



## **Compreensão da leitura em espanhol por aprendizes brasileiros**

*Spanish reading comprehension of Brazilian learners*

**Luisa Bárbara Specht<sup>[a]</sup>, Sandra Regina Kirchner Guimarães<sup>[b]</sup>**

<sup>[a]</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora do Instituto Cervantes, Curitiba - Brasil, e-mail: profesorabarbara@yahoo.com.ar

<sup>[b]</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), professora Associada II da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba - Brasil, e-mail: srkguimaraes@uol.com.br

---

### **Resumo**

Este estudo analisa a compreensão da leitura em espanhol (língua estrangeira) por aprendizes brasileiros. Participaram da investigação 67 alunos de 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba, Paraná. Foram aplicados diversos instrumentos de coleta de dados para avaliar habilidades linguísticas e metalinguísticas que interferem na capacidade da compreensão de textos e, também, para analisar possíveis relações entre o desempenho na compreensão de textos em português e em espanhol. Os resultados mostraram expressiva relação entre a prova sintática de correção gramatical e a compreensão de textos em espanhol. Verificou-se ainda que, entre os participantes, a compreensão dos textos lidos em espanhol lhes forneceu pistas para inferir o significado

de palavras desconhecidas encontradas no decorrer da leitura. Além disso, encontrou-se relação significativa entre o desempenho na compreensão de textos em português e o desempenho na compreensão de textos em espanhol. Entretanto, não se verificou relação significativa entre o domínio do vocabulário receptivo e a compreensão de textos em espanhol. Sugere-se que no processo de ensino do espanhol (língua estrangeira) os professores utilizem o texto como alicerce do trabalho pedagógico, orientando os alunos a utilizar o contexto (sentido do texto) tanto para identificar as palavras desconhecidas como para apreender as diferentes estruturas da língua (das mais simples às mais complexas), de maneira que possam adquirir progressivamente as habilidades linguísticas e metalinguísticas que propiciam maior domínio do espanhol.

**Palavras-chave:** Leitura em língua estrangeira. Compreensão de texto. Espanhol (língua estrangeira).

### **Abstract**

*This study analyses reading comprehension of Spanish as a foreign language among Brazilian learners. Participants were 67 students of 8th and 9th years of elementary school in a public school of Curitiba, Parana, Brazil. Several instruments of data collection were used to evaluate linguistic and metalinguistic skills that influence the capacity of text comprehension and, also, to analyze possible relations between the performance in the comprehension of texts in Portuguese and Spanish. Results showed an expressive relation between the syntactic task of grammar correction and comprehension of Spanish texts. It was also verified among participants that the comprehension of texts read in Spanish offered them clues to infer the meaning of unknown words encountered during reading. Furthermore, a significant relation was found between the performance in reading of texts in Portuguese and Spanish. However, there was no significant relationship between the command of receptive vocabulary and the comprehension of Spanish texts. It is suggested that, in the process of teaching Spanish as a foreign language, teachers should use the text as a basis for pedagogical work, guiding students to use the context (meaning of the text) to identify unknown words as well as to apprehend the diverse structures of the language (from the most simple to the most complex), in order to acquire progressively the linguistic and metalinguistic skills that promote a greater command of Spanish.*

**Keywords:** Reading in foreign language. Text comprehension. Spanish (foreign language).

## Introdução

A compreensão da leitura na língua materna, segunda língua ou língua estrangeira, requer várias habilidades linguísticas e metalinguísticas inter-relacionadas que permitem ao leitor a produção do sentido do texto a partir de saberes nos níveis: léxico, morfossintático e semântico. Além disso, habilidades socioculturais – como o conhecimento de mundo – agregam-se ao domínio do sistema de escrita pelo leitor, possibilitando-lhe maior ou menor entendimento da leitura.

Entretanto, embora várias habilidades cognitivas sejam importantes para o desenvolvimento da leitura, as habilidades metacognitivas parecem primordiais para a aprendizagem formal na escola em virtude de sua natureza consciente (KATO, 1999). Nesse sentido, grande número de estudos tem evidenciado uma relação estreita entre a aprendizagem da leitura e as habilidades metalinguísticas (consciências fonológica, morfológica, léxica, sintática e semântica).

A importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura na língua materna é atestada por estudos estrangeiros e brasileiros (BRADLEY; BRYANT, 1983; CARDOSO-MARTINS, 1995; GUIMARÃES, 2003; MALUF; BARRERA, 1997; MORAIS; ALEGRIA; CONTENT, 1987; ROAZZI; DOWKER, 1989; TUNMER, 1990). No que se refere à consciência sintática, um dos primeiros estudos focalizando essa habilidade foi realizado por Bowey (1986) com falantes do inglês (língua materna). Os resultados do seu estudo mostraram que o uso de pistas gramaticais facilita o reconhecimento de palavras e a compreensão, tanto de frases quanto de textos. Em outra investigação, também realizada com falantes do inglês, Rego e Bryant (1993) verificaram a existência de uma relação positiva entre a consciência sintática e a leitura de palavras com dificuldades ortográficas.

