



# Competência leitora em espanhol: um estudo com universitários brasileiros

## Reading competence in Spanish: a study with Brazilian college students

*Gisele Benck de MORAES\**

*Mariane Rocha SILVEIRA\*\**

---

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo principal examinar o desempenho de universitários de uma instituição de ensino localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul a respeito de questões de leitura em língua espanhola, de nível básico, e ponderar os estilos de questões propostas, assim como os requisitos mínimos esperados que devem ser atingidos pelos alunos ao realizar a prova e responder cada questão. Para tanto, em primeiro lugar, expõe-se um recorte teórico sobre as proposições de leitura e seus distintos níveis sob a perspectiva de Kleiman (2000, 2007) e de Platão e Fiorin (2002). Em seguida, são levantadas algumas questões acerca da coesão textual, especificamente sobre a coesão por referência e por uso de conectores, com o auxílio teórico de Koch (2003, 2006) e Halliday e Hasan (1976). E, por fim, realiza-se a análise da avaliação, a qual estava composta por dois textos escritos em língua espanhola e por questões de compreensão textual escritas em língua materna. Os resultados

---

**ABSTRACT:** This study is aimed at examining the performance of college students at an educational institution in the state of Rio Grande do Sul concerning issues of reading at basic level in Spanish, and considering the styles of questions proposed and the minimal requirements expected for students to meet while being tested and answering each question. For this purpose, we first discuss theoretical frameworks on issues of reading and its different levels according to Kleiman (2000, 2007) and Platão & Fiorin (2002). Next, we discuss issues related to textual cohesion, particularly on cohesion through reference and through the use of connectors, based on theoretical frameworks by Koch (2003, 2006) and Halliday & Hasan (1976). Finally, we analyze the evaluation, which consisted of two texts written in Spanish and text-comprehension questions written in the students' mother tongue. Results show that learners had difficulties, mostly, to assimilate their linguistic knowledge, which may compromise their

---

\* Doutora em Linguística Aplicada. Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7503-3630>. [gbenck@upf.br](mailto:gbenck@upf.br).

\*\* Mestra em Letras. Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2462-4876>. [marianesilveira@upf.br](mailto:marianesilveira@upf.br).

---

apontam que os alunos mostram dificuldade, principalmente, para a assimilação de seus conhecimentos linguísticos, o que pode comprometer seu desempenho em instrumentos avaliativos, como no caso da prova de competência escolhida para a análise.

performance in evaluation instruments such as the competence test chosen for the analysis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Competência. Língua espanhola.

**KEYWORDS:** Reading. Competence. Spanish.

---

## 1 Introdução

Estudos voltados para a leitura e para a aprendizagem de línguas estrangeiras sempre estiveram em alta, principalmente na área da Linguística Aplicada. Nessa perspectiva, neste estudo, buscamos verificar qual é a performance de alunos universitários em questões de leitura em língua espanhola, de nível básico, e analisar os estilos de questões propostas, bem como os requisitos mínimos esperados que os alunos alcancem ao realizar a prova e responder cada questão. O objetivo geral é mostrar que o leitor pode construir e resgatar significados em textos de diferentes gêneros se mobilizar seus conhecimentos básicos de língua. Como objetivos específicos pretendemos analisar quais elementos são importantes na hora de realizar uma leitura eficiente de um texto, como os conhecimentos prévios, textuais, linguísticos e de mundo; verificar a importância e a intencionalidade dos elementos coesivos para a leitura; e, estabelecer o valor para a leitura dos operadores argumentativos presentes nos textos. Para tanto, é importante ressaltar que a prova de competência em língua espanhola é elaborada em português, pois os alunos somente precisam ler em espanhol, por isso todas as questões estão formuladas em língua materna e os acadêmicos, da mesma forma, podem respondê-las em português.

A prova de competência em língua espanhola é um exame que é cobrado e oferecido por uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. Alguns cursos apresentam em sua matriz curricular a exigência da prova, em inglês ou

espanhol, assim, seus acadêmicos precisam realizá-la até o terceiro semestre do curso. Caso o aluno não seja aprovado, será necessário realizar a disciplina, também oferecida pela instituição. Tanto a prova quanto a disciplina primam pelo trabalho com a leitura, portanto, as questões de gramática, em níveis básicos, devem estar sempre relacionadas ao texto ou aos textos explorados.

Nesse sentido, percebemos a importância de os aspectos específicos de leitura serem trabalhados com os alunos, pois ao chegarem ao ensino superior irão se deparar, muitas vezes, com a necessidade de ler em uma língua estrangeira, no caso deste estudo, em espanhol. Ademais, muitas disciplinas cobram leituras específicas em língua estrangeira e cabe aos alunos darem conta do entendimento leitor. Por conseguinte, nesta investigação, usamos como base alguns teóricos importantes para os estudos relacionados à leitura e à linguística textual, como: Kleiman (2000, 2007), Koch (2003, 2006), Halliday e Hasan (1976) e Platão e Fiorin (2002).

Como instrumento de coleta, foi analisada a prova aplicada no ano de 2019, no primeiro semestre letivo, isto é, entre os meses de março e junho. Dessarte, trata-se de uma investigação qualitativa que buscou levar em consideração os resultados obtidos por universitários brasileiros ao realizarem um exame de leitura em língua espanhola, lembrando que a análise está voltada para a compreensão e para a leitura dos textos e das questões, e não propriamente para as respostas dos candidatos, ainda que sejam apresentados alguns dados de caráter quantitativo sobre os seus acertos.

Na primeira seção deste artigo, abordamos a fundamentação teórica, que versa sobre diversos aspectos relacionados à leitura e às estratégias necessárias para uma boa compreensão de texto. Na segunda parte, tratamos sobre os aspectos concernentes à coesão textual, especificamente sobre os recursos de referência e de uso de conectores. Após, na terceira seção, expomos a metodologia da investigação, o formato utilizado da atual avaliação realizada pela instituição e os critérios selecionados para a análise. Em seguida, apresentamos a análise dos textos e das questões de uma prova

de competência em espanhol realizada por alunos universitários e, para finalizar, tecemos os resultados alcançados e as considerações finais.

## 2 A questão da leitura

A compreensão de um texto requer um processo não tão simples. Para que haja uma leitura eficiente, muitas vezes, será preciso fazer uso do conhecimento prévio do leitor. Segundo Kleiman (2000), o leitor é capaz de utilizar durante a leitura o que já sabe sobre o assunto, através do conhecimento que adquiriu ao longo da sua vida. Ao fazer uso do conhecimento prévio, a autora também pondera que acontecerá um processo de interação com os diversos níveis de conhecimento – linguístico, textual e de mundo –, uma vez que a partir dessa interação, dessa organização nas ideias do leitor, o sentido do texto será construído.

