



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LETÍCIA JOAQUINA DE CASTRO RODRIGUES SOUZA E SOUZA

A FUNCIONALIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS HÍBRIDOS PARA O
TRATAMENTO DA LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

FORTALEZA

2014

LETÍCIA JOAQUINA DE CASTRO RODRIGUES SOUZA E SOUZA

**A FUNCIONALIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS HÍBRIDOS PARA O
TRATAMENTO DA LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Linguística. Área de concentração: Aquisição, desenvolvimento e processamento da linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S716f

Souza, Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e.

A funcionalidade dos gêneros textuais híbridos para o tratamento da leitura em língua espanhola / Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza. – 2014.

198 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Aquisição, desenvolvimento e processamento da linguagem.

Orientação: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura.

1.Compreensão na leitura – Fortaleza(CE). 2.Gêneros literários. 3.Aprendizagem. 4.Língua espanhola – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. I.Título.

CDD 468.2469

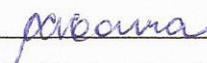
LETÍCIA JOAQUINA DE CASTRO RODRIGUES SOUZA E SOUZA

A FUNCIONALIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS HÍBRIDOS PARA O
TRATAMENTO DA LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Linguística. Área de concentração: Aquisição, desenvolvimento e processamento da linguagem.

Aprovada em: 01/12/2014.

BANCA EXAMINADORA



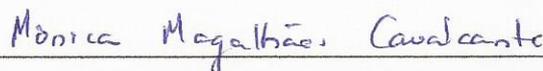
Prof.ª Dra. Ana Célia Clementino Moura (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



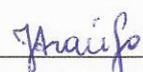
Prof.ª Prof.ª Dra. Ana Cristina dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)



Prof.ª Prof.ª Dra. Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Prof.ª Prof.ª Dra. Mônica Magalhães Cavalcante
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Prof. Dr. Júlio Cesar de Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, a meu esposo e aos alunos da
Casa de Cultura Hispânica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter iluminado minha mente, dando-me coragem e determinação para a realização deste trabalho.

Ao meu marido, Jacques, por sempre ter acreditado em mim, no meu potencial como pessoa e como pesquisadora, por ter me auxiliado na parte estrutural deste trabalho e ser fonte do meu sorriso durante essa caminhada.

Aos meus pais, Sebastiana e Epaminondas, por terem me dado a melhor educação que poderia existir, por terem me incentivado nos meus estudos, nunca deixando que eu me esquecesse da importância do saber, não somente para a vida acadêmica e profissional, mas para as conquistas da vida pessoal.

Aos meus sogros, Celina e Idevaldo, por serem para mim mais que sogros e, sim, verdadeiros pais, que zelam por mim e me apoiam em todos os setores da minha vida. São pessoas pelas quais eu nutro uma sincera admiração.

À minha orientadora, Ana Célia Clementino Moura, pelo incentivo, sabedoria, paciência e por ter acreditado em mim, conduzindo meus passos durante essa investigação. Revelou-se mais que uma orientadora, uma verdadeira amiga.

Aos professores do Doutorado, por terem dividido conhecimentos e por serem grande fonte de inspiração, em especial, Mônica Magalhães Cavalcanti, Márluce Coan, Hebe Macedo, Áurea Zavam e Ricardo Leite.

Aos professores participantes da banca examinadora Dra. Ana Cristina dos Santos, Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, Dra. Mônica Magalhães Cavalcanti e Dr. Júlio César de Araújo, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Às professoras da UFMG Gláucia Lara e Solange Gomes, por terem sido as pessoas que despertaram meu interesse neste tema de pesquisa e por terem me ajudado com seus trabalhos.

Ao professor Rogelio Romeo Ponce de León da Universidade do Porto, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos professores da Casa de Cultura Hispânica, especialmente, ao professor Jimmy, ao professor Hélio e à professora Carmen.

Aos alunos da Casa de Cultura Hispânica, pois sem o apoio deles a realização dessa pesquisa seria impossível.

Aos meus amigos de toda a vida, Anaxianne e Desidério, por entenderem a minha ausência, por torcerem por mim sempre e por valorizar as minhas vitórias como se fossem as deles próprios.

Aos meus amigos da UFC, Valdecy de Oliveira Pontes e Nadja Paulino Pessoa Prata por todo apoio, força e incentivo. Para mim, são mais que amigos, eles são parte da minha família.

Às minhas amigas de luta de doutorado, Beatriz, Germana e Lídia, pela parceria, pelo respeito e pela admiração.

À minha amiga Angelane, pelos momentos de descontração e alegria que deixaram esta caminhada bem mais leve.

À toda equipe que compõe a secretaria do PPGL, em especial, ao Eduardo e à Vanessa.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

RESUMO

O presente estudo pertence à área da aquisição e está diretamente relacionado ao tema da compreensão leitora, considerando aspectos da variação de textos escritos. Neste, se discute a relevância do contato entre aprendizes lusófonos de língua espanhola e gêneros textuais híbridos para a prática social da leitura. Levantamos para o desenvolvimento desta tese a seguinte indagação: como uma abordagem de leitura em língua espanhola, em cursos livres, tendo como ferramenta os gêneros textuais híbridos, contribui para a competência leitora de alunos de nível inicial? De modo específico, faz-se necessário: (a) estabelecer relações entre as propostas de leitura oferecidas pelo manual didático do curso de língua espanhola analisado e a proposta de leitura abordada através da hibridização; (b) verificar o que se pode fazer quando se utilizam gêneros textuais/discursivos híbridos nas aulas de E/LE: que tipos de ajuda podem emergir, quais os processos mobilizados durante a leitura e como se organiza a participação dos alunos; (c) identificar as estratégias de leitura ativadas durante a recepção de gêneros textuais/discursivos híbridos em E/LE responsáveis pelo processo de reconhecimento do gênero e compreensão leitora; (d) descrever o processo interativo (aluno-texto-professor) presente nas atividades de leitura coletiva de gêneros textuais/discursivos híbridos, em que a leitura ou a interpretação de um texto se realiza sob alguma supervisão pública; e (e) atestar se o tipo de hibridização é determinante para a compreensão do gênero e para a seleção das estratégias de leitura em língua espanhola. Para a consecução dos nossos objetivos, nossa pesquisa se sustenta no seguinte arcabouço teórico: visão interacionista social da aquisição e desenvolvimento da linguagem de Vigotsky (2001, 2007 e 2008); estratégias de leitura em língua estrangeira de Rosenshine (1980) e Gomes (2013); concepção de gênero discursivo de Bakhtin (1953); e hibridização de gêneros textuais de Genette (2010), Marcuschi (2008) e Lazarini (2013). O estudo, que se caracteriza como descritivo, analisa as práticas de leitura realizadas pelo viés da hibridização, bem como seus efeitos para a aprendizagem da leitura em língua espanhola. Trata-se de uma pesquisa-ação. Como técnica de coleta de dados, são usados: questionário de seleção dos participantes e análise de leituras coletivas gravadas, tendo como parâmetro os estudos de Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012). Confirma-se a tese de que o trabalho com gêneros híbridos é benéfico para o tratamento da leitura em língua espanhola, haja vista que, com este tipo de gênero, os alunos alcançam mais facilmente níveis de compreensão profunda e crítica-reflexiva, relacionadas às estratégias de apreciação, do que com o material convencional, relacionado às estratégias de compreensão, sobretudo superficial, no qual os alunos precisam adaptar-se às regularidades presentes no texto. As atividades exploram verificação de conteúdo factual, o que está em consonância com o exigido pelo MCER para nível inicial. No entanto, para os alunos brasileiros esse tipo de atividade parece pouco motivadora devido ao fato de o espanhol e o português serem línguas aparentadas. No que concerne ao tipo de hibridização, os alunos de níveis iniciais sentem dificuldades quando este fenômeno se dá entre textos complexos, como os literários ou quando envolvem sentido de humor.

Palavras-chave: Língua espanhola, aprendizagem, gêneros híbridos, estratégias de leitura.

RESUMEN

El presente estudio pertenece al área de adquisición y se relaciona directamente al tema de la comprensión lectora, considerando aspectos de la variación de textos escritos. En este, se discute la relevancia del contacto entre aprendices lusohablantes de lengua española y géneros textuales híbridos para la práctica social de la lectura. Levantamos como cuestión para el desarrollo de esta tesis, la siguiente indagación: ¿cómo un abordaje de lectura en lengua española, en cursos libres, teniendo como herramienta los géneros textuales híbridos, contribuye para la competencia lectora de alumnos de nivel inicial? De modo específico, se hace necesario: (a) establecer relaciones entre las propuestas de lectura ofrecidas por el manual didáctico del curso de lengua española analizado y la propuesta de lectura abordada a través de la hibridación; (b) verificar lo que se puede hacer cuando se utiliza géneros textuales/discursivos híbridos en las clases de E/LE: qué tipos de ayuda pueden emerger, cuáles son los procesos movilizados durante la lectura y cómo se organiza la participación de los alumnos; (c) identificar las estrategias de lectura activadas durante la recepción de géneros textuales/discursivos híbridos en E/LE responsables por el proceso de reconocimiento del género y comprensión lectora; (d) describir el proceso interactivo (alumno-texto-profesor) presente en las actividades de lectura colectiva de géneros textuales/discursivos híbridos, en que la lectura o la interpretación de un texto se realiza bajo alguna supervisión pública; y (e) atestar si el tipo de hibridación es determinante para la comprensión del género y para la selección de las estrategias de lectura en lengua española. Para la consecución de nuestros objetivos, nuestro estudio se sostiene en el siguiente marco teórico: visión interaccionista social de la adquisición y desarrollo del lenguaje de Vigotsky (2001, 2007 y 2008), estrategias de lectura en lengua extranjera de Rosenshine (1980) y Gomes (2013), concepción de género discursivo de Bakhtin (1953) e hibridación de géneros textuales de Genette (2010), Marcuschi (2008) y Lazarini (2013). El estudio, que se caracteriza como descriptivo, analiza las prácticas de lectura realizadas por el camino de la hibridación, así como sus efectos para el aprendizaje de la lectura en lengua española. Se trata de una investigación-acción. Como técnica de recolección de datos, se usan: cuestionarios de selección de los participantes y análisis de lecturas colectivas grabadas, teniendo como parámetro los estudios de Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo (2012). Se confirma la tesis de que el trabajo con géneros híbridos es benéfico para la lectura en lengua española, haya vista que, con este tipo de género, los alumnos alcanzan más fácilmente niveles de comprensión profunda y crítica-reflexiva, relacionadas a las estrategias de apreciación, que con el material convencional, relacionado a las estrategias de comprensión, sobre todo superficial, en el cual los alumnos necesitan adaptarse a las regularidades presentes en el texto. Las actividades explotan verificación de contenido factual, lo que está en consonancia con lo exigido por el MCER para nivel inicial. Sin embargo, para los alumnos brasileños, ese tipo de actividad parece poco motivadora debido al hecho de que el español y el portugués son lenguas emparentadas. En lo que concierne al tipo de hibridación, los alumnos de niveles iniciales sienten dificultades cuando este fenómeno se da entre textos complejos, como los literarios o cuando involucran sentido de humor.

Palabras-clave: Lengua española, aprendizaje, géneros híbridos, estrategias de lectura.

ABSTRACT

This study belongs to the field of acquisition and is directly related to reading comprehension themes, considering variation aspects of written texts. The relevance of the exposure considering native speakers of Portuguese learning Spanish and hybrid genres to the social practice of Reading comprehension is discussed. The overarching research question is: how an approach to Reading comprehension in Spanish (in free courses and by the use of hybrid genres) contributes to the reading competence of beginner level students? More specifically: (a) comparing the reading purposes offered by the Spanish language course teaching manual and the reading purposes of the hybrid Genres; (b) determining what can be done when textual/discursive hybrid genres are used in Spanish classes, what types of aid may emerge, which processes are mobilized during Reading comprehension, and how student participation is organized; (c) identifying which reading strategies are activated during the input of textual / discursive hybrid genres in Spanish classes responsible for the recognition of the specific genre and reading comprehension process; (d) describing which actions are found in the interactive process activities (student-text- teacher), present in the collective reading of textual/discursive hybrid genres in which the reading comprehension or interpretation of a text is done under some public supervision; and (e) verifying whether the type of hybridization is crucial to the understanding of the genre and for the selection of reading strategies in Spanish. The theoretical framework used is based on Socio Interactionist view of language acquisition and development (Vygotsky, 2001, 2007 and 2008), Rosenshine (1980) and Gomes (2013) reading strategies in foreign language, Bakhtin (1953) understanding of discourse genre, Genette (2010) concept of genre hybridization, as well as Marcuschi (2008) and Lazarini (2013). This descriptive study examines the reading practices performed by exposure to the hybrid genre and its effects on Reading comprehension in Spanish, through an action research design. Data collection procedures consist of (1) semi-structured participant selection survey and (2) analysis of the recordings during collective readings, based on studies of Miguel Sánchez, García Pérez Rosales and Pardo (2012). The results confirm the thesis that working with hybrid genres is potentially beneficial to reading comprehension in Spanish, given that, with this type of exposure to such genre, students are able to reach deeper levels of understanding and reflexive-critical reading, related to strategies appreciation, when compared to students being exposed to traditional materials only. The activities explore the verification of factual content, which is in line with the requirements of the CEFR (Common European Framework) to the beginning level. However, for Spanish language learners at beginning levels, this type of activity is not motivating given the fact that Spanish and Portuguese are related languages. Regarding the type of hybridization, students at the beginning levels of Spanish may face difficulties when this phenomenon occurs in complex texts such as literary or when they involve sense of humor.

Key words: Spanish Language Learning, Hybrid Genre, Reading Comprehension Strategies.

RÉSUMÉ

Cet étude s'inscrit dans le domaine de l'acquisition et est directement liée à la question de la compréhension de la lecture, en observant les aspects de la variation de textes écrits. Ceci, on discute la pertinence de contact entre les apprenants lusophones de langue espagnole et les genres textuels hybrides pour la pratique sociale de la lecture. Pour le développement de cette thèse, on se interroge: comment une approche de lecture en langue espagnole, en cours livres, avec un outil les genres textuels hybrides, contribue à la compétence de lecture des élèves en niveau initial? Plus précisément, il est nécessaire de: (a) établir des relations entre les propositions de lecture offertes par le manuel pédagogique analysé de cours d'espagnol et la proposition de lecture adressée par l'hybridation; (b) vérifier ce qu'on peut faire lorsqu'on utilise les genres textuels/ discursifs hybrides en classe de E/LE: quels types d'aide peuvent émerger, quels les processus mobilisés en cours de lecture et comment s'organise la participation des élèves; (c) identifier les stratégies de lecture activés lors de la réception de genres textuels/discursifs hybrides en E / LE responsables de la reconnaissance du genre et de la compréhension de lecture; (d) décrire le processus interactif (professeur – étudiant – texte) présent dans les activités de lecture collective de genres textuels/discursifs hybrides, dans lequel la lecture ou l'interprétation d'un texte se fait sous un contrôle public; et (e) de vérifier si le type d'hybridation détermine la compréhension du genre et la sélection des stratégies de lecture en espagnol. Pour atteindre nos objectifs, notre recherche se fonde sur le cadre théorique: vue interactionniste sociale de l'acquisition et le développement de la langage de Vygotsky (2001, 2007 et 2008), les stratégies de lecture en langue étrangère Rosenshine (1980) et Gomes (2013), la conception de genre discursif de Bakhtine (1953) et l'hybridation des genres textuels de Genette (2010), Marcuschi (2008) et Lazarini (2013). L'étude, qui se caractérise aussi descriptif, examine les pratiques de lecture effectuées par le biais de l'hybridation et de ses effets sur l'apprentissage de la lecture en espagnol. Il s'agit d'une recherche-action. En tant que technique de collecte de données sont utilisées: la sélection des participants de l'enquête et l'analyse des lectures collectives enregistrées, ayant le paramètre les études de Miguel Sánchez García Pérez Rosales et Pardo (2012). Confirme la thèse que le travail avec les genres hybrides est avantageux de travailler avec la lecture en espagnol, étant donné que, avec ce type de genre, les élèves atteignent plus facilement les niveaux de compréhension profonde et critique réflexive, liée aux stratégies de satisfaction qu'avec matériau classique, liée à des stratégies de compréhension, principalement superficielle, dans lequel les élèves ont besoin pour s'adapter aux régularités présentés dans le texte.

Les activités explorent la vérification de contenu factuel, ce qui est conforme aux exigences du CECR au niveau initial. Cependant, pour les étudiants brésiliens ce type d'activité semble peu motivée au fait que l'espagnol et le portugais ce sont des langues apparentées. En ce qui concerne le type d'hybridation, les niveaux initiaux des élèves éprouvent des difficultés lorsque ce phénomène se produit entre les textes complexes tels que littéraire ou mettent en cause le sens de l'humour.

Mots-clés: Langue espagnole, apprentissage, genres hybrides, les stratégies de lecture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Maços de cigarro com mensagens de alerta em espanhol	38
Figura 2: Se fumas, teus filhos poderão se parecer com este garoto	39
Figura 3: Resumo sobre as relações intertextuais propostas por Piègay-Gros (2010)	74
Figura 4: Propaganda Dove	75
Figura 5: Cartaz do filme Deu a louca na Chapeuzinho Vermelho em espanhol	77
Figura 6: Piada gaditana	78
Figura 7: Oração à festa	79
Figura 8: Margarina Amélia	80
Figura 9: Piada em forma de problema matemático	81
Figura 10 : Curriculum vitae de Luiz Inácio Lula da Silva pela desciclopédia	82
Figura 11: Índice do romance Drácula	83
Figura 12: Os últimos desejos da Kombi	86
Figura 13: Anúncio em alemão do iPhone 4	90
Figura 14: Procedimento de análise	106
Figura 15: Níveis de competência linguística outorgados pelo MCER	109
Figura 16: Atividade de leitura 1 do livro Nuevo Avance Básico	113
Figura 17: Atividade de leitura 2 do livro <i>Nuevo Avance</i> Básico	114
Figura 18: Atividade de leitura 3 do livro Nuevo Avance Básico	115
Figura 19: Atividade de leitura 4 do livro Nuevo Avance Básico	116
Figura 20: Atividade de leitura 5 do livro Nuevo Avance Básico	117
Figura 21: Texto A-1/Receita de amor da Belle carte	121
Figura 22: Texto A-2/ Sabe qual é a receita do amor?	121
Figura 23: Texto C1/: Aluguel de marido	124
Figura 24: Texto C2/ Venda de marido	125
Figura 25: Texto C3/ Troco cachorro por mão ortopédica	125
Figura 26: Texto C4/: Funerária López	126
Figura 27: Texto D/ Propaganda Santander	127
Figura 28: Propaganda Santander recortada	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipologia de ajudas	37
Tabela 2: Um modelo completo para entender a compreensão leitora: processo frios e processos quentes	55
Tabela 3: Estratégias de leitura avaliadas na pesquisa	65
Tabela 4: Anúncio do iPhone 4 em alemão com tradução da autora em português	90
Tabela 5: Unidades de análise	105
Tabela 6: Representação da relação entre ciclos e episódios	106
Tabela 7: Tipologias textuais presentes no <i>Nuevo Avance Básico</i> por unidades	110
Tabela 8: Compreensão leitora em geral do MCER	112
Tabela 9: Ler correspondência do MCER	114
Tabela 10: Ler para se orientar do MCER	115
Tabela 11: Ler em busca de informação e argumentos do MCER	116
Tabela 12: Ler instruções do MCER	116
Tabela 13: Seleção do <i>corpus</i>	120
Tabela 14: Identificação do perfil dos participantes de 2º semestre da Casa de Cultura Hispânica – UFC	130
Tabela 15: Texto 1 – Assuntos dos textos A1 e A2	137
Tabela 16: Texto 2 – O papel das imagens na compreensão dos textos A1 e A2	138
Tabela 17: Texto 3 – Características do gênero receita presentes no texto A1 e A2	139
Tabela 18: Texto 4 – Finalidade do gênero receita no texto A1 e A2	140
Tabela 19: Texto 5 – Classificação dos gêneros A1 e A2	141
Tabela 20: Texto 6 – Encerramento da atividade de leitura dos textos A1 e A2	142
Tabela 21: Capacidade de leitura textos A1 e A2	143
Tabela 22: Texto 7 – Contextualização da atividade com o texto B	144
Tabela 23: Texto 8 – Leitura e esclarecimento de vocabulário texto B	145
Tabela 24: Texto 9 – Leitura e esclarecimento de estrutura	147
Tabela 25: Texto 10 – Ajuda fornecida pelos alunos para o texto B	147
Tabela 26: Texto 11 – O assunto do texto B	148
Tabela 27: Texto 12 – Características do gênero poema presentes no texto B	149
Tabela 28: Texto 13 – Características do gênero carta presentes no texto B	149
Tabela 29: Texto 14 – Possível classificação genérica do texto B	151
Tabela 30: Atividade típica de sala de aula (ATA) – Leitura do texto B	152
Tabela 31: Texto 15 – Leitura e esclarecimento de vocabulário do texto C1	154
Tabela 32: Texto 16 – Ensinando a compreender o texto C1	156
Tabela 33: Texto 17 – Características do gênero anúncio presentes no texto C1	157
Tabela 34: Texto 18 – Caracterização do texto C2 como anúncio ou piada	158
Tabela 35: Texto 19 – Caracterização do texto C3 como anúncio ou piada	159
Tabela 36: Texto 20 – Caracterização do texto C4 como anúncio ou piada	161

Tabela 37: Atividade típica de sala de aula (ATA) – Leitura dos textos C1 a C4	163
Tabela 38: Texto 21 – Assunto do texto D	164
Tabela 39: Texto 22 – Aprofundamento do assunto do texto D	165
Tabela 40: Texto 23 – Relação entre as cores e as informações do texto D	167
Tabela 41: Texto 24 – Gêneros textuais presentes no texto D	168
Tabela 42: Texto 25 – Elementos persuasivos no texto D	169
Tabela 43: Atividade típica de sala de aula (ATA) – Leitura do texto D	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Prática constante de leitura em língua espanhola	131
Gráfico 2: Compreensão das palavras em língua espanhola	132
Gráfico 3: Identificação da ideia principal nos textos em língua espanhola	133
Gráfico 4: Ausência de dificuldades na realização das atividades de leitura do manual didático	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relações hipertextuais

73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E/LE	Espanhol como lingual estrangeira
L1	Língua materna
L2	Segunda língua
LE	Língua estrangeira
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PLM	Português Como Língua Materna
MCER ¹	Marco Comum Europeu de Referência

¹ O documento traduzido para o português europeu recebe o nome de Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QEER). No entanto, para a elaboração desta tese, consultamos o documento em versão espanhola, *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER). Por essa razão, optamos por manter a sigla da versão consultada, a espanhola, ao longo da tese.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)	25
2.1 Visão sociointeracionista da aquisição e do desenvolvimento da linguagem: implicações para o ensino de E/LE	32
2.2 Reflexões sobre o modelo de <i>input</i> compreensível	37
2.3 O ensino de espanhol como língua estrangeira na perspectiva sociointeracionista	40
3 A LEITURA: ELO ENTRE O <i>INPUT</i> E OS APRENDIZES DE E/LE	44
3.1 Aproximação à leitura em língua estrangeira	50
3.2 Os tipos de compreensão leitora e as principais dificuldades dos aprendizes	54
3.3 Condicionantes da compreensão leitora em língua estrangeira	58
3.4 As estratégias de leitura em língua estrangeira	61
4 OS GÊNEROS TEXTUAL-DIRCURSIVOS HÍBRIDOS COMO <i>INPUT</i> PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	67
4.1 A transformação de gêneros textual-discursivos	71
4.2 Os tipos de transformações textuais pelo viés da intertextualidade e de outros fenômenos textuais	76
4.3 Os gêneros textual-discursivos híbridos como <i>input</i> para o desenvolvimento da prática social da leitura	89
5. METODOLOGIA	95
5.1 Natureza do Estudo	95
5.2 Local do Estudo	97
5.3 Participantes do Estudo	98
5.3.1 Descrição da população do estudo	99
5.3.2 Critérios de inclusão	100
5.3.3 Critérios de exclusão	100
5.4 Instrumentos de coleta de dados	100
5.5 Parâmetro de análise dos Dados	102
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	108
6.1 Análise do manual didático Nuevo Avance Básico para o 2º semestre	108
6.2 <i>Corpus</i> e Elaboração das sequências didáticas para o trabalho com os gêneros textual-discursivos híbridos para o 2º semestre	120
6.3 Análise do perfil dos participantes	128

6.4 Análise das atividades de leitura coletiva com os gêneros textual-discursivos híbridos para o 2º semestre	135
7. CONCLUSÕES	172
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE A	186
APÊNDICE B	188
ANEXO 1	189
ANEXO 2	191
ANEXO 3	193
ANEXO 4	194
ANEXO 5	195
ANEXO 6	196
ANEXO 7	197

1. INTRODUÇÃO

O campo da aquisição e da aprendizagem de línguas estrangeiras é muito vasto e se ocupa, essencialmente, em descrever ou experimentar os processos pelos quais os aprendizes passam até chegarem ao domínio de uma nova realidade linguística. As rotas propostas são muitas, vão desde o estudo das habilidades, passando pelos estudos da morfossintaxe, das estratégias de comunicação, das técnicas pedagógicas, da avaliação linguística, da interlíngua, da transferência L1-L2², etc. A investigação das diferentes vertentes deste campo de estudo converge, muitas vezes, no sentido de buscar novas abordagens e metodologias para que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira seja o mais proveitoso possível.

Neste sentido, somamos nossa voz a tantas outras que se preocupam em oferecer alternativas para que o ensino de uma língua estrangeira seja relevante aos aprendizes, e para que seja visto como um caminho para a realização de práticas sociais mais vastas com um número maior de usuários da língua sejam estes nativos ou não nativos. Preocupamo-nos mais diretamente com o ensino da leitura em língua estrangeira inserida numa prática social, tendo em vista que, segundo os documentos que norteiam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), os alunos terão mais oportunidades de contato com a língua estrangeira via leitura que via as demais práticas linguísticas, o que não significa que estas não devam ser trabalhadas. No entanto, é importante reconhecer que a leitura constitui uma via de acesso importante às demais habilidades, quer dizer, para proceder à produção de um texto oral ou escrito, passamos muitas vezes pela leitura de um texto que serve como ponto de partida para a execução das demais atividades e para um ensino integrado.

No nosso caso, em especial, a língua estrangeira em questão é a espanhola, língua aparentada ao português. Por um lado, pode-se pensar que o fato de se tratarem de línguas próximas diminua os desafios em ensiná-la, já que estas têm um grande número de vocabulários e estruturas transparentes, o que facilitaria o progresso dos aprendizes. No entanto, por outro lado, verifica-se que este fator facilitador se vê em xeque, na medida em que há uma tendência à acomodação por parte dos aprendizes que os faz acreditarem, erroneamente, que têm um domínio alto da língua, quando não o têm. Esta tendência pode ser

² Transferência nos diversos níveis (fonológico, morfológico, sintático e pragmático) da língua materna do aprendiz para a prática da segunda língua ou ainda da língua estrangeira.

agravada pelo fato de os materiais didáticos, utilizados no contexto de ensino de cursos livres de língua espanhola no Brasil, serem pensados para atender a um público amplo, sem preocupação com a língua materna dos aprendizes, pois os materiais são produzidos na Espanha e distribuídos a diversos países. Os alunos, independente de sua língua materna, têm que se adaptar ao que é posto como prioritário nos manuais didáticos e às abordagens de leitura, gramática, oralidade e produção de textos, sem que se considerem as idiossincrasias inerentes às diferentes línguas maternas.

Considerando a nossa experiência docente, temos como problemática que as atividades de leitura são abordadas nos manuais direcionados a estudantes de nível inicial de forma muito superficial, o que limita o desenvolvimento dos aprendizes no que diz respeito ao quesito leitura, já que os exercícios que fomentam a compreensão leitora em nível profundo e crítico-reflexivo só aparecem em níveis mais altos, conforme recomendação do Marco Comum Europeu de Referência (MCER).

Diante de tal situação, era-nos urgente pensar em uma rota alternativa para que a leitura fosse trabalhada nos níveis iniciais de forma a explorar não somente uma compreensão superficial, de reconhecimento de conteúdo factual e, sim, explorar níveis de compreensão mais elevados como são os níveis profundos e crítico-reflexivos.

A partir do contato com estudos de pesquisadores brasileiros, como os de Lara (2007, 2009 e 2010) e o de Lazarini (2013), verificamos que o uso de gêneros híbridos estava sendo considerado como ferramenta para o ensino da leitura e da produção de texto em português como língua materna. Estas pesquisadoras desenvolveram seus estudos direcionados ao público de Ensino Superior e ao público de Ensino de Jovens e Adultos, obtendo resultados muito positivos. Os referidos estudos nos motivaram a buscar mais informações a respeito do fenômeno de hibridização de gêneros textual-discursivos³ o que nos remeteu aos estudos bakhtinianos que já previam a “relativa estabilidade dos gêneros”, quer dizer, se por um lado Bakhtin (2011) atesta uma considerável estabilidade genérica, por outro lado, abre espaço para que se discuta que alguns gêneros são passíveis de transformação, transgressão, mescla, hibridização.

³ Devemos ressaltar a existência de correntes teóricas que fazem distinção entre os termos ‘gêneros textuais’ e ‘gêneros discursivos’. No entanto, no presente estudo não será feita a distinção entre os termos, já que esta não se mostra relevante, haja vista que, sendo o texto parte material do discurso, considerar os termos ‘gêneros textuais’ ou ‘gêneros discursivos’ nos habilita a convocar os aportes teóricos tanto da Linguística Textual quanto da Análise do Discurso. No intuito de amenizar o problema, optamos pela nomenclatura presente em Lazarini (2013), gênero textual-discursivo a fim de indicar que nos valeremos da duas esferas, o texto e o discurso.

No que concerne à área do discurso, Maingueneau (2004) propõe modos de genericidade instituída que vão desde gêneros mais padronizados, nos quais dificilmente haverá instabilidade, passando por gêneros intermediários, que toleram desvios e que incitam à inovação até os gêneros mais criativos como é o caso dos gêneros literários. Entre estes, os gêneros menos padronizados são os mais propícios a passar por hibridizações, já que os produtores têm mais liberdade ao criá-los, pois estão autorizados a atender novas expectativas discursivas advindas das práticas sociais.

Já na área da Linguística de Texto, verificamos que este fenômeno é, também, reconhecido e estudado. Essa corrente linguística toma como base os autores da Literatura que estudaram a intertextualidade, como Genette (2010) e Piègay-Gros (2010), que discutem as instabilidades sofridas pelos gêneros a partir da transtextualidade ou da intertextualidade. Pesquisadores brasileiros, como Marcuschi (2002, 2004, 2008), Koch e Elias (2006), assim como Koch, Bentes e Cavalcante (2007), desenvolvem estudos sobre a intertextualidade intergêneros, no entanto em âmbito mais teórico.

Ao ter contato com os estudos referidos, demos-nos conta da importância do fenômeno da hibridização para os estudos sobre a linguagem, de forma mais geral, e para os estudos sobre a leitura, de forma mais específica.

Mas, afinal de contas, o que consideramos como um gênero híbrido? Para nós, um gênero híbrido é aquele que toma emprestado, em sua totalidade, as características estruturais de um gênero que denominamos como transgressor, mas que mantém seu propósito comunicativo original, gênero transgredido.

Os estudos anteriormente referidos nos fizeram refletir sobre a funcionalidade de se trabalhar a leitura em língua espanhola em nível inicial pelo viés da hibridização, tendo em vista as deficiências da abordagem de leitura costumeiramente oferecidas pelos manuais que, segundo Grigoletto (1999), exploram principalmente a verificação de conteúdo factual em suas atividades de leitura, o que impossibilita ao aprendiz de se desenvolver plenamente na prática social da leitura em língua estrangeira, já que este se limita sempre a uma compreensão superficial, principalmente nos níveis iniciais.

Para nós, era importante verificar a seguinte questão problema: como os gêneros textual-discursivos e, particularmente, a hibridização de gêneros pode contribuir como abordagem de leitura em língua espanhola em cursos livres para que alunos de nível inicial vejam sua competência leitora melhorada?

A resposta a esta pergunta só era possível se empreendêssemos um estudo aplicado que pudesse trazer luz à questão a partir da interação entre os atores envolvidos no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, aluno e professor, e se considerássemos a interação destes com a leitura de gêneros híbridos. Portanto, o processo interativo de sala de aula foi considerado nesta pesquisa em termos de tríade, quer dizer, a partir da interação entre aluno-texto-professor.

Tendo em vista a teoria sobre variação de gênero e as pesquisas empreendidas em língua materna sobre a incorporação de gêneros híbridos no ensino do português como língua materna, a tese defendida é que a abordagem da leitura em língua espanhola pelo viés da hibridização em níveis iniciais é produtiva para que os alunos alcancem não somente níveis de compreensão superficial, mas níveis profundos e críticos-reflexivos de compreensão leitora. Isso significa dizer que uma proposta de abordagem da compreensão leitora tem que propor estratégias que levem ao desenvolvimento da habilidade de reconhecer gêneros do discurso. Assumimos, portanto, o pressuposto de que a competência genérica é relevante para o fortalecimento da compreensão leitora em língua estrangeira.

Para demonstrar esta tese, era necessário, de modo geral, analisar a potencialidade de uma nova abordagem para o ensino da leitura em língua espanhola em cursos livres tendo como ferramenta os gêneros textual-discursivos abordados pelo viés da hibridização. E de forma específica: (a) estabelecer relações entre as propostas de leitura oferecidas pelo manual didático do curso de língua espanhola analisado e a proposta de leitura abordada através da hibridização; (b) verificar o que se pode fazer quando se utilizam gêneros textual-discursivos híbridos nas aulas de E/LE: que tipos de ajuda podem emergir, quais os processos mobilizados durante a leitura, como se organiza a participação dos alunos e que gêneros oferecem mais dificuldades; (c) identificar as estratégias de leitura ativadas durante a recepção de gêneros textual-discursivos híbridos em E/LE responsáveis pelo processo de reconhecimento do gênero e compreensão leitora; (d) descrever o processo interativo (aluno-texto-professor) presente nas atividades de leitura coletiva de gêneros textual-discursivos híbridos, em que a leitura ou a interpretação de um texto se realiza sob alguma supervisão pública; e (e) construir uma proposta de compreensão leitora baseada no uso de gêneros híbridos.

A nossa hipótese é que a abordagem de leitura pelo viés da hibridização, por explorar o gênero de forma mais dinâmica, contribui para que os alunos de nível inicial de língua espanhola se tornem leitores mais proficientes, tendo em vista que estariam alcançando

níveis mais elevados de compreensão leitora. Esta hipótese acabou por se transformar em importantes questionamentos que serão respondidos ao longo da tese, a saber: i) alunos de nível inicial de língua espanhola reconhecem, sem muita dificuldade, as características dos gêneros híbridos?; ii) por terem os alunos, em sua maioria, alto grau de instrução, identificam prontamente o gênero transgressor e o gênero transgredido ou, dependendo do gênero sentem dificuldades?; iii) após a primeira experiência com a leitura de gêneros híbridos, os alunos conseguirão perceber, sozinhos, o gênero em variação?

A organização retórica desta pesquisa foi desenvolvida de modo a discutirmos paulatinamente o arcabouço teórico necessário para o empreendimento de um estudo desta natureza, considerando as áreas da aquisição, da linguística de texto e do discurso.

No capítulo 2, discutimos as teorias de aquisição de segunda língua e a implicação destas para o ensino de espanhol como língua estrangeira, colocando em evidência o papel da visão sociointeracionista da aquisição na figura de Vigotsky (2007, 2008), bem como discutimos sucintamente algumas abordagens de natureza interacionista como a Hipótese do Input desenvolvida por Krashen (1982), o Modelo de Competência Variável de Bialystok (1982) e a Hipótese da Interação de Long (1983). Além disso, colocamos em evidência a importância das ajudas oferecidas pelos professores com base nas teorias de Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), que podem ser vistas como um empréstimo de consciência dos professores para os alunos durante a realização de inúmeros processos constitutivos da compreensão leitora.

No capítulo 3, tratamos de evidenciar o papel da leitura como elo entre o *input*, gêneros híbridos, e os aprendizes de espanhol como língua estrangeira. Para isso, baseados em Leffa (1998), lembramos o papel da leitura nas diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras, a fim de corroborar a importância da prática social do ato de ler em língua estrangeira para a formação dos aprendizes. Posteriormente, de acordo com Maqueo (2004) e Cornaire (1999), discutimos o melhor modelo de aproximação da leitura em língua estrangeira, chegando à conclusão de que o modelo interacionista é o mais produtivo para o desenho da nossa pesquisa. Destacamos ainda os tipos de compreensão leitora e as principais dificuldades em consonância com os estudos de Rosenshine (1980), Vallés Arándiga e Vallés Tortosa (2006) e Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), assim como os condicionantes da compreensão leitora em língua estrangeira com base em González Fernández (2010). Encerramos o capítulo apresentando algumas estratégias de leitura em língua estrangeira conforme os estudos de Rosenshine (1980) e apresentamos também, com

base em Gomes (2013), os parâmetros utilizados na pesquisa para identificar as estratégias acionadas pelos alunos no momento da leitura coletiva de gêneros híbridos.

No capítulo 4, dedicamos um espaço para a discussão dos gêneros textual-discursivos híbridos como *input* para a aprendizagem da língua espanhola, destacando os tipos de transformações textuais sofridas pelos gêneros pelo viés da intertextualidade e de outros fenômenos textuais, com base nos estudos de Genette (2010), Piègay-Gros (2010), Lara (2007, 2010), entre outros teóricos que deram importantes contribuições para esta área de estudos. No final do capítulo, fazemos uma reflexão sobre a importância dos gêneros híbridos para o desenvolvimento da prática social da leitura.

Depois de estabelecermos o alicerce teórico da pesquisa, passamos, no capítulo 5, para apresentação da metodologia. Caracterizamos a natureza do estudo e damos destaque aos procedimentos metodológicos, assinalando, conforme Thiollent (2011), que se trata de uma pesquisa-ação. Apresentamos o local da pesquisa e os participantes do estudo. Em seguida, mencionamos os instrumentos de coleta de dados e estabelecemos os parâmetros de análise dos dados de acordo com as teorias de Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012).

No capítulo 6, realizamos a análise e a discussão dos dados. Neste, é feita uma análise do manual didático *Nuevo Avance Básico* para o 2º semestre, conforme os estudos de Grigoletto (1999) e os indicativos de leitura do MCER. Posteriormente, discutimos sucintamente, com base em Tomlinson e Masuhara (2005), as técnicas de adaptação de materiais. Apresentamos ainda o *corpus* utilizado e as sequências didáticas para o trabalho com os gêneros textual/discursivos híbridos para o 2º semestre do curso livre analisado. Por último, analisamos as interações entre alunos-texto-professor.

Encerramos a tese fazendo uma síntese da pesquisa, destacando as implicações teóricas e práticas do nosso estudo e apresentando as limitações da pesquisa.

2. TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)

Os caminhos para o entendimento dos processos implicados na aquisição e na aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, bem como os do desenvolvimento da linguagem, vêm sendo sistematicamente discutidos por importantes teóricos desde Skinner, com sua visão behaviorista, passando por Chomsky, com seus estudos de base inatista, pela contribuição cognitivista construtivista de Piaget, pela visão interacionista social de Vigotsky e, nos últimos anos, pelo conexionismo de Plunkett. Cada uma destas visões contribui de algum modo para o entendimento dos elementos constituintes da aquisição das línguas naturais. No entanto, há, ainda, a necessidade de se estabelecer uma cartografia capaz de indicar rotas alternativas de acesso aos elementos implicados na aquisição das destrezas em língua estrangeira, sobretudo, da habilidade de ler em língua estrangeira, uma das principais vias de acesso à língua e à cultura de um povo.

Para entendermos melhor a questão, faz-se adequada a percepção de que a área de aquisição da linguagem é híbrida, quer dizer, é uma área abrangente, multidisciplinar, que congrega não somente as teorias linguísticas, mas também as psicológicas, sem deixar de lado as teorias sociais e pedagógicas.

Santos (2006) afirma a existência de um grande interesse pelos estudos de aquisição de língua materna e de segunda língua e, no que se refere à aquisição de segunda língua, a autora indica que uma das questões centrais é o bilinguismo infantil, bem como os processos de aquisição de segunda língua nas crianças e nos adultos, tanto em situação formal, institucional, como em situação de imersão.

Para o presente estudo, trataremos da aquisição e da aprendizagem de segunda língua por adultos em contexto formal, já que a pesquisa foi conduzida em ambiente institucional. Segundo Baralo (2004), pesquisadora de espanhol como língua estrangeira, existem três contextos de aquisição: contexto formal, contexto de imersão e contexto misto. O primeiro diz respeito à sala de aula formal, quando um aluno de uma determinada língua materna aprende uma língua estrangeira em seu país de origem, na ausência de condições de interações reais, dado que em sala de aula os alunos adquirirão e aprenderão a língua por situações simuladas. O segundo diz respeito à aquisição e à aprendizagem no país da língua estrangeira, sem nenhuma orientação formal, quer dizer, a aquisição e a aprendizagem se configurarão por meio da interação com falantes nativos da língua meta em situações reais. O

terceiro contexto de aquisição e aprendizagem reúne características dos dois primeiros, sendo por isso chamado de misto, ou seja, um indivíduo de uma determinada língua resolve ir ao país da língua meta e desenvolver lá um estudo formal e sistematizado da língua. No entanto, além de estar inserido em contexto institucional⁴, onde as interações serão simuladas, estará também convivendo com falantes nativos e inserido em uma situação de imersão na qual viverá situações de interações reais.

Segundo Griffin (2005), que se dedica ao estudo da aquisição de línguas dentro e fora de sala de aula, existem algumas áreas muito significativas para o estudo da aquisição de segundas línguas⁵, tais como: (i) habilidades (compreensão leitora, expressão escrita, compreensão oral e expressão oral); (ii) morfossintaxe; (iii) estratégias de comunicação; (iv) estratégias de aprendizagem; (v) técnicas pedagógicas; (vi) avaliação linguística; (vii) psicolinguística; (viii) sociolinguística; (ix) interlíngua; e (x) transferência L1-L2.

Pensando em contribuir para a construção ou solidificação de rotas alternativas capazes de indicar, ainda que parcialmente, novos rumos para que se chegue aos elementos partícipes da aquisição e da aprendizagem de línguas estrangeiras, gostaríamos de propor um estudo na área de aquisição relacionado ao tema da compreensão leitora, considerando os aspectos cognitivos e, principalmente os sociais, sobre a relevância do contato entre aprendizes lusófonos de língua espanhola e gêneros textual-discursivos híbridos para o desenvolvimento da habilidade leitora, tendo como justificativa preliminar a relevância da competência genérica para o fortalecimento da compreensão leitora em língua espanhola, sobretudo, considerando a variação genérica.

Para tal feito, é necessário discutirmos algumas teorias de aquisição da linguagem, a fim de verificarmos quais delas podem trazer luz à questão do ensino da leitura nas aulas de espanhol como língua estrangeira. É importante esclarecer que há dois macrogrupos de especialistas que tentam discutir os processos pelos quais adquirimos o conhecimento de forma geral e a linguagem de forma específica, pois, a partir daí, difundem-se as teorias de aquisição da linguagem.

O primeiro macrogrupo é denominado **empirismo** e apregoa que o conhecimento se constitui a partir da experiência. Para os empiristas é inata a capacidade de se estabelecer

⁴ Ao referir-nos a âmbito institucional, referimo-nos às atividades de leitura realizadas em sala de aula com a supervisão do professor.

⁵ No presente estudo não se fará distinção entre os termos segunda língua e língua estrangeira, pois assim como Griffin (2005) consideramos estes termos subjetivos.

associações entre estímulos ou entre os estímulos e as respostas provenientes destes. Esta teoria tem como desafio descrever a língua considerando exclusivamente os dados passíveis de observação por meio de processos indutivos, o que significa dizer que a língua só poderá ser descrita considerando o que possa ser observado diretamente a partir dos dados. O behaviorismo, cujo principal representante foi Skinner, é uma corrente teórica inserida na forma de pensar empirista. O segundo macrogrupo, denominado **racionalismo**, tem em conta não somente o que pode ser observável, mas também um conjunto de informações internas e inatas. Considerando esta forma de pensar, difundem-se duas correntes, a inatista ou gerativista, tendo em Chomsky seu máximo representante, considera que o aprendizado poderia se configurar independentemente da cognição, assim como das demais formas de aprendizado; a outra corrente que considera o inatismo relaciona-se às teorias cognitivistas e construtivistas, cujo representante maior é Piaget. Para este último grupo, a cognição é o fator responsável pela aquisição não somente da linguagem como de outras formas de aprendizado.

Teceremos sucintamente algumas considerações com respeito à teoria behaviorista de Skinner, à teoria gerativista de Chomsky e à teoria conexionista de Plunkett, esta última uma alternativa à ideia geral apregoada nos macrogrupos apresentados, a fim de verificarmos seus principais postulados.

Segundo Rossa (2004), o behaviorismo pode ser chamado também de comportamentismo ou paradigma neuronal. Relaciona-se à prevenção ou ao controle do comportamento verbal, tendo em conta a observação e a manipulação do ambiente físico do falante, o que significa dizer que a principal tese sustentada por Skinner defende a importância dos fatores externos como determinantes para compreendermos a complexidade existente no comportamento verbal. Para os behavioristas, a linguagem é o resultado decorrente do estímulo, e, se este for o correto, será possível prever a resposta. A equação representativa dessa ideia é, portanto, EA (estímulo adequado) \longrightarrow RA (resposta adequada) = R (reforço). O aprendizado da língua, para esta teoria, estaria relacionado à criação de um conjunto de hábitos. No caso da língua estrangeira, haveria que se criar hábitos novos dissociados dos hábitos criados durante a aquisição da língua materna para poder aceder ao novo conhecimento linguístico, considerando-se, portanto, a transferência dos hábitos em língua materna para os hábitos em língua estrangeira como algo negativo, já que os aprendizes são vistos como tábulas rasas.

É importante evidenciar que este princípio rege não somente o aprendizado linguístico, mas os demais aprendizados, que, para Skinner, eram garantidos pelo reforço ou

pela privação. A fim de demonstrar sua tese, o teórico empreende experiências com animais, os quais foram submetidos a testes baseados em estímulo e reforço. Notamos que, para Skinner, o reforço é uma condição inquestionável para explicar o aprendizado de forma geral e o aprendizado da língua de forma particular, sendo o elemento-chave para a continuidade do processo durante a fase adulta. O comportamento, portanto, poderá ser determinado pela manipulação e pela observação do ambiente, sendo a aquisição um processo indutivo.

Para Santos (2006), um dos grandes problemas deste modo de entender a aquisição é a desconsideração da “conotação”, bem como a ausência de explicação do entendimento e produção de enunciados nunca vistos anteriormente. Há outras questões que ficam sem explicação também, como a rapidez do processo pelo qual as crianças aprendem uma língua, visto ter sido demonstrado que, aos quatro anos, a criança é competente em sua língua nativa e tem domínio sobre a maior parte de suas regras. Sendo a imitação um dos componentes que impulsiona a aprendizagem, provavelmente seria necessário um tempo bem maior de exposição para que a aprendizagem da língua se concretizasse.

No que diz respeito à leitura, acreditamos que grande parte do conhecimento adquirido durante a atividade de leitura em língua materna (língua portuguesa), tais como conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento genérico podem ser transferidos ou aproveitados satisfatoriamente durante a aquisição da competência leitora em língua estrangeira (língua espanhola), não tendo o aluno que começar do zero, a partir da criação de novos hábitos, sobretudo, no que concerne à competência genérica, haja vista que os gêneros textual-discursivos se configuram nas práticas sociais, compartilhadas em grande medida pelos usuários das duas línguas em questão.

Chomsky, considerando as ideias de Platão e Descartes, acabou liderando o paradigma simbólico, ou melhor, inatista. Para ele, apenas uma teoria de base racionalista, mentalista seria capaz de explicar o aprendizado de uma língua, argumentando que o conhecimento de uma língua não será sempre passível de observação direta, sendo necessária a consideração dos aspectos inatos para se chegar à representação de uma determinada língua.

Dentro do inatismo, o ambiente tem um papel menor na maturação da linguagem, servindo somente para ilustrar a língua da criança. O que seria de fato importante é pensar que a linguagem é uma característica própria da espécie humana, de forte base genética, tendo em vista que os padrões desenvolvidos são muito semelhantes em todas as línguas e culturas, independente do ambiente. A linguagem é adquirida muito rapidamente, o que levou

Ckowsky a pensar na existência de um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) não sendo específico das línguas, mas dos seres humanos.

Verificamos que a principal contribuição da teoria inatista é tentar dar conta da universalidade da aquisição das línguas, e das semelhanças entre a aquisição de L1 e L2. No entanto, a existência de uma capacidade inata não explica como se desenvolve esta capacidade de comunicar, quer dizer: (1) Como é iniciada?; (2) Quais elementos desencadeiam a aprendizagem?; e (3) Quais elementos são responsáveis pelo progresso e pelo domínio nativo?

É possível enxergar claramente as contribuições do inatismo no que se refere ao problema lógico da aquisição da linguagem. Para o campo da leitura em língua estrangeira, a teoria, ao defender a universalidade da aquisição da língua, permite-nos inferir que às etapas e processos pelos quais se adquire a língua estrangeira são muito semelhantes e não podem estar desvinculados das etapas e processos pelos quais os aprendizes adquiriram suas línguas maternas. Neste sentido, a teoria avança bastante.

No entanto, não estamos interessados em demonstrar as semelhanças entre a aquisição da competência leitora em língua portuguesa e em língua espanhola e, sim, em verificar quais possíveis elementos seriam responsáveis pela compreensão leitora em língua espanhola, especialmente, o peso da competência genérica.

Paralelo aos achados chomskianos, surge também nas décadas de 50 e 60 do século passado, porém sem muito sucesso devido às limitações tecnológicas e ao aparente poder explicativo do paradigma simbólico, o conexionismo. Este resurgirá com êxito somente na década de 80, por razão do avanço da área computacional.

Segundo Rossa (2004), o surgimento do conexionismo também se deve ao fato de querer dar uma resposta ao behaviorismo e de se opor às ideias inatistas de mente e abstrações existentes nesta mente. Atualmente, as bases que sustentam o conexionismo possuem suas origens na neurociência. Para este grupo de teóricos representado por Plunkett, “os processos mentais, a aquisição do conhecimento e a aprendizagem da língua são as atividades físico-químicas das sinapses do cérebro em funcionamento”. (ROSSA, 2004, P. 20)

Podemos perceber que a base do conexionismo é neurobiológica, tendo nos elementos computacionais um aliado para replicar o que ocorre no cérebro quando aprendemos, verificando, segundo os estímulos, quais conexões neuronais são fortalecidas ou enfraquecidas. Considera, pois, a interação entre o organismo (rede neural) e o ambiente,

assumindo a existência de um algoritmo de aprendizagem, conforme nos explica Santos (2006).