Dentre os estudos realizados para investigar a influência das habilidades metalinguísticas (consciência fonológica e consciência sintática) sobre o desenvolvimento da capacidade de leitura em português (língua materna), destaca-se primeiramente o realizado por Rego (1995). Sua pesquisa visou investigar como ambas – a consciência

fonológica e a consciência sintática – contribuem para explicar as diferenças individuais no desenvolvimento da decodificação e da compreensão na leitura. Os resultados dessa investigação não confirmam os resultados anteriormente encontrados com falantes do inglês, ou seja, os alunos brasileiros não se beneficiaram dessas habilidades metalinguísticas para desenvolver a decodificação na leitura. Porém, os resultados mostraram uma relação entre a consciência sintática e o desempenho em leitura, quando esta envolvia diretamente o uso de informações sintático-semânticas.

Contudo, o estudo desenvolvido por Capovilla, Capovilla e Soares (2004) com alunos brasileiros de 2º a 5º ano do Ensino Fundamental, que investigou consciência fonológica, consciência sintática, competência em leitura, escrita sob ditado e vocabulário, mostrou uma correlação positiva e significativa entre os escores gerais desses cinco testes. De acordo com os autores, seus resultados corroboram as evidências bibliográficas que apontam relações entre leitura, escrita e habilidades metalinguísticas.

Tunmer (1990) e Tunmer e Hoover (1992) explicam a relação entre consciência sintática e competência em leitura, sugerindo que: a) uma estratégia de leitura possível de ser utilizada pelo leitor sintática e semanticamente consciente é inferir o significado das palavras desconhecidas encontradas no texto; b) a consciência sintática possibilita a monitoração eficiente do processo de compreensão (BOWEY, 1986). Assim, outra estratégia que o leitor sintaticamente consciente é capaz de empregar é checar se as palavras que ele está lendo combinam gramaticalmente com as outras palavras do texto. Um estudo que deu suporte a essa ideia foi realizado por Weber (1970 apud TUNMER; HOOVER, 1992), no qual ela analisou os erros cometidos por alunos da 1ª série na leitura oral e verificou que os bons leitores tinham mais facilidade que os maus leitores para reconhecerem e corrigirem seus erros relativos à leitura de palavras que não combinavam com o significado ou com a sintaxe das sentenças. Tal resultado sugere que os bons leitores têm mais consciência da própria compreensão ou incompreensão do texto

No contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira, Kato (1999), cuja língua materna é o japonês, comenta que, em sua aprendizagem de leitura do português do Brasil, recorreu às inferências para descobrir o significado de palavras desconhecidas. A autora afirma que um leitor proficiente em sua língua materna pode compartilhar entre as duas línguas as estratégias e os procedimentos que utiliza para a leitura, compensando com vantagens o *deficit* no domínio linguístico da língua estrangeira. Além disso, a autora sugere que conhecer o universo cultural da língua em que o texto foi escrito, a utilização das pistas do próprio texto e de suas ilustrações pode facilitar o processo de compreensão do leitor não proficiente na língua estrangeira.

Kleiman (2004), ao pesquisar como ocorrem as estratégias de inferências léxicas na leitura de inglês por brasileiros, conclui que o conhecimento do vocabulário numa língua estrangeira é limitado e que a eficácia das estratégias de inferência de significado do léxico através do contexto é determinante no momento da compreensão. A capacidade do aluno de autorregular o processo de inferência léxica vê-se refletida na compreensão e na ampliação do seu vocabulário.

Em síntese, juntamente com Braggio (1992), sugere-se que no ato de leitura várias habilidades são requeridas, ou seja, o leitor precisa mobilizar não apenas seu conhecimento da língua, considerada holisticamente, mas também seu conhecimento de mundo, suas experiências etc., e é o conjunto dessas habilidades que possibilitará a compreensão integrada do texto.

É nesse contexto teórico que este estudo se insere, tendo como objetivo central pesquisar como se dá a compreensão da leitura em espanhol por estudantes brasileiros. As hipóteses propostas foram as seguintes:

- a) dentre os alunos participantes, os que apresentam melhor desempenho na compreensão da leitura de textos em português (língua materna) apresentarão também melhor desempenho nas tarefas de compreensão de textos em espanhol;

- b) o nível de conhecimento do vocabulário receptivo em espanhol estará significativamente relacionado à compreensão dos textos em espanhol;
- c) os alunos que demonstram maior capacidade para utilizar as informações (pistas) do texto no momento da leitura são mais capazes de identificar o significado das palavras dedutivamente;
- d) o desempenho dos participantes nas tarefas de avaliação das habilidades metassintáticas mostra-se significativamente relacionado ao desempenho na compreensão da leitura dos textos em espanhol.