Salientamos que é a partir desses vários níveis de conhecimento que se assomam no processo da leitura de um texto que as compreensões efetivamente acontecem. Vejamos cada um desses conhecimentos. Sob a ótica de Kleiman (2000), o conhecimento linguístico é aquele implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, mas que abrange desde o conhecimento da pronúncia, passando pelo conhecimento do vocabulário e das regras, até chegar ao conhecimento sobre o uso da língua. A importância do conhecimento linguístico mostra-se mais claramente em contextos nos quais, muitas vezes, faz-se necessário conhecer as regras da língua-alvo e seu uso, ou seja, o funcionamento dessa língua, para que a compreensão textual seja eficiente.

Para Kleiman (2000), o conhecimento linguístico desempenha um papel fundamental no processamento do texto. A referida autora entende o processamento como “[...] aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase” (KLEIMAN, 2000, p. 14-15). Entendemos que a partir do

momento em que as palavras são reconhecidas, percebidas pelo cérebro, a nossa mente passa a ser capaz de construir um significado e toda essa capacidade estará a favor da construção de uma compreensão mais específica para um texto. Dessa maneira, podemos entender, conforme Kleiman (2000), que o conhecimento linguístico é um componente importante do conhecimento prévio do leitor, pois sem ele a compreensão textual estaria afetada e não seria capaz de acontecer.

Sobre o conceito de texto, Kleiman (2000) assevera que o conhecimento textual faz parte também do conhecimento prévio do leitor e que ele desempenha um papel fundamental na compreensão de textos. Segundo a autora, vários elementos precisam ser levados em consideração durante o ato da leitura, como o conhecimento acerca da estrutura e do tipo de texto, da narrativa ou do tema apresentados, assim como do nível de interação requerida entre leitor e escritor. Concordamos com Kleiman quando ela infere que “[...] quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão” (KLEIMAN, 2000, p. 20). Nesse contexto, podemos dizer que o conhecimento das estruturas textuais e dos tipos de discursos apresentados nos textos determinará, basicamente, como será a leitura e a compreensão desses textos. É o que a autora considera como jogo de adivinhações, sob a perspectiva cognitiva:

assim como podemos reconhecer à distância uma pessoa conhecida, a partir de algumas características (altura, cor, maneira de caminhar, por exemplo), assim também, durante a leitura, podemos reconhecer estruturas e associar um significado a elas, a partir de apenas algumas pistas: mediante a identificação da forma da palavra (sendo que a configuração acima ou abaixo da linha parece ser extremamente relevante); a nossa familiaridade com a palavra (que pode permitir o reconhecimento instantâneo, sem necessidade de análise). Esse reconhecimento está estreitamente relacionado ao nosso conhecimento sobre o assunto, o autor, a época em que ele escreveu, aos nossos objetivos, aspectos estes que determinam a direção de nossas expectativas sobre o assunto (KLEIMAN, 2007, p. 33).

Ainda de acordo com Kleiman (2000), para que haja compreensão durante a leitura, o conhecimento de mundo realmente relevante deve estar ativado e precisa estar em um nível ciente, de fácil acesso aos leitores, e não perdido no fundo da memória. Nessa concepção, o comprometimento do leitor faz-se importante, uma vez que a ativação do conhecimento só ocorrerá se ele, de forma constante e consciente, estiver em contato com textos de gêneros diversos, os quais se manifestam no cotidiano dos usuários da língua e que têm seu alcance facilitado nos dias de hoje em razão do acesso pelos meios digitais, em diferentes suportes. Contudo, se considerarmos o contato com a língua estrangeira, que possui código e vocabulário distintos da língua materna, haverá um acréscimo de dificuldade no processo de leitura, ampliando a necessidade de uma justificada imersão leitora.

Além disso, na perspectiva de Kleiman (2007), como o texto escrito apresenta uma maior complexidade em relação ao texto falado, que tem urgência em sua enunciação, mas que apresenta pistas prosódicas, ele demanda maior atenção na leitura, ou seja, no processamento cognitivo para sua apreensão, inclusive no que se refere às próprias estruturas da língua (independente se materna ou estrangeira). Nesse sentido, encontram-se questões como a identificação de “[...] pronomes e nomes que estão se referindo a elementos que já foram introduzidos, e que o autor não quer repetir, até porque a repetição sobrecarregaria demais a memória de trabalho” (KLEIMAN, 2007, p. 38). Na oralidade, tais pistas são fornecidas, normalmente, pela repetição de estruturas ou de vocábulos, facilitando a compreensão, até mesmo para usuários de língua que se encontram nos níveis mais elementares. Porém, “[...] se o leitor tiver ainda outras dificuldades, como desconhecimento do assunto, ou grande número de palavras desconhecidas, então a compreensão se torna praticamente impossível” (KLEIMAN, 2007, p. 39).

Logo, conseguimos perceber o quanto os três conhecimentos são importantes e precisam andar juntos na questão sobre a leitura, pois deverão ser ativados no

momento certo para que a compreensão do texto seja efetivada. E essa oportunidade refere-se justamente às diferentes situações, a exemplo das avaliações formais, em que a capacidade leitora do estudante será aferida em todos os seus níveis. Por isso, para que em nossa análise possamos mostrar a importância de tal conhecimento, sobretudo o linguístico, de forma sucinta, na próxima seção, abordamos algumas questões atinentes à coesão textual, especificamente sobre referenciação e uso de conectores.

### **3 A coesão textual para a compreensão de textos**

Todos os textos são produzidos por meio da organização de palavras que se interligam umas às outras, usando diferentes recursos para isso. Nesse processo, que se organiza conforme os conhecimentos linguístico e de mundo do autor, os vocábulos formam uma oração e as orações constroem períodos, que devem ser vistos pelo leitor em sua totalidade e complexidade para uma efetiva compreensão. Por sua vez, essa ligação entre os elementos de um texto deve proporcionar um sentido lógico e coerente, de forma que conduza o leitor por entre suas construções, como explicitado por Platão e Fiorin (2002, p. 4): “[...]num texto, o sentido de cada parte é definido pela relação que mantém com as demais constituintes do todo; o sentido do todo não é mera soma das partes, mas é dado pelas múltiplas relações que se estabelecem entre elas”.

E, para isso, para que um texto seja verdadeiramente compreendido, mostra-se indispensável observar os encadeamentos existentes entre todos os elementos textuais, visto que há uma relação de dependência entre os termos, as orações e os elementos que promovem a associação entre eles, como advérbios e conjunções, o que se estabelece pelos processos de coordenação ou de subordinação de ideias. Sob a ótica de Koch (2006, p. 85),

[...] o texto não se constrói como continuidade progressiva linear, somando elementos novos com outros já postos em etapas anteriores, como se o texto fosse processado numa soma progressiva de partes. O processamento textual se dá numa oscilação entre vários movimentos:

um para frente (projetivo), outro para trás (retrospectivo), representáveis parcialmente pela catáfora e anáfora.