A proposta conexionista nos parece muito tentadora, pois, ao considerar o processamento da leitura um processamento em paralelo, admite, conforme Chiele (2004), que a interpretação do texto tem início no momento em que o usuário da língua é capaz de identificar o gênero textual-discursivo que lerá. Isso vai ao encontro das nossas crenças sobre leitura. No entanto, ao basear-se em fundamentos neurobiológicos que somente podem ser comprovados com o uso de programas de computação capazes de descrever como as redes neuronais interagem para produzir o comportamento, neste caso o do leitor, faz com que nos afastemos bastante dos nossos propósitos que podem ser atingidos considerando não somente questões de ordem cognitiva, mas questões de ordem social.

A partir desta breve revisão sobre as teorias de aquisição da linguagem até o momento expostas, verificamos que as relações estabelecidas entre estas e as condições sociais de aprendizagem da língua não são totalmente esclarecedoras. Considerando o ato de ler como uma atividade não somente cognitiva, mas também social, não encontramos fundamentos suficientes para fazermos uso destas teorias para o estudo da leitura em espanhol como língua estrangeira.

Krause-Lemke (2007) põe em evidência três abordagens para que possamos entender a aquisição da linguagem: a estrutural, a racionalista e a dialógica. Evocamos anteriormente as duas primeiras. A abordagem estrutural prevê a aquisição da língua considerando aspectos como imitação e construção de hábitos, pressupostos vistos em Skinner. Salienta-se, pois, a estrutura da língua considerando uma visão comportamentalista, na qual a aprendizagem ocorre por meio de estímulos e respostas.

A abordagem racionalista tem como seu principal representante Chomsky, para quem o indivíduo nasce com o DAL (Dispositivo de Aquisição da Linguagem), que é ativado quando este entra em contato com a comunidade linguística. Desta forma, a estrutura da língua se desenvolverá tendo como base os parâmetros específicos da língua a que o falante se encontra exposto. Língua e falantes são idealizados. Como havíamos evidenciado antes, nestas duas abordagens parece não haver preocupação com o contexto social, histórico e cultural em que os aprendizes estão imersos. Este fato nos leva a desconsiderá-las como base teórica do nosso trabalho.

Sobre a abordagem dialógica de aprendizagem, temos seus principais representantes em Piaget, com o cognitivismo, e em Vigotsky com o sociointeracionismo.

Acreditamos que essa última forma de conceber a aprendizagem merece especial destaque devido à forte relação que guarda com nosso modo de pensar a aquisição e a aprendizagem da língua.

No que concerne à aquisição, Piaget relaciona a linguagem à cognição e valoriza muitíssimo a experiência, já que, para ele, a criança constrói o conhecimento com base na experiência física, acreditando que esta passa por estágios universais: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

Para Scarpa (2001), a perspectiva piagetiana se opõe, por um lado, ao modelo inatista, já que a aquisição, para Piaget, é concebida como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, por meio de assimilações e acomodações, que convergem para o desenvolvimento da inteligência em geral, negando que a aquisição seja o resultado da ativação de um módulo específico para a linguagem, adotando, portanto, uma visão não modularista da linguagem. Por outro lado, Piaget desconsidera a visão behaviorista, pois, para ele, as crianças não esperam passivamente que conhecimento de qualquer natureza seja transmitido, já que estas constroem seu próprio conhecimento. Em conclusão, podemos afirmar que Piaget evidenciava o papel do sujeito na construção e desenvolvimento de seus processos psicológicos.

No que concerne à leitura, assim como na língua materna, na língua estrangeira, não cabe dúvidas que o indivíduo exerce um papel ativo para a construção do sentido do texto, mas não acreditamos que este seja determinante, já que, considerando a atividade de leitura em ambiente institucional, há outros agentes igualmente relevantes para a construção dos sentidos do texto. E mais: diríamos que o papel central para a compreensão estaria na interação entre os sujeitos e os elementos implicados na atividade de leitura, sendo, portanto, o princípio teórico piagetiano pouco relevante para o estudo em questão.

Vigotsky, por outro lado, considerava os aspectos biológicos ao reconhecer o papel do corpo e da mente, mas considerava também os aspectos sociais, já que os indivíduos são membros da espécie humana e participantes de um processo histórico.

Para Oliveira (2003), esta nova abordagem de concepção da aquisição e da aprendizagem se sustenta em três pilares: suporte biológico, já que as funções psicológicas são produtos da atividade do cérebro; relações sociais, pois o funcionamento psicológico se baseia nas relações entre os indivíduos e o mundo exterior, desenvolvidas por um processo histórico; e sistemas simbólicos, pois a relação do homem com o mundo exterior é mediada por símbolos.

Esta forma de pensar o psiquismo humano deu origem ao termo sociointeracionista, pois considera a aquisição da linguagem um processo de interação com o contexto social em que os indivíduos estão inseridos. A partir desta premissa, podemos verificar que o homem se constitui como tal por meio de suas interações sociais, transformando e sendo transformado nas relações produzidas em determinada cultura.

Sendo assim, verificamos que Vigotsky é contrário tanto às ideias inatistas como às ambientalistas, pois, para ele, o homem não desenvolve a linguagem exclusivamente por aspectos hereditários e maturacionais e muito menos exclusivamente por pressões do meio. O que ocorre é uma interação entre o ser humano e o meio social e cultural em que este se insere. (REGO, 2009)

Vigotsky advogava que as funções mais complexas do intelecto se desenvolvem na imersão em contexto sócio-cultural. Este, por sua vez, funciona como gerenciador de todas as aprendizagens, inclusive linguísticas.

Para o presente estudo, consideramos a visão defendida por Vigotsky como a mais relevante, haja vista considerar não somente os aspectos cognitivos, mas também os fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem, centrando-se também em indivíduos adultos, contemplando em seu método de análise processos psicológicos superiores, como a fala, a escrita e a leitura. De acordo com o teórico, a interação social é responsável pela aquisição da linguagem. Sendo assim, nossas análises sobre a leitura de gêneros textual-discursivos híbridos partem do processo interativo aluno-texto-professor instaurado durante a atividade de leitura coletiva.

2.1. Visão sociointeracionista da aquisição e do desenvolvimento da linguagem: implicações para o ensino de E/LE

É facilmente perceptível que os alunos de espanhol como língua estrangeira que somente são expostos a exercícios estruturais e pouco significativos dentro de um contexto não espontâneo se sintam desmotivados e progridam mais lentamente em seus estudos que aqueles que possuem mais oportunidades de compreender a língua de forma mais ativa, por meio de uma negociação intensa de sentido.

Segundo Baralo (1996), existe um número significativo de teorias que colocam em evidência, de uma forma ou de outra, a relevância da interação para o desenvolvimento da aquisição de uma língua estrangeira.

A primeira delas é a *Hipótese do Input*, desenvolvida por Krashen (1982). O autor defende que a aquisição-aprendizagem de uma LE em contexto institucional somente ocorre se considerarmos algumas condições, quer dizer, quando os aprendizes estejam expostos a uma sequência compreensível ótima, que seja relevante e que apresente o mínimo de dificuldade para o nível de competência. Além disso, o ambiente deve ser livre de tensões, e os estudantes não adotarão uma postura passiva e defensiva. No entanto, o foco de atenção se dirige, sobretudo, ao *input*, quer dizer, àquilo a que os aprendizes estão expostos.

A segunda teoria foi desenvolvida por Bialystok (1982) e se chama *Modelo de Competência Variável*. O autor afirma que a aprendizagem se produz por meio do uso de um *continuum* entre processos subconscientes e automáticos, e processos conscientes e analíticos, podendo os aprendizes fazer uso de um ou de outro, de acordo com o tipo de atividade que estejam executando, ou seja, se as interações permitem um maior ou um menor tempo de planejamento ativar-se-á um processo mais automático ou mais analítico. Contudo, a ativação de um processo ou de outro se dará dentro de um contexto interativo.

A terceira teoria foi criada por Long (1983) e denomina-se *Hipótese da Interação*. Esta hipótese considera as características do *input* e do *output* para o desenvolvimento da língua meta. O requisito primordial que deve cumprir o *input* é ser compreensível, o que pode dar-se de três maneiras: por meio da simplificação das estruturas ou por meio do uso de vocabulário familiar; por meio do uso contextualizado; e por meio da modificação da estrutura interativa da conversação. O autor defende que, ao interagir e negociar o significado com os demais participantes, evitam-se problemas na conversação e se solucionam possíveis problemas de entendimento. O importante desta teoria é o comportamento ativo dos aprendizes, que não se limita a simplesmente receberem o *input*, mas considera primordial interagir e negociar os tipos de dados que recebem, a fim de que possam avançar no processo de desenvolvimento da interlíngua.

Ellis (1988) vai na mesma direção quando afirma que a aquisição progride e se torna mais rápida quando o aprendiz tem oportunidades de negociar significados em um discurso espontâneo.

A perspectiva interacionista da aquisição de segundas línguas parte da ideia de que a aquisição de uma língua é mais efetiva se houver mais oportunidades de negociação do significado. Para Long (1985), o elemento principal da aprendizagem não reside necessariamente no *input* recebido pelos alunos e, sim, no processo pelo qual esse *input* se torna compreensível.

Em língua estrangeira, geralmente os alunos são expostos a gêneros breves de uma esfera mais imediata de comunicação, e somente depois são expostos a gêneros provenientes de uma comunicação cultural mais complexa, quer dizer, costuma-se trabalhar numa perspectiva krasheniana de $i + 1$, na qual os aprendizes são expostos ao que já conhecem com um grau a mais de dificuldade.

Entretanto, se pensarmos em uma situação comunicativa e interativa mais natural, veremos que é comum que haja transformações no *input*, no presente estudo nos gêneros textual-discursivos, capazes de superar tal fórmula e encontrar na própria interação mecanismos para solucionar possíveis transformações ou mesmo dificuldades, o que acarretaria uma aquisição ou uma aprendizagem mais natural.

Conforme vem sendo anunciado ao longo deste trabalho, valer-nos-emos das contribuições de Vigotsky (2001, 2007 e 2008) para o entendimento das relações entre aprendizagem e meio social, assim como das relações entre o desenvolvimento do pensamento e a linguagem.

O teórico reconhece que as funções psicológicas têm suas origens na atividade cerebral, quer dizer, considera os elementos cognitivos para o desenvolvimento humano em geral e da linguagem em particular, mas defende que essas funções somente se desenvolvem devido às relações que o indivíduo estabelece com os membros de sua cultura durante o curso de sua vida, mediadas por sistemas simbólicos. A abordagem sociointeracionista desenvolvida pelo estudioso defende, pois, que o desenvolvimento humano ocorre nas trocas entre parceiros sociais, por meio da interação e da mediação.

O interesse pelas contribuições vigotskianas pode ser explicado também, pois diferentemente de teóricos como Piaget e Wallon, ele se dedicou, sobretudo, ao estudo das funções psicológicas superiores, peculiares ao comportamento humano.

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também, um agente ativo no processo de criação deste meio. (VIGOTISKII, LURIA E LEONTIEV, 2001, pg. 25)

Podemos afirmar que as funções psicológicas inferiores são produto do desenvolvimento natural do indivíduo, e estão relacionadas com o amadurecimento e o desenvolvimento. Já as funções psicológicas superiores são produto do desenvolvimento cultural; intervêm em sua formação os processos de mediação sociocultural, determinantes para o seu desenvolvimento.

É pertinente ressaltar que Vigotsky (2007) não divide o processo de aprendizagem em etapas, o que o estudioso faz é estabelecer zonas de desenvolvimento que agem na formação do indivíduo durante toda a sua vida. A aquisição do conhecimento se realiza por meio das zonas de desenvolvimento: real e proximal. A zona de desenvolvimento real alberga o conhecimento já adquirido pelo indivíduo, enquanto a zona de desenvolvimento proximal é dependente da ajuda/orientação de outras pessoas. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança, caracterizado pela capacidade de resolver sozinha um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, que somente é alcançado sob a orientação de um adulto. Aqui relacionamos a criança com o aprendiz de língua espanhola, sobretudo, em nível inicial, objeto do nosso estudo, que, ao longo da sua trajetória com a língua estrangeira, vai, com a ajuda do professor ou de um par mais experiente, construindo o seu conhecimento da língua meta.

Para Baralo (1996), o inatismo pode dar conta do problema lógico da aquisição. Contudo, a teoria da interação vigotskiana é a chave para uma possível resposta ao problema do desenvolvimento da linguagem, na medida em que é capaz de explicar como se constrói o alicerce para o conhecimento linguístico e, no nosso trabalho em particular, para o conhecimento interlinguístico.

Vigotsky (2007), na condição de sociointeracionista, idealiza a aprendizagem como um produto da interação entre o indivíduo, o seu meio e as pessoas desse meio. Esse mesmo modo de conceber a aprendizagem é extrapolado para a aquisição da linguagem, mais especificamente para aquisição e aprendizagem dos componentes da leitura, seja em língua materna, seja em língua estrangeira.

Maqueo (2004) observa que, na perspectiva vigotskiana, os alunos reconstruem seus saberes por meio da interação de forma conjunta com pares iguais ou mais experientes, todos colaborando de forma uma para a construção do conhecimento. Posteriormente, os saberes compartilhados passam por um processo de internalização, no qual os indivíduos conseguem empregar o que aprenderam de forma consciente nas diversas situações.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas em sala de aula, âmbito em que se entrelaçam os processos de desenvolvimento cultural e pessoal, podem ser *conjunta-colaborativas* entre alunos com nível de desenvolvimento semelhantes ou *tutoriais* nas quais interagem indivíduos com um desenvolvimento mais avançado e outros com um desenvolvimento menos avançado.

Outra autora que coloca em evidência a importância da interação para a aquisição da linguagem é De Lemos (1989), que afirma que, quando o caráter interativo da aquisição da linguagem é desconsiderado, o processo de aquisição é reduzido a um aprendizado mecânico, no qual o aprendiz tem contato com a língua através de uma exposição massiva, ocorrida de forma repetitiva, que relega pouco ou quase nenhum espaço para uma interpretação ativa.

Nesta perspectiva, a aprendizagem de uma língua se fundamenta num sistema de reciprocidade comportamental, quer dizer, o aprendiz em qualquer nível ou língua precisa adotar um comportamento social para que assim seja atribuído sentido às suas ações. É difícil precisar os fatores envolvidos na leitura. Contudo, uma perspectiva sociointeracionista poderá ser significativa à medida que alcança determinados fins para a resolução de problemas, para a ativação de informações e para a aplicação de conhecimentos.

Neste sentido, conforme Maqueo (2004), a atitude primordial do professor é orientar e promover atividades coletivas e interativas, no presente estudo, atividades de leitura coletiva. Para conseguir tal feito, proporciona ajudas e estratégias estruturadas e direcionadas para um fim preciso, no caso, a leitura de gêneros híbridos.

Consideramos a atividade leitora uma ação altamente interativa que, em seus estágios iniciais ou na leitura em língua estrangeira, é mediada por um indivíduo mais capacitado, o professor ou outro companheiro, possibilitando, através de um desenvolvimento potencial, a consolidação de um desenvolvimento leitor real, conforme o pressuposto vigotskiano.

Portanto, levando em conta o modelo sociocultural e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigostky, que consideram o indivíduo imerso dentro de um grupo, em sala de aula, e que se ocupam dos aspectos sociais e culturais, indispensáveis para explicar e compreender alguns elementos fundamentais para aprendizagem, analisaremos as interações em torno das atividades de leitura coletiva e os tipos de ajuda que o professor ou que os alunos mais experientes podem oferecer para o aperfeiçoamento da competência leitora por meio de gêneros textuais híbridos.

Segundo Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), as ajudas podem ser encaradas como um empréstimo de consciência dos professores para os alunos com intuito de que estes realizem alguns dos inúmeros processos constitutivos da compreensão leitora. As ajudas podem mobilizar processos cognitivos ligados à compreensão do material que os autores denominam como “frios” ou processos relacionados à emoção-motivação, denominados pelos autores de “quentes”.

As ajudas podem ser regulatórias, internas (não invasivas e invasivas) e de feedback. A fim de que estes tipos de intervenção fiquem mais claros, mostraremos uma tabela na qual podemos ver algumas ações que o professor, em sua maioria, ou alunos mais experientes, podem realizar a fim de propor possíveis saídas para a resolução de problemas de leitura.

Tabela 1: Tipologia de ajudas

Regulatória	Não-invasiva	Invasiva	Feedback
Descrever uma estratégia; Propor o uso de uma estratégia; Pedir que os alunos se apoiem em seus conhecimentos prévios; Esclarecer uma meta; Estabelecer uma meta; Descrever ou assinalar um problema; Propor uma meta, etc.	Extrair; Decompor a tarefa; Dar pistas; Oferecer um contramodelo; Sugerir reconsiderar, etc.	Dar apoio físico; Iniciar um raciocínio; Preencher lacunas; Propor opções, etc.	Acrescentar; Reformular; Redirecionar, etc.

Fonte: Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012)

No presente estudo, a competência leitora em língua espanhola será analisada considerando a relação entre as ajudas oferecidas durante a leitura coletiva de gêneros híbridos e a utilização de estratégias de leitura, a fim de descrevermos como se deu a atuação destes elementos para a construção dos sentidos do texto.

2.2. Reflexões sobre o modelo de *input* compreensível

Conforme evidenciamos anteriormente, ao evocarmos as principais teorias interacionistas, o *input* negociado pelos alunos durante as atividades de interação em sala de aula é muito relevante para a construção da aprendizagem. Vimos que uma das premissas krashenianas é de que este deve ser compreensível e relevante para o aprendiz.

Escolhemos trabalhar com textos cada vez mais recorrentes na sociedade, gêneros textual-discursivos híbridos, tendo em vista que os textos escolhidos para a incorporação em sala de aula são autênticos, resultado das demandas interativas entre os indivíduos e o papel que eles exercem nas sociedades. Por essa razão, são muito relevantes para que os aprendizes

possam entender não somente a língua estrangeira em questão, mas o funcionamento social e o modo de organização do pensamento quando se decide comunicar através de textos escritos.

Acreditamos que uma questão controversa diga respeito à compreensibilidade do *input*, já que a teoria krasheniana foi desenvolvida considerando como premissa para a aprendizagem que os indivíduos devem ter contato com um elemento que lhes seja familiar com um grau a mais de dificuldade. No entanto, não deixa claro como medir este grau a mais de dificuldade e se este será o mesmo para todos os aprendizes, o que, para nós, torna a teoria um pouco nebulosa.

Long (1985) nos indica que uma das formas de tornar o *input* compreensível é pela negociação de seu significado que se dá, entre outras formas, por um processo de simplificação, por um processo de contextualização e por um processo de modificação da estrutura interativa.

A fim de verificar, com base em Long (1985), qual seria a melhor rota de acesso à negociação do significado, é preciso explicar, ainda que sucintamente, o que caracteriza o *input* proposto por nós como ferramenta para a compreensão leitora em língua estrangeira, já a partir de níveis iniciais.

Apresentamos a seguir o gênero mensagem de alerta convencional, que costuma trazer fotos contendo imagens chocantes com a intenção de chamar a atenção dos fumantes para os riscos que o cigarro traz à saúde, bem como frases de impacto a fim de fazer refletir sobre a ação de fumar, conforme podemos ver na figura 1.

Figura 1: Maços de cigarro com mensagens de alerta em espanhol.



Fonte: internet, disponível em <http://estafapreferentesbankia2009.blogspot.com.br/2013/05/preferentes-bankia-pr0paganda-persuasiva.html>, acesso em 05 de janeiro de 2014.

A seguir, podemos ver um exemplo de um gênero híbrido, extraído do facebook, da página **9GAG en español**. Podemos perceber que não se trata mais de uma mensagem de alerta que comumente apareceria nos maços de cigarro e, sim, trata-se de uma piada, já que a intenção comunicativa não é a de advertir, mas a de provocar humor ou mesmo de criticar.

Figura 2: Se fumas, teus filhos poderão se parecer com este garoto.



Fonte: 9GAG en español, acessado em 05 de janeiro de 2014.

Neste primeiro momento, podemos concluir que um gênero híbrido configura-se como um texto que reúne características de mais de um gênero textual-discursivo, podendo atuar um dos gêneros como componente estrutural, que serve de alicerce para a transmissão da mensagem, no exemplo dado o gênero mensagem de alerta serviria a este papel, e outro gênero que serve para dar sentido à mensagem, no qual seu propósito comunicativo será o que deverá ser acessado para que se construa a compreensão do texto, neste exemplo, a piada.

Diante do exposto, parece ser, em um primeiro momento, que o processo de transformação de gêneros textual-discursivos não se adequaria à rota de simplificação proposta por Long (1985), tendo em vista que parece haver muito mais esforço implicado na negociação do significado durante a leitura de gêneros textual-discursivos híbridos que durante a leitura de um gênero convencional, pois o aprendiz teria que acionar ou relacionar um número maior de conhecimentos, sobretudo, em nível genérico e enciclopédico.

A rota da contextualização parece, então, ser mais atrativa para que se estabeleça a negociação do significado em sala de aula no que diz respeito ao uso de gêneros textual-discursivos híbridos tendo em vista que, ao considerar o contexto de produção, podemos verificar quem tem autoridade para produzir um texto desta natureza, em que circunstâncias e a quem o texto pode ir dirigido, o que provavelmente fará com que alunos e professor reflitam

sobre os elementos implicados na elaboração do texto e de seus sentidos, comparando línguas e culturas, desenvolvendo em seus alunos um nível de compreensão profundo ou ainda crítico-reflexivo.

No entanto, o processo de modificação da estrutura interativa parece ser o mais adequado quando o *input* em questão são os gêneros híbridos a fim de que haja uma negociação de significado mais satisfatória e conseqüentemente que professor e alunos cheguem à compreensão dos sentidos do texto por meio de um processo interativo e de uma atividade compartilhada na qual professor e alunos entram numa atividade em conjunto e não têm outro propósito que o da aquisição.

Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012) discutem em seus trabalhos a existência de pelo menos três estruturas de interação em sala de aula. A primeira delas se intitula IRE (indagação-resposta-avaliação) e tem na figura do professor o propulsor da atividade interativa, bem como no modelo de interação IRF (indagação-resposta-feedback), o professor é também responsável por dar início à interação e, de certo modo, funciona como um guia e termômetro do funcionamento adequado das interações. Por último, há o modelo simétrico no qual os alunos são responsáveis por dar início à interação e avaliar se ela foi satisfatória para o seu aprendizado.

Acreditamos que considerar as atuações do professor e dos alunos durante a tarefa de leitura em língua espanhola com gêneros textual-discursivos híbridos é uma forma de destacar a importância da interação para o logro da aquisição e da aprendizagem da competência leitora, pois é através da interação que o *input* será não somente percebido como relevante, mas também será compreensível para os aprendizes, sobretudo para aqueles que estão começando seus estudos, já que oportuniza descobrir as particularidades da língua e da cultura espanhola por meio da compreensão de que não somente as línguas são variáveis, mas que os textos que veiculam as línguas também variarão para alcançar determinados propósitos comunicativos demandados pela sociedade atual.

2.3. O ensino de espanhol como língua estrangeira na perspectiva sociointeracionista

Considerando as formas de compreender a linguagem e sua aquisição propostas por Krause-Lemke (2007), estruturalista, racionalista e dialógica, verificamos que esta última se desenvolve na interação social, o que significa dizer que a aquisição da linguagem só pode ser compreendida se nós considerarmos sua natureza sócio-histórica. Acreditamos que esta

última abordagem da autora, de traços notadamente bakhtinianos, parece ser a mais apropriada para chegarmos ao entendimento da relevância de se considerar o contexto em que a linguagem se produz, os falantes implicados e, claro, a partir de que lugar social estes textos são produzidos.

Documentos oficiais que tentam balizar o ensino de línguas estrangeiras, PCN, por exemplo, advogam sobre a necessidade de entendermos e respeitarmos a cultura e a língua do outro a fim de que possamos entender a nossa própria e a nós mesmos, de forma mais aprofundada. Para nós, o princípio interativo é a ideia norteadora do processo de ensino-aprendizagem, já que é somente na interação com o outro que somos capazes de nos entendermos como somos e chegarmos a refletir com clareza sobre os nossos discursos.

Os PCN, considerando o princípio da transversalidade, defendem que o ensino das línguas estrangeiras, em âmbito escolar, deve ser realizado com base em uma abordagem sócio-interacionista. Valoriza-se, sobretudo, uma abordagem que se centre na interação do aprendiz, incorporando aspectos de natureza sociocultural por meio da habilidade de leitura.

[...] os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem. (LEFFA, 1999, P. 16)

Ao longo do documento internacional Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), que incide diretamente sobre os materiais de língua espanhola adotados no Brasil, a palavra interação parece ser a chave para o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, já que salientam o grande impacto que exercem as interações, e os contextos em que estas se desenvolvem, como componentes cruciais para o desenvolvimento das capacidades dos aprendizes, pois estas têm um papel preponderante na comunicação.

O documento destaca ainda que a interação alberga tanto as atividades de compreensão como as atividades de expressão, assim como aquelas atividades inerentes à construção de um discurso conjunto, estando, portanto, todas as estratégias de compreensão e expressão diretamente relacionadas à interação. Alega que, além da exposição material de entrada (*input*) compreensível, a participação ativa na interação é uma condição necessária e suficiente para o desenvolvimento da língua estrangeira.

Alguns postulados de Vigotsky e Bakhtin no que diz respeito ao papel da cultura e da linguagem na construção do conhecimento servem de alicerce também para pensarmos no ensino de línguas estrangeiras, de modo geral, e do ensino da língua espanhola, em particular.

Conforme evidenciamos anteriormente, a maior contribuição da teoria vigotskiana sobre a aquisição da linguagem é o reconhecimento de que esta se constitui a partir do contato, quer dizer, com a prática social, e a aprendizagem se configura na coletividade, por meio do processo de interação.

Neste sentido, o professor exerce o papel de mediador, figura responsável por auxiliar o aprendiz na tarefa de alcançar discursos mais complexos por meio da língua e da produção e compreensão de gêneros textual-discursivos.

Da mesma forma, dentro da perspectiva bakhtiniana, a língua é vista como resultado das atividades sociais, produto das interações realizadas entre os interlocutores, o que nos reforça a ideia de que o ensino de uma língua estrangeira, seja ela qual for, não pode prescindir de entender a língua em uso como parte de um processo linguístico e discursivo.

Para nós, o ensino do espanhol como língua estrangeira deve ser pensando considerando como pilar a interação para o desenvolvimento integral do aprendiz, permitindo-lhe o desenvolvimento nas quatro habilidades linguísticas: compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita.

Acreditamos, assim como Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), que a atividade de leitura em relação a outras atividades escolares, como escrever uma redação ou resolver um problema matemático, pode ter um grau maior de opacidade, já que durante a leitura silenciosa não conseguimos reunir evidências inequívocas de atividade mental ou perseguir com propriedade os rastros de sua existência.

No entanto, isso é possível durante as atividades de leitura em voz alta, atividade que costuma fazer parte das etapas de leitura em âmbito institucional. Dessa forma, segundo o desenho da atividade de leitura, esta poderá ser uma atividade com mais etapas coletivas que individuais. Se pensarmos numa sequência do tipo indagação ou prescrição de leitura (interação professor-alunos), leitura silenciosa (etapa individual, interação leitor-texto, porém o aluno sempre poderá solicitar durante essa etapa auxílio do professor ou de um colega mais experiente), leitura vocalizada (etapa geralmente coletiva, na qual os alunos se alternam - interação aluno-texto-aluno), resposta à demanda do professor (alunos-professor), avaliação ou *feedback* (professor-alunos), verificaremos a impossibilidade de pensar a leitura sem pensarmos numa atividade interativa.

É necessário que a atividade de leitura seja realizada a partir de uma perspectiva que leve em consideração os usos e as funções sociais do ato de ler, quer dizer, que leve em consideração não somente a relação que se estabelece entre leitor e texto, mas também a

interação leitor/texto/professor, já que, no caso da leitura em contexto institucional, a figura do professor se torna parte importante da atividade de leitura que, em um primeiro momento, para os desavisados, pode-se considerar uma atividade essencialmente individual.

O ato de ler em contexto institucional depende, entre outras coisas, da interação entre os conhecimentos prévios do aprendiz e as informações contidas no texto, do gênero textual-discursivo, da língua na qual ela se realiza e da intervenção do professor. É importante ressaltar que, a cada nova leitura realizada, seja do mesmo texto ou de novos textos, são solidificados os conhecimentos e o domínio das habilidades linguísticas e das estratégias de leitura, consolidando os saberes prévios ou novos.

Depois de termos evidenciado a teoria de aquisição e aprendizagem da linguagem à qual nos filiaremos e ter relacionado esta teoria ao ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, cabe a nós detalharmos com mais precisão o elo entre o *input* escolhido, os gêneros textual-discursivos, e os aprendizes da língua espanhola, a saber: a leitura, objeto de discussão do nosso próximo capítulo.

3. A LEITURA: ELO ENTRE O *INPUT* E OS APRENDIZES DE E/LE

Nos últimos anos tem-se dado bastante atenção à leitura como um dos principais objetivos da educação, tendo em vista que é crescente o reconhecimento desta prática social para o desenvolvimento do cidadão, não somente dentro de sala de aula, mas, sobretudo, fora dela, quando este se depara com textos escritos contextualizados e autênticos que demandarão dos usuários uma resposta ou compreensão satisfatória para que este possa ser reconhecido como partícipe da comunidade sócio-cultural.

Segundo Maqueo (2004), devemos relacionar a leitura não somente à aprendizagem, mas ao desenvolvimento do pensamento e das capacidades cognitivas superiores tais como as reflexivas e as críticas, já que, para a autora, a leitura deve ser pensada como compreensão e não como decodificação, pois o indivíduo, a partir da leitura, é capaz de gerar ideias, relacioná-las e compará-las a outras, analisá-las, inferi-las e compreendê-las. A leitura é, portanto, essencial para que a pessoa possa se tornar um ser reflexivo e autônomo que, por conseguinte, desenvolver-se-á satisfatoriamente na vida laboral, social e afetiva.

Claro está que a leitura, ao acionar não somente o âmbito linguístico, mas também o cognitivo e o sociocultural, transcende o universo escolar e o acadêmico, tendo em vista que estará presente em diversos momentos da vida pessoal e social dos indivíduos.

Por que, apesar do reconhecimento da leitura como prática social, boa parte das atividades de leitura realizadas nas escolas, de língua materna e estrangeira, ainda se prendem ao desenvolvimento de uma compreensão superficial arraigada à decodificação de palavras?

A resposta a essa pergunta pode estar na maneira como se concebe a aprendizagem da língua estrangeira e das metas que se estabelecem para o desenvolvimento da compreensão leitora, sem a consideração da língua materna do aprendiz, por exemplo, tendo que ser aplicados os mesmos recursos e as mesmas atividades, independente de que as línguas sejam próximas, ou ainda que guardem muitas semelhanças de ordem cultural. Para entendermos melhor a questão, pode ser oportuno realizar um percurso histórico a fim de verificar o papel da leitura dentro das diferentes Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras.

A leitura é notadamente relevante dentro do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O reconhecimento de sua importância é histórico, pois se rememorarmos a trajetória das Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras, veremos que desde seu início,

já com o Método da Gramática e Tradução, esta habilidade foi vista como prioritária para o domínio de uma língua estrangeira.

O Método da Gramática e Tradução foi originalmente pensado para dar conta dos estudos de línguas clássicas, como o grego e o latim, que estiveram presentes nas escolas até meados do século XX. Segundo Leffa (1988), este método teve a maior duração na trajetória do ensino de línguas e foi o que sofreu mais críticas. No entanto, apesar das críticas, ainda hoje, é empregado, mesmo de modo esporádico, tendo sofrido adaptações para se adequar a finalidades mais específicas. Como o nome sugere, o enfoque se direcionava em torno da tradução e versão de textos, essencialmente literários, tendo em vista que estes eram usados para desenvolver a habilidade de leitura o que garantia o acesso à cultura da língua estrangeira e às suas manifestações artísticas. O estudo da língua estrangeira era realizado em língua materna, quer dizer, todas as explicações referentes aos mecanismos necessários para formar frases, entender um texto ou apreciar um autor eram dadas em língua materna.

Larsen-Freeman (2000) evidencia que o método em questão trazia consigo a premissa de que a atividade de aprender uma língua estrangeira era útil para o aprendiz da língua, mesmo se este nunca fizesse uso dela na oralidade. Dessa forma, a habilidade de estabelecer uma comunicação por meio da fala não era um dos objetivos deste método, já que o enfoque concentrava-se no desenvolvimento das práticas sociais de leitura e produção de texto.

Leffa (1988) afirma também que neste método, o destaque se direcionava para a forma escrita da língua, por meio da leitura final dos autores clássicos do idioma, não sendo dada atenção aos elementos ligados à oralidade, como pronúncia e entonação.

Parece ser consenso que o objetivo primordial deste método era levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua meta, tendo a leitura como elo entre o aprendiz e a nova língua. Por meio desta forma de se pensar o ensino de línguas estrangeiras, acreditava-se que o aprendiz adquiriria um conhecimento mais aprofundado da sua língua materna, além de desenvolver a inteligência e a capacidade de raciocínio.

O Método Direto, contrariamente ao Método da Gramática e Tradução, diminui a importância da língua materna para o estudo da língua estrangeira, eliminando-a do cenário do ensino de línguas, proibindo o uso de traduções e incentivando o uso de imagens e demonstrações. Para Leffa (1988), surgiu como uma reação, um caminho mais viável para conceber o ensino de línguas estrangeiras. Este caminho é bastante antigo e parece haver

evidências de que seu uso date do início do século XVI, na figura de Montaigne, ensaísta francês, que aprendeu latim através do Método Direto, já na década de 1530.

Era priorizado o “pensar na língua estrangeira” para poder se comunicar nesta. A leitura permanece sendo uma das habilidades privilegiadas, porém, neste período, o seu desenvolvimento se dá de forma conjunta à habilidade de fala e à aquisição de vocabulário por meio de textos e situações propostas. A ênfase vai se deslocando aos poucos para a língua oral, mas a escrita está presente já nas primeiras aulas. Há um crescente uso de diálogos situacionais e pequenos trechos de leitura dão o *start* à realização de exercícios orais e escritos, funcionando ainda a leitura como forte elo entre a língua e o aprendiz.

Leffa (1988) menciona, em seus estudos, que os Estados Unidos da América não se mostraram favoráveis ao Método Direto, tendo em vista que para os educadores norte-americanos da época, o trabalho com a oralidade não deveria ser o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas, já que o ensino de línguas estrangeiras deveria ter como principal objetivo desenvolver o gosto pela cultura e pela literatura do povo estudado, quer dizer, primavam ainda pelos princípios defendidos pelo Método da Gramática e Tradução que, segundo eles, poderia ser facilmente adaptado para o ensino das línguas modernas. Dessa forma, a habilidade de fala seria apenas um objetivo secundário pelas próprias condições escolares. Foi realizado, então, um estudo comparativo entre os dois métodos o que resultou numa metodologia híbrida que, por um lado, destacava o papel da língua escrita e da reformulação de regras gramaticais, atendo-se ao que fosse imprescindível para a compreensão, legado do Método de Gramática e Tradução e, por outro lado, aceitava-se a premissa de que o aluno deve ser exposto diretamente à língua estrangeira para um melhor desenvolvimento, princípio defendido pelo Método Direto. Chegou-se a esta conclusão, considerando-se as condições limitadas das escolas secundárias, sendo pouco possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades, e pela defesa de que neste momento a necessidade da maioria dos alunos não dizia respeito ao conhecimento da língua oral.

Sendo assim, pode-se concluir que o principal método para se aprender uma língua estrangeira a partir da análise das duas metodologias anteriores era o Método de Leitura, no qual se propiciava o máximo de condições para que a leitura fosse o centro das atenções, dentro e fora de sala de aula. Havia uma preocupação de que os aprendizes reconhecessem e produzissem os sons da nova língua, porém o destaque à pronúncia era pequeno, havendo predomínio de exercícios de natureza escrita, baseados, sobretudo, em

textos. Os aspectos gramaticais se restringiam àqueles necessários para a compreensão da leitura. Este método teve grande expansão nas escolas secundárias dos Estados Unidos durante a década de 1930 e permaneceu forte até o fim da Segunda Guerra Mundial.

Apesar de ter sido um método empregado massivamente nos Estados Unidos, observamos que a leitura teve um papel importante para o aprendizado da língua estrangeira e foi considerada como o principal elo entre língua e aprendiz, sendo considerada durante algum tempo como a forma mais eficaz de acesso a uma língua estrangeira, o que foi questionado pelos próprios americanos com o advento da Segunda Guerra Mundial, momento em que se necessitavam falantes fluentes em várias línguas e não os encontraram. A partir daí, viu-se a necessidade de se priorizar o desenvolvimento das habilidades orais, o que ocorria antes, no Método Direto. Por meio de uma releitura deste método, que ficou famoso com o nome de Método Áudiolingual, defendeu-se a existência de uma ordem natural de aquisição que deveria ser parecida à aquisição das habilidades em língua materna, quer dizer, primeiro a compreensão auditiva, depois a produção oral, seguida da compreensão textual e, por fim, da produção textual. A premissa era de que língua é fala e não escrita. Dessa forma, ensinar a leitura não era ensinar a língua, tendo em vista que havia a concepção de que a escrita era uma fotografia mal feita da fala, o que hoje sabemos que se trata de uma afirmação discutível. Neste período há, pois, um enfraquecimento da leitura como elo entre os aprendizes e a língua estrangeira.

Outras premissas importantes do método Áudiolingual eram as de que a língua é um conjunto de hábitos, afirmação baseada na psicologia comportamentalista, anteriormente discutida na gênese das teorias de aquisição do conhecimento e da linguagem; bem como a premissa de que era necessário ensinar a língua e não sobre a língua, sendo a gramática ensinada por analogia indutiva; finalmente havia a premissa de que as línguas são diferentes, sendo importante detectar as divergências entre a primeira e as segundas línguas, evitando os erros que poderiam ser causados pela interferência da língua materna, princípio defendido pela Análise Contrastiva.

Segundo Leffa (1988), este método de ensino de línguas estrangeiras teve um rotundo êxito até o início da década de 1970. No entanto, começaram os questionamentos respeito ao embasamento linguístico e psicológico. A primazia da fala perdeu lugar para uma perspectiva de língua que apregoava que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação, sendo ambas importantes para a comunicação em língua estrangeira. O método começa a ser percebido como limitado e cansativo tanto para professores como para alunos e,

o pior, os alunos que aprendiam pelo Método Áudiolingual apresentavam as mesmas falhas que os alunos que aprendiam pelos métodos anteriores, ou seja, ao se depararem com uma situação real de comunicação pareciam não se lembrar do que tinham aprendido em sala de aula.

A partir da percepção de que os aprendizes eram capazes de produzir sentenças com correção gramatical, mas que não sabiam utilizá-las em situações reais, fora de sala de aula, ficou claro que para se comunicar é necessário mais que o conhecimento das regras, é necessário um conhecimento sociolinguístico, discursivo e estratégico o que foi confirmado pela ideia de competência comunicativa desenvolvida por Hymes, na década de 70.

Surgiu, então, uma nova abordagem para tentar sistematizar o ensino de línguas estrangeiras, a Abordagem Comunicativa, que tinha como principal preocupação o uso da linguagem veiculada à situação em que ocorre o ato de fala e o papel desempenhado pelos seus participantes. Os diálogos artificiais, didaticamente elaborados a fim de que fossem trabalhados pontos gramaticais são rejeitados, já que a ênfase não se encontra mais na forma linguística e, sim, na comunicação, sendo essas ensinadas somente quando necessário a fim de que a competência comunicativa pudesse ser desenvolvida. Nesta perspectiva, principalmente mais recentemente, os textos com os quais os aprendizes devem ter contato para lograr uma comunicação exitosa devem ser autênticos, daí nasce a necessidade de que a língua seja ensinada por meio dos gêneros discursivos, orais e escritos. Deve-se, portanto, simplificar a tarefa e não a língua, que deve ser a mesma presente na interação entre falantes nativos. Volta-se a considerar a leitura um importante elo entre os aprendizes e a língua estrangeira e, mais, colocando em destaque o papel dos gêneros discursivos, o que vem ao encontro do pensamento bakhtiniano a respeito de que a língua não se aprende através de palavras isoladas e, sim, na recepção e produção de gêneros do discurso.

Conforme Leffa (1988), nesta abordagem há a ausência de uma ordem de preferência de apresentação das quatro habilidades linguísticas e não há restrições de uso da língua materna. As quatro habilidades devem ser apresentadas de modo integrado. No entanto, dependendo dos objetivos, pode-se focar em apenas uma. Apesar de ter sido uma abordagem muito exitosa e, até os dias atuais amplamente utilizada, um dos aspectos mais criticados desta abordagem em relação às demais concerne à falta de objetivos específicos no ensino de línguas.

A partir da reflexão sobre os diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, geralmente criados por pesquisadores nativos com pouca vivência em

sala de aula, fala-se do Pós-método. Ou seja, diante da impossibilidade de se lidar com metodologias de ensino que parecem querer funcionar como receitas de bolo, sendo generalizantes, pensadas para funcionar independente do contexto de ensino e de seus participantes, Kumaradivelu (2001) propõe o Pós-método como um sistema tridimensional, alternativo às metodologias de ensino de línguas estrangeiras existentes, que consiste na pedagogia da particularidade, da prática e da possibilidade. A primeira delas refere-se às especificidades inerentes ao contexto, ao grupo de professores, ao grupo de alunos e aos objetivos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras estabelecidos pelos participantes deste processo para que o professor saiba quais teorias se adéquam melhor a ele e a seus grupos e, além disso, para que ele possa vir a ser um criador de teorias a partir da observação. A segunda delas, a prática, examina a utilização de teorias profissionais criadas por especialistas, quer dizer, o papel do professor não é validar ou executar as teorias criadas por terceiros, é a partir destas teorias e de sua prática docente que deve gerar conhecimentos sobre a melhor coisa a se fazer em sala de aula para que os alunos aprendam. A terceira delas, a possibilidade, relaciona-se com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, quando faz referência às relações de poder, cabendo ao professor mudar esta realidade por meio, por exemplo, da produção ou adaptação de materiais didáticos mais apropriados ao contexto em que ele e seus alunos estão inseridos. A reflexão sobre teorias e concepções teóricas variadas, permite julgar de forma adequada quaisquer tendências sejam elas, linguísticas, pedagógicas ou didáticas para adaptá-las a partir de um olhar mais crítico.

Verificou-se que, de modo geral, a leitura constitui um elo importante entre os aprendizes e a língua, fato tacitamente reconhecido ao longo dos anos. Outra questão curiosa que valida esta afirmação diz respeito aos exames de seleção onde é necessária a comprovação de que o aluno sabe uma língua estrangeira. Pelo menos no Brasil, todos eles são feitos priorizando o conhecimento da leitura, ou seja, para aceder aos estudos universitários em nível de graduação os alunos devem demonstrar que sabem uma língua estrangeira por meio da compreensão leitora desta, assim como para aceder aos estudos universitários em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado.

Diante da complexidade do ato de leitura, é difícil não pensar quais tipos de mecanismos mentais, linguísticos, textuais e socioculturais são colocados em funcionamento quando tratamos de entender aquilo que lemos, principalmente quando nos deparamos com um fator complicador a mais, no presente estudo, a leitura de gêneros textuais-discursivos híbridos. Baseados nas concepções da abordagem comunicativa que reconhecem a

importância dos gêneros discursivos e nas concepções advindas do pós-método sobre a necessidade dos professores adaptarem as teorias ou construir as suas próprias conforme sua vivência em sala de aula é importante verificar a funcionalidade dos gêneros híbridos como *input* para compreensão leitora, sobretudo, para alunos de semestres iniciais.

Creemos que o desenvolvimento da competência leitora dos lusófonos, estudantes de língua espanhola, a partir da interação com gêneros híbridos, dependerá consideravelmente não somente do nível de domínio da língua espanhola, mas também, da abordagem de leitura empregada, do conhecimento da superestrutura textual e, finalmente, dos tipos de ajudas oferecidas pelo professor, quer dizer, de como se configurará o processo de interação aluno-texto-professor.

Acreditamos ainda que a escolha pela leitura em detrimento das demais habilidades se justifica pelo fato desta permitir aos indivíduos um acesso importante às práticas sociais e um acesso ilimitado a uma série de conhecimentos que vão além do nível linguístico, pois permite aproximar diferentes modos de perceber a vida que se dão a conhecer pelo acesso à informação via leitura.

3.1. Aproximação à leitura em língua estrangeira

Conforme vimos na seção anterior, não há dúvidas de que a leitura é uma importante ferramenta para a difusão do conhecimento nas sociedades atuais. Dominar esta prática social é fundamental em todas as etapas do sistema educativo, quer seja em língua materna ou estrangeira.

O conceito de leitura se relacionará às diferentes aproximações que se faz a ela, podendo ser pensada a partir da ideia de que a leitura pode ser descrita em termos de processo pelo qual passamos de séries gráficas a palavras faladas, sendo a leitura entendida como extração do significado, tanto explícito como implícito, de um texto escrito.

Para Maqueo (2004), são muitas as vozes que, nas últimas cinco décadas, defenderam a leitura como um processo por meio do qual o leitor constrói o significado enquanto interage com o texto. Cita em seus trabalhos a importância de Frank Smith e Cooper para a defesa da leitura como processo, já que estes autores defendiam a ideia de que a leitura se produzia por meio da interação entre o leitor e o texto, na interação entre as ideias novas e as antigas para a construção do significado. A autora menciona ainda a importância de Goodman e de Van Dijk e Kintsch como apoiadores da ideia de leitura como processo,

evidenciando as contribuições destes para a consideração da importância dos microprocessos (processos de baixo nível) e dos macroprocessos (processos de alto nível) para que se chegue à compreensão do texto. Faremos, uma vez mais, um percurso histórico a fim de entender as diferentes concepções sobre o processo de ler no intuito de refletir sobre quais processos seriam os mais adequados para caracterizar a leitura nos dias de hoje.

Cornaire (1999) afirma que, até os anos 80, a compreensão leitora em língua estrangeira se associava à tradução e se baseava nas análises de unidades léxicas e frásicas, quer dizer, para ensinar leitura em língua estrangeira era necessária a realização da tradução de palavra por palavra de orações fora de contexto, sendo uma atividade pouco motivadora para os alunos. O ensino explícito da gramática acompanhava esta metodologia. Este modelo é denominado como ascendente (*bottom up*) e nele os aprendizes partem de unidades linguísticas de baixo nível para construir os sentidos do texto. A leitura é linear e a identificação das unidades de baixo nível é por si só suficiente para dizer que um aprendiz é capaz de ler em língua estrangeira.

Posteriormente, surgem algumas teorias como a Teoria dos Esquemas de Carrel ou a Teoria da Automatização e Controle dos Processos cognitivos de Gaonac'h que dão vazão à ideia de que a compreensão leitora se realiza a partir do processamento de unidades de alto nível, quer dizer, dos conhecimentos prévios, conceitos, ideias, crenças e experiências pessoais, para a construção de hipóteses sobre o sentido do texto. Este modelo é denominado como descendente (*top down*) e se inscreve numa perspectiva cognitiva que tenta explicar que a leitura é um processo exclusivamente intelectual de processamento e tratamento de informações. Daí advém a ideia de modelos mentais na qual a compreensão é alcançada sempre quando o leitor estabelece uma representação mental do texto coincidente com a do autor. Nesta perspectiva o contato entre texto e leitor é algo individual e prescindido do contexto de produção e recepção do texto, cabendo ao leitor atribuir informação ao texto e transformar seu significado por meio de complexas operações mentais.

Cornaire (1999) afirma ainda que o modelo de Gaonac'h descreve a compreensão leitora em língua estrangeira colocando em evidência que o leitor é submetido a uma sobrecarga cognitiva proveniente do tratamento de unidades de baixo nível que o impede de utilizar as unidades de alto nível para chegar ao sentido do texto. As atividades didáticas, dentro deste modelo, estavam centradas na formulação de hipóteses e na antecipação do texto. Realizam-se atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. No entanto, não se consideram as particularidades dos leitores e dos textos.

Há posteriormente uma teoria que tem como objetivo propor um modelo dos processos cognitivos envolvidos durante o processo de leitura. Este modelo chama-se interativo e reúne características dos dois modelos anteriores que dialogam entre si para explicar que durante a leitura é necessário que se atente tanto para os processamentos de baixo nível, focalizados no texto, como para os processamentos de alto nível, focados nos conhecimentos (de mundo, dos gêneros e tipos textuais, linguísticos...).

Segundo Cornaire (1999), o Enfoque Global de Textos (Moirand e Lehmann) constituiu o passo inicial para a construção da proposta de modelo interativo. Este é um modelo de faceta mais linguística que psicolinguística, firmando-se em indícios textuais, enunciativos, iconográficos, etc., o que desconstrói a linearidade do texto e a localização rápida das informações importantes. A referida proposta foi se mostrando muito vantajosa, haja vista que aproximou o leitor dos instrumentos facilitadores do acesso ao texto e ajudou aos professores a garantir aos alunos uma aproximação mais sistemática ao texto. A proposta interacionista constituiu-se uma renovação para o ensino-aprendizagem da compreensão leitora em língua estrangeira, tendo como principal ponto ajudar o aprendiz a utilizar certas estratégias mediante a prática assídua da leitura de diferentes textos.

Pensamos a leitura como prática social sem negar, contudo, suas definições como competência, habilidade, capacidade ou mecanismo, já que citamos estes termos ao longo do trabalho. No entanto, é relevante considerar que a leitura não é independente das comunidades sociolinguísticas dentro das quais é executada como atividade social realizada pelos indivíduos para solucionar problemas de diversas naturezas. Adotamos, portanto, uma visão de texto sóciocognitivo-discursiva, tendo em vista que o texto é aqui visto como um produto social que permite múltiplas construções de sentido.

A perspectiva interacionista considera o ambiente social e suas implicações, bem como a esfera social e ideológica, sem desconsiderar o acionamento dos signos linguísticos e não linguísticos, considerando a associação dessas contrapartes para a construção dos sentidos do texto. É importante esclarecer que a construção dos sentidos variará de um grupo de leitores a outros, esta é determinada pelos parâmetros sociais. O texto é um objeto sócio-comunicativo, um fenômeno social, quer dizer, não se constitui do nada e, sim, como produto social que permite múltiplas construções de sentido. Sua estruturação e suas condições de circulação inscrevem-se no âmbito dos gêneros. Por essa razão, os gêneros textual-discursivos serão o centro da proposta de leitura abordada neste trabalho, sobretudo, os híbridos.

Para Mendoza Fillola (1998), todo ato de comunicação se produz mediante um processo de interação no qual se deve perceber a cooperação compreensiva correspondente que nos mostra o duplo intercâmbio que garante a efetividade comunicativa entre os interlocutores. Dessa forma, a leitura, ato social, não poderia ocorrer sem a consideração de um modelo interativo.