## Método

Este estudo foi realizado em uma escola pública de Curitiba, Paraná, Brasil. Participaram desta investigação duas turmas de alunos, uma do 8º e outra do 9º ano, num total de 67 alunos de ambos os sexos, com idades variando de 12 a 18 anos. No momento da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, os alunos haviam completado, respectivamente, dois e três anos letivos de aprendizagem do idioma espanhol como língua estrangeira.

A pesquisa foi realizada de forma que os instrumentos permitissem identificar os níveis de compreensão da leitura em português (língua materna) e em espanhol (língua estrangeira), bem como a compreensão do vocabulário em espanhol e as habilidades sintáticas dos participantes. Assim, foram aplicadas cinco provas:

- a) teste de vocabulário por imagens: PPVT-III Peabody (DUNN; ARRIBAS, 2006);
- b) quatro textos para avaliar a compreensão da leitura em espanhol: testes ECL-1 e ECL-2 (CRUZ, 2005a, b) e dois textos do teste diagnóstico psicopedagógico em leitura e escrita (DI SCALA; CANTÚ, 2003);

- c) dois textos para avaliação da compreensão da leitura de textos expositivos em português, um para o 8º e outro para o 9º ano, denominados texto de compreensão de leitura em português A e B respectivamente: TCLP\_A e TCLP\_B, pertencentes ao teste “Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos” de Saraiva, Moojen e Munarski (2009);
- d) uma tarefa, criada pelas próprias pesquisadoras, para avaliar a compressão do significado de 23 palavras retiradas dos textos utilizados para a compreensão da leitura em espanhol, sendo dez falsos cognados (tarefa aplicada antes e após da leitura dos textos);
- e) três tarefas de avaliação da consciência sintática: julgamento gramatical, correção gramatical e categorização de palavras. Essas provas foram desenvolvidas pelas pesquisadoras, usando como referência as Provas de Consciência Sintática (PCS) de Capovilla e Capovilla (2006), traduzidas e adaptadas.

O teste Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL) apresenta dois níveis que abarcam todo o âmbito da Educação Primária: ECL-1, para os alunos de 2º e 3º ano (6 a 8 anos). Investiga a capacidade para captar o sentido de textos escritos de uso habitual e para analisar alguns aspectos simples próprios de diferentes tipos de textos. Avalia o conhecimento do significado das palavras, de sinônimos e antônimos e, também, a compreensão do significado de frases e a capacidade para integrar as informações contidas num texto. Já o ECL-2, para os alunos de 3º a 6º ano (de 9 a 11 anos), oferece textos de maior dificuldade que os do ECL-1, a fim de avaliar o conhecimento de sinônimos e antônimos, do significado das palavras, e do significado de frases em sentido literal e em sentido figurado.

Ao analisar os testes, escolheu-se um texto do ECL-1 (denominado TCLE\_C: Texto C de compreensão leitora em espanhol) e outro do ECL-2 (TCLE\_D: Texto D de compreensão leitora em espanhol) considerando os conhecimentos adquiridos pelos alunos participantes do 8º e 9º ano da escola onde se realizou a investigação.

Também para a compreensão de texto em espanhol se elegeram dois textos (denominados TCLE\_A: Texto A de compreensão leitora em espanhol e TCLE\_B: Texto B de compreensão leitora em espanhol) do teste DIP (Ie) diagnóstico psicopedagógico em leitura e escrita. Com relação a esses textos, são requeridos dois níveis de compreensão, avaliados respectivamente por dois tipos de perguntas: o primeiro (constituído de três perguntas) visa reconstruir a organização superestrutural e macroestrutural do relato, enquanto o segundo (duas perguntas) indaga aspectos inferenciais em que o aluno, mediante indícios que lhe oferece o próprio texto, deve concluir sobre conteúdos não presentes explicitamente no texto, ainda que dedutíveis a partir de pistas.

Para manter o mesmo padrão de pontuação em todas as tarefas, os resultados obtidos pelos participantes nas diferentes tarefas foram transformados em percentagens. Os dados coletados passaram por diversos procedimentos de análises estatísticas. Quanto ao nível de significância, adotou-se como parâmetro um *alfa* de 0,05 – valores de *p* inferiores a este foram considerados estatisticamente significativos.

## **Resultados e discussão**

### **Compreensão da leitura: em espanhol (língua estrangeira) e em português (língua materna)**

O Quadro 1 mostra o desempenho de todos os participantes na compreensão da leitura dos textos em espanhol e em português. No que se refere à compreensão dos textos em espanhol, verifica-se que apenas no texto D os participantes tiveram média inferior a 50%. Destaca-se que esse resultado era esperado, pois tanto o texto quanto as questões referentes à sua compreensão apresentam maior nível de complexidade quando comparados aos outros três textos.