Tais elementos, na acepção de Koch (2003, p. 15), funcionam como mecanismos que vão “tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto” no que se chama de coesão textual. A autora, em sua conhecida obra *A coesão textual*, resgata os pressupostos de Halliday e Hasan (1976) para esclarecer esse fundamental processo de construção e organização textual, relacionado principalmente às diferentes construções de sentido. Segundo os autores, “[...] a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4 *apud* KOCH, 2003, p. 16). Dessa maneira, ainda que os recursos coesivos estejam intrinsecamente relacionados às questões de sentido, como de adversidade, causa, consequência, adição, por exemplo, é na relação léxico-gramatical que a coesão se estabelece de fato, pertencendo, assim, prioritariamente aos estudos da sintaxe.

A partir dessa ideia, torna-se necessário esclarecer que, neste estudo especificamente, não nos centramos na análise e/ou na apresentação detalhada dos elementos coesivos em língua espanhola, tampouco adentramos nos estudos das regras que norteiam a construção de frases. Nosso interesse é mostrar que o leitor pode construir e resgatar significados em textos de diferentes gêneros se mobilizar seus conhecimentos básicos de língua, construídos em sua formação leitora, seja pelo processo formal, seja pelo processo informal de educação. Isso decorre porque, com um bom repertório lexical e com conhecimento da organização frasal, o leitor conseguirá entender e diferenciar os usos de conectores lógicos, como *sino* ou *sin embargo*, e perceber se há coerência ou não em seu uso.

Nesse cenário, a coerência também se relaciona diretamente ao conceito de coesão, uma vez que ela se mostra como produto de uma não contradição em relação às distintas partes do texto, o que inclui o uso de conectores de ordens gramaticais

diversas, e ao próprio texto e ao mundo das ideias ao qual se relaciona direta ou indiretamente. De acordo com Koch (2003, p. 17), “[...] a coerência, responsável pela continuidade dos sentidos no texto, não se apresenta, pois, como mero traço dos textos, mas como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional”.

Portanto, em relação ao estudo da coerência (intrínseco ao de coesão) e o de coesão propriamente dito, foco de nosso estudo, segundo Koch (2003, p. 18), a qual recupera os pressupostos de Halliday e Hasan (1976), pode-se inferir a existência de cinco mecanismos coesivos: “[...] referência (pessoal, demonstrativa, comparativa); substituição (nominal, verbal, frasal); elipse (nominal, verbal, frasal); conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa); coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação)”. Os recursos de coesão por referência e por conjunção receberão aqui maior atenção por se mostrarem recorrentes em processos seletivos, inclusive na prova de competência que se apresenta no estudo como *locus* de análise, estabelecendo relações coesivas de progressão temática e de conexão textual.

Para esclarecer tais mecanismos, seguimos recorrendo a Koch, maior referência sobre o tema no Brasil, ainda que estejamos trabalhando sob o ponto de vista dos articuladores textuais em língua espanhola. De acordo com a autora, a coesão referencial é “[...] aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, denomino *forma referencial* ou *remissivo* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*” (KOCH, 2003, p. 31, grifos da autora).

Ainda na perspectiva de Koch (2003, p. 31), essa referência pode ser construída “[...] por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado”, assim como também pode se relacionar aos contextos que os envolvem. Tal remissão pode acontecer por dois processos, de anáfora (para trás) e de catáfora

(para frente), normalmente construídos pelo uso de pronomes e de advérbios, que garantem a não repetição de palavras e, como consequência, uma maior fluidez na leitura. Obviamente, trata-se de um recurso usado por um sujeito escritor que domina a língua na qual se manifesta, direcionando a um leitor que também demonstra competência para sua compreensão, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

Em língua espanhola, de forma específica, tais processos de anáfora e de catáfora ocorrem por meio de formas gramaticais, a exemplo de *la, él, lo, aquel*, entre outras, através de palavras ou, ainda, de sintagmas com significado léxico. Quando considerados os falantes de português, que estão acostumados com o funcionamento dessa língua, algumas gradações construídas por essas diferentes formas gramaticais em espanhol, sobretudo os pronomes, podem não ser percebidas e, conseqüentemente, causar alguns equívocos. É o que Fanjul (2014) considera como uma assimetria.

Especialmente a anáfora, em consonância com o *Diccionario de términos clave de ELE*, do Instituto Cervantes, assume função pró-forma, ou seja,

formas en lugar de otras o morfemas especializados en la función de sustitutos; estos pueden ser pronombres (*este, ese, aquel; mío, tuyo*, etc.), proverbios del tipo *hacer*, proadverbios (*allí, entonces*) o proformas léxicas (*cosa, persona*). Todas estas formas permiten enlazar los distintos elementos que se mencionan en un texto y formar un todo unitario. Se presenta, así, como una unidad cohesionada; de todos modos, la cohesión no es una condición necesaria ni suficiente para crear un texto coherente, pues depende de las relaciones semánticas y pragmáticas que se establezcan a través de estos mecanismos de referencia (INSTITUTO CERVANTES, [1997-2020], n.p., grifos do autor).

A semelhança entre as línguas, no entanto, apesar de facilitar em alguns contextos, pode ser um fator que contribui para o engano de um leitor despreparado. Com isso, para evitar tais desvios, deve-se considerar as armadilhas dos falsos amigos, que também ocorrem quanto aos processos de coesão, especificamente quando se trata

das conjunções. A título de exemplificação, podemos mencionar o caso do conector temporal *todavía* em espanhol, que tem sua tradução ao português como *ainda*, mas que, com frequência, principalmente em situações de uso por aprendizes iniciantes, é confundido com um conector adversativo, como *pero* ou *sin embargo*, devido à proximidade com seu heterossemântico *todavía* em português, que efetivamente é um adversativo.

Nessa concepção, mostra-se válido, ainda, mencionar os casos de coesão por conectores, também esclarecidos por Koch (2003, p. 21, grifos da autora):

a conjunção (ou conexão) permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito. Trata-se dos diversos tipos de conectores e partículas de ligação como *e*, *mas*, *depois*, *assim*, etc. Halliday & Hasan apresentam, como principais tipos de conjunções, a *aditiva*, a *adversativa*, a *causal*, a *temporal* e a *continuativa*. Um mesmo tipo de relação pode ser expresso por uma série de estruturas semanticamente equivalentes. [...]

Por sua vez, em língua espanhola, aparentemente, de acordo com a observação das autoras, os casos mencionados por Halliday e Hasan (1976) parecem se confirmar. Em nossas leituras (e análises das avaliações de mensuração do conhecimento de língua), percebemos que há nos textos uma recorrência de conectores com os sentidos por eles aludidos – adição, adversidade, causa, tempo e continuação – acrescentando à lista aqueles de sentido concessivo, como *aunque*, e os organizadores das partes do texto, como *en primer lugar*, *en segundo lugar*, entre outros que poderiam ser aqui referidos. Para explicitar tais usos, ilustramos, por meio do Quadro 1, alguns conectores de uso corrente em língua espanhola.

Quadro 1 – Conectores lógicos.

RELAÇÃO	CONECTORES
<b>Adição</b>	<i>Y / además / también / más / aún / ahora bien / amén / agregando a lo anterior / por otra parte / así mismo / de igual manera / igualmente / en esa misma línea.</i>
<b>Adversidade</b>	<i>Pero / inversamente / a pesar de / empero / sin embargo / aunque / por el contrario / no obstante / aun cuando / sin obstar / de otra manera / por otro lado / en contraste con / antes bien / en cambio / de otra parte.</i>
<b>Causa e consequência</b>	<i>Porque / por consiguiente / por eso / por esta razón / de ahí que / por lo tanto (por tanto) / de modo que / se infiere que / en consecuencia / de esto se sigue / pues / por este motivo / según / entonces / en consecuencia / en conclusión / por ende / ya que.</i>
<b>Tempo</b>	<i>Después / antes / seguidamente / ahora / entre tanto / en adelante / mientras / posteriormente / entonces / a menudo / simultáneamente / cuando / a medida que / en seguida.</i>
<b>Condição</b>	<i>Si / supongamos / puesto que / siempre que.</i>
<b>Ordem</b>	<i>Primeramente / primero / segundo / siguiente / luego / a continuación / finalmente / al principio / al inicio / por último.</i>

Fonte: Universidad EAFIT [2014].

Após uma breve explanação a respeito dos pressupostos teóricos sobre as questões de leitura e de coesão textual, nas próximas seções, expomos nossa análise quanto aos resultados das provas de competência em língua espanhola, relacionando o conteúdo disposto no exame com o que aqui apresentamos como aporte teórico. Antes, porém, de forma sintética, esclarecemos a metodologia empregada neste estudo.

#### 4 Metodologia

Este estudo, de caráter qualitativo, objetiva analisar os aspectos relacionados à leitura realizada em língua espanhola em uma avaliação com ingressantes em diferentes cursos de graduação do Ensino Superior de uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. A avaliação escolhida foi aplicada no semestre 2019/1 e participaram do processo 739 acadêmicos. Como o *corpus* de análise é muito grande e,

por tratar-se de uma investigação qualitativa, as análises aconteceram por meio dos textos e das perguntas contidas na avaliação selecionada, e não pelas respostas individuais dos candidatos. Todos os procedimentos éticos<sup>1</sup> para a realização da pesquisa foram seguidos, pois os alunos em momento algum foram identificados, como também não é o foco da investigação analisar as respostas individuais dos estudantes e, sim, analisar a competência leitora a partir dos textos e das questões propostas. Assim, os dados obtidos são oriundos de 16 questões objetivas formuladas a partir de dois textos informativos veiculados em jornais internacionais. Cada texto contou com oito questões objetivas.

Para fins de análise, foram estabelecidos os seguintes critérios: (i) analisar os elementos importantes na hora de realizar uma leitura eficiente de um texto, como os conhecimentos prévios, textuais, linguísticos e de mundo; (ii) verificar a importância e a intencionalidade dos elementos coesivos para a leitura; (iii) estabelecer o valor para a leitura dos operadores argumentativos presentes nos textos.

A seguir, expomos o estudo acerca dos textos e das questões com ênfase nos aspectos relacionados à compreensão leitora.

## 5 Análise dos textos e das questões

Apresentamos, nesta seção, a análise do processo de leitura dos textos a partir das questões propostas. Lembramos que os resultados referentes aos acertos das questões individualizadas serão somente para fins de análise. Ainda, optamos por disponibilizar os textos e as perguntas no corpo do artigo para um acompanhamento mais eficiente do leitor. A Figura 1 representa o primeiro texto utilizado na prova.

---

<sup>1</sup> Como a presente investigação faz uma análise em bloco dos acertos referentes às questões propostas, e não individualmente de cada acadêmico, não foi necessário submeter ao Comitê de Ética e Pesquisa. O que se pretende verificar é a competência leitora requerida pelas questões propostas a partir dos textos escolhidos.

Figura 1 – Texto 1.

<p style="text-align: center;"><b>La ONU acuerda reducir los plásticos de un solo uso para el 2030</b></p> <p style="text-align: center;">Los países prometen aplicar un “significativo” recorte de estos materiales, aunque algunos países eran más ambiciosos</p> <p style="text-align: right;">ANTONIO CERRILLO</p>	
1	Modesto paso para hacer frente a la plaga de los plásticos. La cuarta Asamblea de las Naciones Unidas para
2	el Medio Ambiente, clausurada el viernes en Nairobi, ha logrado un acuerdo global
3	para reducir el consumo de plásticos de un solo uso. Tras cinco días de debates en la capital de Kenia, los
4	ministros han acordado una declaración sobre cómo poner freno a los plásticos, aunque algunos países
5	esperaban compromisos mucho más ambiciosos.
6	El acuerdo indica que los países abordarán el “daño causado” en los ecosistemas por los deficientes sistemas
7	de eliminación y gestión de desechos, “incluso mediante la reducción significativa de los productos plásticos
8	de un solo uso para el año 2030”. El acuerdo es muy modesto puesto que no plantea objetivos globales, sino
9	sólo se refiere a los plásticos de usar y tirar, sobre los que la UE ya ha promovido una regulación con una
10	nueva directiva sobre la reducción de plásticos de un solo uso que debe entrar en vigor en dos años. Los
11	plásticos de un solo uso incluyen: cubertería (tenedor...), removedores de bebidas, palitos de globos, pajitas,
12	tazas, vasos, botellas de bebidas, envases para alimentos, envoltorios de comida rápida, bandejas, toallitas
13	húmedas y colillas de cigarrillos, entre otros artículos. Los 10 plásticos de un solo uso más habituales
14	representan el 86% de todos los artículos de plástico de un solo uso (y el 43% del total de residuos de las
15	playas europeas).
16	El pacto alcanzado no incide sobre la globalidad de los plásticos pero puede ser relevante si incentiva la
17	innovación y sirve para imprimir un rumbo nuevo en los sectores productivos afectados, según expertos
18	consultados, puesto que en el sector doméstico es donde causa más estragos. Los países también
19	“trabajarán con el sector privado para encontrar alternativas asequibles y respetuosas con el medio
20	ambiente”, añade el acuerdo.
21	Varios países apoyaban medidas más ambiciosas, entre ellos India, con la finalidad de que los gobiernos se
22	comprometieran a la “eliminación progresiva de los productos de plástico de un solo uso para 2025”. Todo
23	indica sin embargo que algunos países como Estados Unidos, Arabia Saudita y Cuba se opusieron, no
24	dieron su brazo a torcer, y finalmente solo se incluyó una “reducción significativa” en 2030. Se estima que
25	cada minuto se compra en el mundo un millón de botellas de plástico y, al año, se usan 500.000 millones de
26	bolsas. Se calcula que unas ocho millones de toneladas acaban en los océanos cada año, lo que supone una
27	grave amenaza para la vida marina.
28	Muchas compañías se han comprometido a ser más respetuosas y a asumir la responsabilidad de los
29	envases usados después de que se levantara una gran ola de quejas por los impactos de los residuos
30	plásticos cada vez mejor documentados en los mares. Un total de 31 empresas, entre ellas Mars, Nestlé y
31	Danone, han dado a conocer la cantidad de envases de plástico que crean en un año (Nestlé, 1,7 millones
32	de toneladas; Colgate: 287,008 toneladas en 2018; y Unilever: 610,000 toneladas).
33	“El mundo está en una encrucijada, pero hoy hemos elegido el camino a seguir”, dijo optimista Siim Kiisler,
34	presidente de la Asamblea y ministro de Medio Ambiente de Estonia. “Si los países cumplen todo lo acordado
35	aquí e implementan las resoluciones, podríamos dar un gran paso hacia un nuevo sistema mundial en el
36	que ya no crezcamos a expensas de la naturaleza sino que veamos a las personas y al planeta prosperar
37	juntos”, dijo la directora ejecutiva interina de ONU Medio Ambiente, Joyce Msuya.
(Adaptado de <a href="http://www.lavanguardia.com">www.lavanguardia.com</a> . Accedido el 16 de marzo de 2019)	