É importante deixar claro que o modelo interativo não se detém unicamente nem no texto nem no leitor, apesar de Solé (1998) reconhecer a relevância dos esforços do leitor em termos de ativação de conhecimentos prévios para o enfrentamento do texto. Os constituintes do texto geram expectativas no leitor que em seus diferentes níveis servirão de *input* para desvendar níveis cada vez mais superiores de leitura o que faz com que o leitor utilize de forma simultânea seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construção de sentido. “Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possíveis a sua compreensão”. (SOLÉ, 1998, p. 24)

De modo geral, podemos afirmar que a perspectiva interacionista da leitura parte do princípio de que para a realização do ato de ler, o leitor deve dominar não somente as habilidades de reconhecimento de palavras, como também as de manejo das mais variadas estratégias para chegar à compreensão. O leitor deve ser extremamente ativo e consciente, já que a leitura é considerada como um constante processo de verificação de hipóteses.

Conforme evidenciamos anteriormente, por se tratar de atividade leitora em contexto institucional, achamos por bem que a interação seja definida não em termos de díade (leitor-texto) e, sim, em termos de tríade (leitor-texto-professor), já que não podemos desconsiderar o papel do professor nas atividades de leitura o que, de acordo com o nosso ponto de vista, faz com que avancemos para a criação de uma abordagem de leitura mais apropriada que possibilite um desenvolvimento mais eficiente da ação social de ler dentro de cursos livres.

A mediação leitora exige hoje o uso de estratégias que se sustentem em base metodológica sólida; sendo assim, é muito importante que o mediador conheça e domine recursos e instrumentos necessários para integrar os leitores com as mais variadas tipologias de leitura. É importante que as atividades sejam voluntárias e continuadas, que os textos escolhidos sejam adequados ao nível dos alunos, que lhes sejam oferecidos textos completos,

pois, se são fragmentos devem ter vida própria, e que a experiência possa ser reproduzida em outros contextos e com outros alunos.

3.2. Os tipos de compreensão leitora e as principais dificuldades dos aprendizes

Segundo Vallés Arándiga e Vallés Tortosa (2006), existem numerosas definições para a compreensão leitora, sobretudo, se consideramos as orientações metodológicas de cada um dos autores que desenvolvem estudos neste âmbito. Algumas das expressões ou termos envolvidos na definição de compreensão leitora se relacionam com as palavras: significado, memória, intenção do autor, processos psicológicos, variáveis linguísticas, interação com o texto, associação de estímulos, lógica de articulação de ideias, etc.

Para o presente estudo, as palavras-chave capazes de definir algo tão sumamente complexo e heterogêneo giram em torno das ideias de interação, contexto social e cognição. Tais ideias devem estar associadas às estratégias ou aos processos psicológicos que os leitores acionam para compreender, e com às características dos textos.

Sobre a compreensão, Rosenshine (1980) indica em seus estudos que há três tipos, a saber: compreensão literal, interpretativa (ou inferencial) e leitura crítica. A literal refere-se ao significado da palavra, pistas de contexto, significado da sentença, e organização do parágrafo - a habilidade para derivar significado explícito do texto. Sobre a leitura interpretativa ou inferencial, o autor inclui: chegar a conclusões, fazer inferências a partir do que é lido, identificar finalidade, antecipar os resultados, fazer generalizações, e reconhecer a ideia principal. A leitura crítica refere-se a reconhecer a diferença entre fato e opinião, reconhecendo a lógica dos argumentos e julgando a adequação dos argumentos e das conclusões. É importante esclarecer que este estudo constitui-se um dos estudos seminais sobre tipos de compreensão leitora e, por essa razão, vale a pena mencioná-lo, apesar de não o utilizarmos como parâmetro terminológico para a análise dos dados de leitura.

Já para Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), os processos que intervêm na referida atividade mental podem ser intrínsecos à leitura e à compreensão da linguagem (processos frios) ou estarem relacionados ao caráter motivacional-emocional (processos quentes). Os primeiros se manifestam em atividades como identificar o tema global do texto, extrair as ideias gerais, separando os elementos primários e secundários ou, ainda, reparar nas relações entre as ideias. Dessa forma, assim como Rosenshine (1980), os autores falam em três tipos de compreensão: superficial (processos locais e globais), profunda

(processos de integração texto-conhecimentos) e crítico-reflexiva (processos de autorregulação).

Os processos de caráter motivacional-emocional apresentam três fases: a deliberativa, prévia à leitura, ligada aos motivos e às crenças que despertam a leitura; a segunda, a volitiva, que ocorre durante a leitura e se relaciona à conferência das metas; e a terceira, avaliativa, posterior à leitura, na qual se interpretam os resultados da leitura.

A fim de nos fazermos entender, reproduziremos aqui a tabela proposta por Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012) sobre um possível modelo para o entendimento da compreensão leitora.

Tabela 2: Um modelo completo para entender a compreensão leitora: processos frios e processos quentes.

Resultado	Processos	
	Processos frios	Processos quentes
Compreensão superficial	a) Processos locais: <ul style="list-style-type: none"> • Decodificar • Extrair ideias • Integrar linearmente as ideias para não perder o fio b) Processos globais: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar ou gerar ideias de resumo • Ordenar as ideias importantes 	Valorizar a atividade como desejável Considerar que a atividade é viável Manter o compromisso com as metas iniciais
Compreensão profunda	Processos de integração texto-conhecimentos: <ul style="list-style-type: none"> • Fazer inferências 	Controlar as emoções que ameaçam o êxito do processo
Compreensão crítico-reflexiva	Processos de autorregulação: <ul style="list-style-type: none"> • Criar metas e planos • Detectar erros de compreensão • Corrigir os erros detectados 	Explicar-se de um modo adequado os resultados obtidos

Fonte: Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012, p. 59)

Conforme podemos perceber na tabela 2, mesmo o grau mais básico de compreensão convoca inúmeros processos, e estes processos só podem ser ativados dependendo do grau de desenvolvimento do leitor com respeito às competências necessárias para compensar eventuais problemas de leitura, quer dizer, faz-se necessário um envolvimento consciente e estratégico para se lidar com os textos. Assim sendo, podemos

afirmar, com base em Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012, p. 63) que “competências ou estratégias são, portanto, o requisito prévio para a ativação dos processos de compreensão”.

Vallés Arándiga e Vallés Tortosa (2006) assinalaram quatro tipos de compreensão, uma a mais que Rosenshine (1980) e Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012). Os dois autores afirmam que a compreensão literal implica reconhecer e recordar os fatos conforme aparecem expressos na leitura. Tal compreensão se compõe a partir de dois processos: (i) acesso ao léxico e (ii) análise (estabelecimento de relações apropriadas entre palavras, compreende-se a frase como unidade linguística e o parágrafo como uma ideia geral ou unidade de compreensão global). Já a compreensão inferencial ou interpretativa exige uma atribuição e relação de significados a partir das experiências pessoais e do conhecimento prévio sobre o texto. Estão implicados aqui os processos de (i) integração (inferência), (ii) resumo (esquemas mentais sobre macroestrutura) e (iii) elaboração (acréscimo de informação ao texto). A compreensão crítica ou avaliação apreciativa é a superação dos dois níveis anteriores, quando o leitor é capaz de emitir juízos pessoais sobre o texto. Separam-se os fatos das opiniões e há a integração da leitura à experiência própria do leitor. Por último, os autores falam a respeito da metacompreensão leitora que diz respeito ao conhecimento sobre o conhecimento, relacionado às habilidades de controle da compreensão por meio da análise das dificuldades de leitura e superação dos déficits na compreensão de uma palavra ou de partes do texto.

De acordo com Vallés Arándiga e Vallés Tortosa (2006), as dificuldades que podem aparecer no primeiro nível de compreensão leitora, o literal, concernem aos problemas de reconhecimento de vocabulário devido a um vocabulário escasso, da identificação de sinônimos e antônimos, de fixação, retenção e evocação das informações, identificação das ações dos personagens, extração das ideias principais e secundárias e resumo do texto. As dificuldades de compreensão em âmbito interpretativo dizem respeito às dificuldades em contextualizar os significados das palavras, a distinguir o real do imaginário, fazer inferências, diferenciar a realidade da ficção e dificuldades para extrair conclusões. Sobre as dificuldades na realização de uma leitura crítica, podemos mencionar os problemas em diferenciar os fatos da opinião do autor, emitir um julgamento pessoal sobre o texto, integrar aquilo que foi lido com as experiências próprias, verificar a veracidade de uma informação, analisar as intenções do autor do texto, avaliar a consistência e irrelevância do texto e diferenciar o objetivo do subjetivo.

Para o presente estudo, faremos uso dos pressupostos e da nomenclatura adotada por Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012) para empreender a análise dos tipos de compreensão alcançada pelos aprendizes de espanhol, de nível inicial, durante a leitura de gêneros textual-discursivos híbridos, tendo em vista que esta proposta se destaca em detrimento das outras duas por sua amplitude, pois considera não somente os processos advindos ou encadeados pelo texto e, sim, processos de natureza emocional, intrínsecos ao leitor.

Levaremos em consideração também as principais dificuldades encontradas por níveis apresentadas pelos autores Vallés Arándiga e Vallés Tortosa (2006) a fim de fazer um mapeamento mais preciso.

Segundo Manzano Díaz (2007), as três linhas mais recentes e promissoras dos estudos sobre a compreensão são as seguintes: (a) a teoria dos esquemas e seu papel na memória, na compreensão e na recordação; (b) os estudos sobre estratégias metacognitivas; e (c) o papel das variáveis textuais na compreensão.

Os objetivos dos trabalhos desenvolvidos a partir da teoria dos esquemas têm como intuito analisar o processo de estruturação da informação nos textos de modo a melhorar a compreensão e a recordação das informações. Em sua tese, Manzano Díaz (2007) menciona os trabalhos recopilados por Terroux, G., (1991) como os mais relevantes desta área. Já os trabalhos realizados sobre estratégias metacognitivas, buscam investigar o grau de consciência dos leitores nas escolhas de suas estratégias de compreensão leitora. A autora cita como um dos pioneiros os trabalhos de Kintsch e Van Dijk (1983), entre outros. Os trabalhos desenvolvidos nestas duas linhas se valem do enfoque cognitivo da compreensão leitora e procuram analisar a importância do favorecimento de uma construção hierárquica do conteúdo semântico do texto para facilitar a compreensão.

Nosso trabalho de pesquisa envereda pela terceira linha, o papel das variáveis textuais na compreensão, pois, para nós, é importante investigar a relevância da hibridização para a compreensão dos gêneros textual-discursivos em língua espanhola. Esta terceira linha investigativa considera não somente os aspectos cognitivos da compreensão leitora, mas também os aspectos sociais.

Há importantes trabalhos nesta linha no âmbito do português como língua materna, como os trabalhos de Lara (2007; 2009; 2010), pioneira no Brasil sobre os estudos de mescla genérica ou transgressão. A autora tem importantes estudos sobre a consideração do trabalho com a leitura e com a escrita pelo viés da hibridização, trabalhos aplicados a

alunos universitários por meio de oficinas para a construção de gêneros híbridos. Consideramos também o trabalho de Lazarini (2013) sobre a hibridização presente no gênero publicidade e as estratégias de ensino-aprendizagem de leitura na Educação de Jovens e Adultos, um dos mais relevantes na área de recepção de gêneros híbridos, que muito contribuiu para o estabelecimento da metodologia empregada neste trabalho. No entanto, até o momento não conseguimos encontrar trabalhos que tratem deste fenômeno em gêneros produzidos em língua espanhola, muito menos considerando leitores não nativos, daí reside a importância deste estudo, quer dizer, verificar a funcionalidade dos gêneros híbridos para o tratamento da leitura em língua estrangeira, no presente estudo a espanhola, como uma nova abordagem que possibilite ao leitor outras formas de aproximação à compreensão dos textos.

É pertinente agora considerarmos quais são os condicionantes que interferem na compreensão leitora em língua estrangeira e qual peso eles terão para o presente estudo.

3.3. Condicionantes da compreensão leitora em língua estrangeira

González Fernández (2010) menciona em seus estudos alguns fatores condicionantes da compreensão de textos que julgamos ser importantes. Para o autor, eles se agrupam em torno de três eixos: contextuais, subjetivos, e de tarefa.

As variáveis contextuais são consideradas como o primeiro conjunto de condicionantes da compreensão de textos, e um de seus elementos mais relevantes diz respeito às características do texto. Considera-se como muito importante a estrutura textual, quer dizer, a organização interna, as relações estabelecidas dentro do texto, sua estrutura retórica, as relações semânticas, bem como as limitações do sistema de processamento do leitor e de seus conhecimentos. Outro elemento importante, principalmente para a leitura de textos em língua estrangeira, é o número de termos novos, já que a dificuldade de compreensão pode derivar da quantidade de informação e de conceitos novos. Para tanto é necessária uma atenção especial à formação da competência genérica, do entendimento de como se configura um texto, principalmente, híbrido e quais as implicações disso para o aumento ou diminuição da quantidade de informação e conceitos novos.

Um segundo componente das variáveis contextuais refere-se ao contexto escolar, mais especificamente às relações que se estabelecem entre iguais na sala de aula e o papel do professor no que concerne à criação de expectativas por parte dos alunos. Mencionamos anteriormente, ao fazermos referência aos estudos vigostkianos, a importância das relações

entre os alunos e seus companheiros mais adiantados ou da interação entre alunos e professores para o fortalecimento da compreensão leitora. Fala-se ainda de um ensino recíproco no qual o aluno vai evoluindo desde o oferecimento de respostas às perguntas solicitadas até a instrução e, por vezes, condução das atividades como aspectos importantes para se chegar à compreensão de textos escritos em língua estrangeira.

O terceiro componente das variáveis contextuais é o ambiente familiar que funciona como um importante condicionante da compreensão leitora. No entanto, atua com mais efetividade na leitura escolar de crianças, que não são o público-alvo desta pesquisa. De qualquer forma, não podemos descartar a importância das atividades leitoras levadas para casa e de como os leitores mais experientes realizarão este trabalho, quer dizer, se na ausência do professor ou de seus companheiros serão capazes de adotar um comportamento estratégico e motivado, apesar de não ser este o propósito do nosso estudo.

O quarto e último elemento pertencente ao grupo das variáveis contextuais é o ambiente sociocultural. Segundo González Fernández (2010), este é um dos elementos mais questionados como importante para a compreensão leitora. Este elemento relaciona-se com dois aspectos, o status sociocultural dos pais dos aprendizes e sua exposição prévia à leitura. Quer dizer, diz respeito às experiências prévias ao contato institucional. No caso de uma língua estrangeira, acreditamos que este seja um importante condicionante, principalmente, para a formação de uma competência enciclopédica, haja vista que o grupo de participantes possui uma formação em nível superior o que supõe um elevado domínio de vocabulário em língua portuguesa, por exemplo, muito válido para a leitura em língua espanhola, tendo em conta o grande número de vocabulário transparente em espanhol.

Dentro do grupo de variáveis subjetivas, encontram-se o conhecimento prévio, as estratégias de aprendizagem, a motivação e a memória de trabalho. No que concerne ao conhecimento prévio, consideram-se como condicionantes da compreensão leitora o conhecimento geral, do mundo físico e social; o conhecimento específico, relativo à área do texto; o conhecimento sobre a estrutura do texto, o reconhecimento dos gêneros dos discursos e dos tipos de sequências textuais; e o conhecimento metacognitivo, conhecimento sobre as tarefas e análises de atividades. Acreditamos que estes elementos, de fato, condicionam a compreensão de textos em língua espanhola e seu domínio facilitará imensamente o contato entre os alunos e os gêneros textual-discursivos híbridos.

As estratégias de aprendizagem são parte importante do grupo de variáveis subjetivas, são aqueles procedimentos que se executam para que se consiga atingir um

objetivo determinado. São inúmeras e se dividem em cognitivas, relacionadas à aquisição e ao uso da informação, e em metacognitivas, relacionadas às atividades de reflexão e desenvolvimento global do processo de aprendizagem.

A motivação desempenha também uma função chave dentro das variáveis subjetivas, esta pode ser de natureza intrínseca e extrínseca, orientadas a metas gerais, ao interesse, à percepção da autoeficácia e da aprendizagem de conceitos acadêmicos.

O último elemento pertencente ao grupo das variáveis subjetivas é a memória de trabalho, responsável pela retenção das informações e pela relação entre informações prévias e novas. Este elemento não será priorizado dentro dos nossos estudos.

Finalmente temos o grupo referente às variáveis de atividade, quer dizer, a consideração das demandas e dos níveis de dificuldade advindas da tarefa que vai ser realizada, do tipo de texto e dos objetivos que devem ser alcançados. Relaciona-se, pois, às demandas cognitivas, às especificidades dos textos, à diferenciação entre as várias metas demandas ao leitor respeito à leitura acadêmica e à leitura livre.

Estes elementos podem dificultar ou facilitar a compreensão leitora em língua estrangeira e devem, em sua maioria, ser considerados durante a realização da prática social de leitura em ambiente institucional.

Entre as variáveis contextuais, destacamos como variáveis importantes para o nosso estudo as características do texto e as relações que se estabelecem entre os membros da interação, tendo em vista que as características do texto dão pistas aos alunos no que diz respeito as suas regularidades e aos seus aspectos de inovação. Já as relações entre os membros do grupo analisado servirão para indicar e descrever como se configura a interação entre eles. No que concerne às variáveis subjetivas, guardam especial importância o conhecimento prévio e as estratégias de aprendizagem. O conhecimento prévio refere-se não somente ao conhecimento enciclopédico, mas também ao conhecimento linguísticos e, principalmente, ao conhecimento genérico. As estratégias de aprendizagem serão definitivas para o uso de estratégias que solucionem mais problemas de natureza superficial ou mais problemas de natureza profunda, mas, sobretudo, problemas em âmbito discursivo para que se logre uma adequada compreensão dos textos. Já para as variáveis relacionadas à atividade, consideraremos as especificidades dos textos trabalhados durante as atividades de leitura coletiva. É necessário evidenciar que as atividades são determinantes para o acionamento ou direcionamento da leitura, seja em língua materna ou em língua estrangeira. É sabido que os textos utilizados durante as atividades de leitura são de natureza e híbridas e que as atividades

são propostas a fim de desenvolver não somente uma competência leitora superficial, mas profunda e crítico-reflexiva.

Na próxima seção, deter-nos-emos nos condicionantes relacionados às estratégias de leitura acionadas em língua estrangeira.

3.4 As estratégias de leitura em língua estrangeira

Durante a atividade de leitura acionamos várias estratégias, o que pode se dar de maneira consciente ou inconsciente. Tal oposição foi inspirada também nas teorias vigotskianas sobre o desenvolvimento da linguagem e sua lei de estado de consciência, que, segundo o autor, é composta por duas fases: a primeira fase, de desenvolvimento automático e inconsciente, relacionada à cognição; a segunda fase, relacionada à metacognição, em que se observa aumento gradual ao controle ativo desse conhecimento.

Para Gaskins e Elliot (2005), tanto as estratégias cognitivas como as metacognitivas compõem a lista de estratégias ditas como centrais, quer dizer, aquelas que os bons alunos sabem e conseguem por em prática de forma autônoma para processar com sucesso as informações do texto. Trata-se, portanto, de estratégias que exigem um comprometimento ativo por parte dos alunos no sentido de construir significados, adquirir domínio da compreensão, recordar conceitos e monitorar as variáveis envolvidas na tarefa de ler em língua estrangeira.

É importante destacar que, quando se fala em estratégias de leitura, alguns teóricos só levam em consideração aquelas de natureza cognitiva e outros levam em consideração somente aquelas de natureza metacognitiva.

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

Normalmente, os estudiosos anglo-saxões, como Rosenshine (1980), tratam as estratégias cognitivas como habilidades, já que as consideram inconscientes. Para nós, assim como para Woods (*apud* Kato 1999), essa inconsciência se dá do ponto de vista do processo, não do resultado. Os teóricos anglo-saxões, geralmente, consideram estratégias aquelas conscientes ou metacognitivas.

Alguns linguistas e psicolinguistas nomeiam como estratégias os procedimentos inconscientes, diferentemente do conceito de estratégias apresentado por Brown (1980). A autora afirma que, quando se fala em estratégias de leitura, são consideradas as estratégias metacognitivas. Enumera ainda uma lista dessas estratégias, que, segundo ela, subjazem a qualquer controle planejado e deliberado de atividades que levam à compreensão.

Se a introspecção consciente não é um instrumento seguro para acessar diretamente o inconsciente, e se a maior parte do pensamento é inconsciente, em que medida podemos tratar diretamente de cognição, uma vez que esta se compõe de consciência e inconsciência?

Compreendendo as dificuldades, para não dizermos a impossibilidade até este momento, de acessarmos a dimensão cognitiva do processamento textual com maior grau de confiabilidade, decidimos por reconhecer a dimensão cognitiva da leitura, abordando-a, porém, neste trabalho pelo viés das estratégias empregadas pelo leitor para entender o que lê, sem nos determos na questão de serem cognitivas ou metacognitivas.

O certo é que as estratégias podem atuar como processos mentais ou como procedimentos para a construção da compreensão daquilo que lemos.

A maior parte dos trabalhos relacionados à competência leitora se centra em dois objetivos fundamentais, diferenciar entre as ideias principais e secundárias e ensinar a estruturar a informação de um texto. Alguns fazem referência a outras habilidades que se desenvolvem dentro do processo, mas não aprofundam seus indicadores e o nível de domínio.

Rosenshine (1980) realiza um estudo bastante relevante sobre possíveis listas de habilidades (para nós, estratégias) de compreensão e chega inicialmente a três grupos gerais. O primeiro se relaciona à localização de detalhes, é o mais simples e envolve reconhecimento, paráfrase, e/ou combinação. O segundo inclui habilidades inferenciais simples e refere-se à capacidade de fazer inferências depois de ler fragmentos ou passagens curtas e a partir daí realizar as seguintes ações: entender palavras pelo contexto, reconhecer a sequência de eventos, reconhecer a relação de causa e efeito, e comparar e contrastar. Já o terceiro grupo, relaciona-se às habilidades inferenciais complexas que se referem à capacidade de fazer inferências depois de ler fragmentos ou passagens longas a partir do reconhecimento da ideia principal, título/tópico, do desenho de conclusões e da predição de resultados.

O autor acaba resumindo o quadro de estratégias de compreensão a sete (reconhecimento da sequência, reconhecimento de palavras pelo contexto, identificação da

ideia principal, decodificação de detalhe, realização de inferências, reconhecimento da relação de causa e efeito e, finalmente, comparação e contraste), desconsiderando o que ele nomeia como estratégias únicas e subestratégias, pois, se ele as considerasse, então o número total de estratégias de leitura possíveis seria na ordem das centenas.

Conforme López Alonso (2001), a compreensão do texto em língua estrangeira se apoia nos conhecimentos de ordem linguística e geral, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, no texto e na sua organização. Desta forma, é importante considerarmos os esquemas de organização textual presentes na memória do leitor.

Van Dijk e Kintsch (1983) afirmam que, desde a retórica clássica até as teorias atuais de discurso, considera-se que certos tipos de discurso apresentam estruturas convencionais que vão além daquelas previstas em uma gramática e que estes padrões organizacionais são bastante relevantes para a compreensão.

Para ir além da organização de cunho linguístico ou gramatical do discurso, consideram-se algumas formas adicionais ou enxertadas às estruturas linguísticas, chamadas pelos autores de *superestruturas*.

Uma vez que os princípios gerais, regras ou estratégias, categorias e unidades, para cada idioma e cultura são aprendidas pelos usuários da língua, esses padrões organizacionais tornam-se pré-programados. A este respeito, os dois extremos podem ser, por um lado, as listas arbitrárias de palavras sem sentido e, por outro, os discursos altamente convencionalizados, como histórias infantis ou notícias.

Esse conhecimento superestrutural é ativado com base no texto e, acima de tudo, da informação semântica (isto é, de baixo para cima), enquanto que, ao mesmo tempo, suposições sobre a estrutura canônica do discurso, as expectativas, são geradas a partir do esquema de cima para baixo.

A partir do modelo desenvolvido por Van Dijk e Kintsch (1983), a identificação de gêneros textuais é reconhecida como um elemento importante do processamento, uma ferramenta indispensável para se chegar ao conteúdo global. Neste sentido, o processamento da compreensão vai se dar a partir da aplicação de estratégias responsáveis pela construção das proposições, pelo estabelecimento da coerência local, instanciando e aplicando a superestrutura adequada o que resultaria na formação da macroestrutura. Tal modelo envolve, portanto, dois elementos relevantes, o contexto e a cognição social, bem como sua ativação no sistema da memória.

Para o presente estudo, será importante também verificar quais são as estratégias de leitura empregadas durante a leitura de gêneros textual-discursivos híbridos, ou melhor, avaliar quais são as estratégias acionadas quando colocamos em evidência a importância não somente do conhecimento linguístico, mas dos conhecimentos genéricos e enciclopédicos.

Autores como Ganskins e Elliot (2005), discutem uma lista central de estratégias que são consideradas importantes e que permeiam praticamente todos os estudos nesta área. Estas estratégias consideradas como centrais são aquelas acionadas pelos bons leitores quando estes processam a informação presente nos textos de forma autônoma. É importante evidenciar que fazem parte deste *rank* tanto as estratégias de natureza cognitiva como as metacognitivas, explicadas anteriormente como processos de pensamento que se faz uso para atingir uma meta concreta de pensamento, cognitivas, e aquelas que incluem um componente de consciência dos fatores que afetam o pensamento e o modo como controlar esses fatores, as metacognitivas.

Uma das primeiras estratégias que podemos mencionar concerne à *ativação do conhecimento prévio*, na qual os leitores recordarão o que conhecem sobre os itens no arcabouço mental desenvolvido durante o processo de exploração, quer dizer, integrarão e compararão o conhecimento antigo com o a informação nova. Além desta, podemos citar a estratégias *de antecipação ou predição dos conteúdos*, quando é feita uma suposição sobre que tipo de informação será apresentada. O leitor estabelece razões para processar a informação, por exemplo, quero averiguar se...

O leitor pode usar ainda como estratégia de leitura, a *chegagem de hipóteses* quando este verifica se as questões prévias à leitura confirmam ou não o conteúdo textual imaginado. Outra importante estratégia versa sobre a *localização das informações*, momento em que os leitores identificam o problema sobre o qual gira a ação de uma história, identifica os tópicos dos parágrafos e localizam as informações mais relevantes para o entendimento do texto.

Podemos mencionar ainda a estratégia de *comparação entre as informações*, quer dizer, estabelecer vínculos entre o que se sabe e as novas informações, bem como estar atento às semelhanças e às diferenças dentro da nova informação. Estabelecer *generalizações* que podem se dar entre comportamentos, por exemplo. Não podemos deixar de mencionar a *realização de inferências* que podem ser locais e globais. Diz respeito ao recolhimento de fatos sobre uma situação da informação apresentada e combiná-la com informações ou crenças prévias para tirar conclusões.

Consideramos as estratégias mencionadas como relevantes para o trabalho com os gêneros textual-discursivos híbridos, tendo em vista que são estratégias para alcançar o sentido do texto e recordar-lo, o que, para nós, é muito relevante tendo em vista que vamos diagnosticá-las de modo retrospectivo, por meio da interação durante as atividades de leitura coletiva. Além destas, são importantes as estratégias que estão mais ligadas ao discurso, já que uma de nossas hipóteses é de que uma abordagem de leitura em língua estrangeira pelo viés dos gêneros híbridos é mais rentável para que se alcance um nível de compreensão crítico-reflexivo.

Faremos uso da nomenclatura empregada por Gomes (2013), bem como do esquema desenvolvido por ela para mapear as estratégias que emergirão da interação aluno-texto-professor. As estratégias se dividem em capacidade de compreensão, relacionadas aos níveis de compreensão superficial e profundo, e capacidade de apreciação que se refere à compreensão em nível crítico-reflexivo.

Tabela 3: Estratégias de leitura avaliadas na pesquisa

Atividade típica de sala de aula (ATA)	1 Capacidade de compreensão	Texto
	1.1 Ativação de conhecimentos de mundo	
	1.2 Antecipação ou predição dos conteúdos	
	1.3 Checagem de hipóteses	
	1.4 Localização das informações	
	1.5 Comparações entre as informações	
	1.6 Generalizações	
	1.7 Produção de inferências locais	
	1.8 Produção de inferências globais	
	2 Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto	
	2.1 Recuperação do contexto de produção de texto	
	2.2 Percepção de relações intertextuais	
	2.3 Percepção de relações interdiscursivas	
	2.4 Percepção de outras linguagens	
	2.5 Elaboração de apreciação estética e/ou afetiva	
	2.6 Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	

Fonte: Adaptado de GOMES (2013)

Havendo refletido sobre a leitura em língua estrangeira, seu papel dentro das diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras, o seu processamento, os níveis de compreensão, os condicionantes da compreensão e as estratégias de leitura, cabe-nos avaliar a importância de se pensar as atividades de leitura em torno dos gêneros textual-discursivos híbridos, considerando o caráter de inovação dos textos para o trabalho com a compreensão em níveis iniciais de estudo da língua espanhola.

4. OS GÊNEROS TEXTUAL-DIRCURSIVOS HÍBRIDOS COMO *INPUT* PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os estudos sobre gêneros não constituem uma atividade essencialmente nova. Suas origens podem ser explicadas se recorrermos ao pensamento de grandes filósofos da Antiguidade como Aristóteles, um dos primeiros – se não o primeiro – a pensar o texto não como uma simples abstração, e sim como algo cuja forma dependerá da situação vivida, no entanto sem se desligar das possibilidades de persuasão, objeto maior da arte retórica.

De acordo com Bonini (2002), depois da visão clássica, uma das mais importantes contribuições para o estudo dos gêneros surgiu somente no século XX e foi dada por Bakhtin (1953), que apresenta uma inovação em relação à concepção aristotélica, já que considera aspectos da interação e as condições sócio-históricas de produção da linguagem.

Para o filósofo russo, o conhecimento da língua não se constrói tendo como base palavras e frases em sua estrutura isolada e, sim, por meio de enunciações concretas que chegam até nós através da comunicação discursiva que estabelecemos com as pessoas que estão ao nosso redor. Isso significa, segundo o autor, que as formas da língua serão assimiladas nas formas das enunciações que, por sua vez, manifestam-se em formas típicas de enunciados, denominados gêneros do discurso.

Assim, acreditamos que adquirir e/ou aprender uma língua, materna ou estrangeira, também implica na aquisição e na aprendizagem dos gêneros discursivos orais e escritos, já que nos comunicamos por meio da materialização da linguagem em gêneros do discurso. Para Adam e Heidmann (2011, p. 18), “as línguas e os gêneros são indissociáveis na manifestação textual e discursiva da linguagem”.

No entanto, não se pode afirmar, mesmo hoje, depois de séculos de indagações, que exista um posicionamento satisfatoriamente claro sobre o que exatamente caracteriza os diversos textos que fazem parte da atividade de linguagem, ainda que a concepção de que o texto tenha uma forma identificável date do final da era pré-cristã, conforme aponta Bonini (2002) em seus estudos sobre os gêneros textuais e a cognição. De nossa parte, é necessário que se insista no estudo dos gêneros a fim de que se possa aproveitar ainda mais as contribuições que a área tem a oferecer às pesquisas sobre linguagem e aquisição.

Outra questão importante relacionada à perspectiva bakhtiniana diz respeito às condições e às finalidades particulares inerentes às diferentes esferas das atividades humanas que se expressam por meio de três importantes elementos, a saber: o conteúdo temático,

relacionado aos assuntos oriundos das atividades humanas; o estilo verbal, que diz respeito às escolhas em nível lexical, fraseológico e gramatical; e finalmente o componente que mais nos interessa para a defesa de nossa tese, a construção composicional que tem correspondência, *grosso modo*, aos aspectos estruturais.

Uma das maiores contribuições bakhtinianas é a noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem, já que para o filósofo russo toda linguagem é dialógica, o que significa dizer que todo enunciado é sempre um enunciado de um locutor para seu interlocutor. Tal premissa incide na ideia de que o gênero textual-discursivo é um enunciado responsivo o que vai ao encontro da ideia de que a linguagem é uma atividade interativa, e não pode ser vista simplesmente como forma ou sistema.

Defendemos a tese de que uma abordagem da compreensão leitora tem que considerar como uma de suas estratégias a habilidade de reconhecer, compreender e interagir com os gêneros do discurso, de modo geral, e com os gêneros híbridos, de modo específico.

Faz-se necessário observar que as mudanças estruturais sofridas nos textos, decorrentes das transformações sociais, podem ser definidoras da construção de novos sentidos para o conteúdo temático, o que também acarretará mudanças na adoção de um determinado estilo verbal que pode confundir o leitor, acostumado a um padrão de texto que, na verdade, está em constante mudança.

Swales (1990) afirma que atualmente o termo gênero costuma ser usado como referência a uma categoria distintiva de discurso, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. Já Freedman e Medway (1994), acreditam que o termo “gênero” adquiriu um sentido novo que serve de ponte entre o reconhecimento das regularidades das categorias de discursos e a compreensão sociocultural proveniente da língua em uso.

É importante esclarecer que para Swales (1990) os gêneros se caracterizam como eventos comunicativos que possuem um conjunto de propósitos comunicativos e que estes têm um padrão de similaridade no que diz respeito à estrutura, ao estilo e à audiência pretendida que será reconhecido como prototípico ou não pelos membros de uma comunidade de discurso.

Para Marcuschi (2002), embora Swales estabeleça uma série de parâmetros em relação aos gêneros, desconsidera um parâmetro de grande importância, seu caráter sócio-interativo, o que faz com que o conceito de gênero defendido por este autor assumam uma visão de estaticidade.

Miller (1994), por outro lado, considera o gênero como uma ação social. Esta representante da escola americana sai em defesa de que uma definição útil de gênero não pode considerar como centrais os aspectos relacionados à substância e nem os aspectos relacionados às formas do discurso e, sim, a ação, ou seja, como este é usado e como atua.

Desta feita, segundo a autora, os gêneros se constituem como recorrentes a partir das ações e das situações e os gêneros se consolidam a partir de convenções sociais recorrentes. É válido dizer que para a autora o que é recorrente não são os aspectos relacionados à individualidade, tendo em vista que estes são únicos e não admitiriam repetição, mas os fenômenos entendidos como intersubjetivos e sociais. Partindo desta concepção retórica, a autora afirma que o gênero é concernente a cada sociedade e cultura.

Como representante da escola sistêmico-funcional, é relevante citarmos o trabalho de Hasan (1989), que discute a relação entre estrutura textual e contexto, considerando as categorias de campo, que confere ao texto uma função ideacional, ligada à manutenção dos sistemas de crenças institucionalizados, a categoria relações, ligada a aspectos como autoria e audiência, função interpessoal do texto, e a categoria modo que faz referência aos canais retóricos, na função propriamente textual. Essas três categorias formam a configuração contextual. Portanto, nesta perspectiva, a identidade do gênero não é proveniente exclusivamente de sua forma, mas, também, de sua configuração contextual, o que remete a uma situação específica, a uma estrutura específica e a uma significação específica.

Bronckart (2002) assume uma perspectiva histórico-social e converge com as ideias bakhtinianas. No entanto, reconhece uma considerável margem de liberdade do agente produtor. Para o autor, então, um determinado texto possivelmente apresentará dimensões singulares provenientes das opções assumidas pelo agente ou ainda das adaptações de um modelo mais geral a uma situação de interação específica, assim como do estilo assumido pelo usuário diante do processo interativo.

Entre os teóricos brasileiros, Araújo (2000), considera que os gêneros textuais devem ser percebidos como dinâmicos, portanto, mutáveis, já que respondem a contextos sociais. Para a autora, tanto o propósito comunicativo, como o contexto social são traços definidores do gênero. Contudo, para ela é importante também considerar ‘tipificações’ ou ‘convenções textuais’ responsáveis pelas regularidades de estrutura.

Não podemos deixar de mencionar Marcuschi (2002), pois este autor indica que o gênero é resultante do trabalho coletivo, já que contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias. Assim sendo, um dos aspectos mais importantes é

considerá-los como entidades sociodiscursivas e formas de ação. Para eles, os gêneros são maleáveis, dinâmicos e plásticos. Tal plasticidade é evidenciada pelo predomínio da função sobre a forma.

Convencidos da importância dos gêneros textual-discursivos para o trabalho com o texto em sala de aula, seja em língua materna ou estrangeira, tendo em vista que todas as sociedades, guardada alguma especificidade cultural, fazem uso praticamente dos mesmos gêneros, em menor ou maior medida, perguntamo-nos: como uma nova abordagem para o ensino da leitura em língua espanhola em cursos livres, tendo como ferramenta os gêneros textuais contribui para a competência leitora e para ativação de estratégias de leitura?

Acreditamos que uma das respostas esteja na consideração da hibridização como possível viés de abordagem dos gêneros textuais nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Neste primeiro momento, entendemos por hibridização o fenômeno textual/discursivo advindo das práticas sociais em que um gênero A adota o formato de um gênero B, no entanto, sem modificar o seu propósito comunicativo inicial.

Para estudar os mecanismos responsáveis pela identificação e compreensão de gêneros textual-discursivos, optamos pelo viés da Linguística Textual de base sociocognitivista, já que este paradigma contempla os estudos sobre a intertextualidade, relevante para o nosso trabalho.

Conforme Koch (2009), a virada cognitivista na Linguística de Texto ocorre na década de 80 e conta com a participação de importantes teóricos, como Beaugrande e Dressler, Heidemann, Van Dijk, entre outros que associam todo fazer aos processos de ordem cognitiva, passando o texto a ser considerado também como resultado dos processos mentais e da convergência de diversos sistemas de conhecimento, tais como: linguístico, enciclopédico, interacional e de modelos textuais globais.

Contudo, a partir deste período, considera-se também o texto como uma ação social, quer dizer que os elementos culturais e os elementos mentais estão intimamente relacionados e devem ser considerados para a análise dos textos.

Uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo baseia-se no fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos. Essa visão, efetivamente tem se mostrado necessária para explicar tanto fenômenos cognitivos quanto culturais. (KOCH, 2009, p. 30)

Ao considerarmos o papel dos processos cognitivos que acontecem na sociedade, verificamos que a criação dos gêneros sofre diretamente o impacto das transformações sociais

que são refletidas nas transformações dos gêneros textual-discursivos, que discutiremos a seguir.

4.1. A transformação de gêneros textual-discursivos

Segundo Adam e Heidemann (2011), os gêneros textual-discursivos, assim como as línguas, experimentam momentos de tensão entre dois elementos que ao mesmo tempo se complementam e se contradizem: a repetição e a variação. A textualidade estaria relacionada a uma força de natureza centrípeta, garantidora da unidade e singularidade de dado texto; já a transtextualidade se relacionaria com as forças de natureza centrífuga, que permitiriam a abertura de qualquer texto para muitos outros textos.

O conceito de textualidade linguística foi definido por Maria Helena Mira Mateus *et alii* (1983 [2013, p. 134]) como “conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser um texto (discurso)”. Isso significa dizer que o referido conceito relaciona-se às leis que caracterizam um texto como tal, considerando o conhecimento racional com respeito às condições de produção do texto. A textualidade, pois, contempla, do ponto de vista teórico, a natureza e o significado do texto.

Já o conceito de transtextualidade foi definido por Genette (2010), designado também pelo autor como transcendência textual, leva em conta todo tipo de relação, seja explícita ou implícita, entre os textos. Conforme dissemos anteriormente, faz menção à capacidade inerente de alguns textos de albergar outros textos, passando por um processo de transformação.

O autor em seus estudos descreve algumas relações transtextuais, apresentadas em ordem crescente de abstração, implicação e globalidade. Acreditamos ser importante descrever, sucintamente, essas relações, haja vista terem ligação com os processos de transformação pelos quais passam alguns textos.

Antes disso, é pertinente lembrar que Genette (2010) desenvolveu essas relações tendo como referência o universo literário. No entanto, pesquisadores como Cavalcante (2012) afirmam que as categorias discutidas em Genette (2010) são perfeitamente aplicáveis ao universo não literário. Por essa razão, descrevê-las é de suma importância para se pensar na configuração atual dos processos de transformação dos gêneros. Por enquanto, chamamos de transformação o processo pelo qual os gêneros, pela razão que seja, apresentam alteração de

formato ou estilo original. Mais adiante, veremos outras denominações mais apropriadas para os diferentes tipos de transformação em função da constituição, da composição e da função.

A primeira relação transtextual a que Genette (2010) faz menção é a **intertextualidade**, termo criado por Júlia Kristeva, que se refere à relação de copresença, ou presença simultânea, de dois textos ou vários, comumente, com a presença efetiva de um texto dentro de outro texto. O autor menciona três tipos: (a) **Citação** – explícita e mais literal, (b) **Plágio** – menos explícito e menos canônico, empréstimo não declarado, mas literal e (c) **Alusão** – menos explícita e menos literal, relaciona-se ao enunciado cuja compreensão supõe a percepção de uma relação entre ele e outro. O fruto dessa relação é o intertexto, relação entre um texto e outro que o precedeu ou o sucedeu.

A segunda relação transtextual é denominada de **paratextualidade**, que se refere à relação entre o texto e os seus demais elementos constitutivos como: título, subtítulo, prefácio, rodapé, ilustrações, etc. O fruto dessa relação é o paratexto, quer dizer, os elementos de mediação entre os textos e o leitor, a fronteira entre o texto impresso e a leitura e interpretação do próprio texto.

A terceira relação é de **metatextualidade**, relaciona-se, pois, ao comentário que liga um texto a outro texto de que fala. É uma relação de crítica. O fruto deste tipo de relação transtextual é o metatexto que serve para criticar ou analisar criticamente outro texto.

A quarta relação transtextual é a de **arquitextualidade**, que se relaciona às propriedades que permitem catalogar o universo dos textos, quer dizer, refere-se à relação entre um texto e sua categoria de gênero. O fruto desta relação é o arquitexto, o gênero é um aspecto deste, à medida que pode determinar as expectativas do leitor.

A quinta e última relação descrita por Genette (2010) é aquela que ele toma por base seus estudos, a **hipertextualidade**, relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior A (hipotexto), do qual este emerge de forma a não ser um comentário. Neste tipo de relação, um texto é sempre absorvido e apagado com premeditação por outro. O fruto deste tipo de relação é o hipertexto, resultado de uma transformação premeditada de um texto pré-existente. O autor cita a paródia como exemplo desta relação.

Genette (2010) afirma que a derivação de um texto a partir de outro texto anterior pode se dar por transformação simples ou por transformação indireta (imitação). Considera os aspectos formais e temáticos para a construção de um hipertexto.

Para o autor, a *transformação* relaciona-se ao procedimento através do qual um texto, sobretudo literário, modifica aspectos como estilo ou o próprio gênero, sem que haja

alteração de sentido do texto original. Em contrapartida, a *imitação* não se relaciona à transposição de uma história a tempo e espaço diferentes ou à modificação de um estilo ou mesmo gênero, mas ao estabelecimento de um modelo com características estruturais e genéricas comuns que serviria de molde para a criação de inúmeros hipertextos, embora nem sempre seja o estilo do gênero imitado.

A paródia é uma das primeiras transformações textuais de que se tem notícia, nasce do desejo e insatisfação do público com os versos da *Ilíada* e da *Odisseia*. O público almejava, pois, distrair-se e divertir-se para além do tradicional, o que acarretava a transformação dos poemas para se exprimir outra coisa. Há, portanto, alteração do sentido original.

É importante esclarecer que, antigamente, a palavra paródia se usava tanto para designar uma deformação lúdica, como uma transposição burlesca de um texto ou ainda para a imitação satírica de um estilo. Para o autor, a paródia estrita e o travestimento se originam na transformação do texto, já o pastiche satírico, na imitação de estilo. Diante disso, temos o seguinte: paródia – desvio do texto por transformação mínima; travestimento – transformação estilística com função degradante; pastiche – imitação de um estilo, sem função satírica; pastiche satírico – imitação com função satírica.

Pensando em diferentes tipos de transformação em função da constituição e da função, Genette (2010) chegou ao seguinte quadro que considera aspectos funcionais e estruturais:

Quadro 1: Relações hipertextuais

Divisão corrente (funcional)				
Função	Satírica (paródia)			Não-satírica (pastiche)
Gêneros	Paródia	Travestimento	Charge	Pastiche
Relação	Transformação		Imitação	
Divisão estrutural				

Fonte: Genette (2010, p. 37)

Depois desta sucinta apresentação dos aspectos mais gerais da teoria de Genette (2010) no que se refere à transtextualidade, é importante apresentar o refinamento do quadro teórico de Genette (2010) por Piègay-Gros (2010), que desloca a perspectiva da transtextualidade para a intertextualidade. Apesar de a autora desvirtuar um pouco a proposta de Genette, acreditamos que valha a pena citá-la de modo a entender melhor o entendimento das transformações textuais.

Ao fazer tal redimensionamento, Piègay-Gros (2010) distingue para a intertextualidade dois tipos de relação: a primeira por copresença que, se relaciona à intertextualidade genettiana e a segunda por derivação, que se relaciona à hipertextualidade. O que podemos perceber é a existência de um alargamento do conceito de intertextualidade aos casos de hipertextualidade. Além disso, segundo Nobre (2013), a autora faz diferenciações para os casos de copresença no que concerne o critério de implicitude e explicitude, bem como opta por incluir a referência como intertextual por copresença. No entanto, o autor critica a redução dos gêneros hipertextuais apresentados por Genette (2010).

Cavalcante (2012) propõe o seguinte quadro no intuito de resumir os ajustes feitos por Piègay-Gros (2010) no que concerne às relações intertextuais.

Figura 3: Resumo sobre as relações intertextuais propostas por Piègay-Gros (2010)



Fonte: Cavalcante (2012, p. 146)

A partir do quadro apresentado, deter-nos-emos mais nas relações de derivação, relação hipertextual para Genette (2010), pois estas transformações estão no cerne da nossa proposta de trabalhar com textos híbridos. Para o autor, na paródia se dá uma transformação do texto original; já no pastiche, ocorre imitação de elementos mais amplos, como estilo ou estrutura textual/genérica.

Neste primeiro momento, parece acertado associar a hibridização à imitação de Genette (2010), tendo em vista que o produtor faz uso de um modelo genérico a partir do qual é possível proceder à produção de um número ilimitado de textos.

No exemplo a seguir, verificamos que, a partir do modelo genérico enquete se produziu um texto publicitário, quer dizer, observamos que a enquete serve unicamente como moldura, tendo em vista que o propósito comunicativo não parece ser o de verificar a opinião de um grupo de pessoas e, sim, promover um produto cosmético que promete cuidar de seu público-alvo, porém valorizando os traços característicos de seus usuários, ainda que estes

não estejam de acordo com os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade, garantindo, portanto, a manutenção da personalidade, o que, de fato, faria com que alguém fosse interessante. Isso pode ser comprovado com a fotografia de uma mulher com um nariz fora dos padrões estéticos indicadores de feminilidade, quer dizer, nariz pequeno e arrebitado. Ao contrário a mulher tem um nariz grande, o que no imaginário popular costuma ser associado a pessoas com personalidade, o que nem sempre é enxergado como elogio.

Figura 4: Propaganda Dove



Fonte: Disponível em http://multimedia.uoc.edu/~grf/index.php/Dove_-_campa%C3%B1a_por_la_belleza_real_-_id_gr%C3%A1fica, acessado dia 10 de maio de 2014.

A partir desta breve apresentação das origens da discussão de transformação textual dentro da Linguística de Texto, verificamos que em termos transtextuais, de heterogeneidade textual, a intertextualidade se apresenta como um importante elemento para pensarmos na criação de uma nova abordagem de ensino da leitura, já que, ao referir-se a um texto anterior no que diz respeito a motivos, temas, estilo etc., criam-se novos efeitos de sentido que podem também ser manifestos por meio de um diálogo intergenérico, objeto do nosso estudo.

De acordo com nossa experiência docente e com os dados coletados na análise, as atividades de leitura em âmbito institucional parecem direcionar-se unicamente para os elementos reguladores da unidade e singularidade do texto, sem se deter muito nos elementos responsáveis pela variação ou inovação dos textos, assim como os efeitos que estes podem produzir para a competência leitora, quer seja em língua materna ou estrangeira.

Um dos elementos de variação mais significativos é a hibridização. Por essa razão, julgamos ser problemático não considerá-la em sala de aula. A questão não se reduz a

classificar os gêneros resultantes de transformações ou hibridizações, e sim, a observar as potencialidades genéricas e seus efeitos para melhorar a qualidade de leitura.

Analisar uma participação em vez de se limitar a um pertencimento classificatório permite entrar na complexidade dos fatos de discurso. À exceção de gêneros socialmente bastante constrictivos, a maior parte dos textos não se conforma a um só gênero e opera em um trabalho de transformação de um gênero a partir de vários gêneros (mais ou menos próximos). Considerar essa heterogeneidade genérica é, para nós, o único meio de aproximar a complexidade do procedimento que liga um texto ao interdiscurso de uma formação social dada. (ADAM E HEIDEMANN 2011, P. 21)

Acreditamos ser oportuno levar para a sala de aula de língua espanhola, por meio das atividades de leitura coletiva, a máxima de que os gêneros são, sim, categorias dinâmicas em variação assim como a língua, e, para que os aprendizes possam atuar em práticas discursivas diversas devem entrar em contato com a presença de um gênero dentro de outro gênero.

A ideia é ampliar o leque de interação dos alunos com o texto, já que, segundo nossa experiência docente, parece que, no que tange as atividades de compreensão leitora, boa parte dos materiais destinados ao ensino do espanhol como língua estrangeira, assim como materiais de língua materna, desconsidera a questão da variação genérica ou da copresença e derivação de gêneros textuais.

4.2 . Os tipos de transformações textuais pelo viés da intertextualidade e de outros fenômenos textuais

Como vimos, Piègay-Gros (2010) discute as relações intertextuais como sendo de copresença (citação, referência, plágio e alusão) e de derivação (paródia, travestimento e pastiche). Na verdade, trata-se de uma releitura das discussões oferecidas por Genette em sua obra *Palimpsestes* (1982). Faz-se um enfrentamento entre as relações implícitas e as explícitas, entre aquelas marcadas, destacadas por marcas tipográficas, por exemplo, e aquelas em que há ausência evidente de marcas que indiquem uma relação intertextual direta. Nesse último caso, cabe ao leitor identificá-las a partir do seu conhecimento intertextual.

Podemos verificar a incorporação do postulado dialógico oferecido por Bakhtin (2011 [1953]), no qual o texto não pode ser visto de forma isolada, quer dizer, há que se considerar sua correlação com outros discursos análogos. Tal fenômeno se configura considerando a recepção e o entendimento de um enunciado que se faz território comum entre o enunciador e o enunciatário, o que produz um movimento dialógico.

Os pesquisadores brasileiros mais atuantes na área de Linguística Textual incorporaram em seus estudos sobre a intertextualidade grande parte das discussões iniciadas por Kristeva, Genette e Piegay-Grès salvo pequenas alterações, sobretudo, terminológicas.

