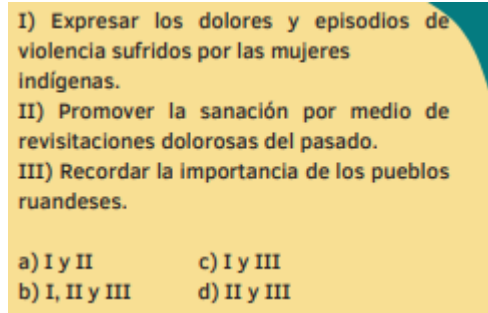
Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphaney Molinari (bolsistas do CLA).

Na unidade 6, última unidade do material, a questão 5 (ver Figura 10) demandava que os alunos compreendessem porque a instalação artística chamava-se *El baño de los recuerdos*. Esta tarefa exigia que eles ativassem a compreensão global no texto. Mesmo ativada a compreensão global, os estudantes poderiam confundir os motivos pelos quais a instalação se chamava assim, isto é, poderiam pensar que era pela história da jovem Immaculée mencionada no texto. Porém, era necessário entender que ela — a instalação —, recebeu este nome (*El baño de los recuerdos*) pelos objetos que foram dispostos em seu interior. Alguns destes objetos — como, por exemplo, o vestido — pertenciam à criadora da instalação. Já outros (os painéis decorativos que o texto comenta) estavam lá para simbolizar as dores, sofrimentos e violências que as mulheres indígenas sofriam e, a cada nova comunidade por onde a instalação passava, outros painéis iam sendo adicionados.

Se estas informações principais não fossem compreendidas, provavelmente os estudantes apontariam a história da jovem ruandesa (ideia secundária) como o motivo do nome da instalação. Logo, é só por meio da compreensão global que os estudantes seriam capazes de separar e entender quais eram as ideias principais e quais eram as secundárias. Dessa maneira, eles conseguiriam perceber que a ideia central do texto era a instalação artística, as diferentes comunidades indígenas pelas quais ela passava e os efeitos que causava nas mulheres pertencentes a elas. Além disso, seriam capazes de notar que a história de Immaculée, que ficou presa em um banheiro, foi apenas inspiração para a criação da instalação artística. Outra questão nessa unidade que também só seria resolvida por meio da compreensão global é a de número 8 (ver Figura 11, texto 6), a qual analisaremos agora.

Figura 11 - Questão de compreensão global (pergunta 8, unidade 6)

8) De las afirmaciones abajo, ¿cuál(es) se refieren al propósito del Baño de los recuerdos?



Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphanie Molinari (bolsistas do CLA).

Para escolher qual(is) era(m) a(s) assertiva(s) que se referiam ao propósito do *El baño de los recuerdos*, a questão exigia que os alunos compreendessem a ideia central do texto, isto é, o motivo pelo qual a instalação artística foi criada e o seu propósito. Percebe-se então que a afirmação 3 não poderia ser considerada verdadeira, pois o foco do texto e seu objetivo não é ressaltar a importância dos povos ruandeses, mas sim expressar as dores e episódios de violências sofridos por mulheres indígenas e também promover a cura por meio de revisitações dolorosas. Portanto, consegue-se perceber que somente as assertivas 1 e 2 são verdadeiras acerca do texto, já que para serem capazes de responder o propósito da instalação, primeiro os alunos deveriam entender porque ela se chamava assim (informação levantada na questão 5 desta unidade). Entretanto, além de questões que priorizem a compreensão global, é necessária a existência de perguntas que ativem a compreensão específica acerca do texto, como analisaremos nos exemplos da seção seguinte.

#### 5.4.2 Exemplos de questões que exigiram compreensão específica do texto

Apesar de parecer ser mais fácil conseguir ativar a compreensão específica, porque esta requer que sejam localizadas e selecionadas informações em partes específicas do texto, nem sempre essa tarefa será simples. Além disso, as questões de pós-leitura, ao incentivarem os estudantes a selecionarem informações diversas e pertinentes do texto, também podem contribuir para que se chegue à compreensão global do que foi lido, conforme demonstramos na seção anterior.

Para ilustrar uma questão de análise de informações específicas do texto, escolhemos questões de verdadeiro ou falso, uma vez que elas podem ser promissoras na localização de informações específicas, visto que se necessita a retomada e reflexão do texto. Passaremos, então, à análise da questão 9 na unidade 1.

Figura 12 - Questão de compreensão específica (pergunta 9, unidade 1)

- 9) Acerca del texto, señala verdadero (V) o falso (F) a las siguientes afirmaciones:
- ( ) Puede llegar un momento en que se establezcan regímenes de una vacuna primero de un tipo y luego de otro.
  - ( ) Las compañías que han desarrollado las vacunas hicieron tests con diversos fármacos.
  - ( ) No es posible combinar las vacunas, pues no hay nada además de teorías.
  - ( ) El mayor problema en relación a las vacunas ahora es poder combinarlas.
  - ( ) Las condiciones de conservación de las vacunas son distintas, ya que se guardan a diferentes temperaturas, se reconstruyen de diferente forma.

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphaney Molinari (bolsistas do CLA).

Podemos perceber que, para marcar corretamente quais afirmações eram verdadeiras e quais eram falsas, os estudantes teriam que voltar diversas vezes ao texto e localizar as informações relacionando-as a cada uma das assertivas para comprovar se estavam de acordo com o que foi apresentado na questão. Entretanto, a questão 9 (ver Figura 12) não propõe somente que eles encontrem as frases ou trechos, mas que as leiam e reflitam se estão em concordância, isto é, se não há nenhuma parte da afirmação que esteja incorreta. A segunda assertiva, por exemplo, aponta que as companhias fizeram testes com diversos fármacos.

Contudo, quando os alunos fossem recuperá-la no texto, encontrariam que os testes foram feitos com apenas um fármaco, comprovando que uma parte da assertiva estava escrita incorretamente. Portanto, ao pedir que os alunos realizem este movimento de voltar no texto e confirmar a correspondência das assertivas, o material contribui para que eles estejam atentos na compreensão do que se diz e não que apenas façam a leitura rápida das frases. Agora, passaremos a análise da questão 8 da unidade 2.

Figura 13 - Questão de compreensão específica (pergunta 8, unidade 2)

8) ¿Qué serían los pulpos "octidiestros", según el texto?

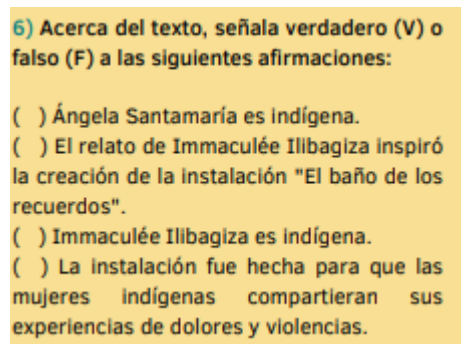
Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphaney Molinari (bolsistas do CLA).

Perguntas abertas como na questão 8 (*¿Qué serían los pulpos "octidiestros", según el texto?*) da unidade 2 (ver Figura 13), também são capazes de propiciar aos alunos a busca de informações específicas. Entretanto, após localizar a informação no texto, eles precisam analisá-las e compreendê-las para assim produzir uma resposta adequada. Não basta um simples movimento de busca, localização e tradução das informações, por exemplo.



Também destacamos que os estudantes podem retomar as inferências feitas na pré-leitura da unidade 2, ou seja, retomar as informações da legenda abaixo da foto na atividade, já que a palavra *octópodos* viria do latim. *Octo* significa “oito” e *podos* é equivalente a “pés”, ou seja, neste caso “oito braços”, se referindo ao polvo no texto. Além disso, o texto explica que os *pulpos octidiestros* seriam aqueles que manejam por igual todas as suas patas, informação essa que precisava ser entendida por meio do que foi lido. Na sequência, passaremos a análise da questão 6 da unidade 6.

Figura 14 - Questão de compreensão específica (pergunta 6, unidade 6)



Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphanie Molinari (bolsistas do CLA).

Destacamos aqui, que é importante perceber como a produção de inferência pode influenciar na resposta adequada ou inadequada deste modelo de questões, como é o caso da questão 6 (ver Figura 14) desta unidade do nosso material. As afirmações, ao serem apontadas no texto, tornam-se plausíveis de erro e/ou confusão se não analisadas com cuidado durante a leitura.

A primeira assertiva, como nota-se na questão, sugere que a autora da instalação artística era indígena, o que poderia ser comprovado como afirmação falsa se os estudantes olhassem para o caráter polifônico (linhas 116-120 e linhas 157-159) levantado no texto. Essa tarefa dá espaço para que a autora se utilize das vozes enunciativas (o discurso de outras pessoas dentro do texto além do discurso autor) para aproximar leitor e texto, numa espécie de interação que parece nos incluir no próprio texto.

Já a terceira assertiva deste exercício (*Immaculée Ilibagiza es indígena*), que torna-se passível de confusão por parte dos alunos, é a de que Immaculée também era indígena. Torna-se importante recordar que nas duas primeiras linhas do texto 6 encontramos que ela não era indígena e sim ruandesa. Como comentado anteriormente, questões deste tipo exigem a releitura do texto — mais especificamente desses trechos — para que se compreenda o



motivo de nenhuma das duas serem de etnia indígena. Ainda, há a possibilidade de confirmar que Immaculée não era indígena pelos conhecimentos de mundo dos estudantes, visto que se levarmos em conta que a Ruanda é um país pertencente ao continente africano e o texto não apresenta em nenhum momento que a jovem seria de etnia indígena, então conseguiríamos compreender porque a assertiva seria falsa.

Portanto, esses tipos de assertivas propõem que se faça a reflexão, buscando chegar da melhor forma possível a compreensão das informações. Consonante à importância de questões que proponham compreensão global e específica, é relevante também que se possa usufruir do estudo contextualizado do vocabulário como observamos na próxima seção.

### 5.4.3 Exemplos de questões que exploraram o estudo contextualizado do vocabulário

Salientamos que para um trabalho completo com o texto é relevante que as questões de pós-atividade de leitura também trabalhem conhecimentos linguísticos que serão importantes para a compreensão leitora. Para isso, as atividades linguísticas devem trabalhar com vocabulário contextualizado, incluindo o incentivo ao uso do dicionário neste processo. Alguns exemplos de atividades que podem proporcionar o uso e reflexão através do vocabulário contextualizado são aquelas que selecionem palavras ou expressões que denotem dúvida ou dificuldade de compreensão por parte dos alunos durante a leitura. Passaremos agora, aos exemplos nas unidades que estão em análise.

Na unidade 1 de nosso material, o exercício 5 (ver Figura 15) propõe uma lista de vocabulário com palavras ou expressões que compõem o texto. Estas têm função importante para a compreensão de partes do texto ao passo que podem apresentar uma definição diferente dependendo do contexto em que estão inseridas.

Figura 15 - Questão de vocabulário contextualizado (pergunta 5, unidade 1)

- 5) Considerando el contexto del texto, ¿cuál es el significado, en portugués, de las siguientes palabras?
- a) Vacuna (l.7):
  - b) Premura (l.9):
  - c) Al revés (l. 20):
  - d) Multitud (.20):
  - e) Pero (l. 24):
  - f) Reconstruyen (l. 58):
  - g) Además (l. 58):
  - h) Sanitarios (l. 59):
  - i) Aun (l. 61):
  - j) Ventajas (l. 77):
  - k) Espaciadas (l. 78):

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphanie Molinari (bolsistas do CLA).

Observa-se que algumas destas palavras são suscetíveis a já terem aparecido no momento de pré-leitura como ocorre com a letra *a) vacuna*, em que os alunos a encontraram no título do texto. Esta acepção contribui na etapa de pós-leitura para a recapitulação de inferências, já que está ativando esses conhecimentos novamente.

Já em relação a letra *b) premura*, para que seja traduzida corretamente, é necessário olhar para sua definição no dicionário e também fazer a retomada da questão 3 da etapa de pré-leitura do texto 1 (ver Figura 1, *¿Cuándo fue publicado?*). Sendo assim, para escolher a melhor tradução para esta palavra, pode-se utilizar tanto um dicionário físico, como por exemplo, o *Señas (Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños)*, como o dicionário online da *Real Academia Española (RAE)*. Os alunos, podem encontrar duas acepções para *premura*, sendo elas: “urgência” ou “pressa”.

Para compreenderem que a acepção “pressa” não caberia no contexto do texto, tornava-se necessário relacionar os conhecimentos de mundo com o conteúdo do texto. No momento em que ele foi publicado a pandemia estava em seu auge e a necessidade de uma vacina para que se pudesse diminuir o número de mortos requeria uma certa urgência. Ademais, pelo que vivemos, sabe-se que demorou um bom tempo para que esta fosse disponibilizada a população. Para isso, precisava-se levar em conta os testes/estudos, além de uma série de parâmetros como sua eficácia antes de ser passível para uso. Logo, é importante considerar “urgência” como a melhor acepção, pois se utilizássemos “pressa” estaria se insinuando que foi realizado de qualquer forma o que sabemos não ser verídico. A seguir, analisaremos como esta atividade se deu na unidade 2.

Figura 16 - Questão de vocabulário contextualizado (pergunta 6, unidade 2)

6) Considerando el contexto, ¿cuál es el significado de las siguientes palabras?

a) Pulpo (I.4):  
 b) Suele (I.5):  
 c) Almacenarlas (I.6):  
 d) Listos (I.9):  
 e) Han descubierto (I.13):  
 f) Abrir botes (I.15):  
 g) Tapones de rosca (I.16):  
 h) Pusieron en marcha (I.28):  
 i) Octidiestros (I.29):  
 j) Lecho marino (I.33):  
 k) Sin embargo (I.43):  
 l) Aparean (I.45):  
 m) Hembra (I.45):  
 n) Engalanan (I.48):  
 ñ) Patrones (I.48):  
 o) Pareja (I.50):  
 p) Logran (I.51):

Conoce algunos diccionarios en línea que pueden ayudarte:

[Diccionario de la Real Academia Española](#)

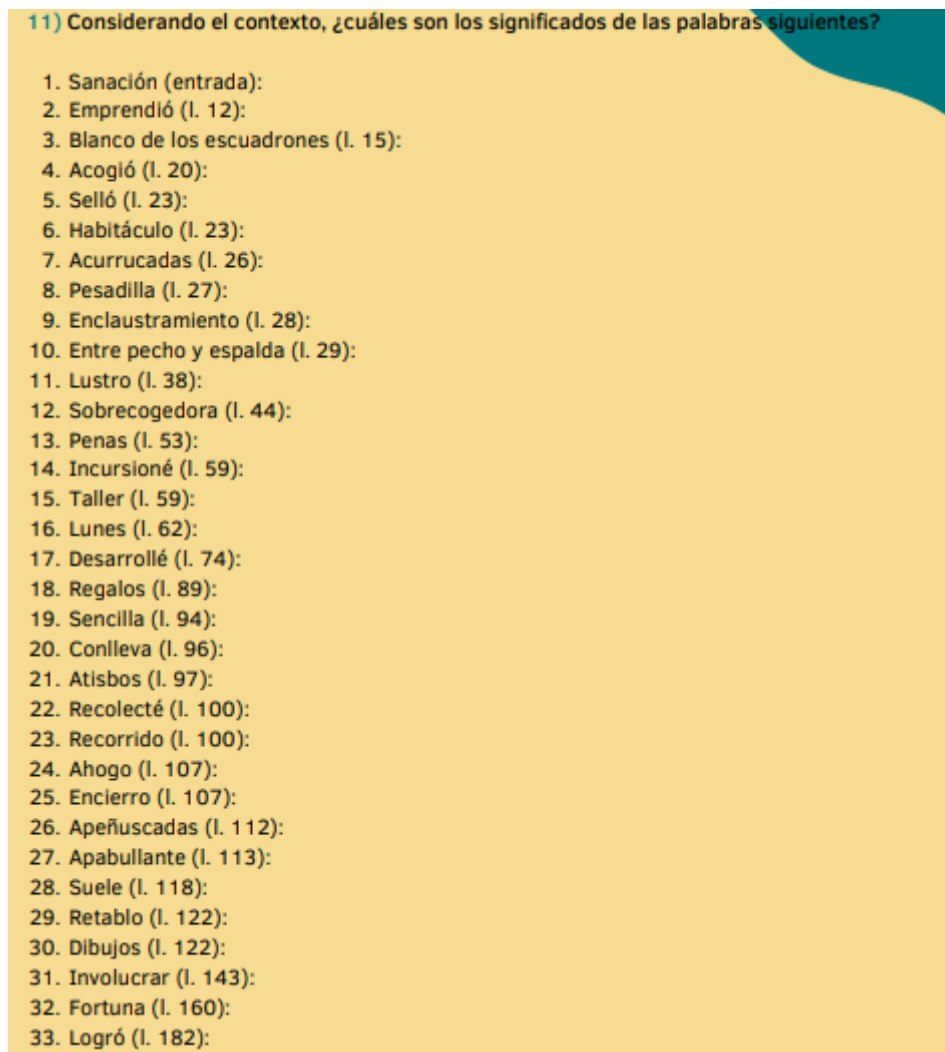
[Word Reference](#)

[Bab.la](#)

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphaney Molinari (bolsistas do CLA).

Nota-se que na questão 6 da unidade 2 (ver Figura 16), que a primeira palavra (letra *a*) *pulpo*) apresentada, também já havia sido encontrada no título do texto. Igualmente, será necessária a retomada das inferências feitas através dos elementos na etapa de pré-leitura (título, imagem e legenda da imagem). Além disso, é interessante que o material também disponha dos dicionários para que os alunos assimilem com mais facilidade que uma mesma palavra pode ter diferentes significados dependendo do contexto em que está inserida, o que é bem comum na língua espanhola. Por isso, deve-se respeitar o contexto do texto para fazer a tradução, já que nenhuma palavra ou expressão podem ser analisadas isoladamente porque fazem parte de um conjunto maior. Por fim, na sequência passaremos à análise da unidade 6.

Figura 17 - Questão de vocabulário contextualizado (pergunta 11, unidade 6)



Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphaney Molinari (bolsistas do CLA).

Na unidade 6, a questão 11 (ver Figura 17) mostra que é possível propor a partir de expressões de vocabulário contextualizado que se faça a releitura do texto. A expressão *entre pecho y espalda*, na linha 29 do texto, além de exigir o uso do dicionário para uma melhor definição também pede que se faça a releitura do texto.

Percebemos que esta expressão pode fazer com que os alunos a traduzam isoladamente — *pecho* como peito e *espalda* como costas —, o que estaria correto se estivéssemos analisando-as em outro contexto ou separadamente. Porém, a forma mais adequada de tradução, que deveria ser utilizada seria como *entre pele e osso*, se considerarmos as informações dispostas no parágrafo que a antecede (linhas 17 a 27) no texto.

Neste parágrafo era explicado que Immaculée ficou 91 dias presa em um banheiro com mais sete mulheres e que quando saiu pesava apenas 29 quilos, o que explicaria porque a expressão teria o sentido de “pele e osso”, já que ela saiu tão magra a ponto de estar aparecendo só pele e osso. Assim, para que fosse possível que eles percebessem essa linha de raciocínio o que deve-se fazer é a releitura das informações contidas no texto. Utilizando-se de inferências, pelo contexto do texto e por sua leitura, é possível também que se chegue a compreensão da palavra *sanación* que significa “cura”. Conjuntamente as questões que levam a compreensão global, a compreensão específica e ao uso contextualizado de vocabulário, encontram-se as questões que demandam certos conhecimentos linguísticos como é o caso de saber reconhecer tempos verbais do passado, pronomes complementos e nexos e conectores textuais, que proporcionam coesão e coerência a leitura de qualquer texto. Na próxima seção analisaremos um exemplo de cada um destes conhecimentos linguísticos mencionados.

#### **5.4.4 Exemplos de questões de conhecimentos linguísticos relevantes para a compreensão leitora**

Como parte de uma boa compreensão da leitura, destacamos que são necessárias atividades de pós-leitura que explorem conhecimentos linguísticos. Considerando a língua espanhola, destacamos que os principais são o conhecimento de tempos verbais de passado que não existem em português, como é o caso do *pretérito perfecto compuesto*; os *pronombres complementos* — devido às informações do texto que eles retomam; e, além disso, os nexos e conectores textuais que proporcionam a coesão e coerência dos textos. Passaremos agora a análise dos exemplos.

Como o material apresenta na questão 8 da unidade 1 (ver Figura 18), ao pedir que se consiga reconhecer o tempo verbal *pretérito perfecto compuesto*, os alunos precisam

compreender a sua tradução e o seu significado como parte de um conjunto, como ocorre no momento de ativar a compreensão específica. Ademais, ter noção de que esse tempo inexistente em português e que não se pode confundir-lo com o presente contínuo, por exemplo, possibilita uma melhor compreensão do próprio texto. Vejamos o exemplo da Figura 18.

Figura 18 - Questão de pretérito perfeito composto (pergunta 8, unidade 1)

**8) Pretérito perfecto compuesto. Aún lo estudiarás más, pero es bueno que ya lo reconozcas. Observa como quedan las traducciones:**

a) "Pero eso es así por la premura con la que se ha hecho todo para tener las vacunas seguras y que protejan a la gente cuanto antes."

b) "Hay multitud de variables que no se han estudiado ni se han establecido todavía."

c) "Pero además no debemos desconfiar de los sanitarios que están vacunando porque son profesionales que saben perfectamente lo que hacen. Pero aun si ocurriera, no tiene por qué ser nada grave"

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphanie Molinari (bolsistas do CLA).

Como se pode observar na letra *a)* do exercício, os alunos poderiam acabar traduzindo *ha hecho* como "se faz", algo comum de ocorrer com estudantes iniciantes. Entretanto, sabemos pelo contexto que essa discussão (de se vacinar com doses diferentes) já ocorreu e por isso a melhor tradução aqui seria "se fez". Esse tipo de atividade, dessa maneira, também requer que se retome o contexto de produção já que só será plausível traduzir adequadamente se forem levadas em consideração as informações da etapa de pré-leitura.

Por outro lado, como em português, os pronomes complementos servem em espanhol para que se retome informações sem que seja necessário repeti-las várias vezes (elementos anafóricos), equivalente aos pronomes oblíquos do português. Estes, por sua vez, podem ser facilmente confundidos pelos estudantes, por isso torna-se necessário que haja questões que incentivem os alunos a compreenderem o seu significado, como analisaremos na sequência, na Figura 19.

Figura 19 - Questão de pronomes complementos (pergunta 7, unidade 6)

**7) De las afirmaciones abajo cuáles son correctas considerando el contexto?**

I. El pronombre **lo** (l.73) se refiere a **vestido** (l.71).

II. El pronombre **lo** (l.81) se refiere a **baño portátil** (l.81).

III. El pronombre **la** (l.96) se refiere a **Immaculée** (l.95).

a) I,II y III                      c) I y III  
b) I y II                            d) II y III

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphaney Molinari (bolsistas do CLA).

A questão 7 da unidade 6 de nosso material, apresenta três assertivas que requerem a compreensão do uso dos elementos anafóricos. Para respondê-la corretamente e saber qual/quais delas são verdadeiras, a atividade exige que se retorne ao texto e se verifique sua procedência. Enquanto as afirmações 1 e 2 estariam certas, para perceber que a de número 3 estaria incorreta, eles teriam que saber que o pronome *la* não se refere a Immaculée e sim a estrutura de PVC construída (a instalação artística).

Por fim, reforçamos também a importância da função que os nexos e conectores textuais têm na leitura de um texto em língua espanhola. Nos exames de proficiência questões que exijam o entendimento de seu sentido são comuns. Além disso, é necessário que os alunos não confundam sua tradução com uma palavra que tenha a grafia idêntica em português, isto é, palavras heterosemânticas.

Figura 20 - Questão de nexos e conectores textuais (pergunta 10, unidade 6)

**10) Por el contexto, ¿cuáles de los siguientes cambios de expresiones son posibles?**

I. Podemos cambiar la expresión **sin embargo** (l.120) por **pero sin que** haya modificación en el sentido de la frase.

II. Podemos cambiar la expresión **mientras** (l.74) por **en cuanto** sin que haya modificación en el sentido de la frase.

III. Podemos cambiar la expresión **sino** (l.177) por **pero sin que** haya modificación en el sentido de la frase.

a) I,II y III                      c) I y III  
b) I y II                            d) II y III

Fonte: Rebeca Siqueira e Stéphaney Molinari (bolsistas do CLA).

Na atividade 10 da unidade 6 (ver Figura 20), percebe-se que a segunda afirmativa traz um conector heterosemântico, isto é, uma palavra considerada “falso amigo”, que é o caso de *en cuanto* nesta assertiva. Sua tradução parece ser referente ao “enquanto” que existe no vocabulário da língua portuguesa, entretanto, em espanhol ele se traduz como “com relação/assim que”, o que pode prejudicar a compreensão do texto se o aluno não souber diferenciá-las.

Todavia, é importante propor no material atividades que levem os alunos a reconhecerem os sinônimos desses nexos, já que esse tipo de questão é comum em provas de proficiência. Na assertiva 1, por exemplo, ao perguntar se é plausível a mudança de *sin embargo* por *pero*, pede-se a reflexão sobre os efeitos que essa mudança causará no sentido do texto, por isso os sinônimos deveriam ser utilizados nesta situação, como ocorre na afirmação 1. Ademais, podemos ter exercícios que exijam tanto os pronomes complementos como os nexos e conectores textuais condensados em uma única questão como, por exemplo, a questão 7 da nossa unidade 2 do material.

Portanto, a partir da aplicação do material, avaliamos que iniciar as questões de pós-leitura por tarefas diferentes, isto é, às vezes pelo estudo do vocabulário contextualizado, pela compreensão global ou até mesmo pela compreensão específica, não interfere no alcance dos objetivos que os alunos devem apresentar ao final. Aliás, observamos que os pressupostos para a pós-leitura previstos na fundamentação teórica (ver Quadro 1) foram contemplados pelo nosso material, assim como as atividades também eram de diferentes naturezas, ao passo que este apresentava questões abertas (interpretação textual), de assinalar (objetivas), de verdadeiro ou falso, etc. Estas não só privilegiam a releitura e reflexão como ainda proporcionam que os alunos consigam entender de maneira conjunta todos os dados apresentados nos textos lidos.

Em suma, é importante perceber que questões como as de compreensão global e compreensão específica possibilitam que os alunos atribuam significado ao texto ou utilizem o seu conhecimento prévio, em uma interação constante entre texto e leitor, o que pode refletir os modelos de leitura mencionados anteriormente. Ainda, disponibilizamos em nosso material, conteúdos considerados “extras” e que tivessem relação com os textos e as aulas, de forma a auxiliar os estudantes, tais como informações sobre as conjunções (nexos e conectores) na unidade 2 para reforçar seu uso e exercícios extras sobre os dias da semana como encontramos na unidade 6. Além disso, adaptações foram necessárias para o ensino em aulas síncronas, sobre as quais falaremos na sequência.

## 5.5 Adaptações do material para o uso em aulas síncronas

Em relação a adaptações para o uso do material no modelo virtual, uma das maiores adaptações que fizemos foi o uso de tecnologias (ferramentas), como por exemplo, o editor de PDFs chamado *PDFescape*, utilizado para criar os PDFs editáveis. Além deste, também utilizamos o *Google Classroom*, onde foram publicados os PDFs. E por fim, a ferramenta com as quais ministramos as aulas síncronas foram o *Google Meet* ou *Google Jitsi Meet*, sendo estas ferramentas *online* que permitem fazer chamadas gratuitas. Destacamos alguns desafios observados durante o uso dessas ferramentas ao longo das aulas síncronas:

- os alunos precisavam estar com câmeras abertas e microfone funcionando para participar das aulas;
- compartilhamos a tela com o conteúdo que estávamos estudando no momento para que eles acompanhassem também;
- questões climáticas como chuvas, falta de luz, etc. atrapalhavam a participação dos alunos por meio da internet;
- devíamos sempre incentivar os alunos a participarem para que não só nós falássemos o tempo todo;
- a questão visual do material era muito importante para prender a atenção dos alunos.

Ademais, para conseguirmos localizar palavras de vocabulário que eles tinham dúvidas e trechos para fazermos a retomada ou apontar informações relevantes, sempre nos referíamos ao número de linhas adicionado a cada um dos textos, possibilitando um diálogo mais eficiente. Isto porque, diferente da modalidade presencial em que podemos anotar no quadro a palavra ou apontar no próprio texto do aluno onde se encontra o que ele perguntou, no modelo virtual síncrono torna-se um desafio a ser enfrentado, pois dependemos de outras ferramentas que nos proporcionem a mesma proposta.

Contudo, apesar dos desafios que obtivemos ao longo do curso, sempre recebíamos por meio do formulário de avaliação *feedbacks* positivos dos alunos, comprovando que o nosso material foi importante e de muita ajuda para sua aprendizagem. Além disso, muitos comentavam ao final do curso que haviam utilizado os conhecimentos adquiridos para outras áreas de atuação, como por exemplo, a leitura de textos em sua LM. Como se pode perceber pelas unidades 1, 2 e 6 analisadas aqui a atividade de pré-leitura é indispensável para movimentar os conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências de mundo (bagagem) e motivá-los a tentar ler em outra língua. Inferir faz com que eles consigam refletir



sobre o que pode ou não estar presente durante a leitura e ajuda a aproximar o leitor do nosso objetivo que é a compreensão letrada.

O momento de leitura, por sua vez, será um momento chave para comprovar as ideias iniciais e mais ainda quando falamos em provas de proficiência, em que os estudantes têm duas horas para ler dois textos, um tempo relativamente curto considerando as dificuldades que podem ser encontradas, como é o caso da prova da CAPLLE. Assim, é importante que a leitura seja centrada e fluida, por isso parar a cada palavra que não se conhece para pesquisá-la em um dicionário, por exemplo, interrompe o sentido de sua compreensão e faz com que se perca mais tempo do que o necessário. Por fim, como destacamos na análise das questões de pós-leitura, os exercícios devem ser de diferente natureza e em nosso material eles estão dispostos em cada uma das unidades de maneiras diversificadas já que uma unidade, respectivamente, inicia por vocabulário contextualizado, a seguinte por compreensão específica e a unidade final pela compreensão global. Isto contribui para que os alunos consigam fazer a releitura e reflexão, tornando-os leitores que não só decodificam um texto mas que o *compreendem*.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscamos elucidar como o planejamento e produção de MD para a leitura em contextos para fins acadêmicos, especialmente para a preparação de estudantes que realizam provas de proficiência em espanhol em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, contribui para o avanço deles como leitores letrados na esfera acadêmica. O ELFE foi o grande precursor para que cursos como os desenvolvidos pelo CLA fossem possíveis no Brasil. Porém, mesmo com toda a sua evolução, os cursos de LFA ainda recebem pouco reconhecimento na esfera acadêmica e nos currículos de Licenciaturas em Letras, segundo Cristóvão e Beato-Canato (2016). Sabendo que eles contribuem de maneira eficaz para que os alunos se desenvolvam como pesquisadores e indivíduos letrados dentro deste ambiente e que corroboram para a formação de professores de línguas, a quantidade de materiais disponíveis que atendam às necessidades específicas dos alunos e de disciplinas que formem professores de LFE e de LFA, deveriam ser maiores dada a sua importância.

Sendo assim, o MD é a concretização do que deve ser ensinado e, para que isso ocorra, ele deve estar baseado em conhecimentos teórico-metodológicos que o guiem, conhecimentos estes que serão pensados de acordo com as necessidades encontradas. Dessa maneira, como expressamos ao longo desta monografia, a análise de necessidades (Ramos, 2019) será o elemento basilar para elaborar qualquer curso de LFA, os objetivos que se quer alcançar com ele e o material que se utilizará durante suas aulas. Logo, a defendemos como um passo muito importante a se seguir, visto que seu papel será de grande relevância em todas as etapas do curso.

Portanto, voltando à pergunta de pesquisa apresentada no início deste trabalho (como podemos elaborar um MD que seja autoral e contribua para o processo de compreensão de leitura em contextos para fins acadêmicos?), concluímos que, para elaborá-lo, devemos antes de tudo fazer a análise de necessidades e refletir sobre a finalidade que este deverá ter, isto é, quais objetivos e competências queremos que os alunos alcancem ao final de sua utilização. Igualmente, deve-se fazer um planejamento das etapas que serão executadas tanto para sua criação como para a aplicação das unidades didáticas. Além disso, devemos nos valer de textos autênticos, pois mesmo ao produzirmos um material autêntico não podemos “inventar” informações e eles devem ser pensados para satisfazer um propósito. Todavia, as questões referentes aos textos, devem ser capazes de acionar conhecimentos de compreensão global, compreensão específica e também conhecimentos linguístico-discursivos que sejam

selecionados considerando o gênero textual trabalhado. Será somente levando em conta estes passos que se conseguirá elaborar um MD autoral e que auxilie os estudantes a alcançarem a compreensão leitora das informações como fizemos em nosso curso.

Ademais, ao preparar um material autoral, voltado para os exames de proficiência em leitura, o professor-bolsista do CLA pode adquirir diversas aprendizagens e novos conhecimentos para o ELFE. Destacamos também que, ao trabalharmos com a modalidade virtual síncrona, aprendemos a utilizar ferramentas digitais, como *Canva*, *Google Classroom* e *Pdfescape*, contemplando assim as TICs e TDICs, algo não disponível, ainda, nas cadeiras do curso de Letras. Concluímos este trabalho pensando que, em pesquisas futuras, pode-se direcionar novos estudos para observar e analisar a forma como o desenvolvimento da compreensão leitora contribuiu para a atuação dos estudantes dentro de seus campos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: **Espanhol: ensino médio**. (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: MEC/SEB, 2010. v.16. p. 85 - 118.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOÉSSIO, Cláudia Pureza Duarte. **Estratégias de leitura em sala de aula de língua estrangeira** – Inglês. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006. Disponível em: [https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7784/Dissertacao\\_Claudia\\_Pureza\\_Duarte\\_Boessio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7784/Dissertacao_Claudia_Pureza_Duarte_Boessio.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 24 jan. 2024.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26764>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- DELONG, Silvia Regina. **As noções de frames e esquemas no processo de leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira**. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/4033/Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de Inglês: Impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 66, p.239-282, jan./jun. 2014.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. **English for Specific Purposes: A learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1995.
- PAES LANDIM, D. R. EaD, autonomia e tecnologia: desafios e possibilidades no aprendizado de língua inglesa. **Mosaico**, São José do Rio Preto, v. 18, n. 1, p. 620-640, 2019. Disponível em: <http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/revistamosaico/article/viewFile/637/573>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- RAMOS, R. C. G.. De Instrumental a LinFE: Percursos e Equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 23-41.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M.; (Orgs.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

SANTOS, L. V. dos; PINTO, P. T. Avaliação de um curso on-line de estratégias de leitura em língua inglesa ministrado no início da pandemia. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 8, n. 00, p. e02242, 2022. DOI: 10.29051/el.v8i00.15218. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15218>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SILVA JÚNIOR, A. F.. **Planificação de aulas de leitura em Língua Espanhola**. In: III Simposio Internacional de didáctica de español para extranjeros José Carlos Lisboa, 2006, Rio de Janeiro. Actas del III Simposio Internacional de didáctica de español para extranjeros José Carlos Lisboa. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2006. v. 1.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. Universidade Unigranrio. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, 2009. v. 8. n. 30. p. 01-14.

## APÊNDICE A - Unidade Didática 1 (completa)

### Texto 1

→ Antes de empezar la lectura:

1) A partir del titular y de la imagen, ¿sobre qué crees que va a tratar el texto?

2) ¿Dónde fue publicado?

3) ¿Cuándo fue publicado?

4) ¿Quién es el/la autor(a)?

👉 **¿Podrían vacunarnos contra la covid con una primera dosis de una vacuna y la segunda de otra?**

No hay nada que lo impida, pero para hacerlo es imprescindible realizar muchos estudios



## 👉 ¿Podrían vacunarnos contra la covid con una primera dosis de una vacuna y la segunda de otra?

No hay nada que lo impida, pero para hacerlo es imprescindible realizar muchos estudios



1 En teoría sí se podría, no hay nada que lo impida, pero para hacerlo es imprescindible realizar muchos estudios. Hasta ahora, las compañías que han desarrollado las vacunas solo han hecho pruebas

5 con sus propios fármacos solo con esos. Los ensayos clínicos con los que contamos, por el momento, son todos con una misma vacuna tanto en la primera como en la segunda dosis. Pero eso es así por la premura con la que se ha hecho todo para

10 tener las vacunas seguras y que protejan a la gente cuanto antes.

Sobre el papel, la idea de vacunar con dos vacunas diferentes, una primera dosis con una y la segunda, con otra, es posible. Pero hasta que no se

15 hagan los ensayos clínicos necesarios y se comprueben todos los parámetros: el tiempo que debe transcurrir entre la primera y la segunda dosis, cuál es la mejor combinación de la alternancia, es decir qué funciona mejor si A de primera y B de

20 segunda o al revés... Hay multitud de variables que no se han estudiado ni se han establecido todavía.

Ahora mismo esta es solo una posibilidad teórica. No hay nada sobre el papel que nos haga pensar que puede ser nocivo. Pero no podrá llevarse a la

25 práctica hasta que no tengamos los datos de cómo hacerlo.

**Van a salir muchos tipos de vacunas diferentes**



en los próximos meses y una posibilidad es precisamente esa, combinarlas

30 Van a salir muchos tipos de vacunas diferentes en los próximos meses y una posibilidad es precisamente esa, combinarlas. Pero ahora el problema no es ese, el problema es la urgencia y la disponibilidad de las vacunas, no el hecho de poder

35 combinarlas. Parece que el escalado de los procesos industriales para producir millones de vacunas es más complicado de lo que se pensaba en un principio.

40 En estos momentos, lo que nos preocupa es que estén disponibles las que están aprobadas. Y hasta que no haya suficiente disponibilidad no se podrá empezar a hacer combinaciones. Y siempre después de que se hayan realizado los ensayos clínicos necesarios y de que las autoridades sanitarias hayan

45 aprobado las combinaciones que puedan ser más eficaces.

Como están llegando vacunas de diferentes compañías, es posible que alguien se pregunte si puede ocurrir que le pongan una dosis de una y la

50 segunda de otra y que de esa manera no sea efectiva o tenga algún efecto negativo. Que si eso ocurriera o tuviera efectos negativos no lo podemos saber con seguridad porque no se han hecho ensayos clínicos. Pero esta confusión no se va a producir. Lo primero porque las condiciones de conservación de cada una de ellas es distintas, se

55 guardan a diferentes temperaturas, se reconstruyen de diferente forma, etc... Pero además no debemos desconfiar de los sanitarios que están vacunando porque son profesionales que saben perfectamente lo que hacen. Pero aun si ocurriera, no tiene por qué ser nada grave. Es como la gente que se infecta después de la primera dosis vacunal.

**Experimentalmente, esto no se ha probado en humanos, pero sí se ha hecho con animales y para otras enfermedades**

Pero si es cierto que podría llegar un momento en que se establecieran regímenes de una vacuna primero de un tipo y luego de otro.

70 Experimentalmente, esto no se ha probado en humanos, pero sí se ha hecho con animales y para otras enfermedades.

75 Pero por el momento lo que hay que saber es que para empezar a hacer combinaciones hay que buscar algo que sea mejor que lo que tenemos ahora. Y que no se utilizará ningún procedimiento si no tiene ventajas: mayor eficacia, menor dosis, más espaciadas, etc.

**María Montoya** es jefa del grupo de Inmunología Viral en el Centro de Investigaciones Biológicas Margarita Salas (CSIC) y forma parte de la junta directiva de la Sociedad Española de Inmunología, investiga el SARS-CoV-2.

Disponible en: <https://elpais.com/ciencia/2021-02-03/podrian-vacunarnos-contr-la-covid-con-una-primera-dosis-de-una-vacuna-y-la-segunda-de-otra.html> Acceso el: 17/04/23

5) Considerando el contexto del texto, ¿cuál es el significado, en portugués, de las siguientes palabras?

- a) Vacuna (l.7):
- b) Premura (l.9):
- c) Al revés (l. 20):
- d) Multitud (.20):
- e) Pero (l. 24):
- f) Reconstruyen (l. 58):
- g) Además (l. 58):
- h) Sanitarios (l. 59):
- i) Aun (l. 61):
- j) Ventajas (l. 77):
- k) Espaciadas (l. 78):

6) De acuerdo con el texto, ¿se podría vacunar contra la covid con una primera dosis de una vacuna y la segunda de otra?

7) Según el texto, ¿qué era necesario hacer para que fuera posible utilizar vacunas distintas en la primera y segunda dosis?



8) Pretérito perfecto compuesto. Aún lo estudiarás más, pero es bueno que ya lo reconozcas. Observa como quedan las traducciones:

a) "Pero eso es así por la premura con la que se ha hecho todo para tener las vacunas seguras y que protejan a la gente cuanto antes."

b) "Hay multitud de variables que no se han estudiado ni se han establecido todavía."

c) "Pero además no debemos desconfiar de los sanitarios que están vacunando porque son profesionales que saben perfectamente lo que hacen. Pero aun si ocurriera, no tiene por qué ser nada grave"

9) Acerca del texto, señala verdadero (V) o falso (F) a las siguientes afirmaciones:

- Puede llegar un momento en que se establezcan regímenes de una vacuna primero de un tipo y luego de otro.
- Las compañías que han desarrollado las vacunas hicieron tests con diversos fármacos.
- No es posible combinar las vacunas, pues no hay nada además de teorías.
- El mayor problema en relación a las vacunas ahora es poder combinarlas.
- Las condiciones de conservación de las vacunas son distintas, ya que se guardan a diferentes temperaturas, se reconstruyen de diferente forma.

10) De las afirmaciones abajo cuáles son correctas considerando el contexto?

- I. El pronombre complemento las (l. 35) en combinarlas se refiere a vacunas.
- II. La palabra todos (l. 7) se refiere a ensayos clínicos.
- III. La expresión no sea efectiva (l. 50/51) retoma dosis.
- IV. El pronombre complemento le (l.49) se refiere a alguien.

- I y III    II y III    I y II    I, II, III y IV



11) Por el contexto, ¿cuáles de los siguientes cambios de expresiones son posibles sin modificar el sentido de las frases?

- I. Podemos cambiar la expresión **pero** (l. 2) sin pérdida de sentido por **es decir**.
- II. Podemos cambiar la expresión **todavía** (l. 21) por **aún** sin que haya modificación en el sentido de la frase.
- III. Podemos cambiar la expresión **ahora mismo** (l. 22) sin que haya modificación en el sentido de la frase por **puesto que**.
- IV. Podemos cambiar la expresión **aun** (l. 61) sin que haya modificación en el sentido de la frase por **incluso**.

II y III    I y II    II y IV    I, II y III



## APÊNDICE B - Unidade Didática 2 (completa)

### Texto 2

→ Antes de empezar la lectura:

1) A partir del titular del texto y de la foto inicial, ¿sobre qué crees que va a tratar el texto?

2) ¿Cuándo fue publicado y dónde fue publicado?

3) ¿A cuál área del conocimiento pertenece?



### EL PULPO Y EL HOMBRE

MUY INTERESANTE - 30 MAYO, 2018



Parecería todo lo contrario, pero los octópodos tienen increíbles semejanzas con el homo sapiens





## EL PULPO Y EL HOMBRE

MUY INTERESANTE - 30 MAYO, 2018



Parecería todo lo contrario, pero los octópodos tienen increíbles semejanzas con el homo sapiens

### Manejan herramientas

- 1 En 2009, la especie *Amphioctopus marginatus* de Indonesia se sumó a la lista de animales capaces de manejar herramientas. Tal como exponía un estudio publicado en la revista *Current Biology*, este pulpo  
5 suele recoger las cáscaras de coco que caen al fondo del mar, transportarlas y almacenarlas en un lugar bien escondido para poder usarlas como escudo defensivo cuando las circunstancias lo requieran.

### Son más listos que el hombre

- 10 Para medir la inteligencia de los pulpos, los científicos recurren a experimentos en los que evalúan sobre todo dos parámetros: su capacidad de aprendizaje y su memoria. De este modo han descubierto que pueden aprender a distinguir formas geométricas  
15 (cuadrados, rectángulos, círcul...), abrir botes con tapones de rosca y atravesar complicados laberintos. Por si esto fuera poco, también aprenden observando a sus semejantes, una característica que se creía limitada a algunos mamíferos y al ser humano. Y como  
20 demostró en un experimento el neurobiólogo Benny Hochner, tienen un circuito de memoria a corto plazo y otro de memoria a largo plazo. No en vano, los pulpos cuentan con medio millón de neuronas organizadas en una compleja red de lóbulos, igual que  
25 el cerebro humano.

### Andares bípedos

En 2008, veinticuatro centros marinos europeos pusieron en marcha un estudio en el que trataban de

- 30 descubrir si los pulpos eran "octidiestros" y manejaban por igual todas sus patas o si, por el contrario, tenían alguna extremidad favorita. Y lo que descubrieron fue que usan dos de sus brazos para caminar sobre el lecho marino, mientras que con los otros seis exploran e investigan los objetos a su  
35 alcance, incluyendo las piezas de lego y los cubos de Rubik que los científicos les ofrecían en el experimento. Eso implica que, cuando un pulpo necesita echar a correr, levanta seis extremidades y usa las otras dos para huir a toda pastilla.

### 40 No solo sexo

- Durante décadas, los científicos han considerado a los pulpos como seres solitarios y nada románticos en su vida sexual. Sin embargo, un reciente estudio de la Universidad de California revela que los pulpos machos no se aparean con la primera hembra que se  
45 cruza en su camino. De hecho, los octópodos suelen rondar durante varios días a la "chica elegida", se engalanan con patrones corporales vistosos en su piel, mantienen a distancia a los rivales, e incluso estrechan amorosamente alguna pata de su pareja  
50 una vez que logran conquistarla.

Disponible en: <https://www.muyinteresante.com.mx/medio-ambiente/semejanzas-entre-pulpos-octopodos-y-humanos-hembra/>. Acceso el: 17/04/23



4) Según el texto, ¿cómo los científicos miden la inteligencia de los pulpos?

5) Apunta en el texto ejemplos de las semejanzas entre el pulpo y el hombre.

6) Considerando el contexto, ¿cuál es el significado de las siguientes palabras?

- a) Pulpo (I.4):
- b) Suele (I.5):
- c) Almacenarlas (I.6):
- d) Listos (I.9):
- e) Han descubierto (I.13):
- f) Abrir botes (I.15):
- g) Tapones de rosca (I.16):
- h) Pusieron en marcha (I.28):
- i) Octidiestros (I.29):
- j) Lecho marino (I.33):
- k) Sin embargo (I.43):
- l) Aparean (I.45):
- m) Hembra (I.45):
- n) Engalanan (I.48):
- ñ) Patrones (I.48):
- o) Pareja (I.50):
- p) Logran (I.51):

Conoce algunos diccionarios  
en línea que pueden  
ayudarte:



[Diccionario de la Real  
Academia Española](#)

[Word Reference](#)



[Bab.la](#)

7) Considerando el contexto, ¿cuáles de las afirmaciones abajo están correctas?

- 1- La forma **lo** (I.08) se refiere a **escudo defensivo** (I.07/08).
- 2- La expresión **sin embargo** (I.43) tiene, en el texto, el mismo sentido que la expresión **ya que**.
- 3- La expresión **suelen** (I.46) tiene, en el texto, el mismo sentido que la expresión **concordar**.

Apenas 1.  Apenas 2.  Apenas 1 e 3.  Apenas 2 e 3.  1, 2 e 3.



8) ¿Qué serían los pulpos "octidiestros", según el texto?

9) Cómo traducirías las siguientes frases:

A) "Eso implica que, cuando un pulpo necesita echar a correr, levanta seis extremidades y usa las otras dos para huir a toda pastilla."

B) "De hecho, los octópodos suelen rondar durante varios días a la "chica elegida", se engalanan con patrones corporales vistosos en su piel, mantienen a distancia a los rivales, e incluso estrechan amorosamente alguna pata de su pareja una vez que logran conquistarla."

10) Indica cuáles son los estudios/investigaciones sobre los pulpos mencionados en el texto.

¡OJO!

### Conjunciones importantes

**Pero (mas - pt)**: Ej. *Sus palabras son muy convincentes, pero yo no confío en él.*

**Tal como (tal como - pt)**: Ej. *El capitalismo tal como existe hoy es radicalmente incompatible con la democracia.*

**De hecho (de fato - pt)**: Ej. *Me gusta mucho tu casa; de hecho, quisiera proponerte que me la vendas.*

**Sin embargo (entretanto - pt)**: Ej. *Se esforzó mucho, sin embargo, eso no fue suficiente.*

**Mientras (enquanto - pt)**: Ej. *Cristina está de vacaciones, mientras que su marido está en casa.*

Para saber más sobre las conjunciones [clickea acá](#) y [acá](#)







## ¡Busca el mejor significado!



- **estudar**  
**es-tu-dio** [estúðjo] **1 m.** Ejercicio o esfuerzo que la mente hace para comprender o aprender: *dedica dos horas al día al ~ del alemán.* □ **estudo**  
**2** Obra en que se estudia un asunto: *ha publicado un ~ sobre las patologías del riñón.* □ **estudo**  
**3** Habitación de una casa que se usa para estudiar o trabajar: *en el ~ tenemos el ordenador y los libros de texto.* □ **escritório**  
**4** Lugar de trabajo de una persona que se dedica al arte o a la ciencia: *el delineante trabaja en el ~ de un arquitecto; compró un cuadro en el ~ de un pintor.* □ **estúdio**  
**5** Lugar donde se graban películas, emisiones de radio y televisión, discos u otras cosas: *están entrevistando al premio nobel de literatura en el ~ de televisión.* □ **estúdio**  
**6** Piso pequeño destinado a vivienda de una o dos personas: *Juan vive solo en un ~ alquilado.* □ **quintete**  
**7 MÚS.** Composición musical escrita para practicar y aprender una técnica difícil: *tengo que dedicar más tiempo de ensayo a los estudios.* □ **estudo**  
**8 PINT.** Dibujo que se hace como prueba o modelo: *se conservan algunos estudios previos del Guernica de Picasso.* □ **estudo**  
**- 9 estudios m. pl.** Conjunto de materias que se estudian para conseguir un título: *ha cursado estudios de medicina en la Universidad de Salamanca.* □ **estudios**  
**10** Actividad de estudiar para conseguir un título: *se pagó los estudios trabajando como camarero en verano.* □ **estudo**

**in-ves-ti-ga-ción** [imbestiyaθjón] **f.** Acción y resultado de \*investigar: *tras una larga ~, la policía descubrió al culpable.* □ **investigação**

**in-ves-ti-ga-dor, -do-ra** [imbestiyaðór, ðóra] **adj.-s.** (persona) Que \*investiga: *contrató a un ~ privado para descubrir si su mujer le era infiel.* □ **investigador**

**in-ves-ti-gar** [imbestiyár] **1 tr.** [algo] Tratar de llegar a saber o a conocer una cosa pensando o preguntando: *la policía sigue investigando el crimen.* ⇒ indagar. □ **investigar**

**2** Estudiar profundamente una materia o ciencia para aumentar los conocimientos sobre ella: *en el laboratorio están investigando el proceso de ciertas enfermedades tropicales.* □ Se conjuga como 7. □ **investigar**

Diccionario para La Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños

## APÊNDICE C - Unidade Didática 6 (completa)

### Texto 6

#### → Antes de empezar la lectura:

1) A partir del titular y de las fotos que aparecen en el texto que vamos a leer, ¿qué inferencias consigues hacer sobre su temática?

2) ¿Cuáles otros conceptos/palabras crees que vamos a encontrar en este texto?

3) A respecto de estas ideas previas, ¿a qué tipo de lector le podría interesar ese texto? ¿Cómo crees que te relacionas con la temática?

# Sobre baños y dolores





# Sobre baños y dolores

A través de la instalación artística *El baño de los recuerdos*, la socióloga Ángela Santamaría logró que 77 mujeres indígenas de etnias amazónicas exploraran y expresaran sus dolores por diversos episodios de violencia sufridos a lo largo de su vida. La obra, que se originó de un proceso personal de la investigadora y promovió la sanación colectiva, hace parte del trabajo de la Universidad del Rosario para la construcción de la memoria indígena.

Por Amira Abultalif Kadamani  
Fotos Milagro Castro, 123RF

Cuando a los 22 años, Immaculée Ilibagiza, una joven ruandesa que estudiaba ingeniería eléctrica y mecánica en la Universidad Nacional de Ruanda, decidió visitar a su familia en su pueblo natal, durante las vacaciones de Pascua de 1994, el horror transformó su vida para siempre.

El 6 de abril de ese año, el avión en el que viajaban el presidente ruandés y su homólogo burundés, ambos de la comunidad hutu, fue derribado sobre Kigali, la capital de Ruanda.

En represalia por ese doble asesinato el gobierno ruandés emprendió el exterminio de los tutsis, la tribu a la que se le culpó del atentado y a la que pertenecían Ilibagiza y su familia,

quienes automáticamente se convirtieron en blanco de los escuadrones de la muerte, que no dejaron aldea exenta de matanzas.

Para proteger a su única hija de violación y homicidio de los extremistas, el padre de Ilibagiza le pidió que corriera y se refugiara en la casa de un pastor amigo, quien la acogió junto con siete mujeres más y las escondió en el baño de su casa. Para evitar levantar sospechas selló ese habitáculo y no le contó nada a su propia familia. Y así, dentro de un baño de metro cuadrado, permanecieron las ocho mujeres acurrucadas y en silencio durante 91 días, a la espera de que cesara la brutal pesadilla.

Al final de su dramático enclaustramiento, y con solo 29 kilos de peso entre pecho y espalda, Ilibagiza salió para contarle al mundo



sobre la hazaña de su supervivencia y cómo, con el bálsamo del tiempo y el regocijo de su fe católica, encontró el consuelo y la paz interior para perdonar a los asesinos de sus padres, dos de sus hermanos y su pueblo.

35 Su relato ha servido de inspiración para millones de personas en el mundo, incluida **Ángela Santamaría**, quien por más de un lustro se ha dedicado al trabajo con comunidades indígenas desde el **Centro de Conflictos y Paz** y el Centro de Estudios Interculturales de la Universidad del Rosario. Esta abogada, con maestría en filosofía y doctorado en sociología, se amparó en la sobrecogedora experiencia de esas ruandesas dentro de un diminuto baño para crear un espacio semejante e invitar a decenas de mujeres indígenas a que indagaran y, si querían, compartieran sus propias historias de sufrimiento y dolor.

50 Este proyecto tuvo su origen en un proceso de catarsis de **Santamaría** y su búsqueda de mecanismos para abordar sus conflictos y penas en un incesante trabajo interior. Aquí, el contexto y los detalles de esta exploración íntima e intimista.

*Divulgación Científica: ¿Cómo surgió 'El baño de los Recuerdos' a manera de instalación de arte?*

60 **Ángela Santamaría (AS):** Incursioné en un taller de creación con una maestra de arte contemporáneo: **Rita Miranda**. Nos reuníamos todos los lunes en un proceso de búsqueda interna y de construcción de nuestras propias memorias de dolor. Empezamos a elaborar varios objetos y a trabajar en mis memorias dolorosas frente a la discriminación vivida siendo madre adolescente.

A través de las piezas que creamos empecé a profundizar en todas mis experiencias de abandono y de violencia. En ese caminar elaboré un vestido que simboliza la resignificación de la experiencia de mi primer matrimonio y lo vinculé al relato estremecedor de **Immaculée Ilibagiza**, el cual lei mientras desarrollé el taller. Me conmovió su resistencia y los lazos que construyó con las otras mujeres, y eso fue entrelazándose con mi historia personal y me inspiró a crear una instalación artística con la ilusión de reproducir esa experiencia con mujeres indígenas.

80 **Construí un baño portátil y lo llevé a diferentes poblaciones indígenas de la Amazonia** para que las mujeres de comunidades nativas ingresaran y compartieran sus experiencias basadas en el dolor y las violencias a la que habían sido sometidas. Así, a través de este baño del recuerdo creamos un tejido en el que expusimos no solo nuestros sufrimientos sino los regalos que llegaron con



La investigadora **Ángela Santamaría** comenta que las mujeres indígenas "son la representación de la madre Tierra, la naturaleza. En la mayoría de las culturas son ellas la expresión humana de la fuerza espiritual y la Tierra como planeta y elemento energético".



90 ellos: descubrir nuestro poder político y espiritual. La instalación se convirtió en un trabajo colaborativo de sanación.

*¿Cómo era físicamente la estructura del baño y qué objetos tenía?*

95 **AS:** Lo que hice fue reproducir en una estructura muy sencilla de PVC las medidas del baño en el que **Immaculée** estuvo recluida, la cubrí con cortinas plásticas —un elemento que conlleva a un mundo de insinuaciones y atisbos— y en su interior puse varias piezas: mi vestido de novia creado en el taller, velas, plantas medicinales, tabaco y un altar con fotografías que recolecté en un recorrido por distintos lugares del país que evocaban diversas violencias contra las mujeres.

*¿Cómo fue la reacción de las mujeres indígenas?*

100 **AS:** Ellas entraban por grupos de nueve y ninguna aguantó más de tres minutos; se salían muy rápido al pensar en esas mujeres ruandesas que tuvieron que llorar juntas, menstruar juntas, dormir juntas, respirar juntas... todo. Trabajamos en la sensación de ahogo, la angustia y el encierro.

105 Recuerdo mucho a **Guaíra Jacanamijoy**, del pueblo inga y líder de las mujeres en Caquetá, porque comenzó a fumar tabaco para limpiar el dolor de las ruandesas, el mío y el de las otras mujeres allí. Fue un ejercicio de sanación colaborativa muy bello. Tener tantas historias de sufrimiento apenuscadas era apabullante; no obstante, también era conmovedor e impulsor de la acción, porque siempre terminábamos pensando "qué hacemos", "cómo resolvemos esto".

115 También me impresionó que la mayoría de las mujeres insistieron en que las blancas también sufrimos. En el imaginario colectivo suele existir la idea de que las mujeres, cuando tenemos ciertos privilegios, no sufrimos y no tenemos conexión con las demás. Sin embargo, creo que logramos trabajar mucho el tema de la empatía. Al salir del baño, cada una diseñaba un retablo con dibujos que contaban su historia; yo los recolectaba y los colocaba en el altar que había dispuesto dentro del baño.

120 *¿En cuántas poblaciones estuvo la instalación y durante cuánto tiempo?*

125 **AS:** Visitamos **Florencia (Caquetá)** y **Araracuara (Amazonas)**. Participaron indígenas de 14 comunidades (**Piratapuyo, Pia-**





"En el imaginario colectivo suele existir la idea de que las mujeres, cuando tenemos ciertos privilegios, no sufrimos y no tenemos conexión con las demás. Sin embargo, creo que logramos trabajar mucho el tema de la empatía. Al salir del baño, cada una diseñaba un retablo con dibujos que contaban su historia; yo los recolectaba y los colocaba en el altar que había dispuesto dentro del baño".

160 y los pueblos originarios. Pensé que, como en Colombia venimos de los pueblos indígenas, quería dedicar mi vida a ellos. Seguí ese impulso y tuve la gran fortuna de encontrarme con estudiantes indígenas en la Javeriana —donde cursé una maestría en filosofía— y luego en el Rosario. Después hice amistades con distintas mujeres indígenas y me comprometí con su lucha. Y hoy en día las relaciones más importantes de mi vida son con ellas, especialmente con mis grandes amigas Dunen Muelas, Fanny Kuiru y Obdulia Hernández.

165 **¿Qué significan las mujeres indígenas en su vida?**  
170 AS: Para mí son la representación de la madre Tierra, la naturaleza. En la mayoría de las culturas son ellas la expresión humana de la fuerza espiritual y la Tierra como planeta y elemento energético. Creo que por eso es la fuerza que tienen en sus luchas, así como su tenacidad y poder no solo en lo político, sino también en lo espiritual. Tienen la capacidad de estar 'biocentradadas'. Ha sido un camino de mucha admiración y fascinación con lo que históricamente han hecho.

180 **¿Logró sanar sus propias heridas a través de este proyecto?**  
185 AS: Sí. Fue muy bello haber creado esta instalación y compartir mi experiencia. Obviamente uno sigue viviendo y aparecen nuevos dolores, pero así es el trabajo interior: infinito. En su momento vi mi fuerza en ellas, todas mujeres rurales e indígenas muy aisladas, poco reconocidas, con poco apoyo y recursos, pero con una fuerza impresionante para seguir levantadas, con la cabeza en alto. Sus procesos de sanación y lucha son conmovedores. ■

130 poco, Puinave, Desana, Curripaco, Guanana, Cubeo, Kamentasa, Huitoto, Miraña, Ticuna, Cocama, Yanacóna y Carapana), y en cada una la instalación permanecía una semana. Cada dos o tres meses regresábamos al territorio; en total hicimos cinco visitas a cada población.

135 En este proyecto ejecutado entre 2010 y 2015 participaron ocho docentes de la Universidad del Rosario de distintas áreas del conocimiento (cuatro mujeres y cuatro hombres); todos hacemos parte de la unidad llamada UR Intercultural, dentro de la cual está la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena, el organismo desde donde trabajamos con las comunidades en los territorios.

140 Este proyecto surgió de un proceso de catarsis suyo. ¿Qué la motivó a querer hacer lo mismo con mujeres indígenas y a involucrar su historia personal?

145 AS: Antes de trabajar con los demás debía experimentar en mi misma para determinar cómo podía generar un mecanismo de diálogo alrededor de esos dolores. La pregunta detrás de todo es cómo podemos juntarnos mujeres blanco-mestizas, indígenas, afro y de distintas procedencias. Eso es algo difícil. Mi inquietud era, y sigue siendo, cómo y desde dónde podemos unirnos buscando nuestras sinergias en vez de profundizar en lo que nos separa.

150 **¿Por qué tiene un vínculo tan estrecho con las poblaciones indígenas?**

155 AS: Siempre ha sido un impulso ciego. Lo sentí desde los 13 años en el Liceo Francés, donde estudié. Allí tuve una clase muy bonita de arqueología que me permitió descubrir la antropología

↑ Mujeres indígenas de 14 comunidades de Caquetá y Amazonas participaron en el proyecto compartiendo sus experiencias basadas en el dolor y la violencia.

Disponible en:  
<https://repository.urosario.edu.co/server/api/eprc/bitstreams/da358b66-13a0-4b61-953b-e35fd41456e6/content> Acceso el: 17/04/23

**CLA**  
CENTRO DE LINGÜAS PARA  
FINES ACADÉMICOS UFRGS

**UFRGS**  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL

4) Según el texto, ¿cuál es la historia de Immaculée Ilibagiza?

5) Considerando el texto, ¿por qué la instalación se llama *El baño de los recuerdos*?

6) Acerca del texto, señala verdadero (V) o falso (F) a las siguientes afirmaciones:

- Ángela Santamaría es indígena.  
 El relato de Immaculée Ilibagiza inspiró la creación de la instalación "El baño de los recuerdos".  
 Immaculée Ilibagiza es indígena.  
 La instalación fue hecha para que las mujeres indígenas compartieran sus experiencias de dolores y violencias.

7) De las afirmaciones abajo cuáles son correctas considerando el contexto?

- I. El pronombre lo (l.73) se refiere a vestido (l.71).  
 II. El pronombre lo (l.81) se refiere a baño portátil (l.81).  
 III. El pronombre la (l.96) se refiere a Immaculée (l.95).

- I, II y III       I y III  
 I y II       II y III

8) De las afirmaciones abajo, ¿cuál(es) se refieren al propósito del Baño de los recuerdos?

- I) Expresar los dolores y episodios de violencia sufridos por las mujeres indígenas.  
 II) Promover la sanación por medio de revisitaciones dolorosas del pasado.  
 III) Recordar la importancia de los pueblos ruandeses.

- I y II       I y III  
 I, II y III       II y III

9) ¿Cómo Immaculée Ilibagiza hizo para seguir adelante después del tiempo de enclaustramiento?

10) Por el contexto, ¿cuáles de los siguientes cambios de expresiones son posibles?

- I. Podemos cambiar la expresión *sin embargo* (l.120) por *pero* sin que haya modificación en el sentido de la frase.  
 II. Podemos cambiar la expresión *mientras* (l.74) por *en cuanto* sin que haya modificación en el sentido de la frase.  
 III. Podemos cambiar la expresión *sino* (l.177) por *pero* sin que haya modificación en el sentido de la frase.

- I, II y III       I y III  
 I y II       II y III

**11) Considerando el contexto, ¿cuáles son los significados de las palabras siguientes?**

1. Sanación (entrada):
2. Empezó (l. 12):
3. Blanco de los escuadrones (l. 15):
4. Acogió (l. 20):
5. Selló (l. 23):
6. Habitáculo (l. 23):
7. Acurrucadas (l. 26):
8. Pesadilla (l. 27):
9. Enclaustramiento (l. 28):
10. Entre pecho y espalda (l. 29):
11. Lustro (l. 38):
12. Sobrecogedora (l. 44):
13. Penas (l. 53):
14. Incursión (l. 59):
15. Taller (l. 59):
16. Lunes (l. 62):
17. Desarrollé (l. 74):
18. Regalos (l. 89):
19. Sencilla (l. 94):
20. Conlleva (l. 96):
21. Atisbos (l. 97):
22. Recolecté (l. 100):
23. Recorrido (l. 100):
24. Ahogo (l. 107):
25. Encierro (l. 107):
26. Apeñuscadas (l. 112):
27. Apabullante (l. 113):
28. Suele (l. 118):
29. Retablo (l. 122):
30. Dibujos (l. 122):
31. Involucrar (l. 143):
32. Fortuna (l. 160):
33. Logró (l. 182):

**12) Considerando el texto, ¿cómo traducirías las siguientes frases?**



a) Para evitar levantar sospechas selló ese habitáculo y no le contó nada a su propia familia. Y así, dentro de un baño de un metro cuadrado, permanecieron las ocho mujeres acurrucadas y en silencio durante 91 días, a la espera de que cesara la brutal pesadilla.

b) Fue un ejercicio de sanación colaborativa muy bello. Tener tantas historias de sufrimiento apeñuscadas era apabullante; no obstante, también era conmovedor e impulsor de la acción, porque siempre terminábamos pensando “qué hacemos”, “cómo resolvemos esto”.

c) Sin embargo, creo que logramos trabajar mucho el tema de la empatía. Al salir del baño, cada una diseñaba un retablo con dibujos que contaban su historia; yo los recolectaba y los colocaba en el altar que había dispuesto dentro del baño.

**13) ¿Cuál es el papel de los objetos presentes en *El baño de los recuerdos*? Justifica tu respuesta explicando, por lo menos, uno de estos objetos.**

**14) Sobre las afirmaciones siguientes, indica la(s) correcta(s) de acuerdo con el texto.**

- I) Cada retablo con dibujos hechos eran colocados en el altar que había en el baño.
- II) Para las mujeres indígenas del proyecto, como las mujeres blancas tienen ciertos privilegios, ellas sufren menos.
- III) A lo largo del proyecto se buscaba lograr la empatía y la sanación colectiva.

- I y III
- I y II
- I, II y III
- III

15) En la línea 62 del texto aparece el día de la semana *lunes*. ¿Cómo lo traduces al portugués?

16) Aprovecha para conocer los demás días de la semana en español.



**Ejercicio extra de los días de la semana**