Fonte: cedida pela instituição aplicadora do exame (2019).

É possível verificar que o texto apresentado é de circulação mundial, veiculado em periódico conhecido. À vista disso, num primeiro momento, o conhecimento de mundo do leitor deve ser acionado, pois o fato de a população mundial estar preocupada com os elementos de sustentabilidade batem à porta todos os dias e todos os olhares estão voltados para esses assuntos na era contemporânea.

Além do conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico é imprescindível. Por tratar-se de um texto em uma língua estrangeira (espanhol), e o fato de o texto não ser tão curto, a necessidade de um certo domínio da língua é requerida, pois alguns elementos serão indispensáveis para a compreensão global do texto, por exemplo: o tema tratado; o vocabulário específico para abordar aspectos da temática articulada, no caso, o acordo global para a redução do uso dos plásticos; os elementos linguísticos específicos como verbos, conectores, preposições, conjunções, etc.

De fato, para que os alunos consigam fazer uma leitura do texto acima, é necessário que tenham tido algum contato com a língua espanhola, mas sabe-se que alguns acadêmicos encaram a realização da prova sem nunca terem estudado nada relacionado ao espanhol, pelo simples fato de que desejam passar na prova para não cursar a disciplina obrigatória em alguns cursos de graduação.

Em seguida, analisamos as oito primeiras questões, representadas pela Figura 2, referentes ao texto *La ONU acuerda reducir los plásticos de un solo uso para el 2030*.

Figura 2 — Questões referentes ao Texto 1.

As questões de 1 a 8 referem-se ao Texto 1.

**Questão 1** - A única alternativa que está de acordo com o texto é:

- a) Os produtos plásticos descartáveis, usados uma única vez, representam mais de 40% dos resíduos encontrados nas praias europeias.
- b) Os produtos descartáveis têm menor impacto quando observada a produção de empresas como Nestlé.
- c) Cuba e Estados Unidos defenderam uma redução estratégica dos produtos plásticos, que devem ser proibidos até 2030.
- d) O acordo apresentado na assembleia tem alcance global e limitará a produção de qualquer tipo de objeto plástico no mundo.
- e) A União Europeia vai apresentar um novo regulamento sobre o uso de pratos e copos descartáveis.

**Questão 2** - De acordo com o texto:

- a) Produtos domésticos descartáveis como garfos, pratos, embalagens para alimentos e canudinhos representam apenas uma pequena parte dos resíduos poluentes encontrados nos oceanos.
- b) Uma das alternativas propostas foi diminuir o uso de descartáveis até 2020.
- c) O setor que causa maiores estragos e mais produz dejetos ou resíduos plásticos é o setor doméstico.
- d) A reunião realizada no Quênia durante dois dias teve pequeno impacto junto às organizações de Meio Ambiente.
- e) Há algumas queixas sobre a poluição de resíduos plásticos nos mares, porém, ainda não foi bem documentada.

**Questão 6** - A expressão destacada em "no crezcamos a expensas de la naturaleza" (linha 36) tem o sentido de:

- a) Desperdício da natureza.
- b) Promovendo a natureza.
- c) Expandindo a natureza.
- d) Às custas da natureza.
- e) Ao desenvolver a natureza.

**Questão 7** - Conforme o que foi lido, a única alternativa correta é:

- a) O acordo resultante da reunião realizada em Nairóbi não teve grande repercussão junto aos ministros presentes.
- b) O presidente da assembleia das Nações Unidas para o Meio Ambiente se mostrou pessimista, já que não houve nenhum acordo significativo e tudo ficou na mesma situação.
- c) Países com a Índia não ficaram satisfeitos com o acordo, pois queriam que se regularizasse um aumento de produtos plásticos até 2025.
- d) A Colgate e a Unilever são as duas empresas que mais produzem plásticos no mundo.
- e) O pacto acordado na assembleia terá relevância se incentivar a inovação e der um novo rumo aos setores produtivos.

**Questão 3** - No fragmento "podríamos dar un gran paso" (linha 35), o verbo expressa:

- a) Uma impossibilidade.
- b) Uma conclusão sem alternativas.
- c) Uma dificuldade inexistente.
- d) Uma ação já realizada.
- e) Uma intenção futura.

**Questão 4** - Conforme o contexto apresentado, as palavras "clausurada" (linha 2) e "asequibles" (linha 19) significam:

- a) aberta – mais baratas.
- b) terminada – injustas.
- c) causada – econômicas.
- d) discutida – executáveis.
- e) encerrada – acessíveis.

**Questão 5** - Segundo o texto, sobre os produtos plásticos, é correto afirmar:

- a) A cada ano, são usadas 500 bilhões de sacolas plásticas.
- b) Em uma hora, são compradas um milhão de garrafas plásticas.
- c) Calcula-se que são consumidas oito toneladas de plásticos por ano.
- d) As garrafas plásticas não representam ameaça aos oceanos.
- e) Os produtos de um só uso são menos poluentes do que as sacolas plásticas.

**Questão 8** - As expressões "sin embargo" (linha 23) e "sino" (linha 36) são conjunções adversativas e, conforme o contexto, têm o sentido de:

- a) porém – entretanto.
- b) no entanto – mas sim.
- c) por enquanto – todavia.
- d) enquanto – assim pois.
- e) entretanto – por conseguinte.

Fonte: cedida pela instituição aplicadora do exame (2019).

Podemos perceber que as questões 1, 2, 5 e 7 estão mais diretamente ligadas à compreensão textual, pois o leitor precisa ler o texto em sua totalidade e compreendê-lo de forma integrada para poder respondê-las. Nesse sentido, corroboramos as ideias de Kleiman quando a autora expressa que “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão” (KLEIMAN, 2000, p. 20). Isso significa que o estudante deve acionar um conhecimento textual mais aprofundado para respondê-las, pois trata-se de questões específicas de compreensão de texto, uma vez que os acadêmicos precisam, de alguma forma, recorrer ao texto, retornar a excertos específicos, dado que a compreensão é determinada por partes do texto.