Koch e Elias (2006), assim como Koch, Bentes e Cavalcante (2007), consideram que a intertextualidade pode ser concebida em um sentido *stricto*, que tem relação com a presença de um intertexto, compartilhado pela memória social, em um novo texto. Mas pode também ser concebida num sentido *lato*, que não se mostra de forma aparente, quer dizer, é suficiente a existência de uma remissão discursiva a outras vozes do texto, mesmo que seja de forma indireta. Isso significa dizer que, neste último sentido, o intertexto é concebido como um componente textual natural.

Na presente discussão, interessar-nos-emos pela intertextualidade *stricto sensu*, pois, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007), esta pode ser subdividida em: (i) intertextualidade temática, (ii) intertextualidade estilística; (iii) intertextualidade explícita, (iv) intertextualidade implícita; (v) intertextualidade tipológica; e (vi) intertextualidade intergenérica.

Para tentar explicar o que poderia ser a intertextualidade de natureza temática, oferecemos o exemplo do cartaz do filme Deu a Louca na Chapeuzinho Vermelho, na versão espanhola.

Figura 5: Cartaz do filme Deu a louca na Chapeuzinho Vermelho em espanhol



Fonte: http://img2.wikia.nocookie.net/__cb20100430195406/doblaje/es/images/2/24/Hoodwinked.jpg, acessado em 03 de março de 2014.

Podemos ver no exemplo um compartilhamento temático com a história infantil Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault, porém a intertextualidade diz respeito somente ao tema, pois o filme intitulado em português de *Deu a louca na Chapeuzinho Vermelho*, com tradução “¡Buza Caperuza! La verdadera historia” na maioria dos países da América Latina, se desenvolve de forma completamente diferente da história original. Na verdade, trata-se de outra história.

Em relação à intertextualidade estilística, o produtor do texto, dependendo do seu propósito comunicativo, repete, imita ou faz uma paródia de certos estilos ou variedades linguísticas. Na figura 6, podemos visualizar a imitação do estilo de falar das pessoas nascidas em Cádiz, na Espanha.

Figura 6: Piada gaditana.

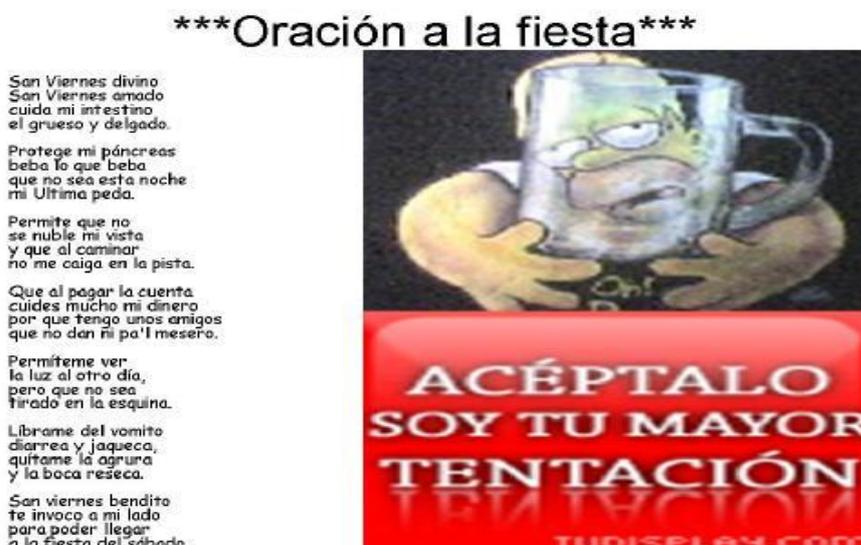


Fonte: disponível em <http://www.todoee.net/humor/ChisteCadizELE1.jpg>, acessado em 14 de março de 2014.

A intertextualidade explícita ocorre quando há menção direta à fonte do intertexto, o que ocorre costumeiramente em trabalhos científicos. Ao longo deste trabalho, é possível evidenciar vários exemplos de intertextualidade explícita quando, por exemplo, evocamos os trabalhos de Koch e Elias (2006).

Por outra parte, a intertextualidade implícita introduz no intertexto um trecho alheio, sem nenhuma menção de fonte, o que acarreta uma maior esforço para recuperá-lo na memória, exemplo disso encontramos em alusões, paródias, paráfrases, etc.

Figura 7: Oração à festa.



Fonte: disponível em http://sp6.fotolog.com/photo/54/41/112/ardiente_locura/1213665574943_f.jpg, acessado em 14 de março de 2014.

A intertextualidade tipológica, denominada por Marcuschi (2008) como heterogeneidade tipológica, se refere à presença de vários tipos dentro de um gênero textual, o que Adam (2011) já assinalou em seus estudos como sequências textuais, quer dizer, em um mesmo gênero, como um conto de fadas, podem atuar sequências distintas, como narrativas e descritivas.

Finalmente, temos a questão da intertextualidade intergenérica. Este termo foi denominado por Marcurschi (2002) como configuração híbrida, e por Koch e Elias (2006) como intertextualidade intergêneros ou hibridização. Independente da terminologia, todos os estudiosos defendem que este fenômeno consiste na possibilidade de um gênero exercer a função de outro, considerando os seus propósitos comunicativos.

Reconhecemos, evidentemente, a existência do fenômeno em que um determinado gênero pode assumir a forma de outro, mantendo a intenção comunicativa do primeiro. No entanto, será que podemos considerar este fenômeno como intertextual?

A partir de considerações mais recentes sobre o tema, tentaremos discutir, ainda que de forma parcial, se esta transformação pode ser considerada de natureza intertextual, tendo como base estudos atuais sobre o fenômeno da mescla de gêneros, que nos fazem pensar que a questão vai muito além da terminologia, já que se trata, pois, de uma demanda conceitual.

Matozzo (2008) questiona a terminologia adotada por Koch e Elias (2006). O autor defende que se trata de um equívoco utilizar os termos intertextualidade intergêneros e

hibridização como sinônimos, pois, para ele, a intertextualidade, relação que um texto mantém com outro, manifesta-se a partir de retomadas internas, quer dizer, para ele somente há intertextualidade entre o que está escrito.

Já no caso do hibridismo, para o autor, termo adequado para referir-se à transformação de um gênero em outro, não há uma retomada interna e, sim, uma nova caracterização do gênero, a retomada seria de natureza externa, estrutural.

Em outras palavras, para Matozzo (2008), a relação entre dois gêneros pode ser de intertextualidade quando, por exemplo, uma música retoma uma poesia em uma relação interna, mas não estrutural. No entanto, se um poema tiver a função de uma propaganda, a relação será híbrida e não intertextual.

A fim de exemplificar a proposta de Matozzo (2008), pode-se observar a propaganda a figura 8, que mantém uma relação de intertextualidade, de retomada interna com a canção escrita pelos compositores Ataulpho Alves e Mário Lago, *Ai que saudades da Amélia*.

Figura 8: Margarina Amélia



Fonte: disponível em <http://discutindoaredacao.wordpress.com/category/intertextualidade-2/>, acessado em 5 de novembro de 2013.

Como exemplo de hibridização, temos a piada com a estrutura de um problema matemático, quer dizer, aqui há uma retomada de natureza externa/estrutural, em que um gênero A exerce a função de um gênero B, devido ao propósito comunicativo.

Figura 9: Piada em forma de problema matemático.



Fonte: Koch e Elias (2006, p. 115)

Outros autores mais recentes também sustentam posicionamentos diferentes em relação ao tema, por exemplo, Meira (2012) não faz distinção entre os termos hibridismo e intergenericidade e acaba elegendo a terminologia intergenericidade.

Costa Filho (2012), por outro lado, não se compromete em defender que se trata de termos distintos, porém concebe que são graus diferentes de imbricação e acaba adotando o termo hibridismo.

Estes diferentes graus de imbricação, foram também percebidos por Lima Neto e Araújo (2012), que preferem a nomenclatura de mescla. Para eles, a mescla nem sempre é intertextual. Neste sentido, os autores propõem três tipos de mesclas genéricas distintas: a **mescla por intergenericidade prototípica**, caracterizada pela fusão de traços de pelo menos dois gêneros, o que equivaleria aos conceitos de intertextualidade intergêneros, de Koch e Elias (1996), Koch, Bentes e Cavalcante (2007) e Marcuschi (2008), nos quais um gênero assume a forma de outro sem perder o seu propósito comunicativo. Exemplo célebre é o do site desciclopédia, onde podemos ver a estrutura de um currículo com o propósito comunicativo de uma piada, quer dizer, trata-se de uma piada.

Figura 10: Curriculum vitae de Luiz Inácio Lula da Silva pela desciclopédia.

CURRICULUM VITAE
www.lulainacio.com.br

Luiz Inácio Lula da Silva
Endereço: Praça dos Três Poderes, s/nº
Palácio do Planalto - Brasília, DF.
cep: 70100-000
Telefone: (61) 211-1221 | e-mail: presidente@planalto.gov.br



Dados Pessoais

Data de Nascimento: 27 de outubro de 1945 (59 anos).
Natural de: Garanhuns (PE).
Estado civil: casado.

Formação Acadêmica

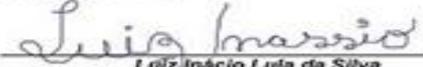
Pós-Graduação: não possui.
Graduação: não possui de novo.
2º grau: não possui.
Ginásio: incompleto.
Primário: esse eu possui.

Experiência Profissional

1957: Engraxate.
1959: "Office-boy" (Armazéns Gerais Columbia).
1962: Metalúrgico (Metalúrgica Aliança).
1966: Metalúrgico (Indústrias Villares).
1969: Suplente do Sindicato dos Metalúrgicos de S. Bernardo do Campo.
1972: Secretário do Sindicato dos Metalúrgicos de S. Bernardo do Campo.
1975: Presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de S. Bernardo do Campo.
1986 a 1987: Deputado Federal.
1989 a 2002: Desempregado.
2003: Presidente da República.

Informações Adicionais

Cursos e Seminários: Torneiro Mecânico (SENAI)
Português: fluente.
Inglês: "Me not anderstend much. Tu xisburguer preaze!"
Noções de Informática: "Quando perdi meu dedo eu fiquei computador, serve?"
Hobby: "Tomar uns frago de quando em vez."


 Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: Lima Neto e Araújo (2012, p. 279)

No entanto, para os autores, considerar somente esses elementos para caracterizar as misturas que acontecem entre os gêneros acarretaria uma limitação muito grande dos fenômenos de mescla. Assim sendo, os autores propõem ainda a **mescla por gêneros casualmente ocorrentes**; constituída por gêneros que não necessariamente se fundem, mas que coexistem numa relação simbiótica, voltada para um propósito comunicativo comum (é utilizada para complementar a informação). Pelo que podemos entender, trata-se de um gênero dentro de outro, como acontece, por exemplo, com a presença do gênero receita dentro do romance *Como agua para chocolate*, da mexicana Laura Esquivel. Neste caso, o papel da receita é auxiliar no entendimento do romance, gênero principal, como podemos ver no exemplo que segue:

III Marzo
Codornices en pétalos de rosas
Ingredientes
12 rosas, de preferencia rojas
12 castañas
Dos cucharadas de mantequilla
Dos cucharadas de fécula de maíz

Dos gotas de esencia de rosas
 Dos cucharadas de anís
 Dos cucharadas de miel
 Dos ajos
 6 codornices
 1 pitahaya

Manera de hacerse:

Se desprenden con mucho cuidado los pétalos de las rosas, procurando no pincharse los dedos, pues aparte de que es muy doloroso (el piquete), los pétalos pueden quedar impregnados de la sangre y esto, aparte de alterar el sabor del platillo, puede provocar reacciones químicas, por demás peligrosas. Pero Tita era incapaz de recordar este pequeño detalle ante la intensa emoción que experimentaba al recibir un ramo de rosas, de manos de Pedro. LAURA ESQUIVEL (2000, p. 44-45) *Como agua para chocolate*

Os autores mencionam ainda a **mescla por gêneros intercalados**, que envolve gêneros que podem pertencer a cenas enunciativas distintas. Tal categorização foi criada a partir do conceito de reelaboração de Bakhtin (2011 [1953]), no qual os gêneros secundários absorvem os gêneros primários, que, como consequência, perdem alguns de seus elementos originais. Os autores exemplificam este tipo de mescla com o romance *Drácula*, estruturado a partir de outros gêneros tais como: diários, cartas e relatos.

Figura 11: Índice do romance *Drácula*.

Índice	
Introdução	13
I – Diário de Jonathan Harker (anotado em taquigrafia) ...	33
II – Diário de Jonathan Harker (continuação)	47
III – Diário de Jonathan Harker (continuação)	61
IV – Diário de Jonathan Harker (continuação)	75
V – Carta da srta. Mina Murray para a srta. Lucy Westenra	89
VI – Diário de Mina Murray	99
VII – Recorte do jornal <i>Dailygraph</i> , de 8 de agosto	113
VIII – Diário de Mina Murray	129
IX – Carta de Mina Harker a Lucy Westenra	145
X – Carta do dr. Seward ao ilustre Artur Holmwood	161
XI – Diário de Lucy Westenra	177
XII – Relato cotidiano do dr. Seward	189
XIII – Relato cotidiano do dr. Seward (continuação)	207
XIV – Diário de Mina Harker	223
XV – Relato cotidiano do dr. Seward (continuação)	239
XVI – Relato cotidiano do dr. Seward (continuação)	253
XVII – Relato cotidiano do dr. Seward (continuação)	265
XVIII – Relato cotidiano do dr. Seward	279
XIX – Diário de Jonathan Harker	295

Fonte: Lima Neto e Araújo (2012, p. 290)

A problemática em torno da adequada caracterização dos fenômenos de transformação ou mescla de gêneros não está ainda de todo elucidada. No entanto, os estudos realizados por Matozzo (2008), Costa Filho (2012), Lima Neto e Araújo (2012) e Meira (2012) lançam luz à questão, sobretudo, no que concerne à existência de diferentes tipos de mesclas genéricas.

Lendo os estudos de Genette (2010) e Piègay-Gros (2010) com maior profundidade, percebemos que os autores não consideram intertextuais somente as relações internas entre os textos. Talvez este equívoco tenha se configurado no fato de se relacionar o fenômeno intertextual inicialmente às relações de copresença. Ao pensarmos nas relações de derivação e imitação, verificamos que os autores consideram também como intertextuais relações externo-estruturais.

Há outros autores ainda, como Chaves (2010), por exemplo, que utilizam o termo “dialogismo intergenérico” para referir-se à relação dialógica entre dois gêneros, denominado GE como gênero enunciante e GE’ como gênero enunciado. Como exemplo disso, podemos mencionar uma propaganda na forma de uma carta, em que o primeiro seria o GE e o segundo o GE’. Segundo Lazarini (2013), a diferença com respeito à proposta de Marcuschi (2002) sobre a noção de intertextualidade intergênero é que a autora considera não somente as relações intertextuais, mas também as relações interdiscursivas.

Nobre (2013) acredita que os efeitos produzidos pela hibridização ou pela imitação são análogos aos casos de pastiche genettiano, tendo em vista que a imitação de um texto geralmente ocorre sobre o regime lúdico. O autor vai além e relaciona o efeito cômico-depreciativo produzido pelo fenômeno da hibridização aos casos de charge, em que incide a imitação em regime satírico. Estabelece como grande diferença o fato de estas denominações terem sido criadas dentro da esfera do literário, sendo a hibridização um fenômeno que não se restringe ao campo literário. O autor afirma haver correspondência entre o pastiche e a charge em esfera não literária sob o rótulo de textos híbridos ou intergenéricos.

Não podemos esquecer-nos de mencionar as pesquisas relevantes, sobre o tema, desenvolvidas por Miranda (2007), que cunhou o termo intertextualização para referir-se ao cruzamento entre gêneros textuais no interior de um dado texto, sendo um destes simulado ou ficcionalizado. Para a autora, esta relação é de copresença entre elementos ou mesmo traços que se associam a parâmetros de textualização que absorvem gêneros no espaço de um dado texto, quer dizer, um texto que se inscreve em um gênero específico, recorre ao que a autora

denominou de intertextualização, quando introduz traços que se associam a gêneros diferentes do primeiro. É precisamente aqui que divergimos da autora, já que, para nós, o fenômeno da hibridização é mais restrito, ou seja, relaciona-se com a totalidade do gênero e não somente com traços. Neste sentido, aproximamo-nos mais da noção de intertextualidade intergêneros, de Marcuschi (2003, p. 31), tendo em vista que consideramos, “uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero”.

A pesquisadora argentina retoma a ideia de hipertextualidade de Genette (2010), afirmando que há gêneros “convocantes”, hipergêneros, capazes de albergar outros gêneros, os hipogêneros, servindo estes últimos aos interesses comunicativos dos primeiros. Como exemplo deste fenômeno, podemos citar a publicidade (hipergênero), pois esta alberga os mais variados gêneros, mesclando-se com eles. Para Miranda (2004), o hipogênero pode preencher ou não a totalidade do texto. No nosso estudo, primamos pelo preenchimento da totalidade.

No entanto, a autora avança muito ao reconhecer que a atualização dos textos não se dá por meio de uma simples reprodução de um modelo abstrato de gênero, tendo em vista que podemos adaptar este modelo considerando as propriedades específicas de cada situação comunicativa.

Miranda (2007) chama atenção para a dinamicidade dos parâmetros que se estabilizam e se alteram sócio-historicamente, conformando os traços ou características responsáveis pelo reconhecimento relativo da identidade dos gêneros discursivos.

Assim sendo, a autora introduz um conceito muito importante para o estudo das transformações genéricas, os marcadores genéricos, mecanismos semióticos que servem como pista ou indício da atualização de um parâmetro genérico com valor distintivo e os divide em dois tipos: i) autorreferencial, aquele que expressa de forma explícita a categoria genérica do texto. Um exemplo da ação destes marcadores é quando o usuário da língua escreve textos em que menciona explicitamente o gênero, como: No presente artigo trataremos de explicitar o uso de marcadores genéricos; ii) inferencial, aquele que expressa de forma implícita ou indireta a categoria genérica do texto, sendo necessário um trabalho interpretativo mais complexo, já que os usuários da língua teriam que lançar mão da sua competência genérica.

Em termos gerais, um marcador genérico pode vir expresso por meio do léxico, da sintaxe, da organização enunciativa, dos mecanismos de apresentação do material, etc. Esses elementos poderão nos ajudar muito nas análises empreendidas durante a realização das

atividades de leitura coletiva a fim de identificar os mecanismos utilizados pelos alunos para a construção do sentido do texto.

Finalmente, mencionamos os trabalhos de Lara (2007, 2010), que prefere o termo “transgressão de gêneros”. Para a autora os gêneros do discurso constituem-se fenômenos maleáveis, passíveis de transformação dependendo das necessidades dos usuários. Quando há essa necessidade, abre-se um caminho para o gênero transgressor e para o gênero transgredido. O primeiro, transgressor, apodera-se da função da publicidade, como exemplo, tem-se o testamento; já o transgredido é a própria publicidade, como podemos verificar a seguir.

Figura 12: Os últimos desejos da Kombi

Os últimos desejos da Kombi.

1 Para Carlos Alberto de Valentim, o "Seu Nenê", que me levou para ver a Seleção Brasileira jogar mundo afora, deixo minha calota autografada pelo Rei Pelé.

2 Para Marco Rebuli, que fundou o meu fã-clube mais antigo de que se tem notícia, ainda em atividade no Brasil, deixo uma placa de bronze homenageando seu feito.

3 Para Amilton e Maíra Navas, casal que se conheceu no caminho da escola, dentro de mim, deixo uma miniatura de Kombi Escolar, puxando latinhas de recém-casados.

4 Para Bob Hieronimus, artista plástico que me fez ficar famosa entre os hippies do mundo inteiro, deixo um bloco especial de desenho, no meu formato.

5 Para Jason Rehm, que mora dentro de mim com sua família, deixo um capacho estampado com meu rosto, para ser colocado na entrada de sua casa. (No caso, minha porta).

6 Para Noel Vilas Bôas, em nome de seu pai, o sertanista Orlando Vilas Bôas, que rodou o Brasil comigo, deixo uma réplica daquele modelo, feito em ferro, representando a fama que alcançamos juntos.

7 Para Eduardo Gabriel Pinz, dono da Kombi que pessoalmente é a mais antiga fabricada no Brasil, deixo o álbum de fotos com a história de nossa família.

8 Para Hamilton de Lóca e Jairo Elvethário, que me transformaram num sábio mágico, deixo meu livro de cabeceira: meu último Manual do Proprietário.

9 Para Valdir Gomes de Souza, que perdeu seu primeiro brinquedo — uma Kombi azul — em minúscula — deixo uma nova Kombi azul em minúscula, lindinha.

10 Para Frank Kischig e Iê, que deram o vulto ao mundo comigo, deixo meu odômetro com o maior quilômetro possível: 99999.

11 Para Rolando "Messinha" Voneski, que manteve uma cantina italiana dentro de mim e hoje tem restaurante, loja e continua prosperando, deixo formigas de travalá no meu formato.

12 Para Milton Maia, que nasceu dentro de mim, deixo uma réplica do meu primeiro esboço. Como eu era quando nasci.

13 Para todos os meus amigos e fãs, deixo um livro digital gratuito, com as lindas histórias que recebi nos últimos meses pelo meu site.

14 Para meus parentes, Kombis de diferentes formatos, deixo um encontro a ser realizado no minha fábrica.

15 E, finalmente, meu último desejo: voltar para casa. Para ver os hábitos completos e acompanhar os entregas, acesse www.vw.com.br/kombi.

Disponível em <http://carpress.uol.com.br/noticias/item48153.shl>, acesso em 15/09/14

- 1) Para Carlos Alberto de Valentim, o "Seu Nenê", que me levou para ver a Seleção Brasileira jogar mundo afora, deixo minha calota autografada pelo Rei Pelé.
- 2) Para Marco Rebuli, que fundou o meu fã-clube mais antigo de que se tem notícia, ainda em atividade no Brasil, deixo uma placa de bronze homenageando seu feito.
- 3) Para Amilton e Maíra Navas, casal que se conheceu no caminho da escola, dentro de mim, deixo uma miniatura de Kombi Escolar, puxando latinhas de recém-casados.
- 4) Para Bob Hieronimus, artista plástico que me fez ficar famosa entre os hippies do mundo inteiro, deixo um bloco especial de desenho, no meu formato.
- 5) Para Jason Rehm, que mora dentro de mim com sua família, deixo um capacho estampado com meu rosto, para ser colocado na entrada de sua casa. (No caso, minha porta).

- 6) Para Nel Villas Bôas, em nome de seu pai, o sertanista Orlando Villas Bôas, que rodou o Brasil comigo, deixo uma réplica daquele modelo, feita em barro, representando a lama que enfrentamos juntos.
- 7) Para Eduardo Gedrait Pires, dono da Kombi que provavelmente é a mais antiga fabricada no Brasil, deixo o álbum de fotos com a história de nossa família.
- 8) Para Hamilton de Lócco e Jahir Eleuthério, que me transformaram em um sebo móvel, deixo meu livro de cabeceira: meu último Manual do Proprietário.
- 9) Para Valdir Gomes de Souza, que perdeu seu primeiro brinquedo – uma Kombi azul em miniatura –, deixo uma nova Kombi azul em miniatura, lindinha.
- 10) Para Franck Köchig e Iris, que deram a volta ao mundo comigo, deixo meu hodômetro com a maior quilometragem possível: 999999.
- 11) Para Rolando "Massinha" Vanucci, que montou uma cantina italiana dentro de mim e hoje tem restaurante, lojas e continua prosperando, deixo forminhas de ravióli no meu formato.
- 12) Para Mirian Maia, que nasceu dentro de mim, deixo uma réplica do meu primeiro esboço. Como eu era quando nasci.
- 13) Para todos os meus amigos e fãs, deixo um livro digital gratuito, com as linhas histórias que recebi nos últimos meses pelo meu site.
- 14) Para minhas parentes, Kombis de diferentes épocas, deixo um encontro a ser realizado na minha fábrica.
- 15) E, finalmente, meu último desejo: voltar para casa.

Lara (2010) escolhe o termo transgressão, pois para ela este fenômeno relaciona-se a “passar além de, atravessar” quer dizer, a transgressão significa ir além de um gênero específico e uno, e atravessá-lo com o intuito de construir novos gêneros com novos sentidos. O reconhecimento da transgressão se manifestaria na capacidade de identificar as características responsáveis pela manutenção da regularidade para, assim, identificar o que há de inovador.

Assim como Marcuschi (2002), para a autora, o que é definidor do gênero é sua função. Desta forma, no caso do anúncio da Kombi, apesar de ser veiculado na forma de um testamento, continua sendo um anúncio publicitário. Em seus estudos, Lara (2010) menciona os estudos de Miranda (2007), anteriormente citados, e explica que a pesquisadora argentina considera não somente a mescla de estruturas e funções, mas considera o fenômeno como

sendo de maior amplitude, tendo em vista que a presença de qualquer traço genérico configuraria o fenômeno da hibridização ou transgressão.

Acreditamos que se tem avançado nos estudos sobre variação de gêneros, já prevista em Bakhtin (2011 [1953]) e que estes são cada vez mais recorrentes nas práticas interacionais cotidianas. Neste sentido, é importante que se investiguem os efeitos do contato entre os gêneros híbridos e os usuários da língua, já que estes estão bastante presentes nas interações sociais, como demonstram os trabalhos citados nesta seção.

Apesar de estarmos convencidos de que o fenômeno intertextual pode ser considerado não somente em sentido restrito como fenômeno de retomada interna, mas sim de modo macro, como fenômeno externo-estrutural, optamos pelo termo hibridização, pois acreditamos que este evoca com mais propriedade o caráter de variação presente nos gêneros textual-discursivos, tendo em vista que, ao pensarmos em algo híbrido, nos vem à cabeça que estamos tratando de um fenômeno no qual convergem estrutura e função de elementos diferentes na construção de um terceiro elemento, quer dizer, um híbrido.

Autores como Nobre (2013) não consideram que o caráter híbrido pertença ao gênero e sim, ao texto, tendo em vista que é o texto que assume características de diferentes gêneros, considerando inadequado dizer que gênero A possui a forma de gênero B. Para ele, a constituição do texto é híbrida e pode ser originada pela forma de um gênero e a função de outro gênero devido a estratégias intertextuais, haja vista que se movimentam conhecimentos oriundos de diversos gêneros para a produção de textos.

Ainda assim, apesar dos argumentos de Nobre (2013), consideramos que a hibridação é, sim, inerente aos gêneros. Maingueneau (2004), assim como Bakhtin, reconhece que há gêneros mais padronizados e gêneros mais criativos, destacando a existência de modos ou de uma gradação que se pode entender da seguinte forma: num primeiro grupo estariam os gêneros institucionalizados, com pouca ou nenhuma variação, tais como fichas administrativas, catálogo telefônico, registros de cartórios, entre outros. Já num segundo grupo, podem ser mencionados os que seguem uma estrutura preferencial, mas que podem sofrer desvios, como exemplo tem-se a propaganda político-eleitoral, o guia de viagens etc. Num terceiro grupo, podem-se incluir os gêneros que de alguma maneira incitam a inovação, mesmo que, com o passar do tempo, tornem-se mais estereotipados, quer dizer, gêneros como publicidades, músicas e programas de televisão. No quarto e último grupo, há a presença de gêneros mais criativos, autorais, como os literários.

Sendo assim, com base em Maingueneau (2004), é salutar afirmar que os gêneros textual-discursivos apresentam uma dupla faceta, quer dizer, por um lado é possível enxergar claramente a existência de um caráter convencional, que possibilita o reconhecimento dos gêneros pelos indivíduos, bem como os contextos específicos em que são usados, os propósitos comunicativos, os aspectos estruturais e os aspectos léxico-gramaticais inerentes; e por outro lado, é inegável que alguns gêneros têm uma disposição à inovação, à mudança, que se manifesta muito mais pela forma do que pela função que ocupam no contexto social.

4.3 . Os gêneros textual-discursivos híbridos como *input* para o desenvolvimento da prática social da leitura

Antes de nos atermos às discussões em torno da variação genérica, optamos por, inicialmente, com base em Maingueneau (2004), tratar de modo geral das competências necessárias para compreender os gêneros textual-discursivos.

Segundo o autor, um dos componentes da competência comunicativa é a competência genérica relacionada ao domínio das leis do discurso e dos gêneros do discurso, quer dizer, à capacidade de produção e interpretação de enunciados, observando as mais variadas situações comunicativas. Além disso, não podemos nos esquecer da competência linguística (conhecimento da língua) e da competência enciclopédica (conhecimento sobre o mundo).

Maingueneau (2004) considera a competência comunicativa responsável pelo comportamento adequado na produção e recepção dos múltiplos gêneros do discurso, ou seja, pensa que a competência genérica é constitutiva da nossa habilidade de comunicação em qualquer língua, corroborando a ideia de Bakhtin (2011 [1953]) de que nos comunicamos não por palavras e frases isoladas e, sim, por meio dos gêneros do discurso.

As competências linguísticas, enciclopédicas e genéricas interagem entre si de modo a produzir uma interpretação por meio da ativação de diferentes estratégias. Se uma delas falha, por exemplo, a competência linguística, já que estamos tratando de uma língua estrangeira, a competência genérica pode ser acionada para a construção do sentido, pois, pelas leis do discurso, podemos identificar, mesmo sem saber nomeá-los, uma grande quantidade de gêneros.

Tomemos o exemplo do texto em alemão representado pela figura 14. Apesar de não saber a língua alemã, é muito provável que indivíduos brasileiros sejam capazes de

identificar o conteúdo do texto, o propósito comunicativo, a quem se dirige e o suporte que o veicula, pois este tipo de conhecimento não requer uma aprendizagem explícita, já que o fato de estarmos constantemente em contato com os variados gêneros do discurso nos permite adquirir a competência genérica, conforme Maingueneau (2004), por impregnação.

Figura 13: Anúncio em alemão do iPhone 4



Fonte: disponível em http://secretagencyblog.blogspot.com.br/2011_02_01_archive.html, acessado em 20 de janeiro de 2014.

Tabela 4: Anúncio do iPhone 4 em alemão com tradução da autora em português.

Wirklick frische Technik bekommen Sie nur bei uns.	Tecnologia realmente inovadora você só encontra conosco.
iPhone 4	iPhone 4
Jetzt exklusiv bei der Telekom.	Agora exclusivamente na Telekom.
Erleben, was verbindet.	A vida é para compartilhar.

Fonte: Elaborada pela autora

Como exemplo de que as três competências interagem e uma pode auxiliar mais ativamente na falta de outra, temos o texto da figura 13, que está escrito em alemão. Apesar de não ter uma competência linguística desenvolvida em alemão, um leitor brasileiro acostumado com o contato com revistas, pode identificar que o suporte no qual o texto aparece é uma revista. Pela logomarca da maçã mordida, sabe que o texto trata de um produto

da marca *Apple* e que se trata mais especificamente do aparelho de telefone iPhone 4. Ora, se estamos diante de um produto, pensamos na relação de comprador e vendedor, um dos gêneros textuais/discursivos que se destinam ao propósito de vender produtos é a propaganda, e se o texto aparece em uma revista, pode-se facilmente confirmar esta hipótese. Dessa forma, só ativando sua competência genérica e enciclopédica, sem ter domínio da língua em que se veicula o texto um usuário de língua portuguesa, consegue-se entender um texto como este, ainda que não seja em sua totalidade, em uma língua diferente da sua.

Geralmente acabamos conseguindo lidar com enunciados em determinadas línguas estrangeiras, ainda que não compreendamos o sentido da maior parte de suas palavras e frases, se pudermos dispor de um mínimo de informação acerca do gênero discursivo em que se incluem tais enunciados. A competência exclusivamente linguística não é, portanto, suficiente para interpretar um enunciado: a competência genérica e a competência enciclopédica desempenham um papel essencial. (MAINGUENEAU 2004, P. 45)

No entanto, nem todas as pessoas disporão do mesmo nível de competência genérica, já que percebemos que grande parte dos indivíduos consegue produzir e entender uma conversa telefônica ou um bilhete, mas nem todos os indivíduos serão capazes de produzir e receber satisfatoriamente um ensaio acadêmico. Nisso estão envolvidas questões de ordem social, de acesso aos bens de consumo e de letramento.

Dessa forma, a sala de aula se torna um lugar oportuno para o desenvolvimento sistemático não só da competência linguística, mas também da competência enciclopédica e da competência genérica.

Grande parte dos gêneros textual-discursivos produzido nas diferentes comunidades nacionais e internacionais passa por uma série de transformações a fim de se tornarem mais atrativos ao seu público. Acreditamos ser extremamente relevante estudar quais os efeitos dessas escolhas textuais e discursivas para a compreensão dos leitores. Por ser professora de língua espanhola, para nós é oportuno analisar a interação entre leitor-texto-professor na construção do sentido de gêneros textual-discursivos pelo viés da hibridização.

No entanto, para dar início a tal discussão, é relevante considerarmos os conceitos de texto/discurso e de sociocognição postulados atualmente pela Linguística de Texto, bem como o diálogo entre esta e outras abordagens do texto e do discurso (CAVALCANTE, PINHEIRO, LINS E LIMA, 2010).

A ponte responsável pelo diálogo entre as abordagens de texto e as abordagens do discurso é a enunciação, já que desta se originam os textos e as relações dialógicas entre os

interlocutores e o próprio texto nas quais são mobilizados os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais.

Conforme os estudos de Koch e Elias (2006) e os de Heineman e Viehweger (*apud* Koch 2009), o processamento textual ocorre de forma adequada e satisfatória se consideramos a influência de três grandes sistemas de conhecimento: **o linguístico**, responsável pela compreensão da organização do material linguístico na superfície do texto; **o enciclopédico**, encarregado do conhecimento geral sobre o mundo, alusivo a experiências pessoais; e **o interacional**, que pode ser de natureza ilocucional - permite o reconhecimento dos objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto; de natureza comunicacional - responsável pela quantidade de informação, seleção da variante linguística e da adequação do gênero à situação comunicativa; de natureza metacomunicativa - encarregado de assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação do parceiro; e de natureza superestrutural - permite a identificação de textos como exemplares relacionados aos eventos da vida social.

O domínio dos três blocos de conhecimento mencionados pelas autoras é de fundamental importância para a construção do sentido do texto, e o fio condutor da referida construção está na formulação de estratégias de leitura.

Tendo como base as pesquisas de Koch (2009), podemos perceber que a noção de texto passou por uma série de mudanças de acordo com as diferentes concepções de estudo, desde a base gramatical (texto como frases complexas), a concepção semiótica (texto como signo complexo), a concepção semântica (texto como alargamento temático focado nas macroestruturas), a concepção pragmática (texto como ato de fala complexo), a concepção discursiva (texto como produto terminado de uma ação discursiva), a concepção comunicativa (texto como mecanismo específico de concretização da comunicação verbal), a concepção cognitivista (texto como processo que movimenta operações e processos cognitivos) e finalmente a concepção sociocognitivo-interacional (texto como ambiente de interação entre os atores sociais e de construção interativa de sentidos).

Dessa forma, é possível perceber que atualmente a Linguística de Texto centra seu objeto de estudo no texto como processo, considerando-o como uma entidade que opera de forma sociocognitivo-interacional para a construção dos sentidos. Para Cavalcante, Pinheiro, Lins e Lima (2010), as pressuposições de face sociocognitivo-interacional impulsionaram a reflexão de que nenhum texto é totalmente explícito e que, para que os interlocutores cheguem à compreensão, é necessário que ativem múltiplos conhecimentos compartilhados.

Para Leite (*apud* Cavalcante, Pinheiro, Lins e Lima, 2010), há alguns elementos imprescindíveis para a interpretação de um texto na perspectiva sociocognitivista são eles: **a cooperação**, busca da relevância pelos coparticipantes da enunciação a fim de adequarem-se aos discursos; **a abdução**, método inferencial na qual os participantes tentam acertar o conteúdo do texto ou reformulá-lo; **a seleção de propriedades e as isotopias**, meio pelo qual as instruções durante a atividade de leitura guiam os percursos de sentido concorrentes e coocorrentes em diversos textos.

(...) o texto é a unidade funcional que não somente permite a interação, como também, viabiliza diversas formas de representar o mundo, de transformá-lo e de, a um só tempo, reconstruir-se a partir dessa dinâmica emergência dos sentidos, que envolve toda espécie de heterogeneidades enunciativas, dentre elas as relações intertextuais e interdiscursivas. (CAVALCANTE, PINHEIRO, LINS E LIMA, 2010, P. 228)

Ao longo do estudo, podemos verificar que há, sim, a preocupação em se discutir a temática da variação de gêneros textual-discursivos. Contudo, acreditamos também que haja a necessidade de trabalhos na área que tratem não somente da hibridização como fenômeno textual e discursivo, mas que considere os efeitos da hibridização para a competência leitora, considerando a ativação de estratégias de leitura para a construção dos sentidos do texto.

Como se pôde perceber, há muitos estudos sobre o fenômeno da hibridização em P/LM, como os desenvolvidos por Koch e Elias (2006), Lara (2007), Marcuschi (2008) e Matozzo (2008), entre outros, que estão atentos aos processos de transmutação ou transgressão sofridos por alguns gêneros textual-discursivos. Contudo, não encontramos estudos sobre a recepção ou produção de gêneros híbridos em E/LE, razão pela qual estamos realizando um estudo que nos permita discutir esta temática e coletar dados que tragam luz a essa questão tão importante, que é o contato com gêneros híbridos.

Concordamos com López Alonso (2001) que há diferentes elementos que entram em ação durante a leitura em língua estrangeira de gêneros convencionais, tais como os saberes linguísticos, os conhecimentos culturais, as relações que se estabelecem entre a língua materna e a língua estrangeira, bem como os interesses dos aprendizes.

Acreditamos que seja igualmente pertinente a realização de um estudo que considere a leitura de gêneros híbridos em língua estrangeira, a fim de verificar se há outros fatores que intervêm na aprendizagem da competência leitora em língua espanhola.

É muito provável que, além dos fatores linguísticos, dos conhecimentos culturais e dos interesses dos aprendizes, sejam relevantes os conhecimentos metatextuais e

metagenéricos para que o leitor chegue a uma adequada interpretação. Outra questão pertinente diz respeito aos tipos de ajuda que o professor oferecerá aos alunos para que estes enfrentem a leitura de um gênero híbrido. Isso certamente demandará um maior esforço cognitivo, já que os leitores deverão estabelecer relações não somente entre línguas, mas também entre estruturas textuais e propósitos comunicativos distintos que estarão em coexistência.

No presente trabalho, por meio da análise de episódios de interação, procuramos estabelecer dois tipos de compromisso. O primeiro, de natureza descritiva, tenta identificar e tipificar as estratégias de leitura acionadas durante a interação entre professor-aluno-gênero híbrido. O segundo, de face interpretativa, busca entender as implicações para o desenvolvimento da compreensão leitora em língua espanhola pelo viés da hibridização. Isso significa dizer que uma vez elaborada uma abordagem de ensino de leitura de gêneros híbridos e concluídos os procedimentos para facilitar o contato com esses componentes, avaliamos os efeitos a fim de documentar o impacto que têm sobre diferentes medidas de compreensão (superficial, profunda e crítica).

Pelo que ponderamos até então, percebe-se que há de se avançar no sentido de tentar desvendar o enigma sobre o impacto da hibridização dos gêneros textual-discursivos na competência leitora em língua espanhola, assim como a formulação de estratégias para aprendizagem da leitura.

Finalizada a reflexão sobre a trajetória teórica adotada como alicerce do nosso estudo no que diz respeito à teoria de aquisição e aprendizagem utilizada, à concepção de leitura em língua estrangeira defendida e à teoria de gêneros híbridos, daremos início à discussão de natureza metodológica na qual descreveremos a natureza do estudo, o ambiente, os seus participantes e os critérios de análise dos dados.

5. METODOLOGIA

Listaremos aqui alguns autores que nos nortearam na elaboração desta tese, naquilo que diz respeito aos aspectos metodológicos. São eles: Gil (1991), Silva (2001), Tripp (2005), Flick (2009), Thiollent (2011) e Triviños (2011)

Silva (2001) nos forneceu um valioso arcabouço teórico que nos possibilitou classificar nosso estudo, do ponto de vista da natureza da pesquisa. Segundo a autora, a pesquisa, quanto a sua natureza, pode ser básica ou aplicada; do ponto de vista da abordagem do problema, pode ser classificada como quantitativa ou qualitativa; do ponto de vista dos seus objetivos, a autora buscou em Gil (1991) a seguinte classificação: pesquisa exploratória, pesquisa descritiva e pesquisa explicativa; ainda com base em Gil (1991), Silva (2001) classifica, por último, a pesquisa, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, como pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, levantamento, estudo de caso, pesquisa expo-fato, pesquisa-ação e pesquisa participante.

Metodólogos como Tripp (2005), Flick (2009), Thiollent (2011) e Triviños (2011) nos proporcionaram o alicerce para decidir sobre a aplicação dos possíveis instrumentos do nosso estudo. Esses autores contribuíram principalmente para delimitar as técnicas de pesquisa e coleta de dados.

Nos tópicos subsequentes trataremos de caracterizar nosso estudo com base nos autores supracitados, de descrever nosso ambiente de pesquisa, de explicitar questões sobre os procedimentos e os participantes e finalmente de tratar dos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

5.1. Natureza do Estudo

Com base em Silva (2001), classificamos nossa pesquisa, do ponto de vista da sua natureza, como aplicada, tendo em vista que os dados foram coletados com os indivíduos inseridos em seu ambiente de estudo por meio de atividades práticas de leitura coletiva de gêneros textual-discursivos pelo viés da hibridização, quer dizer, analisamos a geração de conhecimentos para a aplicação prática direcionada à solução de problemas específicos; no presente estudo, foi a proposta de consideração dos gêneros textual-discursivos híbridos nas estratégias de compreensão leitora e nas atividades que explorem isso.

Do ponto de vista da abordagem do problema, classificamos nossa investigação como qualitativa, já que optamos por fazer uma descrição verbal minuciosa.

Nossa pesquisa se caracteriza também como descritiva, já que visamos descrever o comportamento dos aprendizes de língua espanhola, em nível inicial, durante o contato com os gêneros híbridos a partir das interações entre aluno-texto-professor, e estabelecer relações entre a abordagem de leitura oferecida pelo material do curso analisado e a abordagem de leitura pelo viés da hibridização. Os estudos descritivos podem tomar a forma de estudos de caso, de pesquisa-ação, de análise documental, de pesquisa ex-post-facto etc.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, classificamos o estudo como pesquisa-ação.

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, P. 20)

Considerando o fato de que queríamos analisar a atividade interativa da leitura coletiva a fim de verificar os seus benefícios para o desenvolvimento da habilidade leitora, tendo como ferramenta os gêneros textual-discursivos híbridos, encontramos nessa estratégia metodológica o melhor modelo para avaliar a interação entre pesquisador e pessoas implicadas na realidade investigada, quer dizer, a partir da interação verificamos de forma mais explícita os problemas pesquisados, bem como as possíveis soluções dentro de uma ação concreta.

Acreditamos que, diferente de uma pesquisa convencional, os participantes dentro da pesquisa-ação são considerados como atores e não meramente como informantes, quer dizer, é importante, além de analisar os dados obtidos a partir da interação, aumentar o nível de consciência dos participantes a respeito do problema investigado, o enfrentamento com gêneros híbridos por meio de atividades de leitura coletiva.

Grundy (*apud* TRIPP, 2005) identifica algumas modalidades diferentes de pesquisa-ação que denomina como: **pesquisa-ação técnica**, na qual o pesquisador aplica alguma prática existente em outro ambiente, colocando-a em funcionamento dentro do seu contexto; **pesquisa-ação prática**, na qual o pesquisador escolhe e projeta as mudanças com o intuito de melhorar a aprendizagem e a autoestima de seus alunos; e **pesquisa-ação política**, em que há o compromisso com a mudança da cultura institucional e suas limitações, o que supõe engajamento político para modificar por meio do poder o “sistema”.

Dentre as modalidades de pesquisa-ação supracitadas, escolhemos a pesquisa-ação prática, já que há a ausência, pelo menos nos é desconhecida, de ações que tratem os gêneros

textual-discursivos nas salas de aula de língua estrangeira considerando a hibridização. Dessa forma, a partir do reconhecimento (análise situacional) das atividades de leitura presentes no material didático, bem como do perfil e interesse dos alunos, projetamos mudanças em função dos critérios de desejabilidade e de factibilidade, ou melhor, fizemos acréscimos nas atividades de leitura propostas pelo manual didático de modo a contemplar a ação da variação nos gêneros textual-discursivos com o intuito de verificar os efeitos dessa nova ação para o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua espanhola.

Com base em Thiollent (2011) e nos dados preliminares, as etapas que se seguiram começam na análise e delimitação da situação inicial (quais os tipos de atividades de leitura propostas pelo manual), seguindo para a identificação dos problemas (as atividades de leitura não promovem uma atividade interativa que englobe a coletividade; as atividades de leitura não contemplam os gêneros textual-discursivos como entidades passíveis de variação), em seguida esboço da situação final em função do que se deseja (que as atividades de leitura promovam mais interação entre os alunos e contemplem também gêneros textual-discursivos híbridos, já que estes existem em número cada vez maior nas práticas discursivas), passando para o planejamento das ações (seleção dos textos e elaboração das atividades), e finalmente a execução e a avaliação das ações (as práticas de leitura coletiva com gêneros híbridos são benéficas ou não para o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua espanhola).

5.2. Local do Estudo

A pesquisa se realizou em uma instituição brasileira que foi escolhida levando-se em conta o seu público alvo, sendo este constituído, em boa parte, por alunos universitários de diferentes graduações que buscam o estudo da língua espanhola como complemento de sua formação acadêmica e profissional.

A instituição é a Casa de Cultura Hispânica, centro de língua espanhola da Universidade Federal do Ceará. O referido centro foi fundado em 1961 e, desde então, contribui notavelmente para o estudo da língua espanhola e para o desenvolvimento cultural do Estado. De acordo com as informações do sítio eletrônico⁶, a instituição, conta atualmente com cerca de mil alunos, distribuídos ao longo dos sete semestres de língua espanhola.

⁶ Casa de Cultura Hispânica disponível em <http://www.culturahispanica.ufc.br/>.

Acreditávamos que a instituição tinha méritos suficientes para abrigar uma pesquisa como a que desenvolvemos, por ser receptiva a pesquisadores que necessitam contar com a colaboração de seus alunos e professores.

5.3. Participantes do Estudo

Alunos de nível inicial de língua espanhola da Casa de Cultura Hispânica – UFC fizeram parte do estudo, tendo em vista que um de nossos objetivos era verificar os efeitos das ajudas propiciadas pela professora-investigadora para a interação entre alunos e gêneros híbridos, já que os alunos, nesta etapa, têm menos conhecimento linguístico da língua estrangeira e são muito mais dependentes da figura do professor ou de colegas mais experientes, ficando em evidência a ação do conhecimento enciclopédico e genérico para a resolução de dificuldades com a leitura em língua espanhola.

Segundo Tripp (2005), a participação das pessoas dentro da pesquisa-ação pode se dar de diferentes maneiras, tal como podemos verificar a seguir:

- i) **Obrigação:** quando um participante não tem opção quanto   sua inserção na pesquisa, pois, em geral, há algum tipo de coa o ou de diretriz da parte de um superior.
- ii) **Cooptação:** quando um pesquisador persuade alguém a (optar por) ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada de fato concorda em prestar um serviço ao pesquisador.
- iii) **Cooperação:** quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto. A pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que   regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A maioria das pesquisas para disserta o   desse tipo.
- iv) **Colabora o:** quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participa o. (TRIPP, 2005, p. 454; grifos do original).

Na realiza o deste estudo, usamos o modo de coopta o, já que os participantes eram alunos regulares da institui o apresentada, não tendo *a priori* nenhuma obriga o em se comprometer com a pesquisa. No entanto, tratamos de evidenciar a importância da colabora o com o estudo no intuito de promover melhoras no desenvolvimento da habilidade leitora em língua espanhola, persuadindo os alunos a se envolverem de forma bastante ativa durante as atividades. Para tanto, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver anexo 1), procedimento que   exigido pelo Comitê de  tica da UFC.

5.3.1 Descrição da população do estudo

Na Casa de Cultura Hispânica, foi selecionado, de forma aleatória, um grupo de alunos do segundo, nível A2 (Marco Comum de Referência Europeu – 2002). É importante esclarecer que o nível A2 constitui uma expectativa, tendo em vista que na instituição analisada, os alunos de segundo semestre estariam entre os níveis A1 e A2.

Não foi realizado um exame de proficiência a fim de verificar se os alunos realmente se enquadravam no nível referido, o que nos levou a considerar o status institucional, quer dizer, se a instituição os coloca em determinado nível, confiamos que os alunos estão adequadamente encaixados conforme a sua proficiência no idioma.

Consideramos que esta faixa, nível inicial, era a mais adequada para evidenciar os benefícios de uma abordagem de ensino da leitura em língua espanhola pelo viés da hibridização, pois os alunos contariam, em tese, com um menor grau de competência linguística, por um lado, mas devido ao seu perfil, estudantes de nível superior, em sua maioria, fariam, por outro lado, um maior uso de suas competências genéricas e enciclopédicas como forma de compensação da ausência de domínio linguístico, o que faria com que estivessem mais atentos às características do texto, aos elementos textuais e aos elementos transtextuais para a construção do sentido e para a realização de uma compreensão profunda e crítico-reflexivo, o que é pouco explorado, tratando-se de leitura, em níveis iniciais.

A amostra foi constituída por um grupo de participantes de nível iniciante, sem conhecimento prévio da língua espanhola ou pouco estruturado. Fizemos uso de amostragem; as análises foram feitas a partir de um número menor de alunos, porém representativo da população.

Seria inviável fazermos uma análise das atividades interativas de leitura de todos os alunos dos grupos de segundo semestre, pois a professora-pesquisadora teria que assumir o ensino concomitante de todos os grupos, o que, em se tratando de uma pesquisa-ação, seria exaustivo. Dessa forma, selecionamos, de forma aleatória, um grupo de segundo semestre. A desvantagem é que a conscientização entre os indivíduos da amostra provavelmente não incida sobre os demais membros da população, o que só poderá ser feito com a divulgação final da pesquisa.

5.3.2 *Crêterios de inclusão*

Para o desenvolvimento do presente estudo, foram selecionados alunos de nível inicial que apresentavam perfis similares no que concerne a sua forma o intelectual, idade, contato anterior com a língua alvo. Tudo isso foi detectado por meio das respostas dadas a um questionário formulado por nós, que teve como finalidade traçar o perfil do grupo analisado. Esta etapa da pesquisa foi importante, pois, segundo Flick (2009), para a padroniza o da situa o de pesquisa,   necessário controlar o máximo de influências sobre a situa o do estudo para que se consiga fazer generaliza es de ordem interna, quer dizer, chegar a conclusões dentro de um contexto ou grupo estudado.

5.3.3 *Crêterios de exclusão*

Alunos menores de idade, já que necessitaríamos que os pais assinassem o Termo de Consentimento livre Esclarecido.