Em relação aos textos que avaliaram a compreensão da leitura em português, verificou-se situação semelhante, ou seja, os participantes obtiveram um desempenho médio de 42,54% no texto TCLP\_B. Esse resultado, provavelmente, deve-se ao fato de que embora o conteúdo do texto fosse acessível, as questões referentes à sua compreensão tinham nível mais elevado de complexidade quando comparadas às questões do TCLP\_A.

**Quadro 1** - Desempenho médio dos participantes nas tarefas de compreensão de leitura em espanhol e em português

	Média	d.p.
<b>Espanhol</b>		
TCLE_A	69,18	28,12
TCLE_B	65,12	31,10
TCLE_C	57,46	29,20
TCLE_D	31,84	18,52
<b>Português</b>		
TCLP_A	71,19	23,26
TCLP_B	42,54	20,55

Legenda: TCLE = Tarefa de compreensão da leitura em espanhol; TCLP = Tarefa de compreensão da leitura em português.

Fonte: Dados da pesquisa.

A fim de apresentar os resultados de forma parcimoniosa, realizou-se uma análise fatorial exploratória dos resultados das tarefas de compreensão de leitura em espanhol e português, para verificar se os dois tipos de tarefas poderiam ser agrupados em fatores gerais.

A avaliação da consistência das tarefas de compreensão da leitura em espanhol realizou-se por meio do cálculo de *alfa* de Cronbach, o qual revelou a possibilidade de agrupar a pontuação relativa aos textos (TCLE\_A; TCLE\_B) numa única dimensão (TCL\_Esp). Entretanto, os textos TCLE\_C e TCLE\_D participarão das análises de forma independente.

A análise fatorial das tarefas de compreensão de leitura em português revelou que as duas tarefas utilizadas poderiam ser agrupadas numa única dimensão. Assim, nas próximas análises será utilizada uma única pontuação de compreensão da leitura em português (CLT\_Por).

Destaca-se que o desempenho dos participantes nas tarefas de compreensão de leitura, tanto em espanhol quanto em português, não mostrou diferenças significativas segundo o ano escolar (8<sup>o</sup> ou 9<sup>o</sup> ano), motivo pelo qual nas análises seguintes envolvendo essas duas variáveis os participantes serão considerados como um grupo único.

O Quadro 2 mostra as correlações entre o desempenho dos participantes na compreensão da leitura em espanhol e em português (língua materna). Inicialmente, observa-se que não existe correlação significativa entre o desempenho no agrupamento CLT\_Esp e nos outros textos em espanhol (TCLE\_C; TCLE\_D), sendo que o desempenho na compreensão dos dois últimos estão positiva e significativamente relacionados.

**Quadro 2** - Correlação entre a pontuação na compreensão da leitura em espanhol e em português (língua materna)

		1	2	3	4
<b>Espanhol</b>					
1	CLT_Esp	—	.17	-.04	.33*
2	TCLE_C		—	.33*	.40*
3	TCLE_D			—	.33*
<b>Português</b>					
4	CLT_Por				—

Legenda: TCLE = Tarefa de compreensão de leitura em espanhol; CLT\_Esp = Compreensão leitora de textos em espanhol; CLT\_Por = Compreensão leitora de textos em português.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: \* = Correlação significativa com  $p < 0,05$ .

Além disso, verificou-se uma correlação significativa e positiva entre a compreensão da leitura em português (CLT\_Por) e os indicadores

de compreensão da leitura em espanhol (CLT\_Esp; TCLE\_C; TCLE\_D), ou seja, esses dados mostram a existência de uma relação entre o desempenho na compreensão da leitura em português (língua materna) e o desempenho na compreensão da leitura em espanhol (língua estrangeira). O resultado é especialmente expressivo, considerando-se o número de participantes e as características das tarefas (graus de dificuldade). No entanto, para que esse resultado possa ser generalizado, devem-se realizar investigações com um número maior de participantes.

É importante salientar, ainda, que os achados corroboram os estudos de Kato (1999) e Kleiman (2004), quando afirmam que um leitor que tem maior compreensão da leitura em língua materna também apresentará maior capacidade para compreender a língua estrangeira.

### **Relação entre o conhecimento de vocabulário e a compreensão de textos em espanhol**

Os resultados do teste de vocabulário em Espanhol Peabody PPVT-III, cuja média global foi igual a 57,32 (d.p. = 8,55), não revelaram diferenças significativas entre as médias de desempenho dos dois anos escolares incluídos no estudo ( $t = 0,54$ ;  $p = 0,59$ ). O desempenho médio foi superior a 50% tanto no 8º ( $M = 56,75$ ; d.p. = 7,45) quanto no 9º ano ( $M = 57,87$ ; d.p. = 9,58), sugerindo que não houve variações significativas entre os níveis de desempenho no teste.

Foi um resultado inesperado, tendo em vista que os alunos do 9º ano tinham um ano a mais de participação no processo de ensino-aprendizagem de espanhol. Destaca-se que o currículo escolar prevê um conteúdo progressivo e gradual e, por isso, esperava-se que os estudantes dos dois diferentes anos (8º e 9º) diferissem nos níveis de desempenho nas tarefas em espanhol.

Com relação à tarefa de vocabulário PPVT-III, infere-se que o desempenho dos participantes não foi produto de seu real conhecimento das palavras e seu significado, mas resultado das tentativas de acerto

(“chute”) de qual imagem correspondia à palavra anunciada. Por exemplo, em um dos itens da prova, quando foi solicitado ao aluno que indicasse qual das quatro figuras representa melhor o significado da palavra artefato: 1) ferro; 2) quadro com um peixe; 3) carteira e 4) frasco virado com cápsulas espalhadas, a resposta dada por grande parte dos alunos foi a 2, quando a correta era a 1. A partir da pergunta da aplicadora do teste sobre o motivo da resposta apresentada, descobriu-se que os alunos relacionaram o quadro que tinha o peixe com arte, e esta, por sua vez, com artefato.

Respostas como essa parecem reforçar a conclusão de Almeida (2002), que, ao investigar as estratégias utilizadas pelos alunos para compreensão do vocabulário em língua estrangeira, identificou que eles demonstram fazer inferências utilizando tanto as pistas do contexto como os conhecimentos linguísticos da língua materna.

O Quadro 3 apresenta a correlação (Correlação de Pearson) entre a pontuação de compreensão da leitura em espanhol e do teste PPVT-III. Surpreendentemente, a análise não revelou uma relação estatisticamente significativa entre essas variáveis.

**Quadro 3** - Correlação entre a pontuação nas tarefas de compreensão da leitura em espanhol e no teste de vocabulário em Espanhol - PPVT-III

	PPVT-III	
	Pearson-r	p
CLT_Esp	0,17	0,18
TCLE_C	0,13	0,30
TCLE_D	0,02	0,89

Legenda: TCLE\_C e TCLE\_D = Tarefas de compreensão da leitura em espanhol; CLT\_Esp = Compreensão da leitura de textos em espanhol; PPVT-III = Teste de Vocabulário por Imagens Peabody.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para analisar esses resultados, é importante considerar primeiramente que o teste PPVT-III visa avaliar o vocabulário receptivo-auditivo.

Assim, ele não avaliou todas as dimensões relativas ao conhecimento de vocabulário em espanhol dos alunos, pois não era um teste de vocabulário expressivo. Portanto, acredita-se que a ausência de relação entre os dados obtidos pode ser explicada por limitação do teste utilizado, o que indica a necessidade de outras avaliações, com outros instrumentos, para uma avaliação mais completa e precisa do vocabulário.

Outra possível explicação para a ausência de uma relação significativa entre o desempenho no vocabulário e a compreensão de textos em espanhol é a de que, em níveis elementares de conhecimento da língua estrangeira, as estratégias utilizadas para compreensão da leitura estariam menos dependentes do conhecimento do significado da totalidade das palavras, sendo o contexto do texto e as pistas gramaticais os principais aliados na tarefa de compreensão (BOWEY, 1986; KLEIMÁN, 2004; TUNMER, 1990; TUNMER; HOOVER, 1992).

### **O contexto do texto e a aquisição de vocabulário em espanhol (língua estrangeira)**

Para identificar a capacidade dos participantes em utilizar o contexto do texto e inferir o significado das palavras desconhecidas, avaliou-se a variação na compreensão do significado de 23 palavras, pertencentes aos textos em espanhol, antes e depois da leitura (dentre elas, dez falsos cognatos), utilizando o teste *t de Student* pareado, o que permitiu comparar a pontuação do grupo nos dois momentos. O resultado mostrou um aumento significativo no desempenho médio dos participantes na identificação de palavras depois de realizarem a leitura dos textos ( $t = -9,85$ ;  $p < 0,05$ ).

Ao analisar o desempenho dos alunos individualmente, verificou-se que só um participante (1,5%) teve desempenho inferior na tarefa de vocabulário realizada depois da leitura dos textos em espanhol, 11 (16,4%) tiveram o mesmo percentual de desempenhos na tarefa pré-leitura e pós-leitura (embora não necessariamente nas mesmas palavras), 55 (82,1%) apresentaram aumento no número de

respostas corretas. Tal resultado reitera, mais uma vez, os argumentos de Tunmer (1990) e Tunmer e Hoover (1992), pois a leitura dos textos em espanhol possibilitou a aquisição de um vocabulário que os participantes não possuíam.

Os resultados do teste de correlação de Pearson (Quadro 4) indicam que a variação na compreensão do vocabulário (antes e depois da leitura dos textos) apresentou relação significativa e positiva com três das quatro tarefas de compreensão de leitura.

**Quadro 4** - Relação entre a pontuação nas tarefas de compreensão da leitura em espanhol e a variação na compreensão do vocabulário dos textos pré- e pós-leitura

	Variação na compreensão do vocabulário dos textos	
	Pearson-r	P
TCLE_A	0,38*	0,01
TCLE_B	0,33*	0,01
TCLE_C	0,35*	0,01
TCLE_D	0,09	0,49

Legenda: TCLE = Tarefa de compreensão da leitura em espanhol.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: \* = Correlação significativa com  $p < 0,05$ .

É importante salientar que a compreensão do texto TCLE\_D que não apresentou relação significativa com a variação de conhecimento do vocabulário foi também a que demonstrou o desempenho médio mais baixo (Quadro 1), o que sugere que quanto maior é a compreensão de um texto, maior a possibilidade de inferir o significado das palavras desconhecidas encontradas nele. Considera-se que a relação positiva verificada pela análise de correlação apresentada indica que os participantes conseguiram refletir sobre o sentido

global dos textos menos complexos (TCLE\_A, TCLE\_B e TCLE\_C) e inferir o significado das palavras desconhecidas, estratégia que, embora extremamente adequada, não foi suficientemente eficaz para a inferência do significado das palavras contidas no texto mais complexo (TCLE\_D). Em síntese, sugere-se que quando a compreensão de um texto exige habilidades mais sofisticadas das que as que o leitor domina (inclusive em termos lexicais) ele não consegue criar um contexto significativo que sirva de base para a inferência do significado das palavras desconhecidas.

### **As habilidades metassintáticas e a compreensão da leitura de textos em espanhol**

Uma análise do desempenho dos participantes nas tarefas que avaliam as habilidades metassintáticas por meio do teste *t de Student* não mostrou diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos alunos nas tarefas de julgamento gramatical ( $t = 0,92$ ;  $p = 0,36$ ); correção gramatical ( $t = 0,21$ ;  $p = 0,84$ ) e categorização de palavras ( $t = -0,96$ ;  $p = 0,34$ ), motivo pelo qual as análises estatísticas serão realizadas considerando-se todos os participantes em um único grupo. Esperava-se que os estudantes do 9º ano tivessem maior facilidade para resolver essas tarefas, especialmente as de julgamento e correção gramatical, tendo em vista que elas apresentavam frases cuja estrutura sintática é diferente do português. Entretanto, como já foi dito, o desempenho médio dos alunos dos dois anos escolares (8º e 9º) não foi significativamente diferente. Sugere-se que em estudos posteriores seja adotada diferenciação maior entre os grupos, caso exista interesse em examinar diferenças no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, o que pode realizar-se idealmente com o uso de dados obtidos longitudinalmente.

Os níveis de desempenho dos participantes nas tarefas gramaticais (Quadro 5) revelaram habilidade média tanto na tarefa de

juízo gramatical (64,63%) como na tarefa de categorização de palavras (42,69%). Entretanto, verificou-se nível bastante básico na tarefa de correção gramatical (18,10%). Comparando-se os resultados nas tarefas de juízo gramatical e de correção gramatical verifica-se que a tarefa de juízo foi mais facilmente resolvida, enquanto que a tarefa de correção apresentou maior dificuldade. Esse resultado confirma o esperado, pois a tarefa de correção exige que o examinando demonstre explicitamente seu conhecimento da gramática da língua estrangeira (o que entre esses participantes era incipiente).

**Quadro 5** - Desempenho médio nas tarefas de avaliação das habilidades metasintáticas em espanhol

Tarefas de avaliação	Média	d.p.	Mínimo	Máximo
Juízo gramatical	64,63	12,62	25,00	90,00
Correção gramatical	18,10	15,02	0,00	60,00
Categorização de palavras	42,69	14,07	13,33	73,33

Fonte: Dados da pesquisa.

Relacionando o resultado nas tarefas de compreensão de leitura de textos em espanhol e o desempenho nas tarefas de avaliação da consciência sintática por meio da análise da correlação de Pearson (Quadro 6), não foi possível identificar uma relação significativa entre o desempenho dos participantes em nenhuma das tarefas de compreensão da leitura em espanhol e a tarefa de categorização de palavras. A tarefa de correção gramatical apresentou relação positiva e significativa com o fator CLT\_Esp. E a tarefa de compreensão do texto TCLE\_D de espanhol apresentou correlação significativa com a tarefa de juízo gramatical.



**Quadro 6** - Correlação entre a pontuação das tarefas de compreensão de leitura em espanhol e as tarefas de avaliação das habilidades metassintáticas

		(1) Julgamento	(2) Correção	(3) Categorização
<b>Habilidades metassintáticas</b>				
1	Julgamento gramatical	—	0,16	0,18
2	Correção gramatical		—	0,26*
3	Categorização de palavras			—
<b>Compreensão da leitura</b>				
4	CTL_Esp	0,11	0,24*	0,20
6	TCLE_C	0,19	0,15	0,24
7	TCLE_D	0,26*	0,07	0,22

Legenda: TCLE = Tarefa de compreensão da leitura em espanhol.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: \* = Correlação significativa com  $p < 0,05$ .

É importante salientar que a ausência de relações significativas entre as variáveis de compreensão da leitura e habilidades metassintáticas pode ser decorrente do reduzido número de participantes neste estudo e, por isso, não se tenha encontrado correlação semelhante à encontrada nos trabalhos em língua portuguesa (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004; GUIMARÃES, 2003; REGO, 1995; REGO; BRYANT, 1993). Entretanto, destaca-se a relação significativa entre o desempenho na compreensão dos textos A e B em espanhol (CLT\_Esp) e o desempenho na tarefa de correção gramatical, o que sugere que o conhecimento explicitamente manifesto nessa tarefa é relevante para a compreensão dos textos menos complexos, embora não tenha possibilitado boa compreensão do texto mais complexo (TCLE\_D). Por outro lado, a relação encontrada entre o desempenho

na compreensão do texto TCLE\_D e o desempenho na tarefa de julgamento gramatical é mais difícil de ser explicada. Na realidade, como o desempenho na tarefa de julgamento gramatical pode ser produto de um conhecimento implícito, pois essa tarefa não exigia a correção das frases agramaticais, acredita-se que outras investigações seriam necessárias para explicar por que o resultado dessa tarefa relacionou-se justamente à compreensão do texto mais complexo. Aparentemente, o conhecimento avaliado na tarefa de julgamento gramatical é relevante para a compreensão de textos mais complexos (aqui representados pelo TCLE\_D) e, por isso, verificou-se relação significativa entre essas duas variáveis, ainda que o julgamento gramatical efetuado pelos participantes deste estudo não tenha sido decorrente do conhecimento explícito das regras gramaticais do espanhol (língua estrangeira).

Enfim, dadas as relações encontradas entre o desempenho nas tarefas de compreensão da leitura em espanhol e nas tarefas de avaliação da consciência sintática, infere-se que a compreensão da leitura em espanhol dos participantes – embora relacionada às habilidades sintáticas – depende também de outras habilidades cognitivas, dentre elas a capacidade de apreender o sentido do texto e a utilização dos conhecimentos linguísticos da língua materna. Entretanto, para concluir de forma mais precisa, são necessários outros estudos, com aprendizes de espanhol de níveis mais avançados, para que se possa verificar a possível relação entre as habilidades metassintáticas dos leitores e a compreensão de textos com estrutura complexa.

## **Conclusões**

Apesar do número reduzido de participantes, o que recomenda cautela na realização de análises estatísticas, constatou-se relação significativa entre o desempenho na compreensão de textos em espanhol (língua estrangeira) e a compreensão de textos em português (língua materna), confirmando a hipótese de que o leitor com bom desempenho

na compreensão da leitura em português também a apresenta em espanhol, e vice-versa. Dessa maneira, reforçam-se os postulados de Kato (1999), Kleiman (2004) e Klett et al. (2005), que sugerem que o conhecimento da língua materna subsidia a aprendizagem e a compreensão de línguas estrangeiras.

Por outro lado, não se verificaram relações significativas entre o desempenho no teste de avaliação do vocabulário receptivo (PPVT-III) e o desempenho na compreensão da leitura em espanhol. Entretanto, dado que não foi investigado o vocabulário expressivo dos participantes, outros estudos devem ser efetuados, para que se possa concluir mais precisamente quanto a essa relação de forma.

Sintetizando os dados e análises realizadas sobre a compreensão do vocabulário dos textos antes e depois da leitura, pode-se dizer que se confirmou a hipótese de que, quando os participantes apresentam maior compreensão dos textos, maior é a possibilidade de inferir o significado das palavras desconhecidas. Embora os participantes não tenham conseguido utilizar o contexto (sentido do texto) para deduzir/aprender o significado das palavras desconhecidas pertencentes ao texto mais complexo (TCLE\_D), verificou-se que nos textos cuja estrutura sintático-semântica era mais simples (TCLE\_A, TCLE\_B e TCLE\_C) os alunos tiveram condição de captar o sentido global do texto e inferir o significado das palavras desconhecidas que representavam uma lacuna na configuração geral do texto.

Portanto, os resultados deste estudo corroboram os argumentos de Tunmer (1990) e Tunmer e Hoover (1992) para quem a habilidade de utilizar o contexto influencia o reconhecimento das palavras do texto e o monitoramento eficiente do processo de compreensão. De acordo com os dados obtidos, pode-se dizer que os participantes que tiveram um bom desempenho na compreensão da leitura utilizaram estratégias importantes e decisivas no momento de outorgar significado às palavras desconhecidas, isolando inclusive os falsos cognatos da influência da língua materna.

Na análise do resultado da prova de correlação entre o desempenho dos participantes nas tarefas de avaliação das habilidades metassintáticas e o seu desempenho na compreensão da leitura dos textos em espanhol, destaca-se a relação significativa verificada entre os resultados da prova de correção gramatical e o desempenho na compreensão dos textos A e B (CLT\_Esp). Assim, embora a prova de correção gramatical não tenha mostrado relação significativa com a compreensão dos textos C e D, é possível dizer que foi parcialmente comprovada a hipótese que previa correlação significativa entre habilidades metassintáticas e compreensão da leitura. Ou seja, é possível afirmar que o conhecimento explicitamente manifestado na prova de correção gramatical foi relevante para a compreensão dos textos menos complexos. Entretanto, para concluir de forma mais precisa sobre as possíveis relações entre as habilidades metassintáticas e a compreensão da leitura, aponta-se a necessidade de outros estudos, principalmente estudos longitudinais e com um grande escopo de provas, o que permitiria acompanhar essas relações nos diferentes níveis de domínio da língua estrangeira pelos aprendizes.

Finalmente, destaca-se que os dados obtidos neste estudo têm interessantes implicações educacionais, pois sugerem que, no processo de ensino do espanhol (língua estrangeira), os professores utilizem o texto como alicerce do trabalho pedagógico, levando os alunos a refletir sobre as estruturas da língua (relação entre palavras, frases, orações, períodos e parágrafos) e, também, a utilizar o contexto (sentido do texto) como auxílio na ampliação do vocabulário na língua estrangeira. Em outras palavras, considera-se fundamental que os professores de espanhol (língua estrangeira) orientem os alunos a utilizar o contexto (sentido do texto) tanto para identificar as palavras desconhecidas como para apreender as diferentes estruturas da língua (das mais simples às mais complexas), de maneira que possam adquirir progressivamente maior domínio do espanhol.

Enfim, é importante que no ensino da língua estrangeira, assim como no ensino da língua materna, os professores utilizem “textos” como objeto de estudo, pois neles encontrarão elementos para refletir,

com os alunos, sobre o uso adequado de todos os conteúdos da língua. Desta forma, os professores estarão promovendo o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas de seus alunos, o que envolve a capacidade de reflexão e autocontrole intencional tanto sobre os próprios objetos linguísticos como sobre sua utilização.

## Referências

ALMEIDA, P. V. Estratégia de aprendizagem e o ensino de língua inglesa via Internet. **Letras & Letras**, v. 18, n. 2, p. 153-170, 2002.

BOWEY, J. A. Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 41, p. 282-299, 1986. doi:10.1016/0022-0965(86)90041-X.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Prova de Consciência Sintática (PCS)**: normatizada e validade: para avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Memnon, 2006.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USF**, v. 9, n. 1, p. 39-47, 2004.

CRUZ, M. V. L. **ECL-1 Evaluación de la comprensión lectora**. 3. ed. Madrid: TEA, 2005a.

CRUZ, M. V. L. **ECL-2 Evaluación de la Comprensión Lectora**. 3. ed. Madrid: TEA, 2005b.

DI SCALA, M.; CANTÚ, G. **Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.

DUNN, L. M.; DUNN, L. M.; ARRIBAS, D. A. **PPVT-III PEABODY**, test de vocabulário em imagens. Madrid: TEA, 2006.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2003.

KATO, M. **O aprendizado da leitura. Texto e Linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas. São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10. ed. Campinas. São Paulo: Pontes, 2004.

KLETT, E. et al. **Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual**. Buenos Aires: Araucaria, 2005.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 51-60, 1995.

REGO, L. L. B; BRYANT, P. E. The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. **European Journal of Psychology of Education**, v. 8, n. 3, p. 235-246, 1993. doi:10.1007/BF03174079.

SARAIVA, R. A.; MOOJEN, S.; MUNARSKI, R. **Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SPSS, Inc. **SPSS windows user's guide**. New York: MacGraw Hill, 2008.

TUNMER, W. E. The role of language prediction skills in beginning reading. **Journal of Educational Studies**, v. 25, n. 2, p. 95-114, 1990.

TUNMER, W. E.; HOOVER, W. A. Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: GOUGH, P. B.; EHRI, L. C.; TREIMAN, R. (Ed.). **Reading acquisition**. Hillsdale: Erlbaum, 1992. p. 175-214.

Recebido: 15/02/2012

*Received:* 02/15/2012

Aprovado: 20/04/2012

*Approved:* 04/20/2012