Na questão 3, identificamos uma relação mais linguística com o aspecto interpretativo do texto, já que além da compreensão do enunciado, os candidatos devem saber elementos linguísticos relacionados a verbos. Assim, percebemos que além de conhecimento de mundo e textual, o aspecto de língua é extremamente essencial para uma boa leitura, pois o elemento linguístico faz com que o leitor se aproxime do escritor de fato, visto que a língua é um mecanismo de persuasão, de convencimento.

Já as questões 4 e 6 abordam aspectos de vocabulário de pequenas expressões ou palavras. Da mesma forma que o nível linguístico, o nível do léxico busca identificar a proximidade e a cumplicidade entre o escritor e o leitor, pois ao utilizar palavras específicas para determinados contextos, o escritor busca aproximar e convencer o leitor de que suas palavras são verdadeiras e tenta, de alguma maneira, tornar-se convincente.

Porém, na questão 8, o nível de compreensão torna-se mais complexo, já que o leitor deve conseguir compreender o sentido dentro do contexto apresentado, mas também precisa ter o conhecimento linguístico, posto que as conjunções são elementos importantes dentro da língua espanhola e sempre fazem parte de questões de provas

elaboradas nas mais diferentes esferas, concursos, vestibulares, exames externos de avaliação. Percebemos que nesse tipo de questão a intencionalidade é verificar, além de uma compreensão completa do estudante, se há um conhecimento linguístico adquirido em relação ao uso dos conectores em espanhol.

Diante do exposto, podemos relacionar os acertos das questões com os estilos de perguntas elaboradas e com a resposta esperada, conforme demonstramos no Quadro 2.

Quadro 2 – Percentual de acertos das questões 1 a 8.

<b>COMPETÊNCIA EM LÍNGUA ESPANHOLA</b>		
<b>Semestre: 2019/1</b>		<b>Total Respondentes: 739</b>
<b>Questão</b>	<b>Acertos</b>	<b>Porcentagem</b>
Questão 1	330	44,65%
Questão 2	513	69,42%
Questão 3	615	83,22%
Questão 4	487	65,90%
Questão 5	376	50,88%
Questão 6	410	55,48%
Questão 7	407	55,07%
Questão 8	386	52,23%

Fonte: elaboração própria (2020).

Notamos que o maior índice de acerto foi na questão 3, com mais de 80%. Como se tratava de uma prova de leitura, o aspecto linguístico precisava estar relacionado com o sentido dentro do texto. Nessa questão, os acadêmicos, na sua grande maioria, perceberam o sentido estabelecido do verbo dentro do contexto no qual aparecia. Diante disso, solicitar conjugação de verbos, que os alunos saibam radicais,

desinências e tempos, não necessariamente é o mais importante. Pelo contrário, em avaliações que primam pela leitura e pelo aspecto da compreensão mais profunda, o mais importante é que os estudantes consigam compreender os sentidos estabelecidos dentro dos contextos propostos.

Já a questão com o menor percentual de acerto foi a de número 1, com 44,65%, talvez pelo fato de os alunos estarem iniciando a avaliação ou talvez por ter sido uma das mais complexas, pois a questão requeria que os estudantes marcassem a única alternativa correta relacionada ao texto. Assim, a partir dessa necessidade, os alunos precisaram voltar novamente ao texto e, provavelmente, lê-lo novamente, uma vez que a compreensão de algum elemento textual importante dentro dos parágrafos seja necessária.

Nas questões 2 e 4, os índices de acertos foram maiores que 60%, demonstrando que os alunos já estavam mais familiarizados com o tipo de questão e com o texto, com sua temática. Na questão 4, além disso, os alunos puderam fazer uso do dicionário como facilitador do processo, o que pode ter contribuído para o acerto da questão.

Nas demais questões, os acadêmicos obtiveram um pouco mais de 50% de acertos, o que demonstra que, talvez, alguns aspectos precisam ser reforçados ou necessitam de mais atenção, como os conectores, solicitado na questão 8. Os elementos conectivos determinam as conexões dentro do texto e estabelecem sentidos específicos, como com os usos de *sin embargo* e *sino*. A seguir, por meio da Figura 3, apresentamos o segundo texto da avaliação.

Figura 3 – Texto 2.

<p><b>Igualdad: un derecho y un deber de todos</b></p> <p>VAL DIEZ</p>	
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32</p>	<p>El mundo empresarial, representado por la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), ha expresado en múltiples ocasiones su apuesta por la Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y su rechazo a toda forma de discriminación en todos los ámbitos y en especial en el mercado laboral"</p> <p>Con este texto se introduce a la sociedad un estudio realizado por CEOE a través de una consultora independiente sobre la brecha salarial de género en España. Es una investigación valiente, objetiva y rigurosa, que cuantifica la brecha salarial ajustada en un 12,2%, inferior a la media europea, identificando las causas que la generan, y proponiendo soluciones para reducirla. Este compromiso refleja que estamos ante una nueva era de implicación empresarial en la gestión y resolución de un tema tan necesario y sensible como es la Igualdad laboral.</p> <p>Las empresas están en la actualidad activamente comprometidas con la incorporación de la mujer en el ámbito laboral, en condiciones de igualdad efectiva de trato y oportunidades. Ya no se cuestiona su importancia. Estamos ante un derecho y un deber de todos, y la mayoría de las empresas lo saben y trabajan para ello.</p> <p>La igualdad como valor es un principio fundamental y una condición necesaria para la realización de los objetivos de crecimiento, empleo y cohesión social. Hoy la igualdad de oportunidades es un factor estratégico para las trabajadoras y para las empresas. Por lo tanto, la gestión de la diversidad de género resulta esencial, sobre todo, para utilizar todo el talento, las habilidades, experiencias, conocimientos, valores y actitudes diferentes aportadas por personas que se complementan para crear un equipo competitivo.</p> <p>Las empresas son muy conscientes de tener un papel importante en la consecución de la igualdad. Pero también se enfrentan a muchas circunstancias ajenas a las propias decisiones empresariales que no son fáciles de cambiar ni controlar a corto plazo. Ya nos gustaría, pero las empresas son parte de una sociedad imperfecta, con condicionantes culturales y sociales, y son un reflejo también de todas las dificultades de la sociedad. Tenemos muy claro que no somos los únicos actores implicados, pero queremos ser parte de la gran evolución. Para conseguir esa igualdad efectiva que todos queremos, las Administraciones Públicas, los trabajadores y la sociedad en su conjunto, deben también colaborar.</p> <p>Aunque durante las dos últimas décadas en España se ha avanzado de forma muy positiva, aumentando la tasa de empleo femenino y desde 2002 se ha reducido la brecha salarial en un 28%, queda todavía mucho por hacer. No nos olvidemos de que aún existen factores culturales y sociales sobre los que es imprescindible actuar. Siguen siendo necesarias políticas educativas y formativas, que favorezcan la igualdad junto con políticas familiares de apoyo y creación de servicios sociales para la atención a menores y personas dependientes que favorezcan la conciliación de la vida personal, laboral y familiar y la participación en igualdad de hombres y mujeres en el mercado laboral, evitando que la maternidad sea causa de penalización del desarrollo profesional, compartiendo las responsabilidades familiares e impulsando a las mujeres a avanzar en su vida profesional.</p> <p style="text-align: right;"><small>(Disponible en <a href="http://www.elmundo.es">www.elmundo.es</a> . Accedido el 08 de marzo de 2019)</small></p>

Fonte: cedida pela instituição aplicadora do exame (2019).

Novamente, percebemos que o assunto abordado é de conhecimento geral, o que solicita dos acadêmicos um entendimento prévio, isto é, eles devem estar cientes e informados sobre o que está acontecendo na atualidade em nível global. Cabe dizer que, favoravelmente, o periódico também é conhecido mundialmente e de circulação

on-line livre no Brasil. Na sequência, através da Figura 4, apresentamos as oito questões referentes ao texto *Igualdad: un derecho y un deber de todos*.

**Figura 4 — Questões referentes ao Texto 2.**

**As questões de 9 a 16 referem-se ao Texto 2.**

**Questão 9** – De acordo com o texto, qual o maior objetivo a ser alcançado?

- O direito apenas a um salário melhor para as mulheres no trabalho.
- Escolher o papel das mulheres dentro das empresas.
- A necessidade da gestão da diversidade dos gêneros nas empresas.
- A igualdade de valor para as mulheres no mercado de trabalho.
- Evitar que as mães sejam prejudicadas nas empresas.

**Questão 10** – O pronome "la" (linha 07) faz referência a que palavra ou expressão referida no texto?

- Una investigación valiente, objetiva.
- Inferior a la media europea.
- La brecha salarial ajustada.
- Ante una nueva era de implicaciones.
- Resolución de un tema tan necesario.

**Questão 11** – Qual o melhor significado, em português e dentro do contexto, para o vocábulo "ello" (linha 12)?

- Ele.
- Isso.
- Nisso.
- Disso.
- Deles.

**Questão 12** – A palavra "aportadas" (linha 17) pode ser traduzida ao português por:

- Proporcionadas.
- Apartadas.
- Dispostas.
- Enfrentadas.
- Apertadas.

**Questão 13** – O substantivo "equipo" (linha 17) apresenta o gênero masculino em espanhol. Quais outras palavras têm essa mesma classificação?

- Legumbre – leite.
- Nariz – sangre.
- Cumbre – arte.
- Viaje – árbol.
- Agua – fe.

**Questão 14** – A conjunção "pero" (linha 18) poderá ser substituída em espanhol, sem perda de sentido, por:

- Por lo tanto.
- Así.
- Tras.
- Además.
- No obstante.

**Questão 15** – O conector "aunque" (linha 25), dentro do contexto, apresenta uma ideia de:

- Adição.
- Dúvida.
- Concessão.
- Conclusão.
- Alternativa.

**Questão 16** – A expressão verbal "se ha avanzado" (linha 25) está conjugada no tempo \_\_\_\_\_ e apresenta um sentido de:

- Pretérito Pluscuamperfecto – passado.
- Pretérito Perfecto Compuesto – passado.
- Futuro Imperfecto – futuro.
- Presente Compuesto – presente.
- Presente de Subjuntivo – passado.

Fonte: cedida pela instituição aplicadora do exame (2019).

Podemos perceber que nessas questões os aspectos linguísticos voltados para a compreensão do texto foram mais requisitados. Se no primeiro texto tivemos mais questões de compreensão textual, o conhecimento de texto, conforme Kleiman (2000),

no segundo, temos questões linguísticas direcionadas para uma compreensão mais específica dentro do texto. Isso demonstra a necessidade, mais uma vez, de que os alunos conheçam a língua, já a tenham estudado, visto que, dentro de determinados contextos, o conhecimento linguístico pode fazer diferença no processo de compreensão textual.

Na questão 9, temos uma discussão específica de leitura, para tanto, os acadêmicos precisam recorrer ao texto para a sua compreensão global. Isto é, não basta o estudante ter conhecimento geral sobre a temática, é preciso ler as entrelinhas do texto, seus parágrafos individualmente, para poder chegar à resposta correta, uma vez que o aluno precisa identificar qual o maior objetivo a ser alcançado em relação à igualdade de direitos, não apenas um objetivo, mas o maior.

Já nas questões 10 e 11, os estudantes precisam conhecer sobre o uso dos pronomes em espanhol; na questão 10, os pronomes complemento, de objeto direto mais especificamente. E, na questão 11, o uso do pronome *ello*, pois em espanhol o uso de *ello* tem o significado de *isso*, *disso*, e não se trata, aqui especificamente, do plural do pronome *él*, que é *ellos*. Assim, para conseguir responder essas questões, além de língua, os alunos necessitam compreender o sentido requerido dentro dos contextos.

Quanto às questões 12 e 13, por serem questões de vocabulário, os alunos puderam contar com o auxílio do dicionário impresso, o que, com certeza, facilitou a resposta. Mas, é preciso lembrar que, embora o dicionário ajude, o acadêmico precisa ter a compreensão do texto para que os sentidos sejam estabelecidos. Na questão 13, mais especificamente, o dicionário pôde resolver a questão, porque se tratava de verificar as palavras que são masculinas em espanhol e femininas em português.

Nas questões 14 e 15, o nível de compreensão precisa ser mais aprofundado, pois ao se trabalhar com conjunções e conectivos textuais, requer-se que os acadêmicos mergulhem mais profundamente no contexto. Ao trabalhar com elementos de coesão, por exemplo, precisam estabelecer distintas significações de cada marcador formal, a

fim de não comprometer a totalidade do texto. Logo, devem conhecer o sentido de *pero* – especificamente na questão 14 – para reconhecer outro conector de sentido análogo, ou seja, outro adversativo. Obviamente, também podem fazer uso de seu conhecimento de mundo para realizar a eliminação de outros que diferem completamente, mas, nesse caso, arrisca-se ao erro. Por sua vez, na questão 15, além do conhecimento sobre o conector concessivo *aunque*, podem mobilizar suas estratégias de leitura e recorrer ao sentido da oração em que se encontra tal conector, caso não tenha certeza de sua significação. Isso demonstra que o leitor pode até não ter conhecimento linguístico avançado, mas se mobilizar suas estratégias, garantirá uma leitura eficiente.

Assim, a seguir, apresentamos o Quadro 3, com o percentual de acertos das referidas questões.

Quadro 3 – Percentual de acertos das questões 9 a 16.

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA ESPANHOLA		
Semestre: 2019/1		Total Respondentes: 739
Questão	Acertos	Porcentagem
Questão 9	538	72,80%
Questão 10	393	53,18%
Questão 11	547	74,02%
Questão 12	415	56,16%
Questão 13	133	18,00%
Questão 14	59	7,98%
Questão 15	104	14,07%
Questão 16	181	24,49%

Fonte: elaboração própria (2020).

Podemos verificar que o percentual de acerto das questões de 9 a 16 foram significativamente menores que das questões de 1 a 8, do primeiro texto. Muitos fatores podem ter influenciado nesses resultados, como já mencionado anteriormente, talvez pelo fato de as questões exigirem, além de compreensão textual, conhecimentos específicos de língua espanhola direcionados a favor da compreensão do texto.

Destacamos, nesse sentido, a questão de número 14, com um percentual de acerto de 7,98%, ou seja, somente 59 acadêmicos, dos 739 respondentes, acertaram. A questão exigia que os alunos conhecessem as conjunções adversativas em espanhol, seus sentidos e, além disso, seus sinônimos, ou seja, outras possibilidades linguísticas, para que, dentro daquele contexto específico, pudessem ser utilizadas com o mesmo sentido. Dessa maneira, concordamos com Koch (2003, p. 21) quando ela assevera que “a conjunção (ou conexão) permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto”. Mais uma vez, percebemos o quanto o entendimento geral do enunciado é importante, assim como dominar algumas questões linguísticas podem fazer a diferença na compreensão de um texto.

Da mesma forma, podemos citar as questões de número 13, 15 e 16, com um percentual muito baixo de acertos, 18,00%, 14,07% e 24,49%, respectivamente. As questões novamente exigiam, além de compreensão textual, conhecimentos linguísticos, pois ao tratar de heterogênicos, conectores e verbos, podemos perceber que as respostas solicitavam um entendimento direto de língua para que se obtivesse sucesso nas respostas.

As questões com os maiores índices de acertos foram as de número 9 e 11, com porcentagens de 72,80% e 74,02%, respectivamente. Destacamos que a questão 9 era basicamente de compreensão, com ênfase no conhecimento textual e de mundo, e a questão 11, de vocabulário, a qual o dicionário poderia ajudar ou facilitar para o encontro da alternativa correta.

Convém frisar que não basta somente o acadêmico possuir algum conhecimento de mundo sobre o assunto, é preciso ir muito além disso. Portanto, conhecimento específico do idioma, ainda que em nível inicial ou pré-intermediário, é extremamente importante para que uma leitura eficiente aconteça.

## **6 Considerações finais**

O estudo realizado, sobre os aspectos relacionados à leitura de nível básico em língua estrangeira (espanhol) de acadêmicos de uma universidade particular do interior do Rio Grande do Sul, ajudou a elucidar de forma prática alguns aspectos que já se mostravam teoricamente nas pesquisas sobre leitura de alguns estudiosos, a exemplo de Kleiman (2000, 2007), uma das autoras que embasou nosso estudo. No processo de compreensão textual, o leitor usa os recursos que possui para a sua realização, ou seja, ele já conta com um conhecimento prévio, seja sobre o assunto e sobre o tipo de texto, seja sobre a língua na qual o referido texto tomou forma, os quais nomeamos aqui, sob a perspectiva de Kleiman (2000), como conhecimento de mundo, conhecimento textual e conhecimento linguístico. E, para uma compreensão total do texto – para controle do que foi enunciado – o leitor precisará ativá-los para obter um bom resultado em sua leitura, o que no caso da avaliação de competência em língua estrangeira, também significa não precisar repetir a avaliação ou até cursar a disciplina que é oferecida aos alunos.

Pudemos perceber, ao longo da análise, que as principais dificuldades de compreensão das questões estavam aliadas ao conhecimento linguístico necessário. Muitas questões exigiam conhecimentos básicos de língua espanhola, o que prejudicou a competência leitora para a eficiente realização da questão. Isso demonstra o quão necessário é o estudo de uma língua estrangeira em se tratando de ensino superior, ou seja, não bastam poucos estudos – às vezes nenhum – para obter sucesso em leituras em outro idioma.

Obviamente, não tratamos aqui sobre as outras questões atinentes à compreensão leitora, tais como a ponte para o conhecimento, o estímulo da criatividade e o desenvolvimento do senso crítico, algumas das vantagens que podem ser elencadas, o que poderemos fazer em outros estudos. Optamos, em nosso estudo, por simplesmente observar criticamente algo que, como profissionais da área, já nos chamava a atenção há algum tempo, visto que quando os alunos cursavam a disciplina após as recorrentes reprovações e observavam os textos e as questões com mais calma, e com o auxílio dos instrumentos adequados (dicionários e/ou aplicativos), mostravam-se mais seguros e até um pouco decepcionados por seus desempenhos anteriores. Isso acontecia não porque os textos ou as questões fossem extremamente difíceis, ao contrário, tratava-se de textos sobre assuntos correntes veiculados em periódicos de abrangência internacional e abertos ao público, e as questões encontravam-se em língua materna. O fato – *déficit* de leitura – acontecia, principalmente, porque os estudantes sentiam dificuldade para ativar algum determinado conhecimento, como apontamos na análise.

Tais resultados e observações, infelizmente, implicam na educação básica e na formação de tais estudantes, ou seja, como está sendo a sua formação leitora, especificamente em língua estrangeira, nos ensinos fundamental e médio no Brasil. Temos conhecimento sobre a histórica crise de leitura no Brasil, a qual se estende desde a época da colonização pelos portugueses; no entanto, estudos apontaram pequenas melhoras em alguns períodos entre os séculos XX e XXI, através de programas específicos de alfabetização e de letramento, que trouxeram dados mais animadores para a área da leitura. Atualmente, porém, agravados por situações econômico-sociais, pelas formações docentes, muitas vezes, falhas e até pelo desinteresse dos estudantes, os índices de leitura mostram-se muito baixos e deficitários. Apesar disso, seguimos com esperança de que, por meio de estudos como este, consigamos mudar as perspectivas de ensino e de aprendizagem, especificamente quanto à leitura em língua

estrangeira e todas as outras questões que a ela se imbricam de forma direta ou indireta.

## Referências

FANJUL, A. P. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. *In*: FANJUL, A. P.; GONZÁLES, N. M. (org.). **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 29-50.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

INSTITUIÇÃO X. **Exame de competência em língua espanhola**. 2019.

INSTITUTO CERVANTES. Centro virtual Cervantes. **Diccionario de términos clave de ELE**. Referencia anafórica. Madrid: Instituto Cervantes, [1997-2020]. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/referenciaanaforica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/referenciaanaforica.htm). Acesso em: 27 dez. 2020.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. **Lições de texto: leitura e redação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

UNIVERSIDAD EAFIT. Centro de estudios en lectura y escritura. Guía de buenas prácticas en lectoescritura. **Los conectores y su función**. Medellín, [2014?]. Disponível em: <https://www.eafit.edu.co/centros/celee/practicas-en-lectoescritura/Documents/conectores-y-funcion.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

Artigo recebido em: 17.02.2021

Artigo aprovado em: 14.05.2021