5.4 **Instrumentos de coleta de dados**

Por se tratar de uma pesquisa-a o, algumas das técnicas de coleta de dados foram de natureza antropológica, tais como: observa o participante e diários de campo.

Conforme Queiroz, Vall, Souza e Vieira (2007), a observa o participante consiste em uma das principais técnicas utilizadas por aqueles estudiosos que decidem adotar uma abordagem de natureza qualitativa. Faz-se necessário que o pesquisador se insira no grupo observado, de modo a fazer parte deste e a interagir por consideráveis períodos de tempo com os participantes, a fim de fazer parte dos eventos cotidianos para entender melhor o significado da atua o dos membros da comunidade estudada.

O diário de campo   também uma ferramenta que permite sistematizar os dados para posterior interpreta o e análise. Recomenda-se dividi-lo em duas colunas, a primeira para o relato das experiências de campo e a segunda para as análises e as conclusões.

(...) podemos considerar que, no desenvolvimento da pesquisa-a o, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investiga o e também técnicas de registro, de processamento e de exposi o de resultados. Em certos casos os convencionais questionários e as técnicas de entrevista individual são utilizados como meio de informa o complementar. (THIOLLENT, 2011, P. 33)

Além dos instrumentos de ordem antropológica, foram utilizados também os seguintes instrumentos: questionário de seleção dos participantes e aulas (protocolos verbais).

- **Dados gerados:** Questionário de seleção dos participantes e de diagnóstico inicial de leitura em língua espanhola (ver APÊNDICE A), roteiro do protocolo de observação (ver APÊNDICE B).
- **Método de abordagem aos sujeitos do estudo:** Abordamos os participantes desse estudo, em momento adequado conforme o aceite dos participantes da pesquisa. Apresentamo-nos como pesquisadora, solicitamos permissão do centro de estudo de língua espanhola e dos participantes do estudo, e apresentamos o documento TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (ANEXO 1) para que estes pudessem assiná-lo.
- **Instrumento de coleta de dados:** *Os questionários* - Escolhemos como instrumento de coleta de dados o questionário, visto que acreditávamos ser este um meio eficiente para obter os dados necessários para uma pesquisa caracterizada como pesquisa-ação. Os questionários aplicados, de forma presencial, contiveram questões objetivas e questões abertas. As primeiras foram incluídas para facilitar a obtenção e padronização das respostas. As últimas foram incluídas para não limitar, excessivamente, o leque de respostas esperadas, permitindo ao inquirido a possibilidade de construir a resposta com as suas próprias palavras, favorecendo deste modo a liberdade de expressão. Os questionários constituem um importante instrumento de coleta de dados para o nosso estudo, já que foram usados para selecionar os participantes da pesquisa. Utilizamos para melhor análise das respostas, escalas Likert, em que os participantes escolheram entre cinco opções, tais como: concordo totalmente; concordo; nem concordo, nem discordo; discordo; discordo totalmente. Cada item será apresentado sob forma de uma assertiva, com cada gradação com uma resposta possível, além de cada gradação se mostrar numa ordem descendente, em que o primeiro item indica o maior grau de concordância, o último o maior grau de discordância e o item do meio neutro, sendo bivalentes e simétricos.

A observação – Segundo Triviños (2011, p. 137-138): “a observação dirigida, estruturada, é capaz de ser útil para evidenciar, na prática, certos comportamentos que nos interessa colocar em alguma perspectiva ou convencer-nos de sua ausência”. Serviram como elemento para posteriores anotações em uma ficha de acompanhamento. Essa etapa foi

combinada com o uso de protocolo verbal retrospectivo, quer dizer, de acordo com Baldo (2011), é a metodologia que permite aos participantes relatar os processos cognitivos que ocorreram em um momento anterior durante a execução de uma tarefa.

- **Dados Coletados:** Ao definir, a partir de uma coleta inicial, os gêneros textual-discursivos híbridos que foram utilizados em sala de aula, julgamos pertinente partir de gêneros que já tivessem sido apresentados ao longo das unidades dos materiais adotados na instituição de ensino analisada, partindo sempre dos gêneros mais cotidianos, como, por exemplo, a carta e a receita culinária para, posteriormente, chegarmos aos mais complexos, como o poema e a resenha acadêmica, por exemplo. Com base no estudo de Lazarini (2013, p. 93-94), as etapas para o desenvolvimento da pesquisa foram as seguintes:

- 1) Leitura de um gênero A que captasse um outro gênero B (mais simples, inicialmente, e caminhando para o mais complexo).
- 2) Identificação do gênero transgressor, por meio de marcas linguístico-discursivas e imagéticas.
- 3) Em caso de dificuldade da parte dos alunos no reconhecimento do gênero transgressor, apresentação desse gênero no seu formato tradicional para que eles percebessem, com maior clareza, suas regularidades (ou coerções) e os desvios sofridos na mescla.
- 4) Discussão dos efeitos de sentido produzidos com a transgressão (surpresa, humor, estranhamento etc.) como recurso persuasivo⁷.

Seguindo ainda os passos metodológicos de coleta de dados de Lazarini (2013), fez-se necessário elaborar sequências didáticas para as aulas dedicadas à leitura coletiva a fim de detalhar os passos realizados para o desenvolvimento e compreensão de gêneros textual-discursivos híbridos.

Dessa forma, baseamo-nos na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que indicam essa abordagem para o estudo de gêneros orais e escritos. Trata-se, segundo eles, de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (*op. cit.*, p. 97).

5.5. Parâmetro de análise dos Dados

É muito importante dispormos de um mecanismo que nos possibilite realizar uma análise sistemática sobre o que ocorre quando um grupo de alunos enfrenta a leitura de um determinado texto auxiliado pela figura do professor ou da professora, quer dizer, não seria produtivo considerarmos tudo o que foi visto ou lido durante a interação em sala de aula, pois

⁷ Foram feitas adaptações para que as fases pudessem se adequar aos objetivos do estudo.

estariamos mais descrevendo a ação que a analisando. Dessa forma, é necessário estabelecermos unidades de análise precisas que classifiquem o processo de análise e que permitam que outro estudioso possa chegar aos mesmos resultados ou a resultados bem próximos.

Assim sendo, segundo Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), devemos considerar três eixos importantes para decompor e recompor a interação de modo sistemático. A primeira delas tem a ver com **que** conteúdos e processos emergem da interação; a segunda, com **quem** é responsabilizado pela geração dos conteúdos e a execução do processo; e a terceira, com **como** se dá a intervenção de uns e outros.

A partir desses três eixos podemos pensar em um modo de descrever padrões sistemáticos de intercâmbio. Sinclair e Coulthard (*apud* Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo, 2011) mencionam alguns componentes recorrentes durante a interação professor-alunos, a saber: o professor se dirige ao (s) aluno (s) com algum questionamento ou com algo que motive a realização de uma ação (I = indagação), logo o aluno responde ou realiza a ação (R = resposta) e, depois disso, o professor faz uma avaliação da ação executada pelo aluno (A = avaliação). Temos, portanto, uma tríade de interação que internacionalmente se considera do tipo IRE (Initiation-Response-Evaluation)⁸. Além desse, com o passar do tempo, verificaram-se outras duas possibilidades de interação, a IRF (Indagação-Resposta-Feedback), na qual o aluno elaborará uma resposta e não somente acionará algo memorizado, a exemplo do primeiro percurso o controle continua nas mãos do professor. Podemos mencionar ainda o que autores como Wells (*apud* Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo, 2012) caracterizam outras formas de interação, como *padrões simétricos*, nos quais o aluno dá início à interação (I) e participa ativamente no processo de confirmação. Neste caso, o controle da interação é mais dividido entre professor e alunos ou, por vezes, o aluno pode ter o controle, ainda que parcial, da interação.

Quando pensamos em **como** se organiza a interação, conforme vimos anteriormente, temos que pensar no papel exercido pelos interlocutores da ação interativa, temos que desvendar um determinado padrão comunicativo que organiza a interação em segmentos com os quais vamos operar. Podemos ter, então, uma estrutura monológica, quando só o professor intervém, uma estrutura do tipo IRE, uma estrutura do tipo IRF e estruturas do tipo dialógica ou simétrica.

⁸ Indagação-Resposta-Avaliação.

Já na dimensão **o quê**, podemos avaliar a qualidade do que foi produzido na interpretação por meio da identificação das ideias ou proposições nas quais podemos enxergar um acordo e compartilhamento entre as partes, o texto público.

A dimensão **quem** está muito relacionada com os tipos de ajuda que falamos anteriormente, quer dizer, o professor ajuda a identificar o tema ou a recordar uma estratégia, por exemplo, ou algum aluno do grupo propõe esse tipo de ajuda.

(...) se consideramos a dimensão *o que*, temos que determinar a qualidade do conteúdo gerado durante a interação. Se levarmos em conta a dimensão *quem*, é possível estabelecer o grau de apropriação (autonomia ou destreza) dos alunos na elaboração desse conteúdo. Finalmente, se focamos na dimensão *como*, é preciso traçar uma escala que vai desde as estratégias metodológicas centradas na matéria (tradicional) até aquelas centradas no aprendiz (transformadoras). (SÁNCHEZ MIGUEL, GARCÍA PÉREZ E ROSALES PARDO, 2012, P. 138).

As unidades de análise podem ser mais globais ou mais específicas. A unidade mais específica se chama ciclo e envolve tudo o que é importante para fazer ou dizer para que haja produção de conteúdo válido para os envolvidos na interação. Os diálogos produzidos em sala de aula se materializam em sucessivos ciclos de interação. Para Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), o ciclo constitui uma excelente unidade de análise, pois:

1. Permite-nos diferenciar em ter ideias erradas e ideias aceitas, que são o que conformam o *conteúdo público* da interação ou a dimensão *o quê*.
2. Permite-nos ponderar o papel dos alunos e o do professor ao gerar cada uma dessas ideias que são aceitas, isto é, a dimensão *quem*.
3. E, talvez o mais importante, um ciclo responde a uma estrutura conversacional natural: um movimento de iniciação, um segundo movimento de reação e um final de encerramento. Uma estrutura tripartite que, no entanto, pode ser desenvolvida de múltiplas formas (IRE, IRF e dialógica ou simétrica), e cujo estudo faz parte da dimensão *como*. (SÁNCHEZ MIGUEL, GARCÍA PÉREZ E ROSALES PARDO, 2011, P. 119).

Os ciclos fazem parte de um segmento mais amplo de análise denominado episódios. Por exemplo, um episódio de avaliação pode ter vários ciclos. Até então, mencionamos duas unidades de análise, ciclos e episódios, que estão em uma relação hierárquica. No nosso estudo, podemos afirmar que a leitura coletiva constitui uma sequência de episódios, quer dizer, tem-se pelo menos dois episódios o de leitura em voz alta e o de avaliação. Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012, p. 121) afirmam que “os ciclos formam episódios e os episódios formam ATAs, por sua vez, compõem o que é chamado usualmente de lições ou sessões”. As ATAs são as atividades típicas de sala de aula que se repetem regularmente ao longo das Unidades Didáticas.

A fim de que possamos deixar mais claras as possíveis unidades de análise de uma interação em sala de aula, achamos por bem exemplificar por meio da tabela de unidades de análise oferecida por Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012, p. 123), na qual podemos ver muito bem, da forma mais global à menos global, o que podemos considerar como relevante para a análise. É importante ter em conta que podemos segmentar a interação operando com diferentes unidades de análise e em cada uma delas podemos explorar os eixos citados anteriormente: que, quem e como.

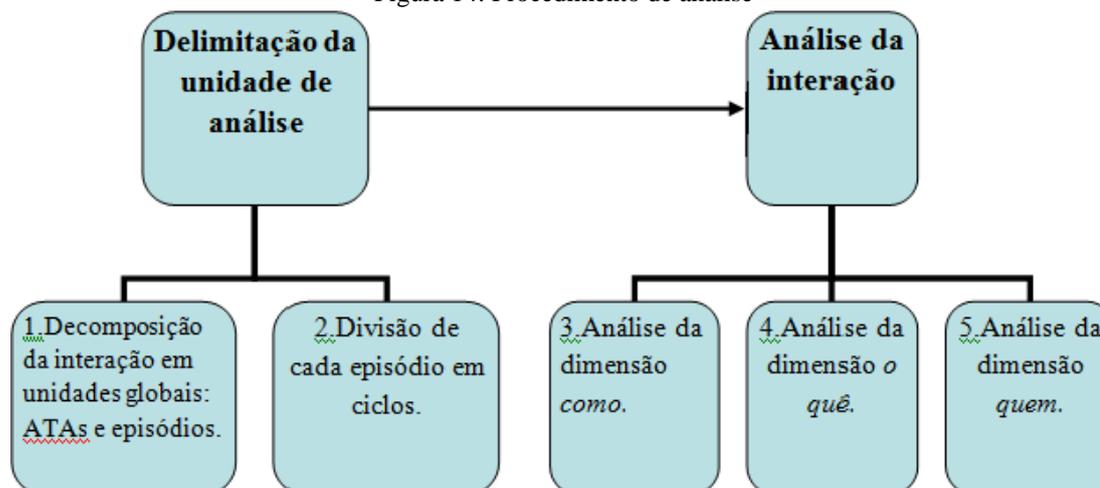
Tabela 5: Unidades de análise

Unidade de análise	
Como segmentar a interação?	
+	Unidade didática (UD) Tema de uma disciplina, por exemplo.
+	Sessão, aula ou lição
G	Cada uma das atividades temporais em que se desenvolve a unidade didática.
l	Atividade típica de sala de aula (ATA)
o	Atividades regulares com um objetivo e um plano de trabalho conhecidos que conformam cada uma das lições e que se repetem habitualmente ao longo de uma UD. Por exemplo: a leitura compreensiva, a explicação, a revisão de tarefas, etc. Cada uma das ATA tem um núcleo de episódios relativamente constante.
b	
a	
l	Episódio
i	Se a ATA é muito complexa, é o caso de diferenciar várias metas distintas que costumam ser necessárias para o seu desenvolvimento. O desenvolvimento de cada uma dessas metas principais constitui um episódio que, em geral, tem uma estrutura de participação reconhecível.
d	
a	Ação
d	Se o episódio é complexo, cabe ainda diferenciar subementas distintas que são necessárias para alcançar a meta do episódio. Por exemplo, no episódio de leitura em voz alta, cabe a ação de ler primeiro em voz baixa, identificar palavras novas, ler por turnos partes do texto, etc.
e	
-	Ciclo
-	Conjunto de intercâmbios necessários para que duas ou mais pessoas cheguem a um acordo ou, pelo menos, acreditem ter chegado a um acordo com relação ao desenvolvimento de alguma meta (ou submeta).

Fonte: Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012, p. 123)

Os autores supracitados também fazem um esquema bastante interessante da forma como podemos realizar o procedimento de análise por meio de cinco passos importantes.

Figura 14: Procedimento de análise



Fonte: Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012, p. 124)

Com o intuito de exemplificar, selecionamos um modelo de texto utilizado no trabalho de Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012) da análise de um episódio de leitura.

Tabela 6: Representação da relação entre ciclos e episódios

Ciclo 1

Professor: Então, o lobo é um animal herbívoro, onívoro ou carnívoro?
 Alunos: Carnívoro.
 Professor: Mas, aqui no texto diz...
 Aluno: Que quando está com muita fome come erva.
 Professor: Perfeito, que quando está com muita fome come erva, e portanto é também onívoro.

Ciclo 2

Professor: Onde vivem os lobos?
 Aluno: No bosque.
 Professor: No bosque, muito bem; mas eles constroem suas casas...Virginia?
 Aluna: Em rochas.
 Professor: Chamam-se covis e são construídas em covas, em rochas.

Ciclo 3

Fonte: Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012, p. 120)

Podemos perceber a presença de dois estratos diferentes. Detendo-nos na análise do primeiro, é possível perceber que o seu início é marcado pela pergunta do professor (I), por duas intervenções dos alunos e uma do professor, que se referem à elaboração da possível resposta (R), e finalmente o professor encerra o ciclo com um *feedback* (F). A partir desse esquema, podemos dar início a nossa análise com a estrutura de participação. O contexto de início das interações durante a leitura coletiva, se feitas como no exemplo acima, onde

podemos verificar que a estrutura formal comporta os episódios de leitura, seguida do episódio de interpretação-avaliação, com instruções do tipo “Leiam esse texto, que depois vou fazer perguntas”.

Agora que os procedimentos de análise dos dados foram esclarecidos, apresentaremos os resultados obtidos a partir da análise do material utilizado na Casa de Cultura Hispânica (2º semestre), o processo de seleção dos textos, a elaboração das atividades de leitura coletiva e finalmente a análise da experiência.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo está dedicado à apresentação da análise do manual didático utilizado para o 2º semestre, bem como à apresentação das sequências didáticas criadas a partir dos principais gêneros abordados no manual didático e finalmente à descrição e análise das atividades nas quais verificamos a potencialidade do enfrentamento da leitura de gêneros textual-discursivos híbridos através de práticas de leitura coletiva.

6.1. Análise do manual didático *Nuevo Avance Básico* para o 2º semestre

Conforme anunciamos anteriormente, uma das primeiras iniciativas a serem tomadas para colocar em execução a nossa tese diz respeito à avaliação do material didático adotado pela entidade de ensino de língua espanhola, sobretudo, das atividades de leitura, a fim de evidenciar se estas permitem que os alunos desenvolvam seus vários níveis de compreensão: superficial, profundo e crítico-reflexivo.

Para este fim, contamos com o trabalho de Grigolletto (1999), sobre a elaboração e avaliação de materiais didáticos e com o MCER⁹ (Marco comum europeu de referência), já que a maioria dos manuais de espanhol adotados no Brasil é de procedência europeia e seguem as diretrizes deste importante documento.

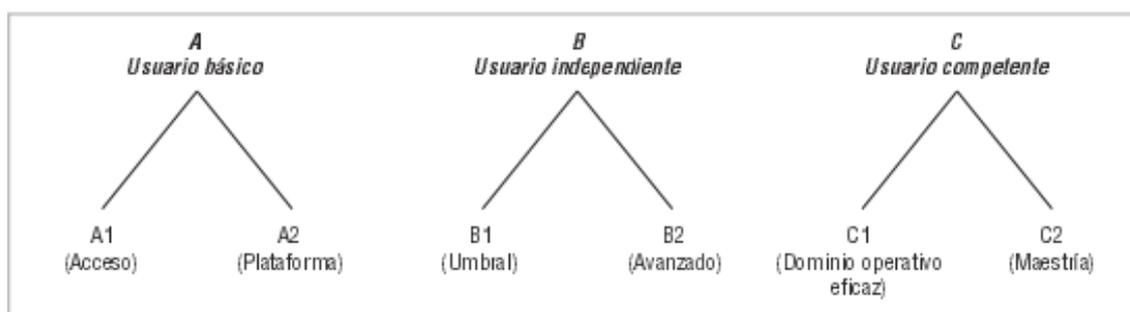
O livro adotado atualmente pela Casa de Cultura Hispânica – UFC é o *Nuevo Avance* das autoras Concha Moreno, Victoria Moreno e Piedad Zurita. Procederemos à análise de algumas atividades de leitura das Unidades Didáticas destinadas ao segundo semestre, *Nuevo Avance Básico*, (unidades 7 a 12). O livro corresponde aos níveis A1 e A2 do MCER e se divide em duas partes, a primeira com nove unidades e três revisões e a segunda com oito unidades e duas revisões. No final do livro, podemos encontrar um modelo de exame DELE¹⁰, nível A2 do Instituto Cervantes.

Dentro do documento do MCER podemos verificar a existência de três macroníveis (A, B e C), que correspondem ao usuário básico da língua, ao usuário competente e ao usuário independente. Esses três níveis se subdividem em dois cada um (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), conforme podemos observar na figura 15. Esses níveis servirão de referência, já que o temos como parâmetro para o ensino do espanhol em cursos livres no Brasil.

⁹ Marco Comum Europeu de Referência proporciona uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, provas, manuais, etc. em toda Europa.

¹⁰ Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira.

Figura 15: Níveis de competência linguística outorgados pelo MCER



Fonte: MCER (2002, p 25)

Os professores da Casa de Cultura decidiram dividir o manual didático em três partes, ao invés das duas recomendadas pelas autoras do livro. Dessa forma, as unidades de 0 a 6 estão dedicadas ao primeiro semestre, as unidades de 7 a 12 ao segundo semestre e as unidades de 13 a 17 ao terceiro semestre. Trata-se somente de uma decisão de natureza metodológica a fim de atender às necessidades dos alunos e à carga horária do curso. É importante frisar que, ao dividirem o livro dessa maneira, os alunos do segundo semestre estariam entre os níveis A1 e A2.

As seções presentes no livro didático são: **pretexto** (introdução ao conteúdo da unidade por meio de imagens e gravações), **conteúdos** (conteúdos gramaticais, funcionais e léxicos), **praticamos os conteúdos** (prática controlada das estruturas, variedades textuais que servem como modelo para a expressão oral e escrita), **de tudo um pouco** (prática de todas as destrezas). Na segunda parte do livro, há outra seção denominada **em situação**, na qual se apresentam conteúdos pragmáticos e socioculturais. No caso do semestre analisado, o segundo, somente as unidades 11 e 12 contam com a seção **em situação**.

Na tabela de conteúdos apresentada nas páginas de 6 a 11 do livro, podemos verificar uma divisão de conteúdos por unidades. Todas elas contam com cinco conteúdos diferentes, com exceção da unidade 0, que aborda seis conteúdos, por se tratar de uma unidade introdutória, sendo dois deles diferentes das demais unidades, o conteúdo ortográfico e o conteúdo fonético. Os conteúdos das unidades 1 a 17 são os seguintes: conteúdos temáticos, conteúdos léxicos, conteúdos funcionais e socioculturais, tipologia textual e conteúdos gramaticais.

A partir da divisão dos conteúdos, podemos perceber que as autoras priorizam o trabalho com as tipologias textuais ao invés do trabalho com os gêneros textuais. Para Adam

(2011), existem as seguintes sequências textuais: descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal. Podemos ver que as categorias conhecidas são limitadas, ao contrário dos tipos de gêneros, que apresentam marcas mais explícitas do nosso cotidiano e são inúmeros, tais como: a entrevista, o bilhete, a receita, a propaganda, etc.

Como é de se esperar para o livro didático de língua estrangeira, todas as unidades, com a seção tipologia textual, apresentam textos dialógicos, seguidos por texto descritivos, explicativos, narrativos e em menor medida textos argumentativos. Segundo Grigoletto (1999, p. 80-81) “os textos de leitura apresentam-se frequentemente sob a forma de diálogos ou pequenos textos fabricados a partir de pontos gramaticais apresentados numa sequência rígida no decorrer das unidades”.

No guia didático, as autoras ponderam que a leitura está presente em todo o manual e que esta se apresenta por meio de tipos de textos descritivos, narrativos e explicativos nos quais aparecem o presente e o pretérito perfeito.

Abaixo temos uma tabela elaborada por nós a partir da tabela de conteúdos, a fim de evidenciar melhor as tipologias textuais presentes no livro didático, bem como em alguns gêneros textuais.

Tabela 7: tipologias textuais presentes no *Nuevo Avance Básico* por unidades.

Unidades	Tipologias	Gêneros Textuais
Unidade 7	Texto explicativo Texto dialogal Texto descritivo	Anúncio eletrônico Anúncio
Unidade 8	Texto explicativo Texto dialogal Texto descritivo Texto explicativo/descritivo	Artigo
Unidade 9	Texto explicativo Texto dialogal Texto narrativo	Propaganda E-mail
Revisão	-	Anúncio
Unidade 10	Texto explicativo Texto dialogal Texto descritivo	Artigo
Unidade 11	Texto explicativo Texto dialogal Texto descritivo	Conversa no Messenger
Unidade 12	Texto dialogal Texto descritivo Texto narrativo	Entrevista breve Cardápio de um restaurante

Fonte: Elaborada pela autora

Nas unidades didáticas anteriores, referentes ao primeiro semestre, os alunos enfrentaram a leitura de gêneros como: ficha de dados, a carta pessoal, cartões postais e pequenos artigos. Podemos observar que, na medida em que o aluno vai avançando nos seus estudos entra em contato com um número cada vez maior de gêneros textuais. Conforme observamos na tabela 7, os alunos entram em contato no segundo semestre com os gêneros anúncio, propaganda, e-mail, artigo, conversa eletrônica, entrevista e cardápio de restaurante. Nas unidades referentes ao terceiro semestre, os alunos entram em contato com mais gêneros textuais como a receita, diários, blog e currículo. É relevante lembrar que a escolha dos gêneros que aparecem ao longo das unidades é condicionada pelo MCER que em seus níveis de comuns de referência para a compreensão leitora indica que, no nível A1, os alunos serão capazes de ler textos breves como letreiros, cartazes e catálogos, já no nível A2, os alunos serão capazes de ler anúncios publicitários, bulas, cardápios, quadro de horário e cartas pessoais breves e simples. Nos seguintes níveis aparecem gêneros textuais como: artigos especializados, informes, prosa literária contemporânea e outros gêneros do universo literário.

No que concerne ao contexto externo de uso, o MCER faz uma divisão genérica-textual conforme o âmbito de atuação. O primeiro deles é o âmbito pessoal no qual os alunos devem conseguir ler teletextos, garantias e instruções, receitas, romances, propagandas, folders publicitários e cartas pessoais. O segundo âmbito é público no qual os alunos devem ser capazes de ler avisos públicos, etiquetas e embalagens, bilhetes, letreiros, contratos e cardápios, sermões e hinos. O terceiro âmbito é profissional. Neste os alunos devem ser competentes na leitura de cartas de negócios, informes, manuais de instrução, publicidade e cartões de visita. O quarto âmbito é o educativo, no qual os alunos devem ser capazes de ler textos autênticos, conforme os citados anteriormente, manuais didáticos, guias, artigos de jornal, sumários, resumos e dicionários. As indicações de gênero voltam a aparecer nas tabelas descritoras do domínio de leitura que veremos mais adiante.

É interessante notar que no que diz respeito ao trabalho com a leitura, somente a partir da unidade 13, portanto no terceiro semestre, há uma indicação de pré-leitura com a seção *antes de leer*, o que, de acordo com Gelabert, Bueso e Benítez (2002), deveria aparecer em todas as atividades de leitura que devem seguir a seguinte estrutura: (i) pré-leitura (ativação e promoção do conhecimento prévio), leitura e pós-leitura (verificação do entendimento do conteúdo do texto).

No guia didático, as autoras propõem que haja uma etapa de pré-leitura na qual os estudantes extraíam os dados relevantes do texto e conheçam previamente do que este vai

tratar. Contudo as instruções presentes nas atividades de leitura quase nunca estimulam que haja esta preparação.

De acordo com o MCER, as atividades de compreensão leitora devem ter uma escala que se divide em cinco partes: compreensão leitora em geral, ler correspondência, ler para se orientar, ler em busca de informação e argumentos e ler instruções. Dentro dessa escala, há o que o aluno, dependendo do nível de língua A1 à C2, deve ser capaz de fazer. A partir desse momento, nos deteremos no tipo de relação que os alunos de nível básico devem ter com a leitura segundo o MCER.

Para a compreensão leitora em geral, o MCER indica que o aluno deve ser capaz das seguintes ações:

Tabela 8: Compreensão leitora em geral do MCER

A2	Compreende textos breves e simples sobre assuntos cotidianos se contém vocabulário muito frequente e cotidiano, ou relacionado com o trabalho.
	Compreende textos breves e simples que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma boa parte de termos de vocabulário compartilhado a nível internacional.
A1	É capaz de compreender textos muito breves e simples, lendo frase por frase, captando nomes, palavras e frases básicas e correntes, e voltando a ler quando o necessite.

Fonte: MCER (2002, p. 71) (tradução da autora)¹¹

Podemos observar que em termos de extensão e vocabulário os textos que aparecem nas unidades didáticas destinadas ao segundo semestre estão conforme as indicações do MCER, já que a maioria deles é muito simples e apresenta vocabulário transparente para os alunos brasileiros.

O que podemos verificar é que há um foco muito grande nas competências necessárias para que haja o reconhecimento das palavras escritas com rapidez e precisão, quer dizer, o foco de atenção se dirige não poucas vezes para a mecânica leitora ao invés de se deter nas competências necessárias para a compreensão do discurso. No entanto, acreditamos que os alunos lusófonos de espanhol como língua estrangeira não devem ter tantas dificuldades com a mecânica leitora, já que além de possuírem sistema gráfico semelhante, possuem um léxico comum numeroso.

¹¹ A1: Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita. A2: Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo./ Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

Figura 16: Atividade de leitura 1 do livro *Nuevo Avance Básico*

7 Lee y di si es verdadero o falso. 📖 🍷

DOS PRODUCTOS TÍPICAMENTE ESPAÑOLES

El aceite de oliva
 Los científicos dicen que el aceite de oliva virgen es el producto natural más sano de todos. La aceituna es el fruto del olivo y el aceite es el zumo de la aceituna que contiene muchas vitaminas y protege de muchas enfermedades, sobre todo del corazón. Es el ingrediente más importante de la dieta mediterránea.

El vino en España
 España es un país productor de vino.
 Los vinos de Jerez y de Rioja son los más famosos.
 En España una buena comida suele ir siempre acompañada de un buen vino.
 Muchas veces, regalamos vino a nuestros amigos.




	V	F
1 El árbol que produce las aceitunas se llama olivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 El fruto del olivo es el aceite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 El aceite de oliva es bueno para el corazón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 No es costumbre regalar vino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 El vino de Jerez es muy conocido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ahora, describe dos productos de tu país o región para presentarlos en clase. 🗣️

84 *Nuevo Avance Básico*

Fonte: *Nuevo Avance Básico*, p. 84

Conforme podemos observar no exercício da figura 16, presente na unidade 8 do livro, grande parte dos exercícios é de verificação do conteúdo factual e podem ser respondidos com uma leitura superficial e linear. Autores como Grigoletto (1999) afirmam que grande parte das atividades de leitura em língua estrangeira enfatiza o uso de habilidades simples, tais como o reconhecimento de informações explícitas no texto.

A maior parte das atividades continua sendo de mero reconhecimento de conteúdo factual, por meio de perguntas de compreensão geralmente óbvias, além de se esperar do aluno a leitura linear, ditada por perguntas de compreensão que seguem rigidamente a ordem na qual as informações são apresentadas no texto. GRIGOLETTO (1999, p. 81)

Em termos da leitura de correspondência o MCER também tem algumas normas do que os alunos dos níveis A1 e A2 devem ser capazes de fazer.

Tabela 9: Ler correspondência do MCER

A2	Compreende tipos básicos de cartas e faxes de uso habitual (formulários, pedidos, cartas de confirmação, etc.) sobre temas cotidianos.
	Compreende cartas pessoais breves e simples.
A1	Compreende mensagens breves e simples de cartões postais.

Fonte: MCER (2002, p. 72) (tradução da autora)¹²

O material didático *Nuevo Avance* traz os gêneros textuais prescritos pelo MCER, como podemos visualizar na figura 17.

Trata-se de uma carta pessoal breve e simples. No entanto, novamente nos deparamos com atividades de compreensão nas quais os alunos somente precisam ter uma compreensão superficial do texto para responder às questões que o seguem.

Figura 17: Atividade de leitura 2 do livro *Nuevo Avance Básico*

cuáles.

Lee.

Madrid 17/11/09

Hola Marta:

¿Qué tal estás en Boston? ¿Sigues sin conexión a Internet? Me preguntas con quién vivo en Madrid..., pues vivo con una familia española. Es una familia un poco especial. Roberto es viudo y tiene dos hijos Teresa y Gonzalo. Teresa, tiene 26 años, vive de lunes a viernes en casa y el viernes por la tarde va a Burgos donde vive su novio. Gonzalo, de 24, trabaja en Toledo y viene todos los fines de semana a casa, a Madrid. Roberto, el padre, tiene un restaurante y siempre comemos allí. La madre de Roberto viene al restaurante algunas veces.

Estoy contenta. Creo que aprendo mucho español con ellos.

Me voy a clase.

Un beso. Chantal.

Di si es verdadero o falso.

1	La mujer de Roberto no vive.	V	F
2	Los hijos siempre están juntos.	V	F
3	Gonzalo trabaja fuera de Madrid.	V	F
4	El novio de Teresa vive en Madrid.	V	F
5	Roberto ve a su madre algunas veces.	V	F

Fonte: *Nuevo Avance Básico*, p. 67

No que diz respeito à habilidade de ler para se orientar, encontramos no manual didático alguns textos em forma de diálogos nos quais os alunos devem se localizar, ou textos nos quais os alunos devem encontrar informação específica e previsível, como, por exemplo, no cardápio de um restaurante, conforme as indicações do MCER sobre o que o aluno de nível básico deve fazer para se orientar. No entanto, nenhuma das atividades foi extraída de material autêntico, apesar de alguns textos terem um caráter mais realista, já que poderiam ser encontrados em publicações no mundo real, como o texto da figura 19.

¹² A1: Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales. A2: Comprende tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos. / Comprende cartas personales breves y sencillas.

Tabela 10: Ler para se orientar do MCER

A2	<p>Encontra informação específica e previsível em material escrito de uso cotidiano, como anúncios, prospectos, menus ou cardápios de restaurantes, listas e horários.</p> <p>Localiza informação específica em listas e separa a informação requerida (por exemplo, sabe utilizar as páginas amarelas para buscar um serviço ou um comércio).</p> <p>Compreendem sinais e letreiros que se encontram em lugares públicos, como ruas, restaurantes, estações de trem, e em lugares de trabalho; por exemplo: indicações para ir a um lugar, instruções e avisos de perigo.</p>
A1	<p>Reconhece nomes, palavras e frases muito básicas que aparecem em letreiros e nas situações mais correntes.</p>

Fonte: MCER (2002, p. 72) (tradução da autora)¹³

Figura 18: Atividade de leitura 3 do livro *Nuevo Avance Básico*

2 Lee el texto.

- Buenos días, señora, ¿para ir al Museo de Arte Abstracto?
- ▼ Está un poco lejos, pero el camino es muy bonito. ¿Quieres andar 15 minutos o prefieres ir en autobús?
- Prefiero andar; hace un día muy bueno.
- ▼ ¿Ves aquella calle que sube?
- Sí.
- ▼ Pues aquella calle sube hasta la Plaza Mayor. La plaza es muy antigua. Bueno, al llegar a la plaza tienes que bajar por la calle que rodea a la catedral. ¿De acuerdo?
- Sí, vale. Sigo esta calle hasta la plaza, después bajo por la calle que rodea a la Catedral...
- ▼ Sí, entonces... Te encuentras una plaza. A un lado están las Casas Colgadas y allí está el Museo de Arte Abstracto.
- Muchísimas gracias, señora.
- ▼ De nada.

3 Vuelve a escuchar la grabación sin el texto y contesta.

Presta atención a la entonación de las preguntas. ¿Qué edad crees que tiene cada persona?

Nuevo Avance Básico 101

Fonte: *Nuevo Avance Básico*, p. 101

¹³ A1: Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes. A2: Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios. Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las «Páginas amarillas» para buscar un servicio o un comercio). Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.

Figura 19: Atividade de leitura 4 do livro *Nuevo Avance Básico*

Fonte: *Nuevo Avance Básico*, p. 121

As demais atividades do livro também contemplam as indicações do MCER de ler em busca de informações e argumentos, e de ler instruções. No entanto, percebemos, conforme Grigolletto (1999), que existe uma inclinação do livro didático de transformar qualquer texto em didático devido ao apagamento do contexto em que os gêneros indicados pelo MCER para os níveis iniciais teriam sido produzidos.

Tabela 11: Ler em busca de informação e argumentos do MCER

A2	Identifica informação específica em material escrito simples, como, por exemplo, cartas, catálogos e artigos breves de jornais que descrevam fatos determinados.
A1	É capaz de captar o sentido em material escrito informativo simples e em descrições breves e simples, sobretudo, se há apoio visual.

Fonte: MCER (2002, p. 72) (tradução da autora)¹⁴

Tabela 12: Ler instruções do MCER

A2	Compreende normas, por exemplo, de segurança, que estejam expressas em um nível de língua simples. Compreende instruções simples sobre aparelhos de uso frequente, como, por exemplo, um telefone público.
A1	Compreende indicações escritas se são breves e simples (por exemplo, como ir de um lugar a outro).

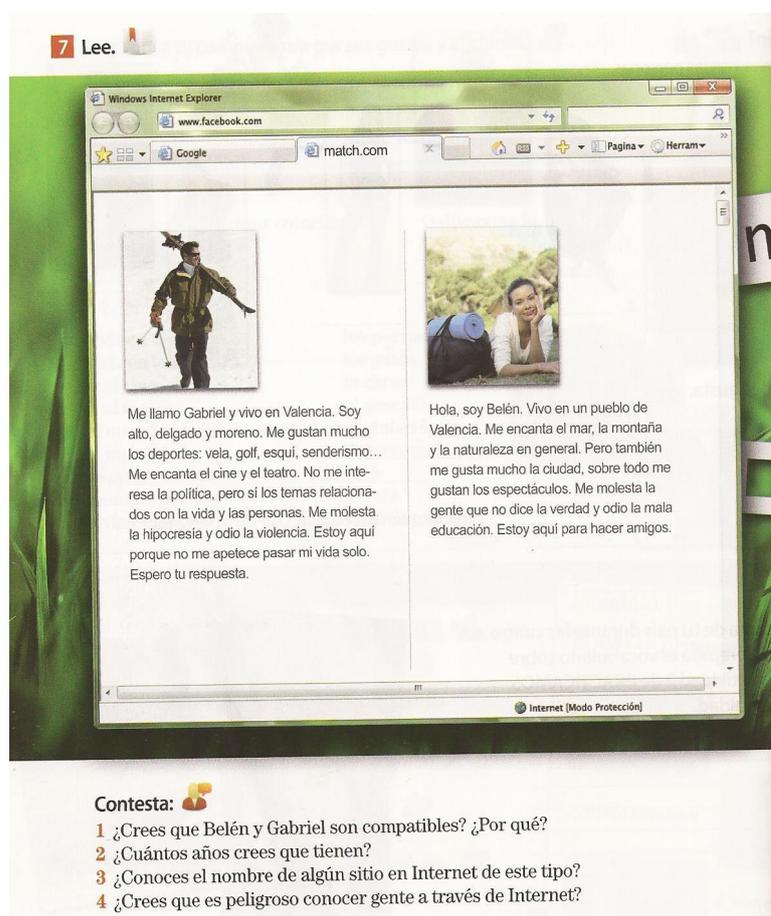
Fonte: MCER (2002, p. 73) (tradução da autora)¹⁵

¹⁴ A1: Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual. A2: Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.

¹⁵ A1: Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro). A2: Comprende normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público.

A *didatização* de gêneros textuais mais presentes no cotidiano dos alunos fez com que surpreendentemente nos deparássemos com gêneros textuais de natureza híbrida. Na figura 20, percebemos a presença de um texto híbrido, já que podemos perceber por conta de algumas marcas textuais, a estrutura de uma página pessoal do site *facebook*. No entanto, o que temos aí é simplesmente a estrutura de um gênero eletrônico com a função comunicativa dos costumeiros textos de apresentação, no qual os alunos utilizam verbos e adjetivos previstos na unidade didática. Nesta atividade o aluno coloca em ação não somente os componentes da compreensão superficial como também os componentes da compreensão profunda, por meio da realização de inferências, dos processos de integração entre textos e conhecimentos.

Figura 20: Atividade de leitura 5 do livro *Nuevo Avance Básico*



7 Lee.

Windows Internet Explorer
www.facebook.com
Google match.com

Me llamo Gabriel y vivo en Valencia. Soy alto, delgado y moreno. Me gustan mucho los deportes: vela, golf, esquí, senderismo... Me encanta el cine y el teatro. No me interesa la política, pero sí los temas relacionados con la vida y las personas. Me molesta la hipocresía y odio la violencia. Estoy aquí porque no me apetece pasar mi vida solo. Espero tu respuesta.

Hola, soy Belén. Vivo en un pueblo de Valencia. Me encanta el mar, la montaña y la naturaleza en general. Pero también me gusta mucho la ciudad, sobre todo me gustan los espectáculos. Me molesta la gente que no dice la verdad y odio la mala educación. Estoy aquí para hacer amigos.

Contesta:

- 1 ¿Crees que Belén y Gabriel son compatibles? ¿Por qué?
- 2 ¿Cuántos años crees que tienen?
- 3 ¿Conoces el nombre de algún sitio en Internet de este tipo?
- 4 ¿Crees que es peligroso conocer gente a través de Internet?

Fonte: *Nuevo Avance Básico*, p. 76

O que podemos verificar a partir da análise das atividades de leitura é que elas estão de acordo com os objetivos de leitura para aprendizes de nível básico do MCER, já que se concentram principalmente na atividade de extração (seleção e organização da informação

do texto), em menor medida se concentram nas atividades de interpretação (relacionar a informação do texto com o conhecimento prévio de modo que as informações do texto adquiram sentido e possam ser transformadas), e de nenhuma forma as atividades se destinam a rever de forma crítica o que foi lido ou examinar o modo de lê-lo.

No guia didático existe a recomendação de que o professor estimule a realização de hipóteses sobre aquilo que os alunos não entendam e que seja realizada uma leitura analítica, na qual se considerem os componentes significativos e sua função no texto. Além disso, que haja a integração das competências orais e escritas com a atividade de leitura e, finalmente, que os alunos realizem uma leitura intensiva.

No entanto, não há orientação explícita ao professor de como fazer isso, já que a maioria dos tipos de instrução é “leiam esse texto e depois respondam as perguntas”, quer dizer, indicam que a leitura deve ser feita de forma linear. Ou ainda instruções que sugerem uma leitura intercalada “leiam esse trecho do texto e depois respondam com a ajuda do professor ou do dicionário”. Não parecem atentar para uma estrutura formal mais complexa na qual haja planejamento, ativação de conhecimento prévio, leitura e avaliação-intepretação.

Sabe-se que há a tentativa de padronização das atividades de um modo geral a fim de “democratizar” o acesso ao saber, quer dizer, todos independente da língua materna que possuam e do quanto isso possa ser um fator facilitador ou complicador da aprendizagem de língua estrangeira, devem responder ao mesmo tipo de atividades e chegar ao mesmo tipo de compreensão. Além disso, sabe-se perfeitamente que se trata de uma regra de mercado a fim de atingir um maior número de consumidores de manuais didáticos em todo o mundo.

Contudo, pergunto-me se seguir esses parâmetros não seria de algum modo limitar o potencial de desenvolvimento leitor dos alunos lusófonos de língua espanhola. Julgamos ser necessária uma expansão ou substituição das atividades de leitura.

A adaptação de materiais envolve a modificação de materiais existentes para que possam se tornar mais adequados a alunos, professores e situações específicas. Na preparação de determinada aula, os professores podem, por exemplo: decidir utilizar somente parte de uma unidade, acrescentar ou excluir textos ou atividades; substituir ou complementar textos ou atividades de outras fontes. (TOMLINSON E MASUHARA, 2005, P. 19)

Os motivos para a adaptação de materiais podem se dar porque os materiais não abrangem a diversidade cultural do grupo ou porque não favorecem determinados estilos de aprendizagem, como também pelo fato de o material se ater principalmente a aspectos gramaticais, sendo o objetivo do curso desenvolver estratégias comunicativas, ou, finalmente

pelo fato de os textos serem interessantes, mas as atividades serem fastidiosas e não parecerem explorá-los em todo o seu potencial.

Para o presente estudo, faz-se necessário adaptar o material utilizado, já que sabemos que nenhum material é completo por si só, sendo necessária a intervenção do professor para melhorá-lo e adequá-lo às necessidades dos seus alunos. Dessa forma, é nosso intuito a partir dos gêneros presentes nos materiais, ficha de dados, carta pessoal, cartões postais, pequenos artigos, anúncio, propaganda, e-mail, conversa eletrônica, entrevista e carta de restaurante, assim como das indicações de proficiência leitora do MCER, criar atividades de leitura coletiva por meio de gêneros textual-discursivos híbridos.

Segundo Tomlinson e Masuhara (2005), as técnicas de adaptação de materiais podem dividir-se em três categorias principais: mais (+), menos (-) e zero (0).

Dentre essas categorias, evitamos a categoria menos que diz respeito à exclusão, subtração e redução de textos e atividades, haja vista que as atividades e os textos do próprio material servirão como agentes de promoção e ativação de conhecimento prévio para a realização de atividades com um maior grau de profundidade.

Sendo assim, fizemos uso da categoria mais, pois o nosso objetivo é adicionar textos (gêneros textual-discursivos híbridos) e atividades (principalmente de leitura coletiva), bem como expandir os textos e atividades já existentes a fim de aumentar o grau de dificuldade e profundidade e assim promover um maior desenvolvimento leitor em língua espanhola. Podemos também fazer uso da categoria zero por meio da técnica de modificação na qual podemos realizar mudanças nas instruções ou por meio da técnica de conversão na qual podemos modificar o gênero de um texto ou transferir o conteúdo de um meio específico para outro. (TOMLINSON E MASUHARA, 2005)

Vale lembrar que as adaptações realizadas ocorrem para enfatizar o papel da competência genérica como compensadora das falhas ocasionais das competências linguísticas e enciclopédicas, tendo em vista que a primeira pode produzir uma interpretação exitosa por meio da ativação de diferentes estratégias, quer dizer, faz-se necessário recordar o pressuposto assumido por nós ao longo desta tese de que a competência genérica pode ser acionada para a construção do sentido, pois, pelas leis do discurso, podemos identificar, mesmo sem saber nomeá-los, uma grande quantidade de gêneros.

Na próxima seção, trataremos de descrever o nosso corpus com base nos gêneros com os quais os alunos já entrariam em contato e descrever as sequências didáticas.

6.2. *Corpus* e Elaboração das sequências didáticas para o trabalho com os gêneros textual-discursivos híbridos para o 2º semestre

Conforme esclarecemos na seção anterior, a escolha do *corpus* se deu considerando os gêneros textual-discursivos presentes no material analisado, manual *Nuevo Avance Básico*, considerando aqueles a que os alunos já tiveram acesso no semestre anterior, como cartas e cartões, e os gêneros que apareceram ao longo das unidades trabalhadas durante o segundo semestre, como propaganda, anúncio e receita. Além disso, consideramos também as recomendações do MCER, já que o material obedece à normativa desse documento.

Dito em outras palavras, escolhemos os gêneros textual-discursivos do universo de referência dos alunos que captassem outros gêneros, previamente apresentados ou não, mas de fácil reconhecimento, já que são facilmente encontrados e reconhecíveis em língua materna. A ideia era expor os alunos a gêneros de fácil reconhecimento em um primeiro momento, os presentes no próprio manual, para depois expô-los a gêneros mais complexos ou elaborados. Era importante que os alunos reconhecessem as características dos gêneros transgredidos e dos gêneros transgressores, que pudessem relacionar texto e imagem, além de que percebessem as escolhas linguístico-discursivas e textuais dentro do gênero captado e os efeitos que essas escolhas trazem para a forma de compreender o texto. Baseados em Long (1985), introduzimos nas atividades de leitura gêneros textual-discursivos que tivessem passado por um processo de modificação da estrutura interativa a fim de que houvesse uma negociação de significado mais produtiva e satisfatória.

É importante esclarecer que as atividades decorrentes de cada texto selecionado foram adaptadas a partir do trabalho de Lazarini (2013).

A seleção de textos para o segundo semestre pode ser apreciada na tabela 13, na qual podemos ver a ordem em que os gêneros foram inseridos: a quantidade, o tipo de hibridização e o local em que foram inseridos. Posteriormente, apresentaremos o *corpus* e as atividades.

Tabela13: Seleção do *corpus*

Texto	Quantidade	Tipo de hibridização	Inserção na unidade
A	2	Cartão-receita	—
B	1	Carta-poesia	Unidade 7
C	4	Piada-anúncio	Unidade 8
D	1	Propaganda-carta-historia em quadrinhos	Unidade 9

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 21: Texto A-1/Receita de amor da Belle carte



Fonte: disponível em http://www.labellecarte.com/la_belle_blog/2012/03/08/expresa-tus-sentimientos-con-tarjetas-virtuales-san-valentin-todo-el-ano/

Figura 22: Texto A-2/ Sabe qual é a receita do amor?



Fonte: disponível em http://c138237.r37.cf1.rackcdn.com/4584_img_esp.jpg

Descrição da atividade**Duração:** 2 aulas (geminadas)**Material:** Cartões para o dia de São Valentim (fotocópia para cada aluno).**Gênero captado:** receita**Objetivos:** Ao final da atividade o aluno deverá:

- 1) Identificar a construção composicional da receita: ingredientes e modo de preparo.
- 2) Observar que o gênero cartão foi construído por meio do gênero receita e que os votos que costumam ser desejados em um cartão foram diluídos e destacados na própria receita.
- 3) Reconhecer que o cartão, embora com copresença do gênero receita, manteve sua função comunicativa de expressar ou ressaltar os sentimentos.
- 4) Avaliar que, ao se tomarem emprestados a construção composicional e o estilo verbal de uma receita, constrói-se uma interessante estratégia discursiva.

Pré-atividade:

- 1) Discussão em torno das possíveis manifestações de amor.

Pós-atividade:

- 1) Discussão em torno ao dia de São Valentim e as diferenças culturais entre a celebração desse dia no Brasil e nos demais países hispano-americanos e na Espanha. (ANEXO 3)

Síntese das atividades:

- 1) Entrega da fotocópia colorida dos cartões.
- 2) Divisão da sala em grupos e leitura silenciosa do cartão pelos alunos, com a finalidade de contrapô-lo a um cartão tradicional. Tempo dado para a manifestação dos alunos quanto ao texto lido. Apresentação de perguntas orais para que fosse possível verificar como se constitui uma receita e por que ela foi utilizada para compor o cartão:
 - a) Qual é o assunto do texto?
 - b) O que as imagens nos revelam para a compreensão do texto?
 - c) No texto lido, que características genéricas foram encontradas? (Por atenção aos aspectos textuais inerentes à receita)
 - d) Depois de identificar as características genéricas, identifique com qual finalidade se escreve o gênero em questão? Que palavras podem comprovar isso? Destaque-as no texto.
 - e) Em sua opinião, por que o autor desenvolve um gênero a partir da estrutura de outro gênero? (o cartão por meio da receita)
 - f) O que significa o texto posto no retângulo no final do texto A-1?
 - g) O que significa a nota colocada ao final do texto A-2?

Texto B¹⁶/ Carta em forma de poesia

Mi especialísimo amigo:
 hoy te escribo desde México
 y aunque estás bravo conmigo
 y que no has sido mi éxito
 quiero mandarte un besito
 ignorando tu desprecio.

¹⁶ Foram ocultados o título e o subtítulo.

Tengo muchas emociones
que relatarte quisiera,
también otras sensaciones
pero sé que no hay manera,
que de verdad me perdones
como alegría que me dieras.

Estoy muy emocionada
por lo que me está pasando,
he sido galardonada
en lo que ando investigando,
pero estaría más honrada
si me estuvieras hablando.

Desearía abrirte mi alma
y que puedas rebuscar
y revisando con calma
seguro vas a encontrar,
que hay un cariño que empalma
perfecto en tu dignidad.

Estoy entre los aztecas
recordando un argentino,
su lunfardo y sus poemas,
un amigo del camino,
enemigo de contienda
pero que llevo conmigo.

Me quedaré algunos días
según lo planifiqué,
y durante mi estadía,
me conecto en Internet,
a esa página que es mía
pero que es tuya también.

Yo no espero tu respuesta
seguro no es necesario,
tan sólo deseo que sientas,
este amor que es de milagros,
que aunque me siento contenta,
aún me aflijo por tu agravio.

Fonte: disponível em <http://www.los cuentos.net/cuentos/link/179/179516/>

Descrição da atividade**Duração:** 2 aulas (geminadas)**Material:** Fotocópia do texto para cada aluno**Gênero captado:** poema**Objetivos:** Ao final da atividade o aluno deverá:

1) Identificar a construção composicional do poema: versos, estrofes e rimas.

- 2) Observar que o gênero carta foi construído por meio do gênero poema e que os elementos presentes no gênero poema aparecem na carta.
- 3) Reconhecer que a carta, embora esteja na forma de um poema, manteve sua função comunicativa.
- 4) Avaliar que, ao se tomarem emprestados a construção composicional e o estilo verbal de uma poema, constrói-se uma interessante estratégia discursiva.

Pré-atividade:

- 1) Realização de uma atividade sobre anúncios. (ANEXO 4)
- 2) Discussão sobre a forma pela qual, antigamente, as pessoas poderiam se conhecer melhor como, por exemplo, a carta.
- 3) Leitura de uma carta convencional. (ANEXO 5)

Pós-atividade:

- 1) Discussão sobre os aspectos composicionais dos textos.

Síntese das atividades:

- 1) Depois de realizada a atividade da página 76 do livro *Nuevo Avance Básico* sobre os anúncios, haverá uma discussão sobre a forma pela qual, antigamente, as pessoas poderiam se conhecer melhor como, por exemplo, a carta.
- 2) Oferecer um modelo de carta, presente na página 67 do livro *Nuevo Avance Básico*, na qual os alunos terão acesso à leitura de uma carta.
- 3) A xerox do texto B será entregue a todos os alunos com a ausência de título e subtítulo.
- 4) Os alunos farão uma leitura silenciosa do texto e, em seguida, uma leitura coletiva com a finalidade de contrapor o gênero híbrido à carta tradicional. Será dado um tempo para a manifestação dos alunos quanto ao texto lido. Apresentaremos perguntas orais para que fosse possível verificar como se constitui um poema e por que ele foi utilizado para compor a carta:
 - a) Quais dificuldades você encontrou para entender o texto?
 - b) Qual é o assunto do texto?
 - c) No texto lido, que características genéricas foram encontradas? (Por atenção ao poema)
 - d) Quais outras características genéricas estão presentes no texto? (Por atenção à carta)
 - e) Você acredita que se trata de uma carta ou de um poema?

Figura 23: Texto C1/: Aluguel de marido



Fonte: disponível em

http://lh3.ggpht.com/_oR0vfeatzqQ/SwhW0tE0RII/AAAAAAAAADS0/gsOCNRVGfUU/s400/P1010492.JPG

Figura 24: Texto C2/ Venda de marido

**VENDO
A MI MARIDO**

**O CAMBIO
(Pago diferencia)**

~ CON O SIN BIGOTES, CON TELÉFONO MOVIL Y
CONTROL REMOTO DE T.V., SIN HIJOS A CARGO.
~ NO BEBE, NO FUMA, NO

~ UNICA DUEÑA, PAPELES AL DIA, ENTREGA INMEDIATA

● EXCELENTES PLANES DE FINANCIACION ●

Fonte: disponível em http://4.bp.blogspot.com/-CwEEQgWoS7I/UOgezpru6fI/AAAAAAAAACLk/4aZzomtZuaI/s400/424407_230483247038235_796631909_n.jpg

Figura 25: Texto C3/ Troco lindo cachorro Doberman por mão ortopédica

Cambio lindo
perro Doberman
por mano
ortopédica.

 Siguenos en
/MisCarteles

Fonte: disponível em <http://misfrases.es/i102709>

Figura 26: Texto C4/: Funerária López

ANUNCIOS

Si su suegra es una
joyita, nosotros
tenemos el mejor
estuche.

Funeraria López

Fonte: disponível em http://cdn.slidesharecdn.com/ss_thumbnails/anuncios-1215625919812034-8-thumbnail-4.jpg?cb=1215618727

Descrição da atividade

Duração: 2 aulas (geminadas)

Material: Texto piada e xérox para os grupos de alunos.

Gênero captado: anúncio

Objetivos: Ao final da atividade o aluno deverá:

- 1) Identificar a construção composicional do anúncio.
- 2) Observar que o gênero piada foi construído por meio do gênero anúncio e que elementos presentes no anúncio aparecem na piada.
- 3) Reconhecer que a piada, embora esteja na forma de um anúncio, manteve sua função comunicativa.
- 4) Avaliar que, ao se tomarem emprestados a construção composicional e o estilo verbal de um anúncio, constrói-se uma interessante estratégia discursiva.

Pré-atividade:

1) Realização da atividade sobre os tipos de vivenda da unidade 8 do livro *Nuevo Avance Básico*, página 80, na qual os alunos e professor discutem os nomes das partes de uma casa em espanhol. (ANEXO 6)

Pós-atividade:

1) Discussão sobre piadas.

Síntese das atividades:

1) Depois da realização da atividade sobre os tipos de vivenda da unidade 8 do livro *Nuevo Avance Básico*, página 80, na qual os alunos e professor discutem os nomes das partes de uma casa em espanhol, lhes serão apresentados os textos C1, C2, C3 e C4.

2) Os alunos farão uma leitura silenciosa do texto e, em seguida, uma leitura coletiva com a finalidade de contrapor o gênero híbrido ao gênero tradicional. Será dado um tempo para a manifestação dos alunos quanto ao texto lido. Apresentação de perguntas orais para que fosse possível retomar a discussão sobre como se constitui um anúncio e por que ele foi utilizado para compor a piada:

a) Qual é o assunto do texto?

b) No texto lido, que características genéricas foram encontradas? (Por atenção ao gênero anúncio)

- c) O gênero em questão é escrito com qual finalidade? Que fatores podem comprovar isso? Destaque-os no texto. (Atenção ao anúncio)
- d) Em sua opinião, por que o autor desenvolve a piada por meio do anúncio?
- e) Quais dificuldades você encontrou para o entendimento do texto?

Figura 27: Texto D/ Propaganda Santander

Santander

Javier Ibarrola
Director de Productos

Junio de 2006

Estimado cliente:

Otro verano caminando a todas partes ¡Necesito un coche!

Aunque deberíamos cambiar la cocina...

¡Vaya! Carta del Santander.

Solicite su préstamo personal.
Por cada **1.000 €**, pagará **11,15 €/cuota** (14 cuotas anuales durante 10 años)

solicite hasta **60.000€**
TAE: 10,146% TIN: 9%

¡MMMM!
Esto es muy interesante

Queremos **ser tu banco**

Voy a ir a mi oficina Santander a pedir mi Préstamo Personal.

¡Ya estoy en camino!

Esa misma noche...

¡Por las escapadas sobre ruedas!

¡Por la nueva cocina...!

... desde luego, TENEMOS MUCHO QUE CELEBRAR.

Si quiere hacer realidad sus proyectos como el personaje de nuestra historia, sólo tiene que acercarse a su sucursal y solicitar su préstamo con unas condiciones muy ventajosas.

Atentamente: *J*

TTAE calculada para operaciones a 10 años con un tipo de interés nominal anual del 9%. Liquidación de intereses mensual y 14 cuotas anuales. Comisión de apertura 3% financiada con el préstamo. Comisión de cancelación parcial o total 3%. TAE a un año 16,1%. (Operación asegurable con la compañía Santander Seguros y Reaseguros, S.A.). La concesión del préstamo está sujeta a la previa aprobación del Banco.

Fonte: Internet

Descrição da atividade

Duração: 2 aulas (geminadas)

Material: A propaganda e a fotocópia desta para os alunos.

Gênero captado: história em quadrinhos

Objetivos: Ao final da atividade o aluno deverá:

- 1) Identificar a construção composicional da história em quadrinhos.
- 2) Observar que a gênero propaganda foi construído por meio do gênero história em quadrinhos e que os elementos presentes no gênero história em quadrinhos aparecem na propaganda.
- 3) Reconhecer que a propaganda, embora esteja na forma de uma história em quadrinho, manteve sua função comunicativa.
- 4) Avaliar que, ao se tomarem emprestados a construção composicional e o estilo verbal de uma história em quadrinhos, constrói-se uma interessante estratégia discursiva.

Pré-atividade:

- 1) Leitura da propaganda do governo espanhol sobre melhorias no sistema de saúde da unidade 9 do livro *Nuevo Avance Básico*, página 85. (ANEXO 7)

Pós-atividade:

- 1) Discussão sobre os mecanismos persuasivos da propaganda.

Síntese das atividades:

- 1) Depois da realização da atividade pretexto na qual podemos ver a propaganda do governo espanhol sobre melhorias no sistema de saúde da unidade 9 do livro *Nuevo Avance Básico*, página 85, na qual os alunos devem ler a propaganda, responder as pergunta com ajuda do professor, companheiros ou dicionário e posteriormente identificar a nova forma verbal, lhes será apresentado o texto D.
- 2) O texto D será entregue aos alunos na íntegra.
- 3) Os alunos farão uma leitura silenciosa do texto e, em seguida, uma leitura coletiva com a finalidade de contrapor o gênero híbrido com o gênero tradicional. Será dado um tempo para a manifestação dos alunos quanto ao texto lido. Apresentação de perguntas orais para que fosse possível verificar como se constitui uma historinha em quadrinhos e por que ela foi utilizada para compor a propaganda:
 - a) Qual é o assunto do texto?
 - b) Que cores foram preponderantes no texto? Essas cores têm alguma relação com o produto?
 - c) Quais são os gêneros textuais presentes no texto?
 - d) Quais dificuldades você encontrou para o entendimento do texto?
 - e) Acredita que neste formato a propaganda tem um efeito maior de persuasão do que no formato tradicional?

Como se pôde perceber, os textos, com exceção do texto B, são apresentados completos e em sua forma original. Estes foram extraídos de discursos sociais habituais com temas muito variados, da atualidade e com conteúdo facilmente identificável.

O próximo passo concerne à realização da análise do perfil dos participantes e das interações provenientes da resolução das atividades propostas com gêneros textual-discursivos híbridos para o 2º semestre da Casa de Cultura Hispânica.

6.3. Análise do perfil dos participantes

No semestre letivo de 2014.1 havia quatro grupos de 2º semestre: o grupo A funcionava às segundas e às quartas, das nove e trinta às onze e dez da manhã; o grupo B

funcionava às terças e às quintas, das sete e trinta da manhã às nove e dez; o grupo C funcionava de segunda a quinta, das dezessete horas às dezoito horas; e o grupo D também funcionava de segunda a quinta, das dezessete horas às dezoito horas. Entre os grupos disponíveis, escolhemos o grupo A, pois se tratava de um grupo em que as aulas eram geminadas e, por essa razão, podíamos conciliar melhor os conteúdos previstos para o semestre e as atividades de leitura com gêneros híbridos propostas. É importante esclarecer que a pesquisadora assumir a função de professora durante os seis semestres de duração do curso.

O primeiro contato com o grupo de 2º semestre foi muito positivo. Este ocorreu no dia 10/02/2014. O grupo estava composto oficialmente por vinte e quatro alunos regularmente matriculados. No entanto, alguns não estiveram presentes no primeiro dia de aula. Havia alunos das mais diversas idades e formação, o que se verá mais claramente quando apresentarmos alguns dados sobre o perfil dos participantes.

É importante dizer que não passamos o questionário de diagnóstico do perfil no primeiro dia de aula, pois não sabíamos da receptividade dos alunos em colaborar com a pesquisa. Dessa forma, o questionário foi passado em momento posterior.

Explicamo-lhes desde o primeiro momento quem éramos, bem como os objetivos do nosso estudo. Dissemos a eles que veriam os mesmos conteúdos que os demais alunos do 2º semestre e que usaríamos o mesmo material, acrescido de atividades extra de leitura.

Além disso, deixamos claro que eles iriam assinar um termo de consentimento para que pudéssemos utilizar os dados obtidos durante as aulas. Explicamos a eles que não eram obrigados a participar da pesquisa e que, mesmo assinando o termo, poderiam desistir a qualquer momento, caso desejassem. O restante da aula foi dedicado à revisão de alguns conteúdos do primeiro semestre e à realização de atividades sem relação com a pesquisa.

No dia 12/02/2014, compareceram à aula dezoito alunos. Demos continuidade à atividade passada na última aula sobre verbos irregulares e reflexivos no presente do indicativo. Em seguida, começamos a unidade 7 do manual *Nuevo avance básico*. Fizemos as atividades da seção pretexto, houve uma explicação gramatical sobre o verbo *gustar* e outros verbos de sentimento. Posteriormente houve uma atividade auditiva baseada na música do cantor Mano Chao, *me gustas tú*. Depois disso foi solicitado aos alunos que eles fizessem em casa os exercícios do livro referentes ao conteúdo gramatical estudado. Os vinte e cinco minutos restantes da aula foram dedicados ao preenchimento do questionário de identificação dos participantes, que estava escrito em língua espanhola. Entregamos o questionário e nos

colocamos à disposição para sanar as dúvidas que apareceram logo de início a respeito dos termos *língua materna* e *segunda língua*. Respondido o questionamento, houve outra dúvida no final, pois os alunos não sabiam escrever em espanhol o nome de alguns gêneros textual-discursivos. Colocamos na lousa uma lista de gêneros textuais e dissemos que se eles tivessem alguma dúvida, poderiam escrever o nome dos gêneros em português. Como resultado da ficha de identificação do perfil dos participantes, chegamos a um primeiro quadro no qual podemos verificar a quantidade de alunos, a idade, o grau de estudos, a profissão e se houve ou não contato anterior com outra língua estrangeira.

Tabela 14: Identificação do perfil dos participantes de 2º semestre da Casa de Cultura Hispânica - UFC

Grupos	Alunos	Idade	Grau de estudos	Profissão	Contato anterior com outra língua estrangeira¹⁷
1	6	18-20	Superior incompleto Ensino Médio	Estudante	Inglês
2	6	23-28	Superior incompleto Superior completo	Estudante	Alemão, Francês, Grego, Inglês, Polônês
3	1	35	Superior completo	Professor	Francês, Inglês e Italiano
4	1	47	Pós-graduação (doutorando)	Auditor estadual	Inglês e Italiano
5	4	50-55	Pós-graduação Superior completo Ensino Médio	Servidor público Servidor público aposentado Bancário aposentado	Francês, Inglês e Italiano

Fonte: Elaborada pela autora

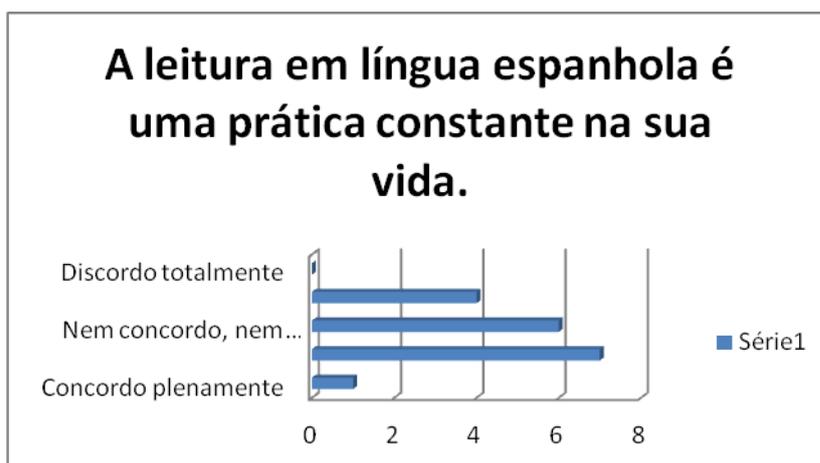
Conforme havíamos anunciado anteriormente, o grupo se mostrou bastante heterogêneo com respeito à faixa etária: em sua maioria os participantes têm curso superior incompleto, porém contamos com dois participantes com pós-graduação e dois participantes com Ensino Médio.

Fizemos aos alunos algumas perguntas sobre sua relação com a leitura em língua espanhola, perguntando-lhes em que medida eles estão de acordo ou em desacordo com algumas declarações sobre a sua prática leitora.

¹⁷ Nos grupos 1, 2 e 5 há um único participante que nunca teve contato com outra língua estrangeira além do espanhol, quer dizer, há 3 participantes de diferentes faixas etárias que nunca tiveram contato institucional com outra língua estrangeira que não fosse a espanhola.

A primeira assertiva pretendia verificar o grau de acordo ou desacordo sobre o hábito de leitura em língua espanhola. Conforme podemos verificar no gráfico 1, os dados revelaram que a maior parte dos participantes concorda que a leitura em língua espanhola é uma prática constante, seguida daqueles que se mantiveram neutros à assertiva.

Gráfico 1: Prática constante de leitura em língua espanhola



Fonte: Elaborado pela autora

A resposta obtida no gráfico 1 fica ainda mais clara quando a comparamos com a resposta dada ao questionamento sobre as circunstâncias em que costumam ler em língua espanhola, pois, por se tratar de um público de vida acadêmica, em sua maioria, muitos deles procuram ler periódicos de suas áreas de atuação como direito, computação, engenharia, etc. Além disso, com as facilidades que a internet nos proporciona, muitos deles afirmam ser uma prática comum a leitura de notícias em língua espanhola. Ficou evidente, na maioria dos casos, que os participantes não leem somente aquilo que se recomenda no curso de língua espanhola, leem por uma demanda acadêmica e também por diversão e prazer.

Mais adiante, relacionaremos a leitura dos gêneros textuais como algumas das circunstâncias mencionadas acima como demanda do próprio curso de espanhol, demanda da universidade ou do trabalho e leitura por prazer e fruição.

Perguntamos aos participantes se estes se consideravam bons leitores. Um pouco mais da metade dos participantes informaram que nem concordam, nem discordam da assertiva; uma parte significativa diz se considerar bons leitores e a minoria diz não se considerar bons leitores.

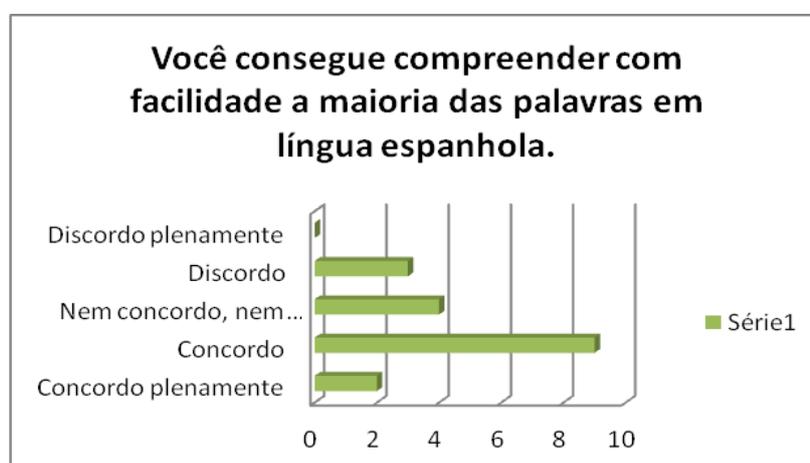
Seguimos sondando as impressões dos participantes a respeito da sua relação com a leitura em língua espanhola. Para nós, era importante saber se eles acreditavam sentir dificuldades de compreensão leitora em língua espanhola. Neste ponto a maioria dos

participantes também se manteve neutro afirmando que nem concordavam, nem discordavam. Os demais participantes se dividiram entre um posicionamento afirmativo, quer dizer, reconhecem sentir dificuldades e outros se mantiveram em um posicionamento negativo, mantendo a postura de que as dificuldades durante a leitura em língua espanhola são praticamente inexistentes.

Se fôssemos considerar somente as atividades de leitura propostas pelo manual didático, conforme avaliamos em seção anterior, seria fácil entender e admitir a existência de pouca ou nenhuma dificuldade na leitura de língua espanhola, já que o perfil da maioria dos participantes é o de pessoas letradas acostumadas aos mais diversos tipos de leitura. No entanto, se considerarmos a totalidade das leituras que eles afirmam ter contato, é quase impossível não admitir que dificuldades de compreensão leitora apareçam, seja por um léxico mais específico ou por falta de elementos culturais necessários para uma adequada interpretação.

Outro questionamento que nos pareceu importante foi o de investigar se os participantes compreendiam com facilidade a maioria das palavras em língua espanhola. Conforme podemos verificar no gráfico 2, grande parte dos participantes afirma não ter problemas em reconhecer a maioria das palavras em língua espanhola. Acreditamos que isso se dê por se tratarem, o português e o espanhol, de línguas aparentadas com grande quantidade de léxico transparente, o que facilita a leitura em língua espanhola e permite a construção de atividades de leitura que explorem menos as competências necessárias para o reconhecimento da palavra, quer dizer, da mecânica leitora, e mais atividades de compreensão do discurso.

Gráfico 2: Compreensão das palavras em língua espanhola

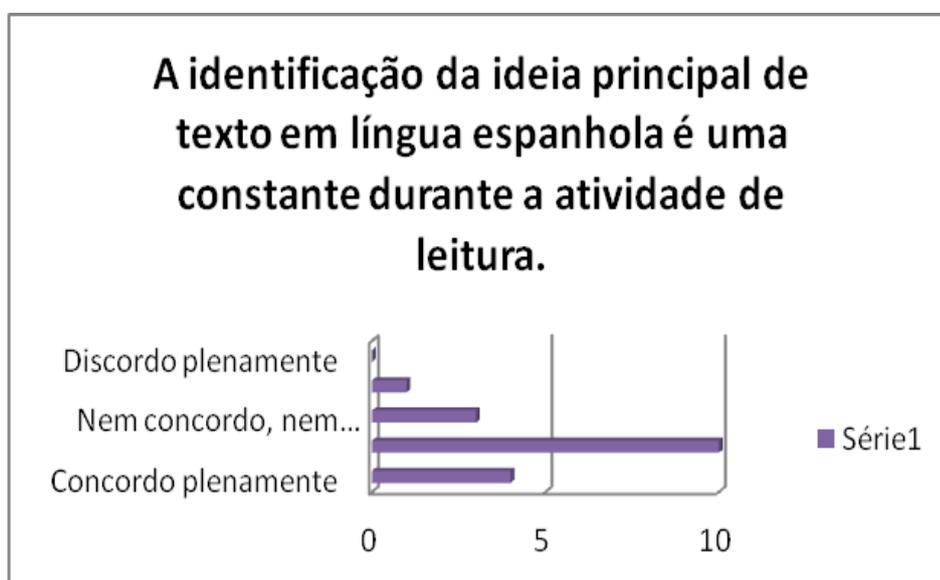


Fonte: Elaborado pela autora

Igualmente importante foi saber se os participantes consideram identificar a ideia principal dos textos em língua espanhola com facilidade. A maioria dos alunos afirmou concordar ou concordar plenamente com a assertiva, quer dizer, para eles a identificação da ideia principal dos textos em língua espanhola é uma constante.

Considerando os textos presentes no manual didático, podemos dizer que grande parte deles é de pequena extensão e de vocabulário acessível aos alunos lusófonos, com componentes culturais de fácil compreensão. Abaixo podemos ver o gráfico 3, oriundo das crenças sobre a identificação da ideia principal dos textos em língua espanhola.

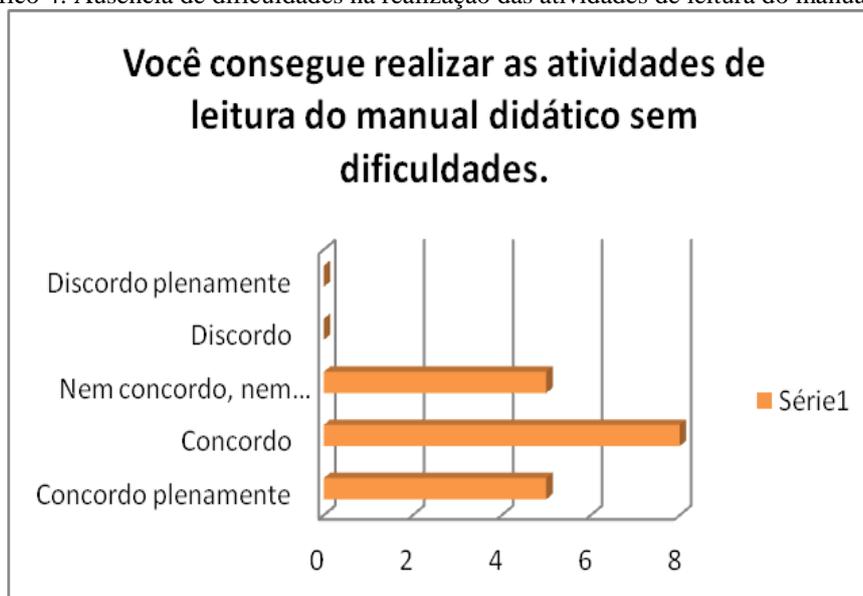
Gráfico 3: Identificação da ideia principal nos textos em língua espanhola



Fonte: Elaborado pela autora

Outro questionamento importante que corroborava ou não a análise que fizemos do livro didático dizia respeito à opinião dos participantes sobre o grau de dificuldade das atividades de leitura presentes no livro *Nuevo Avance Básico*. Foi perguntado aos participantes se eles sentiam dificuldades em realizar as atividades de leitura presentes no manual. Conforme se pode verificar no gráfico 4, nenhum dos participantes afirmou sentir dificuldades em realizar as atividades de leitura o que, para nós, serve como mais um indício de que as atividades de leitura do manual não são desafiadoras para os lusófonos e que, em sua maioria, não vão além do trabalho com o primeiro nível de compreensão, o superficial.

Gráfico 4: Ausência de dificuldades na realização das atividades de leitura do manual didático



Fonte: Elaborado pela autora

A última questão de sondagem era aberta. Referia-se aos gêneros textuais que os participantes costumavam ler e em que circunstâncias costumavam fazê-lo. Verificamos que os gêneros mencionados sempre estavam diretamente ligados às circunstâncias de leitura, por exemplo, apareceram as leituras graduadas (adaptações de obras literárias ou leituras produzidas com a finalidade de ensinar a língua espanhola), explicações gramaticais e pequenos contos como leitura institucional, solicitada pelos professores de língua espanhola, gêneros mais acadêmicos como artigos científicos, livros de áreas específicas como direito e computação, periódicos e reportagens devido a uma demanda acadêmica, tendo em vista o grau de letramento dos participantes e a inclusão em âmbito universitário. Finalmente, aparecem os gêneros letra de música, histórias em quadrinhos, receitas, notícias, anúncios, fábulas, poemas e romances por uma demanda pessoal, ligada à fruição e à busca por mais contato com a língua espanhola.

Depois desta sondagem inicial, daremos início à análise das atividades de leitura. No que diz respeito às transcrições, ressaltamos que o que aparecer em *itálico* são palavras ditas de forma incorreta ou com forte interferência do português. Além disso, a fim de preservar a identidade dos alunos, seus nomes foram substituídos pela palavra aluno, seguida de uma numeração em ordem crescente.

6.4. Análise das atividades de leitura coletiva com os gêneros textual-discursivos híbridos para o 2º semestre

A primeira atividade foi realizada no dia 17/02/2014 e fazia referência a dois textos cuja hibridização era do tipo cartão-receita. Foi pedido aos alunos que se reunissem em grupos. Nesse momento deixamos que os alunos escolhessem livremente os seus pares, desconsiderando, por exemplo, o critério faixa etária. Percebemos que isso não interferiu na participação dos alunos; o que interferiu foram critérios como grau de letramento e desinibição.

Foi solicitado aos grupos que realizassem a leitura silenciosa dos textos. Logo de início, apareceram dúvidas de vocabulário e os alunos solicitaram a ajuda da professora. A palavra era “cucharada”, presente no texto A2. A professora tentou fazer com que o aluno percebesse o significado pelo contexto, que se tratava de uma medida muito comum em receita; o aluno fez um gesto de incompreensão e a professora mencionou a palavra primitiva “cuchara” e procedeu à tradução; colher, e repetiu: colher, então, o aluno entendeu que se tratava da palavra colherada.

Percebemos, de início, uma dificuldade no primeiro nível de compreensão, o literal, relacionado a problemas de vocabulário, devido, provavelmente, a falta de familiaridade com o gênero receita em espanhol no que diz respeito a elementos específicos como as medidas.

Vimos em González Fernández (2010) que um dos principais condicionantes da compreensão leitora relaciona-se com as variáveis contextuais ligadas, por exemplo, a estrutura textual, ou seja, as relações formalizadas dentro do texto como: estrutura retórica e relações semânticas. No texto em questão elas falham, pois as relações semânticas não são tão evidentes, tendo em vista que *uma cucharada sopra de comprensión* quebra as expectativas do leitor que poderia esperar uma construção do tipo *uma cucharada sopra de harina*.

Verificamos que as dificuldades advêm não necessariamente pelo número de termos novos ou pela quantidade de informação e conceitos novos, mas, sim, da imprevisibilidade de associação entre os termos e da não ativação da competência genérica, tendo em vista que o gênero receita exige medidas do tipo: colherada, xícara, lata, etc.

Durante a sequência didática, houve um episódio de leitura silenciosa no qual não exercemos uma supervisão intensiva. No entanto, apesar de se tratar de uma etapa mais individual, interação entre leitor e texto, os alunos recorreram à ajuda da professora e à ajuda de outros alunos, havendo, portanto, a mescla de episódio de leitura silenciosa com o episódio

de esclarecimento do vocabulário direcionado pelos alunos. As ajudas nesta etapa foram do tipo interna invasiva, na qual foi oferecida a resposta que os alunos precisavam para seguir na leitura. Neste ponto, houve falha de nossa parte, pois haveria sido mais produtivo oferecer ajuda do tipo regulatória, direcionando os alunos para a observação das características do gênero e do vocabulário que lhe é próprio para sanar as dificuldades com termos desconhecidos.

Depois da etapa de leitura silenciosa, de 4min, foi solicitada a leitura dos textos por voluntários. Durante a leitura surgiram mais dúvidas de vocabulário; desta vez, a palavra era “desabrido”, que foi imediatamente traduzida por uma aluna como insosso. A professora dá as explicações em língua espanhola, “Soso. Que no tiene sal”.

Outros alunos dão continuidade à leitura, episódio que denominamos de leitura coletiva, na qual “todos os alunos participam da leitura de textos que são utilizados com fins educativos, com a supervisão do professor sobre os resultados alcançados” (SÁNCHEZ MIGUEL, GARCÍA PÉREZ Y ROSALES PARDO, 2012, P. 143).

Dando seguimento às atividades de leitura a professora pede para que os alunos realizem uma nova leitura em grupo a fim de buscar elementos capazes de responder a algumas questões de compreensão que foram colocadas na lousa.

As perguntas eram de identificação do conteúdo dos textos, de estabelecimento de relações entre texto verbal e imagem para a construção do sentido do texto, de identificação de elementos estruturais ligados aos gêneros textual-discursivos que evidenciassem que se tratava de gêneros híbridos.

O tipo de sequência interativa predominante é o IRE (indagação-resposta-avaliação), na qual os alunos manifestaram comum acordo no que concerne ao assunto do texto, que segundo eles tratava-se de uma receita de amor. Acreditamos que os alunos tenham chegado a essa conclusão pelo título do texto e pela estrutura de receita presentes em ambos os textos, já que é provável que se o cartão fosse apresentado em sua forma convencional, os alunos estariam mais empenhados em dizer que o texto trata de amor e de como expressá-lo. Por meio de processos de natureza local, decodificação e extração da ideia a partir dos elementos explicitamente presentes no texto, os alunos alcançam uma compreensão que julgamos ser de ordem superficial.

Vallés Arándiga e Vallés Tortosa (2006) avaliam que as dificuldades de compreensão em âmbito interpretativo são provenientes, entre outras razões, das dificuldades de contextualizar os significados das palavras, assim como de extrair conclusões. Percebemos

que o vocabulário próprio do gênero receita interfere na avaliação do assunto, sendo este tão recorrente que é impossível para os alunos desconsiderá-lo como componente do assunto principal do texto, daí classificarem o assunto como receita de amor.

Tabela 15: Texto 1 – Assuntos dos textos A1 e A2

Texto 1: Assunto dos textos A1 e A2
Ciclo 1
Profesora: Vamos a ponerlo así. Este será el grupo 1, grupo 2, grupo 3 y grupo 4, ¿vale? Voy preguntando así y vosotros vais respondiendo. ¿Vale? A ver si hay cosas comunes o si vosotros estáis pensando cosas diferentes. Entonces aquí en el grupo 1. ¿Cuál es el asunto del texto, según vosotros?
Alumno 1: El amor.
Alumno 2: La receta del amor.
Alumna 3: Recetas de cómo amar.
Profesora: ¿Sí? ¿Y el grupo dos?
Alumna4: Receta del amor.
Alumna 5: Una receta para tener un <i>bueno</i> amor. (Grupo 3)
Profesora: Muy bien. ¿Y vosotros? (refiriéndose al grupo 4)
Alumna 6: Bueno, las características de una receta.
Ciclo 2
Profesora: No, sigue. La A. El asunto. ¿Estáis de acuerdo que es el mismo?
Alumna 6: Una receta para <i>ter</i> el amor.
Profesora: ¿Y para vosotros también? (refiriéndose al resto del grupo).
Alumno 7: Cómo tener una relación amorosa.
Profesora: Vale, de acuerdo. Entonces, ¿todos estáis de acuerdo que el asunto del texto es el amor o la receta de cómo obtener...
Alumnos en coro: el amor.
Alumno 1: Perfecto.
Profesora: El amor perfecto. (risas)

Fonte: Gravação de áudio dia 17/02/2014

Sobre a relação entre as imagens e o texto para auxiliar na compreensão leitora, os alunos relatam a importância das cores, por exemplo, o vermelho, bem como a presença de corações e da imagem de um casal no texto A2 como indicativos de que realmente o texto trata de amor. A imagem da cereja, do cupcake e da garota cozinhando, presentes no texto A2, ajuda a associar o texto à receita. No entanto como podemos perceber no texto 2, dois alunos dissociam a ideia da receita como tema do texto devido à presença de um envelope e de uma carta no texto A1. Essas imagens são associadas à expressão do sentimento de amor. Indicam que havia a necessidade de se escrever sobre um sentimento.

Tabela 16: Texto 2 - O papel das imagens na compreensão dos textos A1 e A2

Texto 2: O papel das imagens na compreensão dos textos A1 e A2
Ciclo 1
Profesora: Bueno, entonces, eh ¿cómo las imágenes nos ayudan o cuál es...? ¿Qué características de las imágenes nos ayudan a entender mejor el texto? Ellos, luego...
Alumna 3: Los dibujos de <i>coraciones</i> . Comida.
Alumno 2: y del <i>casal</i> aquí.
Profesora: De la pareja.
Alumna 3: Sí, de la pareja cocinando.
Alumno 2: el <i>envelope</i> y el corazón.
Profesora: Bueno, y ¿aquí?
Alumna 4: Se puede entender mejor el texto a través de <i>gravuras</i> como <i>corazones</i> , la pareja. Los colores también, el rojo <i>lembra</i> ...
Profesora: Hace recordar.
Alumna 4: Hace recordar el amor. Es un color asociado al amor. La cere, cere, cereza. Yo pienso que sí.
Ciclo 2
Profesora: ¿Y vosotros?
Alumna 8: Los <i>coraciones</i> , ¿né? La chica cocinando. Y...
Alumna 6: Una carta que es un símbolo de (no se escucha). Como si fuera a escribir sobre un sentimiento, tal vez. (hablan juntos)
Alumno 9: Es un mimo, un presente, un regalo.
Profesora: ¿Y vosotros? ¿Cuáles cosas creéis que...?
Alumno 10: Las mismas cosas que otros <i>falaron</i> . (risas)
Profesora: Yo voy a empezar por aquí. Luego yo voy hacer al revés.
Alumno 10: Las frutas rojas que dicen pasión.
Alumno 7: Corazones. Los colores alegres.
Profesora: Colores alegres. ¡Muy bien!

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 17/02/2014

Nos estudos de Marcuschi (2008), fica claro que entre os possíveis fatores que permitem a classificação dos gêneros estão: (i) a estrutura; (ii) o propósito comunicativo; (iii) o conteúdo; (iv) o papel dos interlocutores; e (v) o contexto situacional. Como evidenciamos anteriormente, a intenção das sequências didáticas com gêneros híbridos não configura uma mera tentativa de classificação dos gêneros textual-discursivos e, sim, uma tentativa de verificar os efeitos dos elementos referidos por Marcurschi (2008) para a ativação de estratégias de leitura que permitam a compreensão do texto. Dessa forma, acreditamos que era oportuno que os alunos evidenciassem as características do gênero receita, presentes no texto, a fim de verificar se questões de ordem estrutural são definitivas para a construção do sentido do texto.

Os alunos conseguem identificar sem nenhuma dificuldade as características de uma receita do ponto de vista estrutural, assim como alguns elementos lexicais próprios da receita, como o uso do verbo no imperativo.

Tabela 17: Texto 3 - Características do gênero receita presentes no texto A1 e A2

Texto 3: Características do gênero receita presentes no texto A1 e A2
Ciclo 1
Profesora: Ahora voy a empezar por vosotros, ¿vale? ¿Cuáles son las características del género receta presentes en el texto?
Alumno 10: La división entre los ingredientes y <i>lo</i> procedimiento.
Alumno 7: Las medidas de cosas que tú tienes que poner.
Profesora: Vale. ¿Más cosas? Vosotros, ¿cuáles son las características del género receta que están ahí?
Alumno 9: Vemos los ingredientes, vemos procedimientos, vemos verbos en imperativos y también observaciones.
Profesora: ¿La nota?
Alumna 8: Sí, la nota.
Alumna 4: El paso a paso, la ordenación de los ingredientes, eh, el procedimiento, la nota, el seguir, el seguimiento del paso a paso. Para mí, yo pienso que es la característica principal de una receta. Seguir el paso a paso.
Profesora: Muy bien. ¿Alguien más? ¿No? Aquí.
Alumna 6: En algunas recetas hay también la imagen del plato preparado y en la segunda receta hay los <i>bunequiños</i> preparando la receta y el <i>bunequiño</i> (no se entiende).
Profesora: Aquí. Vosotros.
Alumno 1: Algunas palabras típicamente de la receta.
Alumno 2: Las medidas.
Alumno 1 La cucharada, tazas, la enumeración, el procedimiento.
Alumno 2: Los verbos en imperativo.
Alumno 1: Las cantidades, el modo de hacer.
Alumno 2: Hasta la nota aquí, acá que en algunas recetas hay también en el final.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 17/02/2014

Os alunos também conseguem identificar a finalidade de uma receita. Como podemos perceber na tabela 18, alguns associam a receita diretamente à comida o que podemos confirmar com passagens como “matar a fome, ajudar a cozinhar, servir de orientação respeito à preparação de alimentos”. Em contrapartida, verificamos também que há alunos que associam a finalidade da receita não somente com a preparação de alimentos, mas com algo mais geral. Para estes, a ideia de receita se relaciona com procedimentos para se alcançar um objetivo, procedimentos para facilitar a execução de algo que está além da comida.

Esse dado nos parece bastante interessante, haja vista que o alargamento da concepção de receita, quer dizer, pensar em receita em uma perspectiva mais ampla nos permite associá-la a outros gêneros textual-discursivos que compartilhem a finalidade de facilitar uma execução ou atingir um determinado objetivo.

Tabela 18: Texto 4 - Finalidade do gênero receita no texto A1 e A2

Texto 4: Finalidade do gênero receita no texto A1 e A2
Ciclo 1
Profesora: Vale. Ok. Bueno, de la D vosotros ya habéis dicho las palabras que pueden comprobar que se trata de una receta, ya habéis indicado estas palabras, pero, ¿con qué finalidad se escribe una receta? ¿Cuál es la finalidad de que se escriba una receta?
Alumno 1: Para matar la <i>fome</i> .
Profesora: Para matar el hambre dijo él. (risas)
Alumna 4: Para atingir un objetivo.
Profesora: Para facilitar una ejecución. ¿Qué más?
Alumna 3: Para enseñar el procedimiento de hacer algo.
Alumna 11: Para orientar. Servir de orientación respecto a los alimentos, al plato.
Profesora: Servir de orientación con respecto a los alimentos.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 17/02/2014

Depois de constatar que os alunos identificavam características do gênero receita nos textos em questão devido aos marcadores genéricos como o léxico, a sintaxe, a organização enunciativa e os mecanismos de apresentação material, perguntamos se eles classificariam o texto como receita. Poucos alunos insistiram que realmente se tratava de uma receita, mas a maioria relacionou o texto a uma declaração de amor, a uma forma de expressar sentimentos de amor o que evidentemente difere do propósito de uma receita convencional. Uma das alunas afirmou que se tratava de um cartão de namorados.

A partir daí, perguntamos aos alunos quais eram os elementos presentes em cartões e se estes apareciam no texto. Os alunos falaram em dedicatória, em assinatura, em um pequeno texto no qual há uma declaração de sentimentos, desenhos ou imagens em geral e uma assinatura. Perceberam que estes elementos estavam presentes nos textos, principalmente no texto A1, valendo-se de um excelente trabalho interpretativo baseado em inferências possíveis de ser realizadas graças a experiência com o gênero em questão, o cartão postal.

Isso significa que os alunos conseguiram reconhecer traços de um gênero dentro de outro, pelo menos a maioria, e apesar da forte presença dos elementos da receita. No final a maioria concordou que não se tratava de uma receita e, sim, de um cartão, prevalecendo o

propósito comunicativo e não os elementos estruturais como definidor do gênero, conforme advertiu Marcuschi (2008).

Este resultado vai ao encontro do pressuposto teórico assumido por Maingueneau (2004) quando o autor afirma que o fato de estarmos em contato constante com os múltiplos gêneros do discurso nos concede o desenvolvimento da competência genérica por impregnação. Para nós, esta competência pode ser transferida para outras línguas estrangeiras, principalmente, quando estas sejam próximas.

Além disso, o resultado responde ao nosso questionamento a respeito da capacidade de alunos de nível inicial reconhecer sem muita dificuldade características do gênero transgressor e do gênero transgredido, pelo menos em se tratando de gêneros simples ou comuns, pertencentes às esferas mais cotidianas.

Tabela 19: Texto 5: Classificação dos gêneros A1 e A2

Texto 5: Classificação dos gêneros A1 e A2
Ciclo 1:
Profesora: Bueno, ¿vosotros clasificaríais este texto como una receta o qué os parece?
Alumno 2: Una receta.
Alumno 1: Una declaración de amor.
Profesora: Una declaración de amor.
Alumna 3: Una tarjeta.
Profesora: Una tarjeta. Una tarjeta de amor. ¿Qué pensáis? Aquí en el grupo 1.
Alumno 1: Una forma de decir te quiero. (risas)
Profesora: Una forma de decir te quiero. Entonces... bueno, lo que ha dicho él es muy interesante, o sea, ¿cuál es la finalidad de este texto? Pese a todo lo que está escrito, ¿cuál es la finalidad del texto?
Alumno 1: Expresar el amor.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 17/02/2014

O encerramento da atividade se deu de forma bastante interessante. Ao compararmos um cartão tradicional ao cartão desenvolvido a partir dos elementos da receita, uma das alunas chega a uma conclusão bastante interessante. Para ela, a intenção do autor ao demonstrar seus sentimentos por meio da receita e não de forma convencional relaciona-se ao fato de que a receita nos dá uma ideia de algo preciso, certo, quer dizer, se utilizarmos os componentes e atentarmos para a forma de preparo é muito provável que alcancemos o resultado desejado. Para aluna, o autor quis relacionar a ideia da receita à ideia do amor, à ideia de que este pode ser bem sucedido se seguirmos alguns passos importantes para que este não “desande”.

Os alunos conseguiram emitir um julgamento pessoal sobre o texto que veio ao encontro do propósito de ter manifestado o conteúdo de um cartão por meio da estrutura de uma receita, pois foram capazes de analisar as intenções do autor do texto e diferenciar o objetivo do subjetivo, superando as dificuldades que podem aparecer na realização de uma leitura crítica.

Tabela 20: Texto 6: Encerramento da atividade de leitura dos textos A1 e A2

Texto 6: Encerramento da atividade de leitura dos textos A1 e A2

Ciclo 1:

Profesora: Entonces esta tarjeta es un poco diferente. No sé si estáis de acuerdo, pero esta tarjeta es un poco diferente a las tarjetas convencionales. ¿Estáis de acuerdo o no?

Alumnos: Sí.

Profesora: Bueno, ¿y por qué creéis o creéis que es diferente o que llama más la atención una tarjeta convencional o una tarjeta...?

Alumno 1: Creativa.

Profesora: De esta... Por ese estilo. ¿Y por qué creéis que él puso una receta ahí en medio de la tarjeta?

Alumna 4: Para llamar la atención.

Profesora: Llamar la atención.

Alumna 12: El procedimiento de una receta no tiene como dar errado si seguimos los pasos.

Alumnos: Mmmmm Aplausos.

Profesora: No hay como errar, ¿no? Si seguimos los pasos no hay como errar. Y de ahí siguiendo los pasos de la receta no hay como errar, entonces la probabilidad de que la cosa funcione es más grande, puesto así como en una receta que tal vez puesta de la forma convencional, ¿no?

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 17/02/2014

Verificamos que os três níveis de compreensão (superficial, profundo e crítico-reflexivo) foram atingidos nesta primeira atividade com gêneros híbridos, conforme podemos verificar na tabela 20. A capacidade de compreensão está relacionada com as estratégias de leitura acionadas durante a atividade de leitura que permitiram que tanto a compreensão superficial como a compreensão profunda fosse alcançada. Já a capacidade de apreciação e réplica do leitor está associada à compreensão em nível crítico-reflexivo.

Tabela 21: Capacidade de leitura textos A1 e A2¹⁸

Atividade típica de sala de aula (ATA) – Leitura dos textos A1 e A2	1	Capacidade de compreensão	Texto
	1.1	Ativação de conhecimentos de mundo	2, 3, 4
	1.2	Antecipação ou predição dos conteúdos	3
	1.3	Checagem de hipóteses	2, 3, 4
	1.4	Localização das informações	3, 4
	1.5	Comparações entre as informações	2, 6
	1.6	Generalizações	4, 5
	1.7	Produção de inferências locais	1, 3, 5
	1.8	Produção de inferências globais	3, 4, 5, 6
	2	Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto	_____
	2.1	Recuperação do contexto de produção de texto	2, 3, 4
	2.2	Percepção de relações intertextuais	5,6
	2.3	Percepção de relações interdiscursivas	6
	2.4	Percepção de outras linguagens	2, 5, 6
	2.5	Elaboração de apreciação estética e/ou afetiva	2, 6
	2.6	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	6

Fonte: Adaptado de GOMES (2013)

Considerando as dimensões *como*, *que* e *quem* de Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), verificamos que, no que concerne à dimensão *como*, a maioria das participações foi de natureza simples (IRE), na qual os alunos leram o texto em voz alta e avaliaram o produto. No tocante à dimensão *que*, os alunos foram capazes de selecionar as ideias mais importantes e organizá-las, produzindo, portanto, um conteúdo público de alta qualidade. No que diz respeito à dimensão *quem*, a participação foi mais centrada na professora, sendo dessa forma, baixa.

Ainda assim, é importante que se evidencie que apesar da participação dos alunos ter sido baixa em relação à participação da professora nesta primeira atividade de leitura coletiva, a abordagem interativa da leitura permite aos alunos a adoção de uma postura mais ativa o que com o passar do tempo faz com que os processos subconscientes e automáticos se

¹⁸ Adaptação da tabela proposta por Gomes (2013) no trabalho intitulado Discurso, leitura e construção de sentidos em sala de aula apresentado durante a ALED.

tornem mais conscientes e analíticos, conforme defende Bialystok (1982) ao propor o seu modelo de consciência variável. Não devemos perder de vista que a perspectiva interacionista da aquisição de segundas línguas parte da premissa de que uma língua é mais efetiva se houver mais oportunidades de negociação do significado e não podemos negar que a interação é a chave para que os alunos assumam aos poucos um papel mais ativo.

Esta primeira atividade serviu como uma espécie de pré-teste, já que para nós era importante verificar se as perguntas estavam claras, tendo em vista que esta atividade serviria de modelo para a realização das demais. Serviu, pois, como atividade de familiarização com os gêneros híbridos e como uma nova forma de pensar os textos a partir da verificação de elementos comuns aos gêneros para que, assim, os alunos fossem capazes de identificar aquilo que está em variação, os aspectos estruturais, assim como o efeito deste componente em variação para a construção dos sentidos do texto.

A segunda atividade foi realizada no dia 26/02/2014 e fazia referência a um texto cuja hibridização era do tipo carta-poesia. Dessa vez, não reunimos os alunos em grupos, todos ficaram livres para expressar sua opinião desvinculada da opinião dos demais, o que, do nosso ponto de vista, foi bastante proveitoso.

No final da unidade 7 havia anúncios de pessoas que gostariam de se conhecer melhor. Estudamos algumas questões relacionadas aos adjetivos e foi solicitado aos alunos que escrevessem o seu próprio anúncio. Houve a tentativa de relacionar o anúncio para conhecer pessoas com as cartas que se escreviam antigamente com o mesmo fim, conforme podemos ver na instrução dada pela professora.

Tabela 22: Texto 7 - Contextualização da atividade com o texto B

Texto 7: Contextualização da atividade com o texto B

Profesora: Bueno, en la página 76 de vuestro libro ahí...está...ahí el primer texto respecto a los anuncios personales, son textos de internet, o sea, hoy en día es muy fácil conocer a gente desde internet, ¿no? por internet... Internet es una herramienta que nos ayuda bastante a conocer gente, pero eso de conocer gente no es algo novedoso, o sea, no es algo de ahora, de los últimos años. Eso de conocer gente ya es bastante antiguo. Y, ¿cómo es que la gente hacía antes cuando no había internet?

Alumno 2: Visita.

Alumno 1: Cartas. ¿Cómo se dice billete?

Profesora: Notas.

Alumno 1: Notas.

Profesora: Cartas, notas...

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 26/02/2014

Os alunos conseguiram estabelecer a relação pretendida e diante disso pedimos que eles fossem à página 67 do livro, na qual havia uma carta convencional. Houve um episódio de leitura coletiva para que os alunos entrassem em contato com a estrutura, propósito comunicativo e conteúdo de uma carta convencional. Não houve problemas de entendimento por se tratar de um texto simples, curto e com léxico transparente.

Entraram em ação o que González Fernández (2010) denomina como variáveis subjetivas relacionadas ao conhecimento prévio dos alunos no que concerne ao conhecimento da estrutura do texto e ao reconhecimento dos gêneros do discurso. O que se tratando de um gênero convencional como uma carta pessoal é facilmente ativada, sendo as dificuldades de compreensão significativamente reduzidas.

Depois disso, entregamos aos alunos o texto B e pedimos que realizassem uma leitura silenciosa, o que durou 4 min. Em seguida, realizamos a leitura coletiva do texto. Todos se mostraram bastante à vontade e envolvidos pela leitura. A motivação, segundo González Fernández (2010) é um componente das variáveis subjetivas e desempenha uma função muito importante que pode ser de natureza intrínseca ou extrínseca, que se orientará a metas gerais, ao interesse e à eficiência da aprendizagem.

Quanto perguntados sobre o grau de dificuldade do texto, os alunos se mostraram bastante divididos: alguns acharam que se tratava de um texto fácil de ser compreendido e outros acharam o texto muito difícil. Ao avançarmos na atividade, verificamos que havia algumas dificuldades sobre o vocabulário e a estrutura.

Tabela 23: Texto 8 - Leitura e esclarecimento de vocabulário texto B

Texto 8: Leitura e esclarecimento de vocabulário texto B

Profesora: Con respecto al vocabulario, vamos ahí poquito a poco. ¿Qué os parece difícil de ahí?

Alumno 9: Lunfardo.

Profesora: Vamos poquito a poco. Esta primera parte, hay alguna cosa...

Alumna 3: Yo no he comprendido lo que ella quiere decir con no ha sido mi éxito.

Alumno 1: ¿Qué es mi éxito?

Alumno 13: ¿Dónde está?

Alumno 2: En la cuarta línea.

Profesora: En ese sentido es que ella no ha conseguido conquistarlo.

Alumno 13: Y eso, escribo desde México.

Profesora: Ellos están en diferentes lugares, ¿ok? Ella está en México, ¿vale? Y nosotros vamos a ver que hay dos referencias en el texto que son hoy te escribo desde México y también estoy entre los aztecas.

Alumnos: Sí

Os alunos tiveram dificuldades com as seguintes expressões: *no ha sido mi éxito, lunfardo, contienda, relatarte quisiera, galardonada, empalma, lo planifiqué, me queda e agravio*. Sabemos, pois, que a leitura é uma atividade complexa, na qual intervém uma série de conhecimentos que poderão ser acionados com maior ou menor dificuldade de acordo com o gênero textual-discursivo. Ao compararmos o desempenho dos alunos com os textos anteriores, verificamos que houve mais dificuldades com o léxico e com as estruturas gramaticais no texto B, já que a mescla é entre gêneros mais complexos como, por exemplo, o poema no qual percebemos um uso de estruturas que podem causar problemas de compreensão por não serem, algumas vezes, usuais.

López Alonso (2001) afirma que os processos mentais se iniciam na percepção e terminam na interpretação final. Em língua estrangeira, o leitor, sobretudo em nível inicial, prende-se muito a forma externa do texto e aos elementos paratextuais, para só então avançar para um nível mais interpretativo. Para a teórica, os processos de ativação de significado não são simultâneos à percepção da forma como comumente acontece em língua materna.

Os leitores, participantes da pesquisa, ativaram os esquemas gerais do tipo de texto e verificaram incompatibilidades. Esta dificuldade se somou a problemas no nível morfossintático de identificação de categorias e funções, além do nível semântico, responsável pelo conteúdo, o que exigirá um processo interativo mais ativo por parte dos alunos para que se possa negociar significado satisfatoriamente para que o conteúdo público construído seja de qualidade.

A estrutura de interação foi do tipo IRF (indagação – resposta – feedback), havendo acréscimo de informação por parte da professora o que caracteriza uma ajuda de feedback, momento em que houve acréscimo, reformulação e redirecionamento das informações.

Considerando o que observa Maqueo (2004) sobre a perspectiva vigotskiana de interação, neste primeiro momento as atividades desenvolvidas foram predominantemente tutoriais nas quais interagem participantes com um desenvolvimento mais avançado com outros participantes de desenvolvimento menos avançado. Para nós, este início de atividade nos deixou evidente que o tipo de hibridização entre os gêneros é bastante relevante para que as atividades se desenvolvam mais numa perspectiva tutorial ou mais numa perspectiva conjunta-colaborativa.

Além das expressões anteriormente destacadas, os alunos ficaram bastante confusos com a expressão *te escribo desde México*, pois tiveram a ideia de que ação de escrever se repetia e que só tínhamos o ponto de partida, que era o México.

Tabela 24: Texto 9 - Leitura e esclarecimento de estrutura

Texto 9: Leitura e esclarecimento de estrutura

Alumno 13: *Profesora, ela tá no México mesmo ou ela tá... Porque para mim tipo assim tem esse desde.*

Profesora: Ella está en México. Cuando nosotros decimos desde es en.

Alumno 13: *Ai é.*

Profesora: Desde México. Por ejemplo. Te escribo....te mando un beso desde Brasil. Es porque yo estoy aquí.

Alumno 13: *Eu pensava que ela tava no México e estava fazendo uma viagem agora e vem escrevendo desde o México....*

Profesora: No. Es de aquí. Es desde aquí. Del lugar. De México. ¿Esta primera parte bien? ¿Superada?

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 26/02/2014

Para Alliende e Codemarán (1987), é muito importante que o leitor consiga entender o significado total da expressão pelo contexto. No exemplo acima, houve uma clara transferência da estrutura da língua portuguesa para a língua espanhola, que se mostrou ineficaz, haja vista a não equivalência do uso da preposição “desde” em ambas as línguas.

Apesar das dificuldades iniciais apresentadas durante a realização da segunda atividade, houve um número maior de interações do tipo dialógica ou simétrica, iniciada pelos alunos e, em termos de ajuda, não somente a professora ofereceu possibilidades de ajuda e, sim, os alunos. No entanto, a maioria das ajudas oferecidas pelos alunos é de tipo invasiva, já que contém de forma específica a resposta.

Tabela 25: Texto 10 - Ajuda fornecida pelos alunos para o texto B

Texto 10: Ajuda fornecida pelos alunos para o texto B

Profesora: Desearía abrirte mi alma y que puedas rebuscar y revisando con calma seguro que vas a encontrar, que hay un cariño que empalma perfecto en tu dignidad.

Alumno 2: ¿Empalma?

Profesora: Empalmar es...

Alumno 13: *Encaixar.*

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 26/02/2014

Acreditamos que as ajudas invasivas são as mais presentes em sala de aula devido à força da tradição. Comumente é mais fácil oferecer a resposta direta aos alunos do que incitá-los a buscar estratégias que deem conta de chegar às respostas de forma mais autônoma.

Isso pode ser explicado pelo fato dos professores oferecerem mais ajudas para a compreensão, ligadas ao produto final da leitura que ajudas relacionadas ao ensino da compreensão, ligadas ao processo. Este é, pois, um desafio que merece atenção, pois nesta pesquisa não fomos capazes de avançar muito neste aspecto.

No que concerne ao assunto do texto B, os alunos ficaram um pouco divididos entre um pedido de desculpas e um desabafo, o que incidiu, como veremos mais adiante, no entendimento do propósito comunicativo, da carta ou do poema.

Percebemos que a partir da compreensão dos elementos linguísticos relacionados ao vocabulário e à estrutura, bem como da leitura coletiva e dos episódios de esclarecimento, os alunos alcançaram uma boa compreensão superficial, sendo capazes de apreender o sentido global do texto, retirar algumas ideias globais e estabelecer relações entre o todo e as partes.

Tabela 26: Texto 11 - O assunto do texto B

Texto 11: O assunto do texto B

Profesora: ¿Cuál es el asunto según vosotros? Vuestra interpretación.

Alumno 1: Es un pedido de disculpas.

Profesora: Él dice que es un pedido de disculpas.

Alumnos: Sí.

Alumno 9: Más que disculpas, *perdão*.

Alumno 2: Es un *desabafo*.

Profesora: Es un desahogo.

Alumnos: Desahogo (repitiendo)

Profesora: Y vosotros habéis dicho que es un pedido de perdón.

Alumna 5: ¿Qué es desahogo?

Profesora: Cuando tú tienes una cosa adentro y tú tienes que sacarla fuera, tú haces un desahogo.

Alumno 13: *Saudade também, professora.*

Profesora: Ella lo echa de menos. Añora. Siente nostalgia. Extraña.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 26/02/2014

No que concerne às características do gênero poema presentes no texto B, os alunos foram capazes de identificar marcadores genéricos como os versos e as estrofes, sabendo identificar e quantificar cada um desses elementos, além de dizerem que o texto possui sonoridade, melodia e lirismo, quer dizer, nenhum dos alunos teve dificuldades em reconhecer que no texto B existe a presença, em sua totalidade, do gênero poema.

Conforme Maingueneau (2004), somente somos capazes de adotar uma atitude conveniente em relação aos gêneros, a partir do momento em que relacionamos um determinado enunciado a um gênero ou a mais de um gênero textual-discursivo. Na atividade em questão, os alunos foram capazes de identificar tanto as marcas do gênero poema como as

marcas do gênero carta, quer dizer, a competência genérica funcionou de forma eficiente, permitindo aos alunos solucionarem problemas de língua e ausência de conhecimento cultural.

Acreditamos que o fato do perfil dos alunos indicarem que estes possuem um alto grau de instrução permite, apesar de algumas dificuldades, que estes identifique a hibridização de gêneros. O que se vê em discussão é o fato de que nem sempre, pelo menos não sem ajuda, os alunos sejam capazes de identificar o gênero transgressor e o gênero transgredido o que incide diretamente na construção de um conteúdo público satisfatório e de qualidade.

Tabela 27: Texto 12 - Características do gênero poema presentes no texto B

Texto 12: Características do gênero poema presentes no texto B

Ciclo 1

Profesora: Aquí. Bueno, ya. La b. ¿Cuáles son las características del género poema presentes en el texto?

Alumno 2: La estructura.

Alumno 1: La estructura.

Profesora: Uno por vez y alto, si sois amables.

Alumna 14: Versos.

Alumna 3: *Estrofe.*

Profesora: En español nosotros decimos estrofas.

Alumno 13: Hay rima también.

Profesora: Versos, rimas...

Alumno 1: La sonoridad. La melodía.

Profesora: Métrica, melodía...

Alumno 13: Estilo dramático.

Alumno 1: Lirismo.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 26/02/2014

Tabela 28: Texto 13 - Características do gênero carta presentes no texto B

Texto 13: Características do gênero carta presentes no texto B

Profesora: Bueno, ¿y cuáles son las características del género carta presentes en el texto?

Alumno 1: La introducción, mi especialísimo amigo.

Alumno 13: El local.

Alumna 4: La saludación.

Profesora: Saludo, Lugar....

Alumno 13: Formalidad

Alumno 2: La amiga hablando directamente.

Profesora: La amiga

Alumno 2: En el final ella habla yo no espero tu respuesta.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 26/02/2014

Sendo os alunos de nível inicial capazes de reconhecer marcas do gênero poema e do gênero carta dentro do texto B, perguntamos-lhes quais características eram mais

determinantes para uma possível classificação genérica do texto. Lembramos que o título do texto, Carta em forma de poema, foi propositalmente ocultado para que os alunos pudessem julgar conforme seu conhecimento genérico o que é mais decisivo para caracterizar um gênero.

Podemos observar que inicialmente os alunos optam pela impossibilidade de uma classificação unívoca, considerando, portanto, que o texto é tanto uma carta como um poema. Para os alunos, é difícil optar por um em detrimento do outro.

Um dos alunos afirma que se trata de um texto criativo, o que consideramos que o aluno queira dizer é que se trata de um texto inusitado, fora do convencional. A característica criativa é atribuída por Bakhtin (1953) principalmente aos gêneros literários nos quais as marcas de autoria podem ser mais bem evidenciadas que em outros textos menos flexíveis.

Alguns alunos foram capazes de diferenciar que o propósito do texto advém da carta e que a estrutura é própria do poema. Uma das alunas entendeu que a estrutura era de carta e que, portanto, tratava-se de um poema em forma de carta. No entanto, apesar de ser difícil ou talvez impossível se chegar a uma classificação satisfatória, está claro que a estrutura do texto pertence ao poema; o conteúdo é próprio da carta e a intenção comunicativa é mais difícil de ser detectada, principalmente na ausência do título.

Inicialmente, ao tentarem identificar o assunto do texto, os alunos falaram a respeito de um desabafo e, no que diz respeito a isso, tanto o gênero carta como o gênero poema podem servir a esse propósito o que dificulta a escolha por um único gênero.

A respeito de o assunto ser um pedido de desculpas, ou mesmo uma tentativa de reconciliação, a carta serviria melhor a este propósito que a poesia.

O exercício de classificação dos gêneros é relevante na medida em que os alunos analisam e refletem sobre as características dos textos e contrastam-nas em português e em espanhol, quer dizer, na medida em que isso possibilita a ativação da consciência dos alunos sobre os mecanismos necessários para a construção do texto. No presente estudo, é válido perceber que as construções textuais não são sempre homogêneas. Isso é importante à medida que percebemos que a língua e os gêneros textual-discursivos se constroem por meio de uma heterogeneidade ordenada.

Assumimos, portanto, desde o início deste trabalho, o pressuposto de que a competência genérica é relevante para o fortalecimento da compreensão leitora e este vem se confirmando a medida que analisamos as interações dos alunos durante as atividades de leitura coletiva.

Tabela 29: Texto 14 - Possível classificação genérica do texto B

Texto 14: Possível classificação genérica do texto B
Ciclo 1
Profesora: Es un texto en lo que hay características de un poema y según vosotros también hay características de una carta. ¿Sí?
Alumnos: Sí.
Profesora: Si vosotros pudierais elegir, nombrar, diríais que es un poema...
Alumna 4: Un poema.
Profesora: O ¿qué es una carta?
Alumna 4: Poema.
Alumno 1: Los dos.
Profesora: ¿Las dos cosas?
Alumna 14: Sí, son las dos cosas.
Ciclo 2
Profesora: Vosotros decís lo que pensáis, si pensáis que es un poema, decid que es un poema, si pensáis que es una carta, no pasa nada, decid que es una carta.
Alumna 4: Es un poema.
Alumna 14: Yo pienso que es una carta en forma de poema.
Alumno 13: Es un poema epistolar.
Alumna 14: Él quería provocar una emoción.
Alumno 1: Es creativo.
Alumno 2: Es un poema con finalidad de carta.
Alumna 3: Creo que el objetivo principal es la carta, pero en forma de poema.
Profesora: ¿Y tú? Piensas que es un poema.
Alumno 1: Sí, es un poema.
Alumna 18: Es un poema en forma de carta.
Alumna 14: Es una carta en forma de poema.
Ciclo 3
Profesora: Bueno, entonces algunos pensáis que la finalidad primera es del poema. Y, ¿cuál es la finalidad de un poema?
Alumna 14: Yo creo que es emocionar el chico.
Alumno 1: Expresar un sentimiento.
Alumna 11: Profesora.
Profesora: Di.
Alumna 11: Nosotros estábamos hablando y tenemos...
Alumno 7: La impresión de que está desahogando lo que siente y por eso ella dijo que no espera su respuesta. Ya perdió. Es una cosa que está en su cabeza. No quiere atingirlo más.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 26/02/2014

Em termos de compreensão, podemos inferir que na segunda atividade os alunos superaram o nível de compreensão superficial, e foram capazes de estabelecerem relações entre o texto e seu conhecimento de mundo, realizar inferências, predizer o conteúdo do texto, identificar as relações intergenéricas conforme podemos verificar na tabela 30, o que reflete uma compreensão profunda e crítico-reflexiva.

Tabela 30: Atividade típica de sala de aula (ATA) – Leitura do texto B

Atividade típica de sala de aula (ATA) – Leitura do texto B	1 Capacidade de compreensão	Texto
	1.1 Ativação de conhecimentos de mundo	7, 9, 10, 11, 12, 13, 14
	1.2 Antecipação ou predição dos conteúdos	7, 9, 11
	1.3 Checagem de hipóteses	10, 11, 12, 13, 14
	1.4 Localização das informações	10, 11, 12, 13
	1.5 Comparações entre as informações	9, 12, 13, 14
	1.6 Generalizações	9, 12, 13, 14
	1.7 Produção de inferências locais	9, 10, 12, 13, 14
	1.8 Produção de inferências globais	11, 12, 13, 14
	2 Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto	
	2.1 Recuperação do contexto de produção de texto	11, 12, 13, 14
	2.2 Percepção de relações intertextuais	12, 13, 14
	2.3 Percepção de relações interdiscursivas	14
	2.4 Percepção de outras linguagens	7, 12, 13, 14
	2.5 Elaboração de apreciação estética e/ou afetiva	11, 14
	2.6 Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	14

Fonte: Adaptado de GOMES (2013)

Sobre as dimensões de análise propostas por Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), podemos observar que a segunda atividade, apesar de ser mais complexa, foi bem mais produtiva que a primeira, já que, em relação à dimensão *como*, julgamos que esta foi de participação complexa: os alunos leram em voz alta, interpretaram, analisaram suas experiências, centrando-se, pois, no processo. No tocante à dimensão *que*, verificamos que os alunos foram capazes de selecionar as ideias mais importantes e distingui-las das ideias secundárias, organizando-as de forma produtiva o que gerou um conteúdo público relevante. Nesta segunda atividade, observamos também que a participação dos alunos foi muito mais alta, ficando boa parte das vezes centrada nos alunos, principalmente

depois de superadas as dificuldades iniciais concernentes aos problemas de reconhecimento do vocabulário. Acreditamos que isso se deveu a uma maior familiaridade com a pesquisadora, assim uma maior reflexão sobre a convergência de mais de um gênero para a construção de um texto, o que responde satisfatoriamente ao nosso questionamento de que após a primeira experiência com a leitura de gêneros híbridos, os alunos vão se tornando mais autônomos e analíticos, o que faz com que eles percebam que a estrutura genérica está em variação.

A atividade três foi realizada no dia 21/03/2014 e fazia referência à hibridização do tipo piada-anúncio. Foram utilizados quatro textos: C1, C2, C3 e C4. Durante a realização da atividade, os alunos não foram distribuídos em grupos.

Depois de estudarmos as partes da casa na seção vivenda, página 80, e resolvermos os exercícios concernentes ao conteúdo didático mencionado, entregamos aos alunos o texto C1, no qual há uma mulher que enumera os serviços domésticos que seu marido é capaz de fazer a fim de “alugá-lo”. As perguntas realizadas eram as mesmas para os quatro textos, a saber: a) Qual é o assunto do texto?; b) No texto lido, que características do gênero anúncio foram encontradas?; c) Um anúncio é escrito com qual finalidade? Que fatores podem comprovar isso? Destaque-os no texto.; d) Em sua opinião, por que o autor desenvolve a piada por meio do anúncio?; e e) Quais dificuldades você encontrou para o entendimento do texto?

Foi solicitado aos alunos que estes realizassem uma leitura silenciosa do texto. Durante a leitura alguns dos alunos pediram a ajuda da professora, a fim de solucionar dúvidas referentes ao vocabulário. No entanto, a professora pediu que, nesse primeiro momento, eles tentassem inferir o significado das palavras pelo contexto, já que ela havia indicado que o tema do texto fazia referência às partes da casa e ao que se pode fazer quando algo não está funcionando adequadamente neste lugar.

A instrução foi dada no intuito de que os alunos pudessem se distanciar mais do primeiro nível de compreensão, o literal, e tentassem se deter mais nos níveis interpretativo e crítico. No entanto, alunos neste nível de aprendizagem apresentam bastante dificuldade de avançar na leitura quando algum termo lhe é desconhecido. Ainda assim, é importante que o professor insista para que seus alunos desenvolvam técnicas de inferência e avancem para níveis mais globais.

Ao esclarecer isso antes da leitura do texto, tentou-se dar uma ajuda global com o intuito de compensar dificuldades locais. No entanto, esta ajuda inicial não foi suficiente, já

que os alunos, mesmo depois de realizar a leitura silenciosa, durante 2min, seguiram com algumas dúvidas sobre o vocabulário e a estrutura linguística.

Em seguida, passamos para o episódio de leitura e esclarecimento de vocabulário. Conforme podemos ver na tabela 31, as ajudas em sua maioria partem da professora, ainda que os alunos também forneçam ajudas. Todas elas parecem ser do tipo invasivas (início de um raciocínio para que logo os alunos possam terminá-lo). As interações apresentam uma fase de indagação e uma fase de resposta com pouca avaliação e ausência de *feedback* relevante.

Tabela 31: Texto 15 - Leitura e esclarecimento de vocabulário do texto C1

Texto 15: Leitura e esclarecimento de vocabulário do texto C1
Ciclo 1
Profesora: Bueno, ¿qué habéis entendido a cerca del texto? ¿Tenéis alguna dificultad? En términos de léxico, ¿hay cosas que vosotros desconocéis?
Alumnos: Sí.
Profesora: Entonces vamos poquito a poco. Aquí el habla a cerca de las cosas que se pueden hacer, de los arreglos, de las cosas que se pueden inicialmente y después pasa a los arreglos que se pueden hacer en la casa, ¿vale? Entonces, él empieza por poner enchufes, ¿vale? ¿Sabéis qué es enchufe?
Alumnos: No.
Profesora: El enchufe es el lugar donde metemos los electrodomésticos para que funcionen.
Alumna 14: Mmmmmm.
Profesora: Enchufes. Entonces él te pone enchufes, ¿vale?
Ciclo 2
Alumna 15: ¿Techos?
Profesora: Vamos poquito a poco. Ya llego. Estanterías, lámparas, cortinas. Te monta muebles, armarios y...techos.
Alumno 1: Techos. ¿Qué es techos? ¿Cómo se dice <i>consertar</i> el techo?
Profesora: Arreglar.
Alumno 1: Arreglar.
Alumna 14: Arreglar el techo.
Alumno 16: <i>Techo é o que?</i>
(La profesora señala hacía arriba indicando que techo significa teto).
Alumno 16: Es como un forro.
Profesora: Puede ser.
Alumna 14: <i>É teto. Teto.</i>

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 21/03/2014

Além do esclarecimento de vocabulário durante a leitura, foram solucionadas dúvidas sobre estrutura da língua e pronúncia. A partir dos dados da tabela 31, pode-se perceber que ao contrário do que vinha sendo feito até então durante as atividades 1 e 2, o fomento da compreensão leitora não teve como foco ajudar a compreender e, sim, ensinar a compreender, quer dizer, para Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012) o

fomento da compreensão leitora pode-se dividir em dois possíveis caminhos. O primeiro diz respeito a ajudar a compreender, que se relaciona ao acompanhamento da leitura realizada pelos alunos, o que ocorre por meio de um ensino implícito no qual o professor proporciona algumas ajudas para que consigam entender o que leem. O segundo caminho consiste em ensinar a compreender, através de um ensino explícito, provendo uma formação deliberada e sistemática, estimulando o uso de estratégias. Para os autores este segundo caminho serve para tornar evidente em que consiste compreender um texto, bem como indica como se pode chegar à compreensão.

O importante para a aquisição e a aprendizagem dos componentes inerentes à atividade leitora é o trabalho de forma conjunta o que vai ao encontro do que defende Vigotsky (2007) quando afirma que o desenvolvimento humano ocorre nas trocas entre parceiros sociais, por meio da interação e da mediação. Considerando que, para o autor a aquisição do conhecimento, de forma geral, legitima-se por meio de zonas de desenvolvimento: a proximal e a real, podemos concluir que ensinar a compreender via ensino explícito de estratégias, permite ao aluno um desenvolvimento potencial que pode ser plenamente alcançado ao longo da realização de atividades deste tipo o que conseqüentemente resultará em um desenvolvimento real.

O trabalho com o texto C1 era de ensinar a compreender como se constitui um texto híbrido e como essa característica pode facilitar ou prejudicar o entendimento da leitura, deixando claro que a importância de uma abordagem da compreensão leitora tem que levar em conta como uma de suas etapas a habilidade de reconhecer, compreender e interagir com os gêneros do discurso, de modo geral, e com os gêneros híbridos, de modo específico.

Para a realização de um trabalho de leitura desta natureza é imprescindível não perder de vista que não somente a competência linguística e a competência enciclopédica interagem entre si de maneira a produzir construção de sentido para o texto. A competência genérica exerce também um papel fundamental neste jogo interativo e pode compensar falhas nos usos das competências linguística e enciclopédica que são notadamente reconhecidas como relevantes em detrimento da competência genérica que não poucas vezes fica sem ser aprimorada durante as atividades de leitura, não somente em língua estrangeira, mas também em língua materna.

Assim sendo, faz-se necessário o resgate da importância do componente genérico para um melhor aproveitamento das atividades de leitura e isso pode ser feito pelo viés da

hibridização que tem se mostrado uma ferramenta relevante para a construção dos sentidos do texto.

Tabela 32: Texto 16 - Ensinando a compreender o texto C1

Texto 16: Ensinando a compreender o texto C1
Ciclo 1
Profesora: Llámame y te lo mando. ¿Entendéis? ¿Llama a quién? ¿Va a llamar a quién?
Alumnos: A la esposa.
Profesora: Va a llamar a la esposa y ella va a mandar...
Alumnos: Su marido.
Alumna 14: De alquiler. Su marido de alquiler.
Ciclo 2
Profesora: Es. Rápido, limpio y económico. Bueno, las relaciones...eso que vosotros pensáis de este texto...
Alumno 17: Una broma.
Profesora: Para mí es una broma, ¿pero tiene pinta de qué?
Alumnos: Anuncio.
Profesora: Se parece a un anuncio, ¿no? En los anuncios las relaciones son de compra y...
Alumnos: Venta.
Profesora: O comprar y...
Alumnos: Alquilar.
Profesora: ¿Entendéis qué es alquilar?
Alumna 3: Alquilar.
Profesora: Alquilar y alquiler.
Alumna 14: ¿Alquiler es <i>aluguel</i> y alquilar es <i>alugar</i> ?
Profesora: Muy bien. Perfecto. Entonces aquí ella está...
Alumnos: alquilando.
Profesora: al marido.
Alumna 14: de alquiler.
Ciclo 3
Profesora: Aquí es un marido de alquiler. ¿En términos de géneros textuales sería un chiste? ¿Sabéis qué es un chiste?
Alumnos: Chiste...
Alumna 14: Yo sé, pero no me acuerdo.
Profesora: Un chiste es una <i>piada</i> .
Alumnos: Ah...

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 21/03/2014

Podemos verificar que os alunos compreendem bem a relação de compra e venda presente no gênero anúncio a partir dos dados da tabela 32 e da tabela 33 porque, segundo eles, em termos genéricos, a apresentação do texto é a mesma em língua portuguesa. No entanto, percebem também que, diferente dos anúncios convencionais no texto C1 há um propósito jocoso que provoca o riso no receptor do texto, quer dizer, ao contrário de um anúncio convencional que tem como propósito convencer o consumidor da aquisição de um

produto. Neste caso, o receptor do texto enxerga com estranheza o fato de se estar alugando algo atípico, um marido.

Os alunos afirmam haver compreendido bem o texto, apesar dos problemas relacionados ao vocabulário e à estrutura da língua como forte presença de pronomes de objeto direto e indireto, pouco frequentes em língua portuguesa. Podemos dizer que para o texto C1, percebe-se uma boa compreensão superficial na qual o leitor é capaz de perceber o sentido global do texto e extrair não somente algumas ideias globais e, sim, relacionar o todo com as partes.

Tabela 33: Texto 17 - Características do gênero anúncio presentes no texto C1

Texto 17: Características do gênero anúncio presentes no texto C1
Ciclo 1
Profesora: Bueno, ¿cuáles son las cosas que os hace pensar... Bueno, ¿todos estáis de acuerdo de que es un chiste o alguien piensa que puede ser, sí, un anuncio?
Alumno 10: Es una forma de...
Alumna 14: Es una forma bien humorada de llamar la atención.
Profesora: ¿Creéis que es verdadero?
Alumno 10: Sí.
Profesora: ¿Aquí reconocéis que tiene la estructura de un anuncio?
Alumnos: Sí
Profesora: ¿Qué cosas nos dice que es un anuncio?
Alumno 16: Servicios.
Profesora: Los servicios que se presta. Se está prestando un servicio.
Alumna 3: El teléfono.
Profesora: Teléfono.
Alumna 15: La descripción del servicio.
Profesora: La descripción del servicio.
Alumno 1: ¿Cómo se dice las letras grandes del inicio?
Profesora: No lo sé. Pero bueno, las letras grandes del inicio para llamar la atención de lo que se está alquilando o que se está vendiendo. Luego la descripción. ¿Qué más?
Alumna 15: El teléfono.
Profesora: El teléfono.
Alumna 3: El título te alquilo a mi marido.
Profesora: Muy bien. ¿Habéis tenido dificultades para entender este texto?
Alumnos: No.
Profesora: ¿Ningún tipo de dificultad?
Alumno 16: Sólo con algunas palabras.
Profesora: ¿La estructura no dificultó vuestra comprensión?
Alumnos: No
Alumno 10: Es la misma cosa que el portugués.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 21/03/2014

Finalizadas as atividades com o texto C1, foi solicitada a leitura dos textos C2, C3 e C4. Os episódios foram os mesmos realizados durante a atividade de leitura com o texto C1,

episódio de leitura silenciosa, episódio de leitura e esclarecimento do vocabulário e episódio de interpretação.

O texto C2 tinha conteúdo bastante parecido ao texto C1. No entanto, agora não se tratava de alugar o marido para realizar tarefas domésticas e, sim, de vendê-lo porque este já não atendia às expectativas da esposa que se mostra insatisfeita com o “produto” e quer se desfazer dele a qualquer custo. Apresentaremos os dados do episódio de interpretação referente ao texto C2, conforme se pode verificar na tabela 34.

Tabela 34: Texto 18 - Caracterização do texto C2 como anúncio ou piada

Texto 18: Caracterização do texto C2 como anúncio ou piada
Ciclo 1
Profesora: Bueno, en estos textos nosotros tenemos...Aquí en este caso, en este texto... ¿Es un anuncio o no lo es?
Alumnos: Chiste.
Profesora: ¿Es un chiste?
Alumna 14: Es.
Profesora: ¿Todos estáis de acuerdo que es un chiste?
Alumnos: Sí.
Profesora: Chiste que está en forma de...
Alumno 17: de anuncio.
Ciclo 2
Profesora: Vale. ¿Qué cosas de este texto os indica que es un anuncio y qué cosas de este texto os indica que es un chiste?
Alumna 3: El título, las letras en mayúscula.
Alumno 1: La distribución de la información.
Alumna 14: La forma que es escrito es de anuncio, pero las palabras...
Alumna 3: La idea.
Alumna 14: pero el contenido...
Profesora: Muy bien. ¿El contenido qué?
Alumna 14: El contenido del texto es chiste.
Alumna 15: No hay cómo vender un hombre.

Fonte: Gravação do áudio do dia 21/03/2014

Torna-se bastante perceptível que os alunos conseguiram, desta vez, identificar que se trata de um texto no qual há marcas genéricas de dois gêneros textual-discursivos distintos, o anúncio e a piada. O primeiro se manifesta, em sua totalidade, por meio de sua estrutura, e o segundo por meio de seu conteúdo e propósito comunicativo, o de provocar o humor. Os alunos chegam à conclusão da impossibilidade de ser um anúncio, haja vista que não se pode vender um homem, por mais que não o queira mais, que isso seria contra os princípios morais e éticos da sociedade, chegando à conclusão de que seres humanos não são produtos. Os alunos conseguiram chegar aqui a um nível de compreensão muito alto, no qual

se colocou em uso uma leitura crítica ao levarem em conta diferentes tipos de informação. Esse tipo de leitura requereu do leitor um processo ativo e consciente de integração acionado por meio da integração daquilo que foi lido e de suas experiências próprias, assim como por meio da verificação da informação e da análise das intenções do autor do texto.

Já no texto C3, a conclusão não foi unânime, a maioria dos alunos não conseguiu entender que também se tratava de uma piada em forma de anúncio, apesar de terem sido expostos anteriormente a dois modelos muito parecidos. Neste texto, aparecia um anúncio de uma pessoa que gostaria de trocar um Doberman por uma mão ortopédica. De início essa ideia parece absurda para alguns alunos que se questionam como é possível trocar uma mão ortopédica por um cachorro, quer dizer, nem todos os alunos conseguiram entender o sentido de humor presente no texto e afirmaram que esta situação poderia ser possível, defendendo, pois, a possibilidade de o texto C3 ser um anúncio real, conforme podemos ver na tabela 35.

Tabela 35: Texto 19 - Caracterização do texto C3 como anúncio ou piada

Texto 19: Caracterização do texto C3 como anúncio ou piada

Ciclo 1

Profesora: Bueno, ¿y el segundo? A ver el segundo. Algunos de vosotros habéis tenido dudas sobre el segundo que es Cambio lindo perro doberman por mano ortopédica.

Alumna 14: Es un chiste también. Cambiar un perro por una mano...

Profesora: ¿Por qué es un chiste y por qué es un anuncio? Es eso lo que yo quiero saber.

Alumna 3: ¿Qué es ortopédica?

Profesora: ¿Vosotros entendéis qué es una mano ortopédica?

Alumno 1: No.

Profesora: Él perdió la mano y él necesita una mano ortopédica.

Profesora: Uno por vez. Dejad Alumno 17 y luego yo dejo vosotros.

Alumno 17: ¿Quién tiene una mano ortopédica y quiere *trocar* por un perro? No, la persona que va a cambiar, ¿sí?

Alumna 15: O puede ser una persona que fabrique. ¿Cómo se dice?

Profesora: Sí

Alumna 15: Que quiera cambiarlo.

Alumna 14: Pero el perro ha comido la mano del dueño.

Alumnos: y quiere cambiar el perro.

Profesora: Quiere librarse del perro. ¿Quién está de acuerdo con eso? Anda alumna 12.

Alumna 12: Él no tiene dinero para comprarse una mano y va a cambiar por el perro.

Alumna 3: Creo que es un perro grande porque es un doberman que cuando la persona va a pasear.

Profesora: Va a sacarlo fuera.

Alumna 3: es complicado, entonces está... cómo se dice exagerando?

Profesora: Exagerando.

Alumna 3: Ah... pierde la mano.

Profesora: ¿Alguien más? En realidad...

Alumno 17: Profesora.

Profesora: Di.

Alumno 17: Yo pienso que el doberman comió, mordió la mano de su dueño. El dueño *pedeu* la mano y por eso es un chiste. Que él está haciendo un chiste a cerca de eso. Él perro es mucho *raivoso*.

Profesora: Rabioso.

Alumno 17: Y *comeu* su mano.

Profesora: Comió su mano.

Profesora: En realidad es lo que dijo Alumna 14 y lo que dijo Alumno 17. Es un chiste, esto no es anuncio. Es un chiste. Él está diciendo que cambia lindo perro doberman por mano ortopédica en este sentido el perro le mordió, le comió la mano y ahora él necesita una mano ortopédica porque ya no la tiene. Lo que él quiere es librarse de este perro que es muy rabioso. Es eso, la intención es esa y él lo hace por el anuncio para generar la gracia. La gracia está puesta en forma de anuncio.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 21/03/2014

Estamos diante de uma interação do tipo IRF, na qual o grupo de alunos fica dividido no que diz respeito ao propósito do texto. Todos estão convencidos de que a estrutura é a do gênero anúncio. No entanto, no que concerne ao propósito comunicativo, isso não fica claro para todos os alunos.

O mesmo aconteceu em relação ao texto C4, apesar de que, para alguns alunos era evidente que se tratava de uma piada em forma de anúncio, devido, principalmente ao seu conteúdo, piada de sogra; para outros se tratava, sim, de um anúncio de uma funerária, inclusive porque era denominado o nome da funerária, López. Isso se justifica porque nos últimos tempos, os anúncios têm incorporado uma série de inovações genéricas a fim de tornar seus produtos mais competitivos.

Contudo, ainda que haja forte presença de outros gêneros textuais nos anúncios por meio de uma relação de copresença de gêneros ou inclusive de uma hibridização, há alguns elementos que são indispensáveis ao gênero anúncio, como: a clara relação de compra e venda, as características do produto, qual é o produto, como adquiri-lo, quem o vende e quem são os possíveis compradores.

A identificação da funerária pode, sim, ser uma pista de que se trata de um anúncio, já que, quando um produto é muito utilizado, como, por exemplo, o Mc Donald's, há omissão de alguns dados, como endereço ou telefone. No entanto, Funerária López teria que ser uma loja ou marca muito forte para prescindir de informações importantes de um anúncio, como endereço e telefone para contato.

A verdade é que faltou algo importante para que os alunos pudessem identificar o gênero textual, o suporte. Os textos não aparecem contextualizados, o que pode conduzir os

leitores a pensar que se trate de um anúncio, por um lado, ou de uma piada, por outro. O texto C1 é engraçado, porém tem mais elementos de um anúncio que os demais, quer dizer, há a presença de um pedido para que os prováveis consumidores entrem em contato e para isso se facilitou um número de telefone. Há, portanto, a possibilidade de um retorno, o que não há nos demais textos, nos quais há características de um anúncio, mas faltam elementos importantes, quer dizer, existe a palavra vendo, troco ou alugo.

Para Miranda (2007), esses marcadores genéricos denominam-se de autorreferenciais quando expressa, de forma explícita, a categoria genérica do texto. No entanto, não existe indicação de como adquirir o produto, algo que a nosso ver é indispensável em um anúncio real. Esses marcadores genéricos que costumam ser facilitadores da construção de sentido do texto, neste caso confunde o leitor que se prende muito a essas marcas autorreferenciais, deixando de lado as marcas inferenciais, aquelas que expressam de forma implícita ou indireta a categoria genérica e que exigem um maior trabalho interpretativo, já que exige mais da competência genérica dos leitores.

Tabela 36: Texto 20 - Caracterização do texto C4 como anúncio ou piada

Texto 20: Caracterização do texto C4 como anúncio ou piada

Ciclo 1

Alumna 3: Es un anuncio intentando llamar la atención del público.

Alumnos: No.

Alumna 14: Yo creo que es un chiste.

Alumna 3: pero es...

Alumna 14: Es un chiste de suegra.

Profesora: Para Alumna 14 y Alumno 17 es un chiste de suegra, para Alumna 3 y Alumno 1 es un anuncio.

Alumna 3: Es un anuncio inteligente.

Profesora: Quién cree que es un anuncio defienda su punto de vista. Es un anuncio porque... Los dos que han dicho. Lo que yo necesito saber es porque creéis que es una cosa u otra. Alumna 3 y Alumno 1 que han dicho.

Alumna 3: Por causa de la funeraria.

Alumno 1: Funeraria López es una cosa seria. El nombre de la funeraria. Si usted gusta...

Profesora: Si a usted le gusta.

Alumno 1: Si a usted le gusta la *tua sogra*.

Profesora: Si le gusta la suegra.

Alumno 1: Si le gusta la suegra, es una joyita.

Alumna 14: Es un cajón.

Profesora: Es un ataúd.

Alumna 14: Es un ataúd.

Profesora: Bueno, ¿y del chiste? Justifique por favor porque es un chiste.

Alumna 15: Es un chiste porque si *fosse*...

Profesora: si fuera.

Alumna 15: Si fuera la funeraria, sería prejuicio con las suegras.

Alumna 6: Todos tenemos madres.

Alumno 17: Muchas mujeres son suegra.

Alumna 15: Todo el mundo tiene una suegra.

Alumna 6: Yo pienso que es un anuncio sí porque está claro que muchas personas no gustan de sus suegras, quieren matar a sus *sogras* para *fazer* la propaganda de la funeraria.

Profesora: Ahí es lo que os pregunto. Alumna 6 dijo que es un anuncio en forma de chiste, pero me parece que hay gente piensa que es un chiste en forma de anuncio.

Alumna 3: Es un texto para anunciar sus servicios.

Alumna 12: Pienso que es un anuncio para llamar la atención de sus clientes. Es una bueno *forma*, ¿*né*?

Alumna 6: Es un anuncio para llamar la atención.

Alumna 14: Yo pregunto, ¿quién va a querer un estuche de *estes*?

Profesora: de estos. Nadie.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 21/03/2014

Em termos de compreensão, podemos concluir que, na terceira atividade, os alunos superaram o nível de compreensão superficial somente no texto C2 e foram capazes de estabelecer relações entre o texto e seu conhecimento de mundo, realizar inferências, predizer o conteúdo do texto, identificar as relações intergenéricas conforme podemos verificar na tabela 37, o que incide em uma compreensão profunda e crítico-reflexiva.

No entanto, nos demais textos, não se atingiu um nível máximo de compreensão, pelo menos não por todos os alunos que se apegaram mais a questões de ordem estrutural, tentando prever as possibilidades de adequar o conteúdo à forma, o que incidiu em uma falha de compreensão leitora.

No tangente às dimensões de análise de Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), observamos que na dimensão *como* houve uma participação complexa, tendo em vista que os alunos foram capazes de interpretar, discutir conceitos e analisar experiências. No entanto, se compararmos os resultados da dimensão *que*, podemos afirmar que foi baixa a qualidade do conteúdo público, quer dizer, do entendimento, tendo em vista que boa parte dos alunos não foi capaz de estabelecer inter-relações, de diferenciar a ideia principal da ideia secundária, havendo, pois, um acúmulo de ideias. Consideramos para o nível *quem* a participação alta dos alunos, no entanto, a atividade foi mais centrada na figura do professor.

É importante evidenciar que, apesar do professor ter tido protagonismo na condução desta atividade, merece destaque a participação alta dos alunos e o interesse demonstrado ao longo da realização da atividade. Os alunos se empenharam bastante durante o processo de leitura, mesmo não tendo chegado a um produto satisfatório. Colocamos

especial atenção na crescente negociação do sentido, aspecto importante para o processo interativo. Neste caso, houve falha no resgate do sentido de humor, algo que não é fácil em uma língua estrangeira, independente do nível de proficiência dos alunos.

Tabela 37: Atividade típica de sala de aula (ATA) – Leitura dos textos C1 a C4

Atividade típica de sala de aula (ATA) – Leitura dos textos C1, C2, C3 e C4.	1	Capacidade de compreensão	Texto
	1.1	Ativação de conhecimentos de mundo	16, 17, 18, 19, 20
	1.2	Antecipação ou predição dos conteúdos	16, 17, 18, 19, 20
	1.3	Checagem de hipóteses	15, 16, 17, 18, 19, 20
	1.4	Localização das informações	15, 16, 17, 18, 19, 20
	1.5	Comparações entre as informações	15, 17, 18, 19, 20
	1.6	Generalizações	15, 17, 18, 20
	1.7	Produção de inferências locais	16, 17, 18, 19, 20
	1.8	Produção de inferências globais	16, 17, 18, 19, 20
	2	Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto	
	2.1	Recuperação do contexto de produção de texto	16, 17, 18, 20
	2.2	Percepção de relações intertextuais	16, 17, 18, 20
	2.3	Percepção de relações interdiscursivas	16, 18, 20
	2.4	Percepção de outras linguagens	16, 18, 20
	2.5	Elaboração de apreciação estética e/ou afetiva	16, 18, 20
	2.6	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	16, 18, 20

Fonte: Adaptado de GOMES (2013)

A atividade quatro, última, foi realizada no dia 16/04/2014 e fazia referência à hibridização do tipo propaganda-carta-quadrinhos. Foi utilizado um único texto que o nomearemos de D. Conforme podemos perceber neste caso, a diferença do que comumente estávamos vendo, há a convergência de três gêneros textual-discursivos diferentes. Nos demais casos, somente dois. Contudo, é importante esclarecer que, no caso da carta, há marcadores genéricos pertencentes a este gênero e, no caso dos quadrinhos, este aparece em sua totalidade, servindo de andaime para a propaganda, alvo principal, devido a manutenção de seu propósito comunicativo, o que para Marcuschi (2008) é o elemento mais representativo para uma possível classificação genérica.

Depois de terem contato com uma propaganda dos médicos sem fronteira, página 92, e realizarem os exercícios, os alunos foram distribuídos em quatro grupos. Depois de dividi-los, solicitamos que realizassem uma leitura silenciosa do texto D e discutissem internamente nos grupos qual era o assunto do texto D, o que durou 7 min.

Durante esse tempo, os alunos não solicitaram a ajuda da pesquisadora. No entanto, houve discussões profícuas entre os grupos. Todos os alunos se mostraram muito motivados com a realização da atividade. O que para nós, constitui um forte indício de que a leitura trabalhada pelo viés da hibridização torna a atividade de leitura mais dinâmica e motivadora. Sendo assim, o caráter interativo da aquisição é considerado e a atividade de leitura deixa de ser vista como um aprendizado mecânico, já que há espaço para uma interpretação ativa. Acreditamos que o aumento da motivação é proveniente do somatório entre uma abordagem de leitura mais dinâmica e ativa e do trabalho com os gêneros híbridos.

No que concerne ao assunto do texto, alguns grupos ficaram divididos, já que alguns alunos se concentraram em elementos globais para determinar o assunto do texto, qualificando-o como empréstimo pessoal e outros se concentraram mais nos elementos locais, classificando o assunto como a história do personagem em quadrinhos.

No entanto, chamamos atenção para a primeira tentativa de classificação genérica, quando a aluna afirma que é uma carta mandada pelos bancos. Além disso, a aluna percebe que não se trata de uma carta comum, já que diz que esta se vale da propaganda para mostrar os benefícios em contratar um empréstimo pessoal pelo banco Santander.

Tabela 38: Texto 21 - Assunto do texto D

Texto 21: Assunto do texto D

Ciclo 1

Profesora: Para el grupo uno. ¿Cuál es el asunto del texto?

Alumno 17: Préstamo.

Alumno 1: *Empréstimo*. Dinero. Cómo conseguir dinero en lo banco.

Profesora: Por el banco.

Alumno 9: Santander.

Profesora: ¡Vale, muy bien! ¿Vosotros habéis escuchado lo que ellos han dicho?

Alumnos: Sí.

Ciclo 2

Profesora: ¿Sí? ¿Todos? El grupo dos, ¿qué pensáis que es el asunto del texto?

Alumna 12: Es una propuesta...

Alumna 14: Es una propuesta de servicio de préstamo de un banco.

Alumna 12: de banco Santander.

Ciclo 3

Profesora: Vosotras dos.

Alumna 18: Es sobre un hombre que estaba intentando una forma de ganar dinero y

conseguiu con el préstamo.

Alumna 8: Un préstamo personal, una propaganda del banco Santander.

Profesora: ¡Muy bien!

Ciclo 4

Profesora: Vosotros dos...

Alumno 9: Un hombre que quiere cambiar la cocina. ¿Adquirir? Adquirir un coche y ver en el banco Santander una posibilidad de resolver sus sueños.

Profesora: Alumna 11.

Alumna 11: Un *convite* del banco Santander de un préstamo personal a un cliente, né? Que estaba precisando de cambiar la cocina. ¿Cómo se *diz*? Otras cositas. *Acho que ele acabou fechando o negócio, pegando o empréstimo e se alegrando, vindo a celebrar o empréstimo.*

Profesora: El préstamo, ¿vale? Puedes decir Alumna 14.

Alumno 1: El préstamo.

Profesora: Préstamo. *Empréstimo* no. Solo préstamo.

Alumna 14: En verdad ese...esa carta es una de aquellas cartas que los bancos envían a los clientes ofreciendo servicio. Divulgando la utilización de un servicio.

Profesora: Vale.

Alumna 14: Utilizan el lenguaje de propaganda mostrando los beneficios de adquirir un préstamo como este.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 16/04/2014

Com o intuito de que os alunos conseguissem construir um conteúdo público eficaz e compartilhado por todos, insistimos em perguntar qual, de fato, seria o assunto do texto. Os alunos, a partir dos elementos textuais e de seu conhecimento enciclopédico, chegaram à conclusão de que o assunto do texto realmente era oferecer um empréstimo pessoal e de que a história servia para ilustrar como o cliente poderia utilizar o dinheiro obtido com tanta facilidade.

Conseguiram, pois, distinguir o conteúdo primário do conteúdo secundário, tendo em vista que o mais importante não era comprar um carro novo ou reformar a cozinha e, sim, a possibilidade de realizar os sonhos dos clientes por meio de um empréstimo pessoal, pouco importando a circunstância que serviu de exemplo.

Tabela 39: Texto 22 – Aprofundamento do assunto do texto D

Texto 22: Aprofundamento do assunto do texto D

Ciclo 1

Profesora: Algunos de vosotros os habéis detenido en algo más general para hablar a cerca del asunto, os habéis concentrado más en los servicios del banco, perdón, banco. Y otros de vosotros os habéis concentrado más en la historia esta del hombre que quiere un préstamo para el sueño de cambiar el coche, cambiar la cocina y demás. ¿Vosotros creéis que está más para el primero, para la primera idea, o sea, vosotros diríais si pudierais elegir un asunto patrón. Vamos a llegar a un consenso aquí de cuál es el asunto del texto. Vosotros vais a decir más porque es algo...Por este lado parece que ellos se han concentrado más por la parte del banco, que es un servicio, que es un

préstamo. Y de este otro lado, vosotros os habéis concentrado más en la historia de ese hombre en particular. Entonces si nosotros vamos a llegar a una conclusión, ¿cuál es el asunto del texto? ¿Es la historia de este hombre que quiere un préstamo y tiene la posibilidad de hacerlo por Santander o el asunto es digamos...

Alumno 1: El préstamo personal.

Alumna 8: Creo que el asunto es hablar que con un préstamo *ello* realizar...

Alumna 14: Muchas cosas.

Alumna 8: Sus objetivos. El servicio del banco es como si fuera el objetivo del texto, no el asunto del texto. Por lo menos yo veo así.

Profesora: ¿Vosotros estáis de acuerdo con ella?

Alumno 13: No, yo creo que...

Alumna 12: Yo creo que el director del banco Santander tenía que siempre estar haciendo estas correspondencias para los clientes para hacer, para cumplir las metas del banco.

Alumno 1: Yo creo que es una propuesta de un comercial.

Alumno 9: Yo pienso que Santander aparece en la publicación como la salvación de los sueños del individuo, del hombre. Es la salvación de sueños del hombre.

Ciclo 2

Profesora: ¿y ese es el asunto?

Alumno 9: Sí. Santander aparece como super *heroe*.

Alumna 14: El banco es mismo el super *heroe*.

Profesora: Super héroe. ¿Alguien más quiere hablar más acerca del asunto?

Alumna 6: Yo creo que es una *proposta*, propuesta de servicio que se utiliza de una historia que *aconteceu* para que el lector se identifique y contrate el servicio.

Alumna 14: Para convencer el lector.

Alumno 1: Préstamo personal.

Alumno 17: Independiente del hombre, podría ser cualquier otra persona, otra historia y el asunto sería el mismo asunto siempre el préstamo personal.

Alumna 14: Comprar el coche y cambiar la cocina sólo son dos ejemplos de lo que se puede hacer al conseguir el préstamo.

Alumna 12: Yo quiero casar...

Alumnos: Sí.

Alumna 12: Yo quiero comprar una hacienda.

Alumno 9: Santander *neles*.

Profesora: Bueno, excelente. ¡Muy bien!

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 16/04/2014

Os alunos conseguiram alcançar um alto nível de compreensão do texto, tendo em vista a realização de uma leitura crítica e a análise de diferentes tipos de informação, o que resultou num processo ativo e consciente de integração. Foram, portanto, alcançados os níveis de compreensão profunda e crítico-reflexivo nesta atividade.

Outra questão que nos pareceu importante foi pedir para que os alunos relacionassem as cores presentes no texto com o grau de importância das informações. As cores preponderantes eram vermelha, preta e branca. Sobre isso, os alunos se posicionaram de forma bastante interessante, conforme podemos ver na tabela 40.

Para todos, pareceu evidente que a cor vermelha se associava à cor do banco. O que nos deixou entusiasmados foi o fato de os alunos perceberem que a cor vermelha era empregada nos balões cuja informação era mais relevante. O branco faz parte da cor do banco e da composição dos quadrinhos que foram colocados em branco e negro para ressaltar as informações concernentes ao banco.

Para Field (2004), uma das funções dos componentes visuais é enfatizar os pontos centrais do texto, bem como oferecer reforço visual para um assunto. Os alunos de 2º semestre de língua espanhola observaram muito bem a função dos componentes visuais para a construção dos sentidos do texto. Para nós, isso se dá pela sua experiência leitora em língua materna e pela transferência de procedimentos de leitura de uma língua para outra, o que reforça um dos pressupostos assumidos por nós no que diz respeito à aquisição e à aprendizagem de uma língua estrangeira, quando se aceita que as etapas ou os processos pelos quais se adquire a língua estrangeira são muito semelhantes às etapas e aos processos pelos quais os aprendizes adquiriram suas línguas maternas, sobretudo, no que concerne à leitura, tendo em vista que para Vigotsky (2001), as funções psicológicas superiores, entre elas a leitura, são produtos do desenvolvimento cultural e intervêm para a sua formação os processos de mediação sociocultural, tão determinante para o seu desenvolvimento.

Tabela 40: Texto 23 - Relação entre as cores e as informações do texto D

Texto 23: Relação entre as cores e as informações do texto D

Ciclo 1

Profesora: Bueno, ¿cuáles son los colores preponderantes y cuál es la relación de estos colores en el texto?

Alumno 9: Negro, blanco y rojo. Y la relación con el texto es el rojo y el blanco con el banco Santander. Los colores del banco son destacados en todo el texto. El objetivo es apuntar...

Profesora: Apuntar, señalar...

Alumno 9: *Asiñalar* el banco Santander.

Profesora: ¡Muy bien!

Ciclo 2

Profesora: Niñas.

Alumna 18: El rojo es Santander y o negro y el blanco...

Alumna 8: el rojo y blanco está asociado a las colores del logotipo, de la marca del banco. Blanco y el negro para una idea de *cuadriño*.

Profesora: De comics o tebeos.

Ciclo 3

Profesora: Vale. Aquí.

Alumna 6: Se puede decir aquí en el primer cuadro. El rojo para llamar la atención, haciendo con que el rojo tiene relación con quien tiene poco dinero, quien está en el *vermelho* y también para el color del banco.

Alumna 12: Son los colores del banco.

Alumna 6: Las partes más importantes del anuncio surgen en *vermelho*.

Alumnos: Rojo.

Alumna 6: Para solicitar el préstamo, el nombre del banco.

Ciclo 4

Profesora: Vosotros.

Alumno 17: El rojo es *la* color del banco como podemos ver en el título y los comics tiene que ser blanco y negro porque destaca el color rojo.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 16/04/2014

Corroborando a ideia defendida por Adam e Heideman (2011), da abertura de um texto para muitos outros textos ou, melhor dito, das forças que permitem a abertura de um texto para a incorporação de muitos gêneros, os alunos foram conscientes disso e reconheceram que o texto D era composto por três gêneros textuais distintos que exerciam papéis distintos para a construção do sentido. Reconheceram a presença da carta a partir de seus elementos constitutivos como remetente, data, saudação e despedida, que compuseram a estrutura do texto, assim como reconheceram a presença de uma história em quadrinhos e da propaganda.

Tabela 41: Texto 24 - Gêneros textuais presentes no texto D

Texto 24: Gêneros textuais presentes no texto D

Ciclo 1

Profesora: A ver, ahí yo empiezo por aquí. ¿Cuáles son los géneros textuales presentes en el texto?

Alumna 3: Anuncio publicitario.

Alumno 1: Es una carta.

Alumno 13: Dentro del texto tiene una carta, ¿sí?

Profesora: Vamos a pensar del macro al mínimo. De modo general, ¿cuál es la primera cosa que os llama la atención en el texto? Si vosotros fuerais a clasificar, digamos: Este texto es un...

Alumnos: Un anuncio.

Profesora: Un anuncio.

Alumna 12: Es una *mala* directa. Es igual para todas...

Alumna 14: Es un padrón.

Ciclo 2

Profesora: Bueno, ¿qué más? Es...ahí vosotros diríais de modo general que se trata de un anuncio. Vosotros tenéis que mirar todo el texto.

Alumno 1: Sí.

Profesora: Los elementos que dicen esto es una carta, esto es un anuncio, esto es lo que sea.

Alumnos: Comics.

Profesora: Esto es un comics. Exacto. Yo quiero que vosotros me digáis para mí es...yo necesito sabes cuáles son los elementos en el texto que son determinantes para decir eso es una carta, eso es un anuncio o eso es un comics.

Alumna 14: Es una carta que usa de varios recursos para convencer al cliente.

Profesora: Por ejemplo.

Alumna 14: Como por ejemplo los comics, la tarjeta roja con comics con valores, el color del banco y la idea de compras. De que puedes adquirir a través de un préstamo como este.

Alumno 1: Pero tiene una cosa que tenemos que *ter* atención. Por ejemplo: en el *topo* del texto tenemos el nombre del director, la fecha, una *saudación* estimado cliente y en el final tenemos una *asinatura*.

Profesora: Una firma.

Alumno 1: Una firma. Entonces...

Alumna 12: Yo pienso que es una carta.

Alumna 14: Es una carta de uso para divulgar los servicios del banco.

Alumno 1: Una mezcla. ¿Mezcla? Una mezcla de géneros.

Profesora: ¿Y cuáles son los géneros que están ahí?

Alumnos: Carta, comics y anuncio.

Ciclo 3

Profesora: Si vosotros pudierais poner una jerarquización, ¿cuál es el...? Del género más importante al menos importante.

Alumnos: Anuncio.

Profesora: Anuncio. ¿Después?

Alumnos: Carta.

Profesora: Carta. ¿Y?

Alumnos: Comics.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 16/04/2014

Ao serem perguntados sobre a capacidade persuasiva do texto, os alunos reconheceram que a composição do texto o torna extremamente persuasivo, tendo em vista que a história em quadrinhos dentro da configuração da propaganda serve para que o público-alvo reflita sobre sua história e suas necessidades, fazendo-o pensar mais fortemente se o empréstimo pessoal seria a melhor saída, conforme podemos ver na tabela 42.

Tabela 42: Texto 25 – Elementos persuasivos no texto D

Texto 25: Elementos persuasivos no texto D

Ciclo 1

Profesora: ¿Consideras que el texto es persuasivo?

Alumnos: Sí, totalmente.

Alumnos: No.

Profesora: Vosotros vais a decir sí por qué y no por qué. Por ejemplo: ¿Convence a vosotros? Es un texto que... Porque ha convencido al personaje de la historia.

Alumna 14: Si usted está necesitando de dinero y recibe una carta de esa, entonces...

Alumna 3: Es como si fuese muy fácil.

Alumno 13 Pero vas a sufrir las consecuencias.

Alumna 6: El hombre conmemoró, entonces da a entender que quien contratar este servicio va a conmemorar.

Alumno 17: El público *alvo* es la persona que está en las mismas situaciones que el hombre y cuando él lee el texto va a *se* identificar con la historia y va a hacer un préstamo de dinero también.

Profesora: Es como...aquí en realidad él ha usado como vosotros habéis dicho al inicio, ¿no? Un ejemplo, una historia que podía ser cualquier otra historia para ilustrar la posibilidad de que tus problemas tienen...

Alumnos: Solución.

Ciclo 2

Profesora: ¿Vosotros creéis...? Es eso lo que quiero saber. Si él hubiera puesto sólo este parte aquí: Santander. Podía ser un anuncio sólo con este cuarto cuadro. Pero, ¿vosotros creéis que iba a tener el mismo efecto que poner así de esta forma?

Alumna 14: Si la persona está desesperada cualquiera forma yo creo que...

Alumno 1: Yo creo que no.

Alumno 17: La historia es la persuasión.

Alumna 6: Esa misma noche da una idea de que es muy fácil y rápido. Ver celebrando da una idea de...

Alumno 1: Yo me siento tocado emocionalmente.

Profesora: A lo mejor cuando hay sólo esto...pero cuando hay una historia tú empiezas a pensar en tu historia. Es diferente de cuando hay sólo los números.

Alumna 6: Con los números el anuncio llama la atención para el banco, pero así llama la atención para la historia.

Fonte: Gravação do dia áudio do dia 16/04/2014

Além disso, conforme coloca uma das alunas, se houvesse, por exemplo, somente os dados do empréstimo do banco, tal como no quarto balão da história em quadrinhos, informação que geralmente aparece em propagandas convencionais, o foco de atenção seria primordialmente o banco. No entanto, ao inserir uma história em quadrinhos, a propaganda foca também o cliente e suas necessidades e sonhos.

Figura 28: Propaganda Santander recortada



Fonte: Elaborada pela autora

No que concerne ao emprego das estratégias de leitura, verificamos que o texto permitiu aos alunos ativarem uma ampla gama de estratégias, desde aquelas que atuaram para uma compreensão dos componentes locais, como aquelas que atuaram para a compreensão de

componentes globais, o uso de predição de inferências e uma alta capacidade de apreciação e réplica em relação ao texto, conforme podemos ver na tabela 43.

Tabela 43: Atividade típica de sala de aula (ATA) – Leitura do texto D

Atividade típica de sala de aula (ATA) – Leitura do texto D	1	Capacidade de compreensão	Texto
	1.1	Ativação de conhecimentos de mundo	21, 22, 23, 24 e 25
	1.2	Antecipação ou predição dos conteúdos	23
	1.3	Checagem de hipóteses	22, 23, 24 e 25
	1.4	Localização das informações	21, 22, 23, 24, 25
	1.5	Comparações entre as informações	22, 23
	1.6	Generalizações	21 e 24
	1.7	Produção de inferências locais	22, 23, 24 e 25
	1.8	Produção de inferências globais	21, 24 e 25
	2	Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto	
	2.1	Recuperação do contexto de produção de texto	22, 23, 24 e 25
	2.2	Percepção de relações intertextuais	21, 24 e 25
	2.3	Percepção de relações interdiscursivas	21, 24 e 25
	2.4	Percepção de outras linguagens	21, 22, 23 e 24
	2.5	Elaboração de apreciação estética e/ou afetiva	21, 22, 23, 24 e 25
	2.6	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	24 e 25

Fonte: Adaptado de GOMES (2013)

Em relação às dimensões de análise propostas por Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), verificamos que para a dimensão *como* os alunos realizaram uma participação complexa, já que além da leitura em voz alta, interpretaram, estabeleceram relações entre o texto e a sua realidade por meio da análise de experiências. O conteúdo público (entendimento consensual do texto), dimensão *que* foi de alta qualidade, haja vista que os alunos foram capazes desde o início de diferenciar a ideia principal das ideias secundárias, organizando-as de forma hierárquica. Acreditamos que esta atividade foi uma das tiveram participação mais alta, a atividade aconteceu na maior parte do tempo centrada na figura dos alunos.

A realização das atividades de leitura anteriormente descritas reuniram em sua execução os pressupostos do sociointeracionismo e o protagonismo dos gêneros textual-discursivos pelo viés da hibridização, o que permitiu aos alunos uma participação ativa durante a realização das atividades de leitura coletiva e uma intensa negociação do significado o que enriqueceu bastante o ensino e a aprendizagem da leitura em nível inicial.

7. CONCLUSÕES

O estudo empreendido nos ofereceu um relevante panorama no que diz respeito aos objetivos que desejávamos alcançar com a execução de uma tese que tinha como pretensões atestar como os gêneros textual-discursivos e, particularmente, a hibridização de gêneros pode contribuir como abordagem de leitura em língua espanhola em cursos livres para que alunos de nível inicial vissem sua competência leitora melhorada, tendo em vista que, o pressuposto por nós assumido era de que a competência genérica é relevante para o fortalecimento da compreensão leitora e, a hibridização é um caminho eficaz para evidenciar que as competências linguísticas, enciclopédicas e genéricas interagem entre si de modo a produzir uma interpretação por meio da ativação de diferentes estratégias. Se uma delas falha, por exemplo, a competência linguística, já que estamos tratando de uma língua estrangeira, a competência genérica pode ser acionada para a construção do sentido, pois, pelas leis do discurso, podemos identificar, mesmo sem saber nomeá-los, uma grande quantidade de gêneros.

Para a organização retórica das nossas conclusões, é pertinente rememorar nossos objetivos e discutirmos até que ponto eles conseguiram ser alcançados. O primeiro deles era *estabelecer relações entre as propostas de leitura oferecidas pelo manual didático do curso de língua espanhola analisado e a proposta de leitura abordada através da hibridização.*

Ao estabelecermos relações entre as propostas de leitura oferecidas pelo material adotado na instituição e a proposta de abordagem de leitura pelo viés da hibridização, verificamos que estas caminham em direções muito diferentes, já que o que é prioritário na primeira é que os alunos encontrem ou se adaptem às regularidades presentes no texto, enquanto a segunda trabalha com foco nas irregularidades do texto como mecanismo de reflexão da língua e dos gêneros textual-discursivos. Assim sendo, a segunda proposta parece ser mais ampla, pois não desconsidera os marcadores genéricos inerentes aos gêneros textuais, tendo em vista que se o aprendiz consegue perceber as regularidades do texto, este perceberá mais facilmente os componentes responsáveis pelo processo de instabilização pelo qual passou gênero, sendo capaz de refletir sobre os efeitos dos componentes em variação para a construção do sentido do texto. Temos, pois, uma rota que contempla um maior número de elementos o que incidirá em mais processos cognitivos por parte dos leitores e mais atenção aos aspectos sociais, o que conseqüentemente ajuda aos leitores, mesmo os de nível inicial, a alcançar níveis de compreensão mais profundos e, inclusive, crítico-reflexivos.

É importante ressaltar que a proposta do material se adéqua perfeitamente a proposta do MCER para os níveis iniciais. No entanto, é preciso refletir até que ponto a homogeneidade prevista neste documento e diretamente refletida no manual didático é benéfica para a aquisição e o desenvolvimento leitor dos aprendizes lusófonos de língua espanhola, já que as atividades previstas no manual parecem limitar o potencial leitor deste grupo de alunos em especial. Isso, porém, não significa dizer que elas não contemplem adequadamente as necessidades de outros grupos de aprendizes de língua espanhola que possuam língua materna diferente da portuguesa. Contudo, é necessário que os professores e os centros de ensino sejam conscientes de que a padronização exigida pelo mercado editorial pode aportar consequências desastrosas para o desenvolvimento de algumas das habilidades linguísticas, haja vista que desconsideram as características dos diferentes grupos de aprendizes no que concerne a questões-chave como seria a língua materna. Assim sendo, cabe ao professor sair da posição de mero aplicador do manual e buscar caminhos alternativos e adaptar a abordagem posta neste instrumento de ensino a fim de que satisfaça mais eficazmente a necessidade de seus alunos.

Acreditamos que umas dessas necessidades digam respeito à prática social da leitura em língua estrangeira, pois conforme evidenciamos ao longo deste trabalho, somos mais cobrados socialmente nesta área por meio, por exemplo, dos exames de acesso aos diferentes níveis de educação no contexto brasileiro.

A partir da crença da existência de outros caminhos mais proveitosos para o desenvolvimento leitor dos lusófonos, propusemos algumas atividades de leitura baseadas em gêneros textual-discursivos híbridos sem desconsiderar as atividades de leitura já existentes no manual didático utilizado no curso. O que fizemos foi uma expansão do material didático que, de acordo com o desenvolvimento das novas atividades, foi muito bem recebido pelos estudantes que demonstraram uma grande motivação ao realizar a leitura dos textos e às questões que se pediam.

Nosso segundo objetivo era *verificar o que se pode fazer quando se utilizam gêneros textual-discursivos híbridos nas aulas de E/LE: que tipos de ajuda podem emergir, quais os processos mobilizados durante a leitura, como se organiza a participação dos alunos e que gêneros oferecem mais dificuldades.*

Aqui aparece uma das limitações do nosso estudo, pois no que diz respeito às ajudas que podiam emergir com este tipo de atividades, há a necessidade de seguir investigando porque, de antemão, talvez devido à falta de familiaridade da docente com esta

nova sistemática, as ajudas continuam sendo em sua maioria invasivas, já que há uma forte tendência em dar apoio físico, iniciar um raciocínio, preencher lacunas, propor opções aos alunos, quer dizer, de dar continuidade as ajudas tradicionalmente oferecidas pelo docente que são, em sua maioria, limitantes e não ajudam ao aluno a adquirir autonomia.

Segundo Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), o ideal é que dentro de sala de aula houvesse mais espaço para ajudas do tipo regulatória nas quais os professores pudessem se apoiar para descrever uma estratégia, propor e estimular um comportamento mais estratégico por parte dos alunos, pedindo que estes se apoiassem em seus conhecimentos prévios. Seria oportuno ainda, que os professores esclarecessem e estabelecessem metas mais objetivas de leitura, descrevessem ou assinalassem um problema a ser solucionado ou ainda propusessem uma meta alternativa.

Este se constitui ainda um desafio, já que uma abordagem alternativa de ensino da leitura tal como a que propusemos, exige um comportamento mais estratégico por parte do professor, pois uma nova abordagem de leitura não será posta em prática de modo realmente eficiente se vier acompanhada de um comportamento tradicional de oferecimento da resposta adequada aos alunos.

Contudo, apesar das limitações, a novidade em relação às atividades convencionais refere-se ao fato de que as ajudas não se concentram somente nas mãos do professor, os alunos se sentem mais motivados a participar, o que deu origem a mais interações do tipo simétricas, quer dizer, o fato da abordagem de leitura pelo viés da hibridização ser mais desafiadora, traz como consequência uma maior participação dos alunos e um maior domínio da interação, o que julgamos ser um saldo bastante positivo, pois a negociação do significado fica mais vezes nas mãos dos próprios alunos.

No que concerne ao tipo de hibridização, os alunos demonstraram mais dificuldade na hibridização entre gêneros comuns e gêneros mais complexos, quer dizer, com o primeiro texto cuja hibridização se deu entre dois gêneros comuns como a receita e o cartão, não houve muitos problemas de compreensão. Vimos o nível de dificuldade aumentar quando os alunos se depararam com a hibridização do tipo carta-poema, pois apesar de reconhecerem as características de ambos os gêneros, a criatividade e o posicionamento do autor na poesia atraíram para o texto uma carga lexical muito complexa para o nível dos alunos que é inicial (2º semestre).

O que nos causou surpresa foi o enfrentamento da hibridização do tipo anúncio-piada, pois acreditávamos que este tipo de hibridização geraria menos dificuldade que a da

segunda atividade. No entanto, grande parte dos alunos teve dificuldade em compreender os sentidos de humor presentes nos textos, o que acarretou um olhar exagerado para a estrutura e uma desconsideração dos elementos responsáveis pelo humor, o que, para muitos, era mais uma estratégia discursiva para vender do que o propósito final do texto.

Em relação à quarta atividade, julgamos que esta foi muito bem sucedida, já que, de antemão, os alunos identificaram que se tratava de um texto híbrido, bem como os gêneros que o compunham e o papel que cada um desempenhava na construção dos sentidos do texto.

Vale a pena lembrar aqui que nossa hipótese era de que a abordagem de leitura pelo viés da hibridização, por explorar o gênero de forma mais dinâmica, contribuiria para que os alunos de nível inicial de língua espanhola se tornem leitores mais proficientes, tendo em vista que estariam alcançando níveis mais elevados de compreensão leitora.

Podemos afirmar que, mesmo em semestres iniciais, com um conhecimento restrito da língua espanhola, os alunos foram capazes de interpretar gêneros textuais híbridos devido a sua competência enciclopédica e metagenérica, que suplantou os problemas com a língua. É certo que, neste nível, os alunos ainda ficam muito presos em saber exatamente o que significam as palavras, o que compromete os processos inferenciais. No entanto, oferecidas as ajudas adequadas para remediar algum problema de léxico ou diferença estrutural entre as línguas, os alunos não demonstraram ter problemas para compreender gêneros textual-discursivos híbridos. Essa abordagem foi, sem dúvida, vista com entusiasmo e motivação pelos alunos, já que os exercícios de leitura superaram aqueles propostos dentro de um viés de homogeneização dos textos, que, para os alunos brasileiros, centram-se em extração de conteúdo factual, deixando os exercícios pouco motivadores. Isso, pois, confirma a nossa hipótese mais forte, uma abordagem de leitura em língua estrangeira que considere a heterogeneidade dos textos é mais desafiadora e motivadora para os alunos o que os habilita a alcançar níveis mais altos de compreensão leitora, mesmo em semestres iniciais.

O terceiro objetivo era *identificar as estratégias de leitura ativadas durante a recepção de gêneros textual-discursivos híbridos em E/LE responsáveis pelo processo de reconhecimento do gênero e compreensão leitora.*

As estratégias de leitura ativadas durante a recepção de gêneros textual-discursivos híbridos permitiram aos alunos um acesso maior aos níveis de compreensão profundos e crítico-reflexivo, o que possibilitou, na maioria das vezes, que os alunos reconhecessem que estavam diante de textos que passaram por processos de hibridização.

Houve *ativação do conhecimento prévio*, quer dizer, os leitores integraram e compararam o conhecimento antigo dos gêneros textual-discursivo com o a informação nova, gêneros híbridos. Além desta, podemos citar a estratégias *de antecipação ou predição dos conteúdos*, quando foi feita uma suposição sobre que tipo de informação seria apresentada, baseados em marcas genéricas.

Os alunos puderam usar ainda como estratégia de leitura, a *chegagem de hipóteses* quando estes verificavam se as questões prévias à leitura confirmavam ou não o conteúdo textual imaginado. Outra importante estratégia utilizada diz respeito à *localização das informações*, momento em que os leitores identificavam o problema sobre o qual gira a ação e localizaram as informações mais relevantes para o entendimento do texto.

Podemos mencionar ainda o uso de estratégias de *comparação entre as informações*, quer dizer, estabelecimento de vínculos entre o que sabiam e as novas informações, bem como atenção às semelhanças e às diferenças dentro da nova informação. Estabeleceram também *generalizações* que puderam ser percebidas pela generalização de comportamentos, por exemplo. Não podemos deixar de mencionar a *realização de inferências*, locais e globais, quer dizer, o recolhimento de fatos sobre uma situação da informação apresentada e a combinação com informações ou crenças prévias para tirarem conclusões.

Além destas, foram ativadas importantes estratégias ligadas ao discurso, o que confirmou uma de nossas hipóteses. A de que uma abordagem de leitura em língua estrangeira pelo viés dos gêneros híbridos é mais rentável para que se alcance um nível de compreensão crítico-reflexivo.

O quarto objetivo era *descrever o processo interativo (aluno-texto-professor) presente nas atividades de leitura coletiva de gêneros textual-discursivos híbridos, em que a leitura ou a interpretação de um texto se realiza sob alguma supervisão pública*.

Consideramos imprescindível que a interação em contexto institucional seja pensada em termos de tríade, pois o professor possui um papel muito importante na supervisão do conteúdo final resultante da negociação de sentido entre aluno-texto-professor. Acreditamos ter conseguido descrever satisfatoriamente as interações e interpretá-las com rigor durante a análise dos dados. As atividades que começaram a ser realizadas em uma perspectiva tutorial, na qual se destacava o indivíduo com competência mais avançada, o professor, foram cedendo lugar para atividades conjunta-colaborativas, havendo mais protagonismo por parte dos alunos que começaram a se familiarizar com a nova abordagem

de leitura e, por conseguinte, a construir uma interpretação mais exitosa e relevante dos textos.

O quinto e último objetivo era *construir uma proposta de compreensão leitora baseada no uso de gêneros híbridos*.

Parece bastante evidente que é benéfico para os alunos que os textos levados à sala de aula não se restrinjam a textos que seguem uma estrutura e propósitos convencionais, haja vista que é cada vez mais corrente o contato com gêneros textual-discursivos híbridos no mundo real, já que, da mesma forma que a língua sofre pressões de mudança, os gêneros também refletem tais pressões no sentido de buscar novas formas de se manifestar, tomando emprestada a estrutura de outro gênero, por exemplo, para atingir com mais intensidade os seus propósitos comunicativos.

Acreditamos que a construção da nossa proposta teve como efeito positivo o aumento do nível de consciência dos participantes a respeito do problema investigado. Na verdade, esta abordagem de leitura permitiu aos participantes um aumento do nível de consciência respeito às dificuldades em se trabalhar com leitura nos semestres iniciais e como realizar um trabalho alternativo para sanar os problemas advindos da crença presente em boa parte dos manuais didáticos de língua espanhola que insistem em desenvolver atividades de leitura, neste nível, que se limitem ao tratamento da compreensão superficial. Percebeu-se que a abordagem proposta pode ser mais dinâmica e acarretar o desenvolvimento de níveis profundos e crítico-reflexivo.

Cabe-nos destacar que como implicação teórica o trabalho permitiu evidenciar que as transformações genéricas não são algo recente, pelo contrário, é algo previsto em todos os sistemas linguísticos, pois a língua e, conseqüentemente, os gêneros textual-discursivos, estão em constantes modificações devido às fortes demandas sociais.

Estudar a linha entre estabilidade e instabilidade genérica tem-se mostrado bastante produtivo para entender não somente o comportamento dos produtores de texto, mas também o comportamento dos indivíduos que entrarão em interação como esses textos.

A implicação prática desta pesquisa faz urgente a necessidade de se estudar as transformações genéricas não somente do ponto de vista teórico e, sim, do ponto de vista prático, buscando entender como os leitores reagem ao contato com gêneros híbridos e que estes se constituem uma excelente ferramenta para evidenciar a importância de uma abordagem de leitura que considere a importância não só da competência linguística e enciclopédica dos alunos para a construção dos sentidos do texto, mas também a importância

da competência genérica. Isso pode ser feito não somente nas aulas de língua materna, mas pode ser feito, de forma muito exitosa, nas aulas de língua estrangeira, como abordagem significativa para o desenvolvimento da compreensão leitora em língua estrangeira, prática social cada vez mais exigida nos diferentes contextos educativos do Brasil.

Conforme evidenciamos anteriormente, a limitação deste estudo diz respeito aos tipos de ajuda, costumeiramente oferecidas pelo professor, haja vista que estas ainda são majoritariamente de natureza invasiva, o que prejudica o desenvolvimento de um leitor mais autônomo e analítico.

Faz-se necessário seguir investigando tema tão profícuo a fim de verificar se em níveis mais altos de proficiência da língua espanhola (intermediário e avançado), os problemas com o léxico diminuiriam ou desapareceriam, fazendo com o que os alunos se concentrem mais nas transformações advindas da hibridização de gêneros e pudessem ler gêneros da esfera literária ou com forte sentido de humor, sem dificuldades.

Além disso, é importante esclarecer que no recorte realizado por nós, a formação dos leitores em língua materna, a maioria de alunos universitários, pode ter facilitado o trabalho com a abordagem de gêneros híbridos. No entanto, uma formação leitora inicial ou menos madura pode se ver beneficiada por este tipo de abordagem. Os trabalhos aplicados foram todos realizados com adultos, sejam universitários ou alunos do EJA. Contudo, vale a pena investigar o potencial desta abordagem para os alunos de nível Fundamental e Médio.

De posse dos dados descritos e analisados, pretendemos dar um retorno para os participantes da pesquisa por meio de intervenção nas aulas e para a instituição por meio de discussões com os professores dos semestres iniciais ou por meio de palestras em evento de promoção da língua espanhola organizados pela Cada de Cultura Hispânica.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, Jean-Michel, HEIDEMANN, Ute. **O texto literário**: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBALADEJO, Maria Dolores García. **Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)**. Instituto Cervantes de Estambul. No. 7 Septiembre de 2004, disponível em <http://internet.cervantes.es/internetcentros/pdf/Revista52/ReEstambul7/literatura.pdf>, acessado em 22/02/2006.
- ALLIENDE, F. G., CONDEMARIN, G. **A leitura**: avaliação e desenvolvimento. Trad. José Claudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ARAUJO, Antonia D. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino de redação acadêmica. In: FORTKAMP, Mailice B. M.; TOMITCH, Leda M. B. (orgs). **Aspectos da Linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 185-200.
- BAKHTIN, M. (1953). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BALDO, Alessandra. Protocolos verbais como recurso metodológico. In **Horizontes de Linguística Aplicada**, 2011, ano 10, n.1, jan/jun
- BARALO, Marta, Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE). In: **Actas del VII Congreso de la ASELE**, 1996.
- _____. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2004.
- BIALYSTOK, E. On the Relationship between Knowing and Using Forms. In: **Applied Linguistics**, 3, 1982 : 181-206.
- BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição**: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Limitações e liberdades textuais**. Trad.: Irenise A. B. dos Santos. Recife: 2002.
- BROWN, Ann L. Metacognitive Development and Reading. In: **Theoretical issues in reading comprehension**: perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education, 1980
- CASA DE CULTURA HISPÂNICA**. Disponível em <<http://www.culturahispanica.ufc.br>>. Acesso em 10 out. 2011

CAVALCANTE, Mônica Magalhães, PINHEIRO, Clemilton Lopes, LINS, Maria da Penha Pereira, LIMA, Geralda. Dimensões textuais na perspectiva sociocognitiva e interacional. In: **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. Orgs Anna Christina Bentes e Marli Quadros Leite. São Paulo: Vortez, 2010. p. 225- 261

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAREAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L. e MELLO, R. de (Orgs.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG. 2004, p.13-41.

CHAVES, A. S. **Gêneros do discurso e memória: o dialogismo intergenérico no discurso publicitário**. 2010. 366 f. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

CHIELE, Luciana Kerber. A compreensão em leitura sob a perspectiva do conexionismo. In: ROSSA, Adriana, ROSSA, Carlos. **Rumo à psicolinguística conexionista**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

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

COSTA FILHO, J.N.S. Hibridismo : quando um texto vale por mais de um ? In : **Gêneros Textuais** : o que há por trás do espelho ? organizadora : Regina Lúcia Péret Dell'isola. – Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2012.

DE LEMOS, Cláudia. T. G. Uma abordagem construtivista do processo de aquisição de linguagem: um percurso e muitas questões. In: **I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem**. Porto Alegre. Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem. Porto Alegre: PUC-CEAAL, p. 61-76, 1989.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. **Genres et progression em expression orale et écrite**: elements de réflexions à propôs d'une expérience romande, Emjeux, 1996. (Tradução provisória de Roxane Rojo).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ELLIS, R. **Classroom Second Language Development**. Nueva York: Prentice Hall, 1988.

ESQUIVEL, Laura. **Como agua para chocolate**. 3a. reimp. Barcelona: Mondadori, 2000.

FIELD, Mary Lee. **Componentes Visuais e a Compreensão de Textos**. Trad. Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004. (Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 10)

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GASKINS, I. ELLIOT, T. **Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: el manual Benchmark para docentes**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

GELABERT, M.J, BUESO, I., BENÍTEZ, P. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco Libros, 2002.

GENETTE, G. **Palimpsestos** : a literatura de segunda mão. Belo Horizonte : Edições Viva Voz, 2010

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Suzana dos Santos. Discurso, leitura e construção dos sentidos em sala de aula, apresentado durante **X Congreso de la Asociación Latinoamericana del Discurso** realizado em Puebla, México de 28 a 31 de outubro de 2013.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Antonio. **Estrategias de comprensión lectora**. Madrid: Síntesis, 2010.

GRIGOLETTO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

GRIFFIN, Kim. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como L2**. Madrid: Arco Libros, 2005.

HASAN, Ruqaiya. The structure of a text. In: HALLIDAY, M. A. K.; ——. **Language, context, and text: aspects in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989, p.52-69.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Texto e linguagem)

KLEIMAN, Ângela. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7ª. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. **Introdução à Linguística Textual**. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KRASHEN, S. **Principies and Practice in Second Lnguage Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRAUSE-LEMKE, C. **Aspectos Culturais e políticos do ensino de língua espanhola e contexto bilíngue**. FE/USP, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, Vol. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.

LARA, G. M. P. Transgressão de gêneros em textos de publicidade e propaganda no Brasil. **Stockholm review of latin american studies**. Issue n. 2., nov. 2007. p. 11-24. 163.

_____. Abordando os gêneros do discurso na escola: um espaço para a transgressão? **Vertentes**, São João del-Rei, n. 34, p. 121-132, jul./dez. 2009.

_____. **Transgredindo os gêneros do discurso: entre a teoria e a prática**. SILVA, B. A. da et al. (colaboradoras) Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2010.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAZARINI, Dalcyene Dutra. **O gênero publicidade e a intergenericidade: práticas docentes e estratégias de ensino-aprendizagem de leitura na Educação de Jovens e Adultos (TESE)/ Dalcyene Dutra Lazarini. – 2013.**

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n.4, p.13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>> acesso em: 14/08/2014

LIMA NETO, V, ARAÚJO, J. C. Por uma rediscussão do conceito de intergericidade. In : **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 273-297, jan./abr. 2012

LONG, M.H. **Second language needs analysis**. Cambridge University, 2005.

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

MAINGUENAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Diversidade dos gêneros do discurso. In: MACHADO, Ida Lúcia e MELLO, Renato (org.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004. p.43-58.

MANZANO DÍAZ, Místha. **Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua**. Tese. Universidad de Granada. Editorial de la Universidad de Granada, 2007

MAQUEO, Ana María. **Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica**. México/Limusa: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **Produção, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
MATEUS, M.H. M. et al. – **Gramática da Língua Portuguesa** (5ª edição, revista e aumentada), Lisboa (Editorial Caminho – Coleção Universitária / Série LINGUÍSTICA), 2003 (1127 p.)

MATOZZO, A.A, Do hibridismo ao intergêneros: uma análise da forma e do propósito comunicativo. In: **Luminaria**, Vol. 1, no. 9, 2008

MCCLELLAND, J. D. & RUMELHART, D. E. **Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition: psychological and biological models**. V.2. Cambridge: MIT, 1986.

MILLER, Carolyn R. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994, p. 23-42.

MIRANDA, F. Aspectos do cruzamento de gêneros como estratégia discursiva. In: MARQUES, M. A. et al. (Orgs.) **Práticas de investigação em análise linguística do discurso**. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 195-211.

_____. Marcadores de gênero: uma pista para identificar a ficcionalização de gêneros textuais. In **Proceedings of the 4th** – International Symposium on Genre Studies – SIGET. Publicação em CD-Rom, 2007

MEIRA, A.C.G.A. Gêneros textuais e a intergenericidade. In : **Gêneros Textuais : o que há por trás do espelho ?** organizadora : Regina Lúcia Péret Dell'isola. – Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2012.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **Tú, lector**: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura. Barcelona: Octaedro, 1998.

MORENO, Concha, MORENO, Victoria, ZURITA, Piedad. **Nuevo Avance básico**. Madrid: SGEL, 2010.

NOBRE, Kennedy Cabral. Critérios classificatórios para processos intertextuais. **Tese (doutorado)** – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e ação no magistério).

PIÈGAY-GROS, Nathalie. Introduction à l'intertextualité. Paris: Dunod, 1996. /tradução de Mônica Magalhães Cavalcante; Mônica Maria Feitosa Braga Gentil; Vicência Maria Freitas Jaguaribe. In **Intersecções**- Revista de Estudos de Práticas Discursivas e Textuais, Ano 3, Número 1, 2010

PLUNKETT, K, Connectionist approaches to language acquisition. Cap 2, p. 36-73. In: FLETCHER, P e MacWHINNEY, B. **The handbook of child language**. Oxford: Blackwell, 1995.

QUEIROZ, D.T, VALL, J, SOUZA, A.M.A, VIEIRA, N.F.C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. In: **R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROSENSHINE, Barak V. Skill Hierachies in Reading Comprehension. In: SPIRO, Rand J., BRUCE, Bertram C., BREWER, William F. **Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from Cognitive Psychology, Linguistic, Artificial Intelligence and Education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

ROSSA, Carlos Ricardo. O paradigma conexionista. In: ROSSA, Adriana, ROSSA, Carlos. **Rumo à psicolinguística conexionista**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio, GARCÍA PÉREZ, J. Ricardo, ROSALES PARDO, Javier. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In.: FIORIN, J.L. (org.) **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.121p.

SCARPA, E.M. Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SWALES, John M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Action research: a methodological introduction. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2014.

TOMLINSON, B., MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio, VALLÉS TORTOSA, Consol. **Comprensión lectora y estudio: intervención psicopedagógica**. Valencia: Promolibro, 2006.

VAN DIJK, Tenn A, KINTSCH, Walter. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovic, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole [et al] Orgs; José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche (Trads.). 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

____, **Pensamento e linguagem**. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE A
FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES

Nome:	Idade:	País de origem:
Instituição de estudo:	Semestre:	
Língua materna:	Segunda língua:	
Grau de estudos:	Profissão:	
Teve contato anterior com outra língua estrangeira além da espanhola? Qual?		

1- A leitura em língua espanhola é uma prática constante na sua vida.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Nem concordo, nem discordo	
d)	Discordo	
e)	Discordo totalmente	

2- Você se considera um bom leitor em língua espanhola.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Nem concordo, nem discordo	
d)	Discordo	
e)	Discordo totalmente	

3- Durante a atividade de leitura em língua espanhola, você sente dificuldades de compreensão leitora.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Nem concordo, nem discordo	
d)	Discordo	
e)	Discordo totalmente	

4- Em língua espanhola, você consegue compreender com facilidade a maioria das palavras.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Nem concordo, nem discordo	
d)	Discordo	
e)	Discordo totalmente	

5- A identificação da ideia principal de textos em língua espanhola é uma constante durante a atividade de leitura.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Nem concordo, nem discordo	
d)	Discordo	
e)	Discordo totalmente	

6- Você consegue realizar as atividades de leitura do manual didático sem dificuldades.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Nem concordo, nem discordo	
d)	Discordo	
e)	Discordo totalmente	

7- Quais gêneros textuais costuma ler em língua espanhola? (jornais, anúncios, receitas, bulas de remédio, contos, fábulas, romances, poesias etc.) Em quais circunstâncias?

APÊNDICE B
CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO DURANTE A LEITURA

Tempo de leitura em cada texto.

Número de leituras realizadas até responder as atividades.

Gestos durante a leitura.

Realização de perguntas ao investigador durante a leitura do texto.

Realização de perguntas aos colegas durante a leitura do texto.

ANEXO 1
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
PARTICIPANTES DA PESQUISA

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa: **PRÁTICAS DE LEITURA ÚTILIZADAS POR LUSÓFONOS¹⁹ PARA A COMPREENSÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS HÍBRIDOS²⁰ EM LÍNGUA ESPANHOLA**, realizada pela doutoranda Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, aluna regular do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**, sendo orientada pela Professora Doutora Ana Célia Clementino Moura. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Este termo de consentimento é entregue em duas vias para sua assinatura, caso venha a concordar em participar da pesquisa, uma via fica com você e a outra fica com a pesquisadora. Caso você concorde, irei lhe entregar um formulário para a seleção dos participantes, um questionário de pré-leitura e um questionário de pós-leitura. Além disso, você deve estar ciente de que os exercícios de leitura sobre gêneros híbridos que fizer e os textos que produzir, durante o período de duração da pesquisa (um semestre), serão coletados para análise. Você não estará sendo julgado por isso, uma vez que o importante para mim não é atribuir notas, mas acompanhar passo a passo todo o desenrolar da experiência, avaliando seus pontos positivos e negativos e observando os avanços, interesses e dificuldades dos alunos, caso você consinta será utilizado gravador nesta fase. Se alguma destas fases ou questões gerarem desconforto ou constrangimento para você, você não será obrigado a respondê-las. Isso não o penalizará nem o impedirá de continuar participando da pesquisa. A coleta das atividades de leitura ocorrerá na instituição pesquisada durante o seu horário de aula e terá duração de aproximadamente 30 minutos. As atividades de leitura gravadas serão transcritas fielmente levando em consideração as suas respostas. Você terá liberdade de se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento. A sua participação na pesquisa será de fundamental importância para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, colaborando com a análise dos dados e publicação dos mesmos posteriormente. Será garantido seu

¹⁹ Falantes de português como língua materna.

²⁰ Os gêneros híbridos são aqueles que apresentam estrutura de um gênero A, uma receita, por exemplo, com a função de um gênero B, uma propaganda, por exemplo.

anonimato, ou seja, o seu nome não será revelado no decorrer da análise e publicação do estudo. Não será cobrado nenhum valor para sua participação, assim como não haverá ressarcimento por contribuir com o Estudo. Na conclusão do Estudo, os benefícios dessa pesquisa poderão contribuir para facilitar uma discussão junto à Universidade Federal do Ceará e às demais instituições onde a pesquisa está sendo realizada.

As pesquisadoras se encontram disponíveis a esclarecer qualquer dúvida durante e após a pesquisa, por meio dos contatos: Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, telefone para contato: + 55(85)88467604, e-mail: leticiajoaquina@yahoo.com.br, endereço: Av. da Universidade, 2853 – Benfica – Fortaleza – CE CEP 60020-181 (Centro de Humanidades – Departamento de Letras Estrangeiras) ; e a Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura, e-mail:acmoura@ufc.br, endereço: Av. da Universidade, 2853 – Benfica – Fortaleza – CE

CEP 60020-181 (Centro de Humanidades – Departamento de Letras Vernáculas). Procurar as pesquisadoras em horário comercial no endereço supracitado. Para informar qualquer questionamento durante sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará, no endereço Rua Cel. Nunes de Melo, 1127, Campus Rodolfo Teófilo, Bairro Rodolfo Teófilo – CEP 60430-270 – Fone (85) 33668344 – *Fortaleza-CE*. O Estudo obedece à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde.

O abaixo-assinado, _____, _____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do Voluntário	Data	Assinatura
Nome do Pesquisador	Data	Assinatura

ANEXO 2 PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de leitura utilizadas por lusófonos para a compreensão de gêneros textuais híbridos em língua espanhola

Pesquisador: Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 16363813.3.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 617.812

Data da Relatoria: 16/04/2014

Apresentação do Projeto:

A emenda visa uniformizar o título no projeto e na versão pública. Além disso, a entrevista será substituída pela análise das atividades de leitura com os gêneros híbridos durante as aulas. Essas mudanças podem ser visualizadas no novo TCLE.

Objetivo da Pesquisa:

A emenda visa uniformizar o título no projeto e na versão pública. Além disso, a entrevista será substituída pela análise das atividades de leitura com os gêneros híbridos durante as aulas. Essas mudanças podem ser visualizadas no novo TCLE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A emenda visa uniformizar o título no projeto e na versão pública. Além disso, a entrevista será substituída pela análise das atividades de leitura com os gêneros híbridos durante as aulas. Essas mudanças podem ser visualizadas no novo TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A emenda visa uniformizar o título no projeto e na versão pública. Além disso, a entrevista será substituída pela análise das atividades de leitura com os gêneros híbridos durante as aulas. Essas mudanças podem ser visualizadas no novo TCLE.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-270
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3366-8344 Fax: (85)3223-2903 E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 617.812

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A emenda visa uniformizar o título no projeto e na versão pública. Além disso, a entrevista será substituída pela análise das atividades de leitura com os gêneros híbridos durante as aulas. Essas mudanças podem ser visualizadas no novo TCLE.

Recomendações:

A emenda visa uniformizar o título no projeto e na versão pública. Além disso, a entrevista será substituída pela análise das atividades de leitura com os gêneros híbridos durante as aulas. Essas mudanças podem ser visualizadas no novo TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A emenda visa uniformizar o título no projeto e na versão pública. Além disso, a entrevista será substituída pela análise das atividades de leitura com os gêneros híbridos durante as aulas. Essas mudanças podem ser visualizadas no novo TCLE.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

A emenda visa uniformizar o título no projeto e na versão pública. Além disso, a entrevista será substituída pela análise das atividades de leitura com os gêneros híbridos durante as aulas. Essas mudanças podem ser visualizadas no novo TCLE.

FORTALEZA, 16 de Abril de 2014

Assinador por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-270
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 Fax: (85)3223-2903 E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO 3

¿Por qué se celebra San Valentín?

Las **parejas** y el **amor** tienen un día para festejar su condición, el **Día de los enamorados**. Casi todo el mundo sabe que el **14 de febrero** es **San Valentín**, pero lo que desconocemos es por qué se celebra este día y cuál es su origen, a pesar de ello nos esforzamos por hacer regalos originales por San Valentín a nuestras parejas.

La historia de **San Valentín** es una historia larga y algo ambigua ya que existen varias versiones. Al igual que sabemos que en el mundo antiguo, en la época de Roma se celebraba el **día del amor**, en memoria al dios griego Eros, con ofrendas y peticiones para **encontrar pareja**, no sabemos exactamente cuál es el origen de la historia de San Valentín. Unos le sitúan en el reino de Claudio III cuando los soldados no podían contraer **matrimonio**. El emperador creía que en el campo de batalla rendían mejor los **hombres solteros** y puso en firme esta premisa. **San Valentín** protagonizó un episodio de rebeldía al casar en secreto a las **parejas jóvenes** que se lo pedían, aunque no le duró mucho. Cuando llegó a oídos del emperador quiso conocerlo y escuchar lo que decía. **San Valentín** al ser recibido por el emperador pregonó su fe pero no conseguiría nada. El emperador envió órdenes para procesar al valiente y acabó encarcelado.

En el tiempo que pasó en la cárcel se enamoró de la hija del carcelero. El día a día con ella y el ser su maestro por petición de su padre hizo que se enamorara de la chica. La firma que le puso a su enamorada en una carta ha llegado hasta nuestros días: "De tu Valentín", incluso hay una expresión en inglés que se usa en las despedidas que es "Fron your Valentine". ¿Pudo ser este el origen de las **cartas de amor**?, las de **San Valentín** seguro que sí. El patrón de los enamorados **fue ejecutado el 14 de febrero**.

Sin embargo hay otras narraciones que dicen que Valentín era adorado por los niños de su pueblo y que fue encarcelado por ser cristiano y negarse a dar culto a otros dioses. Los niños iban a verle a la cárcel y a través de los barrotes le tiraban cartas y mensajes de cariño.

Se puede interpretar que de aquella historia surge hoy esa costumbre de intercambiar **mensajes**, postales de amor, sms picantes, **emails** e, incluso, algún que otro fetichista sigue escribiendo **cartas de amor a su pareja**.

El comercio, la oferta turística, culinaria y erótica nos ha llevado a consumir un día de capricho con fecha 14 de febrero. Encontramos montones de **regalos originales** fabricados exclusivamente para ese día. **Lencería femenina sexy**, en rojo y con corazones por todas partes, bombones con **ingredientes afrodisiacos**, **recetas eróticas**, postales virtuales de amor, restaurantes románticos con un "Especial San Valentín" en la carta, incluso hoteles que te invitan a champagne con fresas en tu habitación, ¡para celebrarlo por todo lo alto!

Disponible en <http://www.cosmohispano.com/amor-y-sexo/pareja/articulo/por-que-se-celebra-san-valentin>

ANEXO 4

7 Lee.

Windows Internet Explorer
www.facebook.com

Google match.com

Me llamo Gabriel y vivo en Valencia. Soy alto, delgado y moreno. Me gustan mucho los deportes: vela, golf, esquí, senderismo... Me encanta el cine y el teatro. No me interesa la política, pero sí los temas relacionados con la vida y las personas. Me molesta la hipocresía y odio la violencia. Estoy aquí porque no me apetece pasar mi vida solo. Espero tu respuesta.

Hola, soy Belén. Vivo en un pueblo de Valencia. Me encanta el mar, la montaña y la naturaleza en general. Pero también me gusta mucho la ciudad, sobre todo me gustan los espectáculos. Me molesta la gente que no dice la verdad y odio la mala educación. Estoy aquí para hacer amigos.

Internet [Modo Protección]

Contesta: 

- 1 ¿Crees que Belén y Gabriel son compatibles? ¿Por qué?
- 2 ¿Cuántos años crees que tienen?
- 3 ¿Conoces el nombre de algún sitio en Internet de este tipo?
- 4 ¿Crees que es peligroso conocer gente a través de Internet?

ANEXO 5

Lee.  cuál es.

Madrid 17/11/09

Hola Marta:

¿Qué tal estás en Boston? ¿Sigues sin conexión a Internet? Me preguntas con quién vivo en Madrid..., pues vivo con una familia española. Es una familia un poco especial. Roberto es viudo y tiene dos hijos Teresa y Gonzalo. Teresa, tiene 26 años, vive de lunes a viernes en casa y el viernes por la tarde va a Burgos donde vive su novio. Gonzalo, de 24, trabaja en Toledo y viene todos los fines de semana a casa, a Madrid. Roberto, el padre, tiene un restaurante y siempre comemos allí. La madre de Roberto viene al restaurante algunas veces.

Estoy contenta. Creo que aprendo mucho español con ellos.

Me voy a clase.

Un beso. Chantal.

Di si es verdadero o falso. 

1	La mujer de Roberto no vive.	V	F
2	Los hijos siempre están juntos.	V	F
3	Gonzalo trabaja fuera de Madrid.	V	F
4	El novio de Teresa vive en Madrid.	V	F
5	Roberto ve a su madre algunas veces.	V	F

ANEXO 6

5 La vivienda.

La casa



- ¿Dónde vives?
- ▼ Vivo en un estudio en el centro.

Y ahora tú y tu compañero/a. 🍷👤

¿Dónde vives?

El piso*



- 1 la entrada
- 2 la cocina
- 3 el pasillo
- 4 el salón comedor
- 5 el cuarto de baño
- 6 la terraza
- 7 el dormitorio

* En Hispanoamérica al piso se le llama apartamento o departamento.

El estudio



ANEXO 7



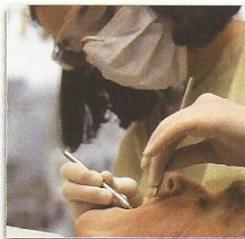
¿Qué te ha dicho el médico?

1. Pretexto

Hasta ahora:



Hemos reducido las listas de espera para las operaciones quirúrgicas.



Hemos implantado la salud dental para niños hasta 7 años.



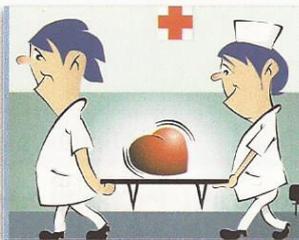
Hemos reducido el gasto farmacéutico.



Hemos construido más centros de salud.



Hemos modernizado nuestras instalaciones con la última tecnología.



Hemos conseguido tener el mayor número de donantes del mundo.

¡Pero vamos a hacer mucho más!



GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO