

TALITA DOS SANTOS GONÇALVES

**COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESPANHOLA: O IMPACTO DA
MODALIDADE DE APRESENTAÇÃO DO TEXTO SOBRE A MEMÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul, na área de concentração de Linguística.

Prof^ª. Orientadora: Dr^ª. Lilian Cristine Scherer

Porto Alegre (RS)

2013

G635c Gonçalves, Talita dos Santos
Compreensão de textos em língua espanhola : o impacto da
modalidade de apresentação do texto sobre a memória / Talita dos
Santos Gonçalves. – Porto Alegre, 2013.
151 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Letras, PUCRS.
Orientador: Profª. Drª. Lilian Cristine Scherer

1. Espanhol - Ensino. 2. Compreensão de textos. 3. Aquisição
da Segunda Língua. 4. Memória. 5. Língua Estrangeira – Estudo e
Ensino. I. Scherer, Lilian Cristine. II. Título.

CDD 460.7

Ficha Catalográfica elaborada por Loiva Duarte Novak – CRB10/2079

TALITA DOS SANTOS GONÇALVES

**COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESPANHOLA: O IMPACTO DA
MODALIDADE DE APRESENTAÇÃO DO TEXTO SOBRE A MEMÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na área de concentração de Linguística.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Lêda Maria BragaTomitch - UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Vera Wannmacher Pereira – PUCRS

Prof^ª. Dr^ª. Lilian Cristine Scherer - PUCRS

Porto Alegre (RS)

2013

Dedico este trabalho a minha família.

AGRADECIMENTOS

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por me proporcionar a oportunidade de realizar o curso de Mestrado em Letras e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo incentivo financeiro.

Aos professores, funcionários e coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras.

À querida prof^a. Dr^a. Lilian Cristine Scherer pela confiança, bom humor e todo o conhecimento compartilhado.

Aos professores Daniele Corbetta Piletti (FURG), Raymundo Olioni (FURG) e Ana Lúcia Cavalheiro (UFPEL) por abrirem suas portas para a coleta de dados, bem como aos alunos participantes da coleta, pela disponibilidade e paciência.

À minha amiga e companheira de caminhada Renata Avila Troca por me receber em sua casa durante o curso e por partilhar comigo suas grandes experiências.

Aos meus amigos Manuel Valenzuela, Luciana Ribeiro Alves Rodrigues e Patricia Pereira Franco por colaborarem com a elaboração do instrumento de pesquisa.

Às minhas colegas Bruna Tessaro e Ivanete Mileski pela disponibilidade e auxílio em alguns momentos.

Aos meus pais, Darlam e Tânia Gonçalves, pelo amor incondicional, confiança e respeito às minhas escolhas.

Aos meus irmãos maiores Alex e Alan, por estarem comigo sempre, participando também da minha vida acadêmica.

Ao meu namorado Ricardo Vieira Gonçalves, pelo apoio, companheirismo e carinho.

RESUMO

Esta pesquisa procurou investigar o impacto da apresentação de textos em diferentes modalidades (oral e escrita) sobre a compreensão leitora em língua estrangeira e sua relação com a memória. Mais especificamente, buscou-se analisar, numa perspectiva psicolinguística e cognitiva, a compreensão de textos por alunos de nível intermediário de proficiência em espanhol como língua estrangeira em diferentes modalidades de apresentação (oral e escrita) e sua relação com a memória de longa duração e de trabalho. Os questionamentos de pesquisa foram: qual modalidade de apresentação de texto (oral/escrita) produz maior impacto na compreensão de texto por aprendizes de espanhol como língua estrangeira em nível intermediário? Qual tipo de estrutura do texto será recuperado em maior número e acuidade nos diferentes intervalos de tempo após sua apresentação? Há uma relação entre a capacidade de processamento da memória de trabalho (MT) e a recuperação de proposições do texto? Participaram do estudo dois grupos de alunos de espanhol de duas universidades federais do sul do estado do Rio Grande do Sul, com 08 alunos em cada grupo. Todos tinham nível intermediário de proficiência em espanhol e cursavam o quinto semestre em turno diurno. A coleta se deu em três momentos. Na 1ª coleta, um grupo leu e o outro ouviu o mesmo texto em língua espanhola (um artigo de opinião) e todos responderam a questões de compreensão e reescreveram o conteúdo do texto incluindo tudo o que lembrassem. Na 2ª e 3ª coleta, houve novamente a reescrita do texto. Após a análise dos dados, 02 participantes de cada grupo foram selecionados para um teste de MT. Dentre os resultados obtidos, destaca-se que não houve diferença significativa ($p=0,1$) na compreensão e na recuperação do conteúdo do texto considerando-se as modalidades de apresentação; as macroproposições foram retomadas em maior número que as microproposições nas três testagens, porém essa diferença não foi significativa; houve uma correlação significativa entre a capacidade de MT e a recuperação de conteúdo do texto ($r= 0,991$; $p = 0,05$). A implementação da presente pesquisa buscou contribuir com as investigações na interface memória e compreensão em língua estrangeira.

Palavras-chave: Compreensão de textos em L2. Memória. Modalidades de apresentação.

RESUMEN

Esta investigación intentó averiguar el impacto de la presentación de textos en distintos modos (oral y escrito) acerca de la comprensión y de la memoria. Más específicamente, se buscó analizar, en un panorama psicolingüístico y cognitivo, la comprensión de textos por alumnos de nivel intermedio de competencia en lengua española como lengua extranjera en distintos modos de presentación del texto (oral/escrito) y su relación con la memoria de largo plazo y operativa. Los cuestionamientos planteados fueron: ¿cuál modo de presentación del texto (oral/escrito) produce mayor impacto en la comprensión del texto, debido al almacenamiento en la memoria, de aprendices de español como lengua extranjera en nivel intermedio? ¿Cuál tipo de estructura del texto será recuperado en mayor número y acuidad en los distintos intervalos de tiempo después de su presentación? ¿Hay una relación entre la capacidad de procesamiento de la memoria operativa (MO) y la recuperación de proposiciones del texto? Participaron del estudio dos grupos alumnos de español de dos universidades federales del sur del estado del Rio Grande do Sul, con 08 alumnos cada grupo. Todos estaban en nivel intermedio de competencia en español y cursaban el quinto semestre en turno diurno. La colecta se dio en tres momentos: En la 1ª colecta, un grupo leyó y el otro oyó el texto en lengua española (un artículo de opinión), después de la presentación del texto, los participantes contestaron a cuestiones de comprensión y fueron invitados a reescribir el contenido del texto incluyendo todo lo que se recordaran. En la 2ª y 3ª colecta, hubo nuevamente la reescritura del texto. Después del análisis de los datos, 02 participantes de cada grupo fueron seleccionados para un teste de MO. De entre los resultados obtenidos, se destaca que no hubo diferencia significativa ($p=0,1$) en la comprensión y en la recuperación del contenido del texto presentado en distintos modos; las macroproposiciones fueron retomadas en mayor número que las microproposiciones en las tres tareas, pero esa diferencia no fue significativa; hubo una correlación significativa entre la capacidad de MO y la recuperación de contenido del texto ($r=0,991$; $p=0,05$). La implementación del presente estudio buscó contribuir con la investigación en la interfaz memoria y comprensión en lengua extranjera.

Palabras-Clave: Comprensión de textos en L2. Memoria. Modos de presentación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Resumo esquemático sobre o processamento de textos em L2	28
Quadro 2 -	Pesquisas sobre a relação entre a MT e a compreensão da linguagem em L2	52
Quadro 3 -	Cronograma de encontros e das tarefas referentes à pesquisa	62
Quadro 4 -	Distribuição de textos e questões, tempo e instruções de aplicação de cada parte da prova	64
Quadro 5 -	Ideias principais em cada parágrafo do texto	70
Quadro 6 -	Ideias secundárias em cada parágrafo do texto	70
Quadro 7 -	Distribuição de questões, nível de estrutura do texto e pontuação máxima	72
Quadro 8 -	Critérios de análise da Questão 1.a	72
Quadro 9 -	Critérios de análise da Questão 1.b	73
Quadro 10 -	Critérios de análise da Questão 1.c	73
Quadro 11 -	Critérios de análise da Questão 2	74
Quadro 12 -	Critérios de análise da Questão 3	74
Quadro 13 -	Respostas adequadas, regulares e irregulares das Questões 1 e 2	14
Quadro 14 -	Proposições e informações intrusivas presentes na Questão 3	14
Quadro 15 -	Proposições e informações intrusivas presentes no texto-resposta (2ª tarefa)	14
Quadro 16 -	Proposições e informações intrusivas presentes no texto-resposta (3ª tarefa)	14

LISTA DE ILUSTRAÇÕES – FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1-	Esquema das quatro habilidades linguísticas	38
Figura 2-	Áreas corticais ativadas na compreensão leitora e oral	40
Figura 3-	Esquema/resumo dos tipos de memória abordados nesta dissertação	51
Gráfico 1-	Número de proposições presentes no texto	71
Gráfico 2-	Pontuação média dos grupos na tarefa de compreensão do texto (1ª tarefa)	81
Gráfico 3-	Média de proposições recuperadas e/ou construídas por grupo (2ª Tarefa)	90
Gráfico 4-	Média de proposições recuperadas e/ou construídas por grupo (3ª Tarefa)	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Desempenho dos participantes na prova de proficiência	146
Tabela 2 –	Tempo dedicado às atividades em L2 pelos participantes do Grupo Escrito	79
Tabela 3 -	Tempo dedicado às atividades em L2 pelos participantes do Grupo Oral	79
Tabela 4 –	Desempenho dos participantes na tarefa de compreensão do texto (1ª Tarefa)	80
Tabela 5 –	Respostas das Questões 1 e 2	82
Tabela 6 –	Número de proposições de micro e macroestrutura no texto-resposta (1ª Tarefa)	85
Tabela 7 –	Número de inferências avaliativas aceitáveis (1ª Tarefa)	86
Tabela 8 –	Número de inferências avaliativas não aceitáveis presentes no texto-resposta (1ª Tarefa)	87
Tabela 09 –	Desempenho dos participantes na tarefa de recuperação do texto (2ª Tarefa)	89
Tabela 10 –	Número de proposições de micro e macroestrutura recuperadas (2ª Tarefa)	90
Tabela 11 –	Número de inferências avaliativas aceitáveis construídas (2ª Tarefa)	93
Tabela 12–	Desempenho dos participantes na tarefa de recuperação do texto (3ª Tarefa)	95
Tabela 13 –	Número de proposições de micro e macroestrutura recuperadas (3ª Tarefa)	96
Tabela 14 -	Média de proposições de microestrutura nas três tarefas	97
Tabela 15 -	Média de proposições de macroestrutura nas três tarefas	98
Tabela 16–	Número de inferências avaliativas aceitáveis recuperadas a partir das ideias do texto (3ª Tarefa)	99
Tabela 17 -	Número de inferências avaliativas aceitáveis elaboradas por grupo	99
Tabela 18-	Número de inferências avaliativas não aceitáveis nas três tarefas	100
Tabela 19-	Número de proposições dos três níveis de estrutura do texto nas três tarefas	102
Tabela 20 –	Valores obtidos no teste de MT e número de proposições nas três coletas	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ELE – Espanhol como língua estrangeira

GE – Grupo Escrito

GO – Grupo Oral

II – Informações intrusivas

INF - Inferência

L1 – Língua materna, primeira língua

L2 – Língua estrangeira, segunda língua

M - Média

MA- Macroestrutura

MCD – Memória de curta duração

ME – Memória episódica

MI - Microestrutura

MLD – Memória de longa duração

MS – Memória semântica

MS – Modelo de situação

MT – Memória de trabalho

N – Número

PROP – Proposição

RT – Representação textual

TE – Texto escrito

TO – Texto oral

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
2.1	COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	16
2.1.1	Níveis de estrutura e compreensão do texto	24
2.1.2	Compreensão de textos em L2	24
2.2	MODALIDADES DE APRESENTAÇÃO DO TEXTO	30
2.2.1	Compreensão de texto na modalidade escrita	30
2.2.2	Compreensão de texto na modalidade oral	35
2.2.3	O impacto da modalidade de apresentação de texto na compreensão de textos em língua estrangeira	37
2.3	COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUA RELAÇÃO COM A MEMÓRIA	42
2.3.1	O que é memória?	43
2.3.2	O papel da memória de longa duração e da memória de trabalho na compreensão de textos em Língua Estrangeira	52
3.	O EXPERIMENTO	58
3.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO	58
3.2	OBJETIVOS	60
3.2.1	Objetivo geral	60
3.2.2	Objetivos específicos	60
3.3	HIPÓTESES	61
3.4	MÉTODO	61
3.4.1	Participantes	61
3.4.2	Instrumentos e procedimentos para coleta de dados	62
3.4.4	Procedimentos para análise de dados	69
4.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	109
	ANEXOS	114
	APÊNDICES	132

1 INTRODUÇÃO

A motivação para realizar esta pesquisa surgiu a partir de uma constatação em sala de aula. Alguns alunos com mesmo nível de proficiência em língua estrangeira (L2)¹ demonstravam desempenho diferente na compreensão de textos apresentados de forma escrita ou oral. Logo, essa diferença na compreensão de textos orais e escritos em língua estrangeira mostrou-se conveniente para uma investigação.

Então, propusemos um estudo psicolinguístico sobre a compreensão do texto escrito e oral em língua estrangeira, através da análise do desempenho de aprendizes de espanhol como língua estrangeira (ELE), em nível intermediário de proficiência, e sua relação com a memória, pois interessa-nos saber a qualidade e quantidade de informações do texto que é recuperado após a sua apresentação.

As questões que norteiam esta investigação são: qual modalidade de apresentação do texto (oral/escrita) produz maior impacto na compreensão do texto, devido ao armazenamento na memória, de aprendizes de espanhol como língua estrangeira em nível intermediário? Qual tipo de estrutura do texto será recuperado em maior número e acuidade nos diferentes intervalos de tempo após sua apresentação? Há uma relação entre a capacidade de processamento da memória de trabalho (MT) e a recuperação de proposições do texto?

Para esta pesquisa, portanto, nos baseamos em estudos da Psicologia Cognitiva sobre a memória humana e na Psicolinguística para entender a compreensão de textos em língua estrangeira e tentar explicar o impacto da modalidade de apresentação de texto em L2 na memória de trabalho e de longa duração.

As primeiras investigações sobre a relação da memória com a compreensão de textos surgiram na década de 1930, com Frederic Bartlett. O resultado de suas pesquisas evidenciou que a lembrança dos participantes sobre o conteúdo do texto era imprecisa, apresentando elementos novos, coincidentes com as características culturais e os conhecimentos prévios dos participantes. Desde então, muitas teorias cognitivas sobre a compreensão de textos escritos surgiram, como, por exemplo, o modelo de compreensão e produção de textos de Kintsch e van Dijk (1978).

¹ Neste trabalho, não faremos distinção entre os termos segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE).

Após algumas décadas da primeira investigação nessa interface, Torres (2003) menciona que existe um número considerável de pesquisas que envolvem a relação da memória e o desempenho em tarefas de compreensão em linguagem. Porém, a autora cita que ainda há um número reduzido de investigações desse tipo que contemple uma língua estrangeira. Além disso, são escassos os estudos que envolvem compreensão de textos orais.

Pensando nesse vasto campo de pesquisa, propomos uma investigação que atenta para questões de memória, de compreensão de textos em L2 e sobre as modalidades de apresentação do texto (oral e escrita). Logo, os objetivos desta pesquisa são: analisar de que forma a modalidade de apresentação influencia a compreensão de textos na LE por aprendizes de espanhol, em nível intermediário, considerando-se os níveis estruturais do texto (micro, macro e modelo de situação). A microestrutura refere-se ao nível de uma proposição individual, a macroestrutura trata do nível global do texto e o modelo de situação refere-se ao conhecimento de mundo do leitor. Esses conceitos são retomados na seção 2.1.1. Outros objetivos que circundam este trabalho são: analisar de que forma a modalidade de apresentação influencia a recuperação do texto da memória de longa duração; verificar se o conteúdo recuperado pelos participantes corresponde à microestrutura, macroestrutura, informações intrusivas e/ou à atualização do modelo de situação do texto apresentado em diferentes modalidades, comparando-o em dois momentos de avaliação da recuperação das informações do texto; e verificar se o participante que recupera melhor as estruturas do texto (micro, macro e modelo de situação) possui maior capacidade de memória de trabalho em relação àquele participante que recupera menos informações.

Pressupomos uma melhor compreensão de textos em L2 apresentados em forma escrita, tendo em vista a possibilidade de maior controle do aprendiz de espanhol como língua estrangeira sobre o texto e a possibilidade de retorno às estruturas do mesmo; que o texto lido (ao invés do ouvido) em L2 facilitaria a recuperação dos conteúdos na memória de longa duração; que os participantes recuperariam, na segunda tarefa, menos microestruturas e mais macroestruturas, atualizariam o modelo de situação para o texto apresentado, bem como incluiriam informações intrusivas na recuperação do texto apresentado em ambas as modalidades; que os participantes recuperariam informações com maior acurácia e em maior quantidade, na segunda tarefa, aplicada uma semana após a apresentação do mesmo, tanto no nível da microestrutura quanto na da macroestrutura e no modelo de situação do texto apresentado em diferentes modalidades, na comparação com a terceira testagem, aplicada

três semanas após a apresentação do texto; e que uma maior capacidade de memória de trabalho facilitaria a recuperação do texto, independente da modalidade de apresentação.

Visando a atender os objetivos e dar conta das hipóteses, organizamos este trabalho em cinco capítulos.

O primeiro capítulo trata da *Introdução* do nosso estudo, apresentando o tema e a estrutura da pesquisa. O segundo capítulo expõe os *Pressupostos teóricos* que norteiam este trabalho, fazendo um recorte em três grandes temas – compreensão de textos em L2, modalidade de apresentação de textos e memória.

A primeira seção do capítulo versa sobre a *Compreensão de textos em língua estrangeira*, trazendo algumas considerações acerca da proposta de Kintsch e van Dijk (1978) e van Dijk (2010) que explica os níveis de estrutura e compreensão do texto, bem como sobre algumas características da compreensão de textos L2 apontadas por Koda (2005), Scherer e Tomitch (2008), Carrell (1998), Acquaroni (2005), entre outros. No que tange à compreensão de textos em L2, principalmente no que se refere à compreensão leitora, não há um consenso na literatura se essa habilidade é beneficiada pela proficiência em L2 ou pela habilidade leitora em L1 (CARRELL, 1998). Por outro lado, parece que tanto a proficiência na L2 como a habilidade leitora na L1 são essenciais para se alcançar uma compreensão de textos em L2 satisfatória, já que são capacidades que se complementam, mesmo sendo competências diferentes (SCHERER; TOMITCH, 2008; KODA, 2005). Este e outros temas serão destaques nessa primeira seção.

Na segunda seção, tratamos das *Modalidades de apresentação do texto*, apresentando considerações sobre a compreensão de textos na modalidade escrita, expondo ideias de Aebersold e Field (1997), García (2005), Leffa (1996), Dehaene (2012), entre outros. Além disso, expomos algumas ideias sobre a compreensão de textos na modalidade oral, fundamentando-nos em trabalhos de Rost (2002), Rubin (1994), Gil-Toresano (2005), entre outros. Por fim, a seção apresenta uma discussão acerca do impacto da modalidade apresentação de textos na compreensão em L2, baseando-se nos estudos de Petree (2011), Buchweitz e colegas (2009), Cubillo e colegas (2005), Valle (2005), entre outros. Em relação às modalidades de apresentação do texto, o estudo neurocognitivo de Buchweitz e colegas (2009) evidencia que o processamento específico de material escrito e de material oral, no nível da palavra, da frase e do texto ocorre em áreas corticais diferentes. Porém, os

processos superiores de compreensão oral e compreensão leitora (inferências e acesso semântico) recrutam áreas corticais similares. Kintsch (1998) descreve esses processos como amodais, ou seja, processos que independem da modalidade. Porém, nossa investigação visa a verificar se a modalidade de apresentação do texto influencia a compreensão e a recuperação de informações do texto após um período de tempo.

A última seção da parte teórica aborda a *Compreensão de textos em L2 e sua relação com a memória*. Nesta seção há considerações sobre o que é a memória, seus tipos e sua taxonomia, expondo principalmente as ideias de Baddelley (2011), Izquierdo (2011) e Cowan (2008), entre outros. E, por fim, analisa o papel da memória de longa duração e da memória de trabalho na compreensão de textos em L2, apresentando alguns estudos de Daneman e Carpenter (1980), Torres (2003), García e colegas (2007) e Tomitch (2003), entre outros. No que se refere à memória, assim como outros processos cognitivos, esse recurso é determinante para a compreensão de textos. A memória de trabalho é capaz de manter uma grande quantidade de informações ativa, atualizar e descartar informações durante a compreensão de textos (GARCÍA *et al.*, 2007), enquanto a memória de longa duração é um sistema capaz de armazenar informações por longos períodos de tempo (BADDELEY *et al.*, 2011), como, por exemplo, conhecimento lexical e gramatical de uma língua.

O terceiro capítulo apresenta *O experimento*, trazendo o delineamento do estudo, objetivos, hipóteses, bem como, o método utilizado na coleta e análise dos dados. O quarto capítulo trata da *Apresentação e discussão dos resultados*, expondo os resultados obtidos através dos instrumentos de pesquisa e discutindo os resultados encontrados, à luz do pressupostos teóricos que norteiam este estudo. Por fim, o último capítulo apresenta as *Considerações finais* da pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, discutimos a compreensão de textos em língua estrangeira. Apresentamos na primeira seção os níveis de estrutura do texto e sua relação com a compreensão. Na seção seguinte, tratamos da compreensão de textos em L2, evidenciando os fatores que determinam esse processo tanto em L1 como em L2.

2.1.1 Níveis de estrutura e compreensão do texto

Iniciamos esta seção com a noção de texto que tomamos. Neste trabalho, texto é uma unidade linguística escrita ou oral, tomada pelos usuários da língua em uma situação de interação comunicativa (KOCH; TRAVAGLIA, 1992). Somamos a essa ideia, uma noção psicolinguística de que um texto é formado por uma base textual dada explicitamente e por uma parte que deve ser construída ou inferida pelo leitor/ouvinte a partir de seu conhecimento prévio (KINTSCH, 1998).

A base textual, referida acima, apresenta uma estrutura que diferencia um texto de uma lista de palavras. Essa estrutura textual não se refere apenas a como as ideias são relacionadas, mas também ao tipo de relações que se estabelecem entre elas. A estrutura do texto deve mostrar como as ideias centrais delimitam a organização geral do texto e como as ideias secundárias são subordinadas a elas.

A organização das ideias do texto resulta de uma coesão textual e da coerência global. Deste modo, um texto não deve ser um conjunto de proposições independentes, mas deve ter uma relação que permita unir uma proposição à outra. Sendo assim, no texto deve haver uma estrutura que comporte uma coerência referencial e causal entre as ideias expressadas (LEÓN; GARCÍA, 1995). A coerência referencial supõe uma sobreposição de argumentos entre as proposições que integram o texto e isso permite uma continuidade nas ideias expressas, a qual facilita a compreensão.

Durante a década de 1970, alguns investigadores, como Walter Kintsch, Teun van Dijk e Bonnie J. F. Meyer, entre outros, iniciaram seus estudos sobre modelos de estrutura dos textos escritos. Embora esses modelos não assumam um mesmo formato de análise de texto, eles concordam sobre a presença de níveis de estrutura. Uma estrutura textual pode ser

analisada por três níveis – microestrutura, macroestrutura, no modelo de Kintsch e van Dijk (1978) e mais recentemente em modelo situacional ou de contexto, em 1983 (VAN DIJK, 2010); e microproposicional, macroproposicional e estrutura de alto nível, no modelo de Meyer (1975).

Nesta pesquisa, tomamos o modelo de Kintsch e van Dijk (1978) como base teórica para explicar os níveis de estrutura do texto escrito. Para estes autores, a estrutura do texto é interpretada como um conjunto de proposições. Este conjunto é ordenado por várias relações semânticas entre as proposições. Algumas dessas relações são expressas na superfície da estrutura, enquanto outras são inferidas durante o processo de interpretação com o auxílio de algum tipo de contexto ou conhecimento (KINTSCH; VAN DIJK, 1978).

Vemos, portanto, que tal modelo de estrutura é constituído por um sistema hierárquico de representação do conteúdo semântico de um texto (KODA, 2005). Para Kintsch e van Dijk (1978), um leitor constrói a representação do texto quando extrai seu significado, elaborando um conjunto de proposições, que são formadas por um predicado e um ou mais argumentos, definição a qual adotamos neste estudo. A partir disso, o leitor cria uma representação semântica do significado global do texto. Este sentido também pode ser formado por proposições que representam o tema ou a ideia geral do texto.

O modelo de Kintsch e van Dijk (1978) assume que a informação textual é representada em diferentes níveis, incluindo formas linguísticas, significado baseado na rede de proposições e modelos de situações. Na explicação de Koda (2005),

A unidade básica da representação de texto é a proposição, definida como o menor elemento semântico que, logicamente, pode ser falso. A saber, embora nenhum dos elementos lexicais em "As orquídeas florescem para sempre" pode ser falso, tomado como um todo, a cadeia se torna falsa. Cada proposição contém um termo relacional, ou predicado, um ou mais argumentos, na forma de um conceito ou outra proposição. (KODA. 2005, p.125, tradução nossa)

Conforme Anderson (2005), Kintsch (1978) desenvolveu uma teoria proposicional da memória para as sentenças, propondo que o material significativo é armazenado nos registros de memória chamados de proposições. Para o autor, “uma proposição é a menor unidade de conhecimento que pode ser tomada como uma asserção separada; ou seja, a menor unidade sobre a qual faz sentido fazer um julgamento falso ou verdadeiro”. (ANDERSON, 2005, p.144)

A estrutura do texto pode ser analisada em três níveis: a microestrutura, a macroestrutura e o modelo de situação (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DIJK; KINSTCH, 1983). Passamos, então, a uma explicação do que constitui cada nível:

A microestrutura é o nível mais baixo da estrutura do texto, ou seja, é a estrutura de uma proposição individual e suas relações. Nesse nível situam-se as ideias complementares, que costumam expressar detalhes e estão subordinadas a ideias principais. É gerada pela análise da superfície do texto. Para Kintsch e van Dijk (1978), a microestrutura refere-se à coesão de elementos ou segmentos entre as proposições.

A macroestrutura é de natureza mais global. Nesse nível se expressa a parte mais importante e relevante do conteúdo do texto, o tema. A macroestrutura é formada através de operações diferentes, como: seleção, construção, apagamento e generalização (VAN DIJK; KINSTCH, 1983; VAN DIJK, 2010).

- a) *Seleção* – é a operação de eliminação de proposições que representam condições ou consequência naturais de um fato expresso em outra proposição, ou seja, as obviedades são dispensadas.
- b) *Construção* – é a operação de construção de uma proposição que substitua uma sequência de proposições, denotando o mesmo fato. Nessa operação, mantém-se a idéia principal em uma nova proposição.
- c) *Apagamento* – é a operação de eliminação de proposições que não prejudiquem a compreensão das proposições subsequentes. Nessa operação eliminam-se as informações secundárias.
- d) *Generalização* – é a operação de substituição de proposições ou informações por uma proposição mais abrangente, que contém todos os conceitos transmitidos nas proposições originais.

Para van Dijk (*op. cit.*), as pessoas tipicamente recordam o nível mais alto, a macroestrutura de um texto e não recuperam suas microestruturas. Em outras palavras, pode ocorrer que a macroestrutura possa representar uma situação relevante para o participante, positiva ou negativamente, afetando a lembrança das microestruturas, dos detalhes, das microsituações.

O modelo situacional (MS) é o nível que tem ligação direta com o conhecimento de mundo e de esquemas de representação e será mais bem explorado abaixo.

A formação do modelo situacional se deve a um processo no qual o leitor aplica seus conhecimentos e estratégias no reconhecimento e seleção das ideias mais importantes do texto (KODA, 2005).

O modelo mais atual de estrutura de textos de van Dijk (2010) é resultado de algumas mudanças e o aspecto mais inovador do modelo é a relevância que é dada ao contexto em que o texto ou fala estão inseridos. Antes, o modelo focava nas proposições que emergiam do texto e, agora, o foco não está apenas nas proposições e na relação que cada proposição estabelece com o conhecimento geral do leitor.

Kintsch e Van Dijk (1978) afirmam que as primeiras teorias do processamento cognitivo do texto postulavam que os usuários da língua construíam uma representação mental do texto na memória, mais especificamente na memória episódica². Essa representação textual (RT) trata da compreensão do texto, explicando que as macroestruturas são mais bem memorizadas que as microestruturas textuais, pois estariam disponíveis por mais tempo.

Em relação à memória, Koda (2005) afirma que as proposições da macroestrutura são representadas na memória textual com mais frequência. Estudos experimentais demonstraram que essas macroproposições são lembradas com mais frequência que as microproposições, mesmo quando elas compartilham algum conteúdo semântico.

A teoria cognitiva da linguagem e da compreensão de textos revista por van Dijk (2010) postula que além da representação mental do texto, os usuários da língua constroem um modelo de situação (MS) sobre o qual versa o discurso³ (VAN DIJK, 2012). Ou seja, o usuário da língua entende o texto a partir da recuperação de um modelo da memória. Se o usuário da língua reconhece o modelo apresentado o texto lhe parecerá coerente.

² De acordo com Baddaley e colegas (2011), memória episódica é o sistema que se supõe servir de base à capacidade de relembrar eventos específicos.

³ A definição de discurso dada por van Dijk (2012), é qualquer forma de língua manifestada como texto (escrito) ou fala-em-interação (falado), num sentido semiótico amplo (VAN DIJK; 2012, p.166). Sendo assim, os termos “discurso” e “texto”, citados de van Dijk (2010, 2012), são intercambiáveis para o autor.

Deste modo, a coerência de um texto pode variar de um usuário para outro, pois os modelos mentais variam de um usuário para outro, considerando-se as diferenças individuais, decorrentes da experiência, dos conhecimentos prévios e de mundo do usuário.

Para explicar a natureza e o papel dos modelos de situação na memória, van Dijk (2010) sugere que as pessoas ao lerem um texto constroem ou recuperam mais que uma representação desse texto. A representação textual é fundamental para explicar que os usuários da língua são capazes de recuperar parte do que foi compreendido em um texto. Por vezes, são capazes de recuperar a sintaxe original, expressões e sentidos. Além disso, o usuário “imagina” do que pode tratar o texto ou a tudo que o texto pode se referir a partir de uma pista como a introdução, por exemplo.

Nas palavras de van Dijk (2010, p. 161), um modelo de situação é a noção cognitiva que dá conta desse tipo de “imaginação” em que os usuários da língua se empenham quando compreendem o discurso. Logo, os usuários da língua que constroem um modelo, recuperam modelos construídos em situações anteriores, que ajudam a elaborar o modelo novo. Por exemplo, ao compreender ou tomar um texto sobre casamento como coerente, o usuário da língua recupera informações sobre casamento (cerimônia, relação do casal, festa, casa, etc.), ou melhor, ele recupera suas experiências sobre casamento, seu conhecimento prévio sobre o assunto.

Portanto, neste modelo, os usuários recuperam conhecimentos prévios sobre o tema que os ajudarão na construção de um modelo novo ou atualizado. Dessa maneira, os modelos são únicos, pois cada usuário carrega consigo situações e experiências que são individuais, que não são compartilhadas. Contudo, usuários que compartilham o mesmo contexto comunicativo e cultural podem construir modelos similares, por isso é possível a comunicação coerente entre os membros de uma sociedade.

Os conhecimentos que são socialmente compartilhados estão armazenados na memória semântica⁴. Esses conhecimentos foram denominados por Bartlett, em 1932, como *esquemas*. Conforme Eysenck e Keane (2007), os *esquemas* são uma parte integrada do conhecimento das pessoas sobre o mundo. Para Leffa (1996), os *esquemas* são estruturas abstratas, construídas pelo sujeito para representar o mundo. Segundo Baddeley e colegas

⁴ Conforme Baddeley e colegas (2011), memória semântica é o sistema que se supõe armazenar conhecimentos sobre o mundo.

(2011), o esquema é um segmento associado de conhecimento sobre o mundo, pessoas, eventos ou ações e incluem os *scripts* e os *frames*.

Para Baddeley e colegas (2011), *frames* são estruturas de conhecimento que referem-se a algum aspecto do mundo (por exemplo: casa), contendo informações fixas (casas têm paredes e pisos) e informações variáveis (os materiais com os quais as casas são construídas). Para o autor, os *scripts* são um tipo de esquema relacionado a sequências típicas de eventos em várias situações comuns, como, por exemplo, ir ao cinema. Portanto, os usuários da língua utilizam os conhecimentos armazenados em *esquemas* para facilitar a compreensão oral e leitora (EYSENCK; KEANE, 2007).

É importante frisar que no processamento textual temos modelos mentais e não apenas representações textuais e *scripts*, como se pensava até a década de 1970 (VAN DIJK, 2010, p. 162). Tais modelos explicam a formação dos *scripts* e como eles são aplicados na compreensão do discurso. Deste modo, o modelo incorpora o conhecimento, experiências e crenças sobre o evento ou situação.

Para van Dijk (2010), atualizar e recordar são operações cognitivas que sugerem que os usuários da língua constroem um grande número de modelos mentais de cada situação mutuamente independentes. Assim, os modelos de situação são dinâmicos, porque frequentemente são atualizados. Contudo, os modelos são simultaneamente generalizados e pessoais, pois, primeiro, não têm ancoragem no tempo e são construídos, em parte, a partir de *scripts* sociais, armazenados na memória social; segundo, porque também são constituídos de experiências pessoais, armazenadas na memória episódica. Por isso, permitem aos usuários da língua a construção de uma interpretação determinada ou interpretações diversas, em nível local e global.

Para van Dijk (2010), os usuários da língua fazem “adivinhações” sobre o texto (ou uma conversa) a partir de pistas como título, sumário e informação do contexto, mesmo que nenhum modelo esteja presente. Quer dizer, eles fazem adivinhações estratégicas sobre o assunto do texto ou da conversa e seus referentes, recuperando modelos mentais antigos, a fim de reconstruir um modelo velho, que facilitará a compreensão e formação de um modelo novo.

Assim, na compreensão de sequências, os usuários da língua irão confirmar ou refutar tal estrutura recuperada. Neste aspecto, de recuperação e construção de um modelo de controle, um sistema assume a supervisão do fluxo de informação entre Memória de Curta Duração (MCD) e Memória de Longa Duração (MLD) e orienta a ativação e a aplicação de modelos episódicos e *scripts* da memória semântica.

Tomando o que foi exposto acima, percebe-se que diferentes usuários da língua irão construir macroestruturas diferentes para o mesmo modelo de situação, pois determinadas informações são mais relevantes para uns do que para outros. Logo, nessa perspectiva de modelos, a compreensão sofre influências das experiências pessoais, bem como das avaliações do usuário (VAN DIJK, 2010).

De acordo com León e García (1995), as investigações sobre memória mostram a influência que a compreensão tem na lembrança e o caráter construtivo dos processos de memória. Para van Dijk (2010), frequentemente, quando os usuários da língua têm de reproduzir aquilo que ouviram ou leram antes, recuperam os modelos construídos e reproduzem informação a partir deles, já que não possuem a representação textual a disposição. E por esse motivo eles reproduzem informação que não existe no texto original, mas sim no modelo atualizado. De um modo geral, a abordagem dos Modelos de Situação explica muito dos processos envolvidos na compreensão do texto.

Van Dijk (2010) postula, portanto, que a partir de um texto construímos uma estrutura hierárquica: macroestrutura semântica (estruturas que identificam o tema do texto) e superestruturas (as formas tradicionais dos textos, como, por exemplo, narrativo, dissertativo e expositivo). Desta maneira, a informação visual do texto também é representada em forma de hierarquia, estabelecendo diferenças entre informação visual global, que são as macroestruturas, e as informações visuais detalhadas, que correspondem às microestruturas.

Além disso, as macroproposições podem apresentar marcas de subjetividade, já que inerente ao usuário da língua está sua experiência de mundo, conforme já revelado nos estudos de Frederic Bartlett, na década de 1930. Conforme León e García (1995), as investigações de Bartlett revelaram que participantes, ao recordarem uma história, recuperavam pouco da história original e as lembranças sofriam influência dos conhecimentos prévios dos participantes.

Os resultados das investigações mostravam que a lembrança dos sujeitos era imprecisa, reduzindo-se a um esboço geral da narração e na maioria das vezes, os detalhes eram esquecidos. Os protocolos de lembrança mostravam, além disso, distorções e erros sistemáticos que correspondiam a elementos que, ainda não presentes na narração, coincidiam com as características culturais e conhecimentos prévios dos sujeitos. Desta maneira, Bartlett afirmava que “a lembrança não era uma reprodução exata das ideias do texto, mas sim o resultado de uma construção inferencial por parte do sujeito, que relacionava parte da informação lida com sua experiência prévia” (LEÓN; GARCÍA, 1995, p. 320, tradução nossa)⁵.

Van Dijk também trata da subjetividade em seu modelo. Nas palavras do autor:

[...] devemos assumir que as proposições que os modelos representam não somente facultam variação pessoal em termos de completude, ordenação ou hierarquia, mas também de informação doxástica. Além do conhecimento, os modelos representam crenças avaliativas, por exemplo, opiniões sobre situações [...] (VAN DIJK, 2010 p. 168)

Neste trabalho, consideramos os modelos de situação como inferências avaliativas (aceitáveis e não aceitáveis), de acordo com a classificação de Warren, Nicholas e Trabasso (1979, *apud* DELL’ISOLA, 2001). Para os autores, as inferências são classificadas como:

- a) *Inferências elaborativas* – são proposições que enriquecem o conteúdo da mensagem, sem contribuir para sua coerência. Portanto, são elaborações adicionais.
- b) *Inferências lógicas* – são proposições que ligam uma cadeia casual. Podem ser a) motivacionais, b) capacitacionais, c) de causas psicológicas e d) de causas físicas.
- c) *Inferências informativas* - são proposições que determinam as pessoas, os objetos, os lugares, o tempo e o contexto geral de um evento.
- d) *Inferências avaliativas* - são proposições relacionadas ao julgamento do leitor/ouvinte sobre ações e personagens. São baseadas nas crenças, valores morais e sociais e conhecimento de mundo dos leitores/ouvintes.

⁵ No original: “Los resultados de las investigaciones pusieron de manifiesto que el recuerdo de los sujetos era impreciso, reduciéndose a un bosquejo general de la narración y en la que la mayor parte de los detalles se olvidaban. Los protocolos de recuerdo mostraban, además, distorsiones y errores sistemáticos que respondían a elementos que, aunque no estaban presentes en la narración, coincidían, sin embargo con las características culturales y los conocimientos previos de los sujetos. En efecto, Bartlett afirmaba que el recuerdo no era una reproducción exacta de las ideas del pasaje, sino el resultado de una reconstrucción inferencial por parte del sujeto, mediante la que relaciona parte de la información leída con la experiencia pasada...(LEÓN; GARCÍA,1995, p. 320)”

As variações pessoais (conhecimento prévio, de mundo), a estrutura do modelo e as opiniões (proposições avaliativas) definem a individualidade de cada modelo de situação de que trata um texto e do contexto em que o texto está imerso (VAN DIJK, *op. cit.*).

Como discutido na seção sobre memória, a MCD tem capacidade limitada, por isso, seu conteúdo (informações interpretadas) precisa ser transferido para a memória episódica, onde se constrói gradualmente a Representação Textual. Desta maneira, o conteúdo transferido de uma memória para outra é armazenado no nível adequado (na macroestrutura ou na microestrutura) da Representação Textual (VAN DIJK, 2010).

Segundo Van Dijk (2010), o objetivo da compreensão é um armazenamento definitivo de informação. Marcadores como sumário, introdução, anúncios e conclusões fornecem informação sobre a organização hierárquica do modelo. Para Van Dijk (2010, p.172), modelos de situação são estrategicamente usados (construídos, recuperados, aplicados) em:

- processos interpretativos, na maioria de curto prazo, de palavras, orações, sentenças, conexões entre sentenças e macro ou superestruturas de nível mais alto;
- construção de representações textuais na memória episódica (ME);
- recuperação de (outros) Modelos de Situações relevantes, da ME;
- atualização de conhecimento pessoal anterior (modelos remanescentes) em ME;
- formação de Modelos de Situação generalizados na ME;
- formação de *frames*, *scripts* ou outras cognições sociais (por ex.; esquemas atitudinais) na memória social;
- instanciação (aplicação) de *frames*, *scripts*, etc., a situações específicas.

Nesta seção, tratamos dos níveis de estrutura e compreensão do texto escrito, com base na proposta de van Dijk (2010). Tal proposta, em linhas gerais, postula que a leitura é uma atividade de compreensão de ideias gerais e centrais, a partir das estruturas do texto e do conhecimento prévio do leitor. Na próxima seção discutimos sobre a compreensão de texto em língua estrangeira.

2.1.2 Compreensão de textos em língua estrangeira

Inicialmente, o interesse pela compreensão de textos surgiu no âmbito da investigação em L1 e, por isso, muitas teorias e parte dos procedimentos metodológicos empregados em pesquisas experimentais em L1 são também aplicadas nas investigações em L2 (ACQUARONI, 2005).

Alguns dos fatores que determinam a compreensão de textos por leitores/ouvintes tanto em L1 quanto em L2 são a motivação, o domínio do conteúdo expresso no texto, a capacidade de memória e a idade cronológica (SCHERER; TOMITCH, 2008). Tais fatores serão tratados a seguir.

Com base no trabalho de Scherer e Tomitch (2008), a escolha do texto depende da motivação de cada leitor/ouvinte, o que determinará a sua forma de abordá-lo. A motivação, então, será maior ou menor dependendo do objetivo que o leitor/ouvinte quer atingir. Se o leitor/ouvinte estiver motivado, interessado no texto, provavelmente o abordará de uma forma mais centrada. De um modo geral, ao empregar seu conhecimento extralinguístico e demonstrando motivação, o sujeito terá mais condições de perceber as peculiaridades do texto.

Em resumo, a motivação determina as escolhas dos textos a serem lidos/ouvidos, bem como o enfoque dado ao texto no sentido de que o leitor/ouvinte mobiliza diferentes recursos, dependendo do objetivo que tem em mente (SCHERER; TOMITCH, 2008). Se o objetivo de ler ou ouvir um texto é a aprendizagem, o leitor/ouvinte dispensará mais atenção concentrada durante a abordagem.

A memória de trabalho (MT)⁶, responsável por reter por alguns segundos as frases e ideias do texto para integrá-las a um esquema mais geral, também é um fator que determina o processamento do texto (SCHERER; TOMITCH, 2008), exercendo um papel relevante na compreensão textual. A MT possui um componente ligado ao conhecimento prévio que tem o objetivo de atribuir significado ao texto durante o seu processamento. Esse componente, chamado de armazenador episódico (*episodic buffer*) por Baddeley e colegas (2011), tem a função de armazenar temporariamente o modelo mental que é construído através do

⁶ A definição de MT e sua relação com a compreensão de textos em L2 são abordadas na seção 2.3.1, *O que é memória?*

significado do texto e o associar a memórias construídas anteriormente (memória de longa duração).

Estudos como os de Daneman e Carpenter (1980) apontam para a hipótese de que bons leitores têm maior capacidade de MT em relação à dos menos proficientes. Essa maior capacidade revela-se no fato de que leitores mais eficientes, ao abordarem um texto, demonstram menos esforço e mais eficiência na compreensão. Verificaremos através de nossa pesquisa se é possível corroborar esse pressuposto, e se a maior capacidade de MT pode ser um fator determinante tanto no processamento de textos orais quanto escritos.

Segundo Carvalho (2009), há ainda outras habilidades cognitivas envolvidas no processo de compreensão de texto, como a capacidade de inibição, a qual determina o grau de inibição de informações não relevantes para a compreensão do texto- e a atenção, a qual determina o nível de concentração, bem como funções executivas como o monitoramento durante o processamento do texto.

A compreensão do texto tanto em L1 quanto em L2 também pode ser influenciada pela idade cronológica. Esta influencia a compreensão e determina as motivações para a escolha dos textos: as pessoas mais idosas tendem a escolher textos mais “leves” do que aqueles de âmbito profissional e acadêmico, escolhidos em geral por pessoas mais jovens ou ativas profissional e/ou academicamente (SCHERER; TOMITICH, 2008).

O conhecimento textual também é determinante para a compreensão. O conhecimento das tipologias do texto, o grau de formalidade, o domínio do assunto ou conteúdo, a estrutura e a complexidade sintática e semântica, bem como o grau de diferenciação entre L1 e L2 são fatores textuais que convergem para os diferentes níveis de compreensão do texto. Cada um desses fatores será explicitado abaixo.

Em relação às tipologias textuais, leitores/ouvintes menos proficientes em L2 podem requerer e apoiar-se mais no conhecimento sobre as tipologias textuais do que aqueles mais proficientes. De acordo com Manoel (2003), a estratégia de verificar o tipo de texto (narrativo, expositivo, dissertativo, por exemplo) pode facilitar a compreensão.

O grau de formalidade de um texto tanto em L1 quanto em L2 pode promover ou prejudicar a compreensão. Na L1, um texto de âmbito jurídico, por exemplo, pode ser de difícil entendimento, já que nem todos os leitores/ouvintes estão acostumados com textos

com alto rigor de formalidade e especialidade na sua língua materna. Por outro lado, um texto com uma linguagem muito informal pode afetar a compreensão de textos em L2, já que nem sempre leitores/ouvintes de língua estrangeira dominam a linguagem de todos os grupos sociais, principalmente aqueles que aprendem a L2 em ambiente formal (CARVALHO, 2009).

Em relação ao conhecimento lexical, um leitor/ouvinte em L1 apresenta, geralmente, um vocabulário mais amplo do que em L2, pois usa a língua materna desde que começa a falar. Um leitor/ouvinte em L2 que não emprega a L2 em seu cotidiano possui, geralmente, um vocabulário mais restrito na língua estrangeira, o que prejudica o processamento do texto nessa língua.

O nível de complexidade sintática e semântica também afeta a compreensão do texto. Leitores/ouvintes menos proficientes em L2 são mais prejudicados no entendimento de um texto do que aqueles mais proficientes ou leitores/ouvintes de L1, se o nível de complexidade sintática e semântica for mais alto. Segundo Carvalho (2009), um texto repleto de orações sintaticamente complexas ou truncadas dificulta a compreensão de um leitor/ouvinte menos proficiente na língua ou menos hábil na abordagem de um texto. A autora esclarece, também, que o nível de complexidade semântica presente num texto poderá ter dimensões diferentes em L2 e L1. Por exemplo, um vocábulo desconhecido na L1 interrompe menos a compreensão do texto do que quando surge na L2 de um sujeito menos proficiente. Em síntese, o leitor/ouvinte em contato com um texto em L2 quando encontra palavras desconhecidas, tende a fixar-se em processos *bottom-up*⁷ de análise, palavra a palavra, principalmente se for iniciante, e acaba perdendo a coerência daquilo que estava lendo ou escutando. Esse leitor/ouvinte de uma L2 se detém na superfície do texto, prejudicando o alcance do significado. Além disso, a MT fica saturada ao ocupar-se com palavras e frases da L2 que são desconhecidas.

Zimmer (2006) explica que um leitor/ouvinte com pouco vocabulário usará a abordagem ascendente (*bottom - up*), pois com essa abordagem os leitores/ouvintes chegam ao significado do texto através do reconhecimento de letras, sílabas e palavras para depois processarem frases e parágrafos. Deste modo, a aplicação dessa abordagem favorece àquelas pessoas em processo inicial da alfabetização, ou quando há alguma palavra desconhecida na

⁷ Os diferentes tipos de abordagem de textos serão mais bem explorados no capítulo seguinte.

L1 ou L2, ou ainda quando o conhecimento prévio sobre o assunto do texto é insuficiente. A decodificação, quando automatizada na leitura de texto em L1, requer menos capacidade de processamento do leitor/ouvinte. Deste modo, ocorre a liberação da MT para o processamento sintático e semântico do texto. Por outro lado, essa automatização durante a aquisição de L2 é mais lenta, sobrecarregando o processamento fonológico da informação. Isso requer um tempo maior para processar o significado das palavras e, evidentemente, do texto.

O pouco conhecimento pragmático e cultural da L2 também é um fator que intervém na compreensão de textos em língua estrangeira. Para Pereira (2012), um conhecimento sociocultural da L2 deficiente, aliado a um conhecimento gramatical precário em L2, aumenta a possibilidade de falha na decodificação e codificação de um texto. Assim, tanto a leitura em L1 como em L2 requer o conhecimento linguístico e de conteúdo pertencentes a cada língua e, quanto maior a diferença cultural entre os falantes das línguas, maior o grau de dificuldade na significação textual. Portanto, para facilitar a compreensão do texto, deve-se levar em conta o domínio de conhecimentos pragmáticos e culturais estabelecidos pela interação social dos falantes/ouvintes na língua estrangeira (CARVALHO, 2009).

Além dos fatores citados acima, as semelhanças ou diferenças no sistema ortográfico entre a L1 e a L2 também atuam na compreensão de textos. Conforme Tomitch (2002), os aprendizes brasileiros num contexto de aprendizagem de inglês como L2 estariam em vantagem em relação a falantes nativos de línguas como o japonês ou o chinês (com um sistema logográfico), por exemplo, pois as duas línguas (inglês e português) compartilham do sistema alfabético romano, além de algumas semelhanças sintáticas, semânticas e também em algumas organizações mais formais do texto.

Acquaroni (2005) apresenta um resumo esquemático para comparar as principais características do processamento de textos em L1 e L2. A autora trata no seu trabalho de leitores/ouvintes em níveis diferentes – um ideal na L1 e outro iniciante na L2. Apresentamos no Quadro 1 uma adaptação das características propostas por Acquaroni (2005) sobre processamento de textos por leitores/ouvintes em L2:

Quadro 1 - Resumo esquemático sobre o processamento de textos em L2 por leitores iniciantes

Processamento de textos por leitores/ouvintes em L2
Menor nível de automatização na decodificação e integração simultânea de significado.
Atenção centrada na decodificação de estrutura e significado (sobrecarga da MT).
Dependência maior do processo ascendente (<i>bottom-up</i>).
Necessidade de transferir estratégias de abordagem de textos adquiridas em L1.
Maior dificuldade para adaptar as estratégias leitoras.
Dificuldade para inferir e compreender a informação implícita no texto.
Compreensão idiossincrática equivocada do texto, por adaptar determinados aspectos a sua L1.

Fonte: Acquaroni (2005, p.953).

Verificando o exposto no quadro acima, com relação ao leitor/ouvinte de L2 exemplificado, percebemos que se trata de um indivíduo com uma proficiência baixa ou intermediária na L2 e com dificuldades de processamento de textos também na L1. Há, no entanto, leitores/ouvintes de L2 tão habilidosos em abordar um texto em L2 como em L1, capazes de gerar inferências e identificar ideias centrais como se estivessem diante de um texto em L1. Então, parece-nos equivocado enquadrar essas características como se elas definissem adequadamente os leitores/ouvintes de uma língua ou de outra.

Há ainda a questão do grau de habilidade do leitor ao abordar um texto em L2. Não há um consenso na literatura se essa habilidade leitora é favorecida pela proficiência na L2 ou se é beneficiada pela habilidade leitora em L1. Carrell e colegas (1998) propõem duas correntes para explicar a origem de tal habilidade. A primeira postula que a capacidade leitora em L2 advém da proficiência leitora em L1. Quer dizer, leitores competentes em L1 são igualmente competentes em L2, pois transferem a habilidade leitora da leitura em L1 para a leitura em L2. A segunda corrente afirma que a proficiência leitora em L2 é alcançada somente após certo nível de proficiência na L2. Em outras palavras, a fluência adequada na L2 determina a capacidade leitora. Porém, as condições básicas a serem superadas para que alguém seja considerado proficiente na L2 não estão claras (SCHERER; TOMITCH, 2008).

Segundo Koda (2005), a compreensão leitora em L2 deveria ser analisada de forma translinguística (*cross-linguistic*), pois envolve duas ou mais línguas e, assim, o leitor pode ser influenciado tanto pelas características da L1, quanto pelas da L2 no desenvolvimento da sua capacidade leitora em L2. Scherer e Tomitch (2008) consideram que tanto a proficiência

na L2 como a proficiência leitora na L1 são essenciais para se atingir uma boa compreensão de texto em L2, pois são capacidades complementares.

Koda (2005) aponta quatro pressupostos básicos em relação à compreensão de textos em L2:

- a) o conhecimento linguístico e as habilidades de processamento linguístico estão relacionados, mas são competências diferentes;
- b) os conhecimentos linguísticos de tipo ortográfico ou fonológico contribuem de maneira separada para a compreensão;
- c) o conhecimento linguístico da L2 é uma condição necessária, porém não para o processamento suficiente da informação textual;
- d) o conhecimento linguístico necessário varia dependendo da língua, assim como as habilidades correspondentes ao processamento de textos.

Constata-se que, para esta autora, a capacidade leitora e a proficiência linguística, tanto em L1 como em L2, incidem na compreensão de textos em L2. Porém seu impacto varia dependendo do processamento. Por exemplo, o processamento em nível local (ascendente - *bottom-up*) depende essencialmente da proficiência linguística, enquanto o processamento de nível superior (processos inferenciais, descendente - *top-down*) depende do grau de desenvolvimento da habilidade para processar a informação. Por esse lado, a proficiência em L2 é determinante na representação do código de superfície e na geração da microestrutura do texto, no entanto não é para a geração do texto-base ou modelo de situação (KODA, 2005).

Percebe-se, então, que o domínio do léxico e da gramática não garantem por si só a compreensão de um texto, nem em L1 e nem em L2. As dificuldades de compreender um texto, principalmente em L2, são de caráter linguístico e extralinguístico, mesmo que haja similaridade entre a L1 e L2. O problema linguístico ocorre em diferentes níveis: no sistema de escrita (sistemas muito diferentes), em nível lexical (falta ou vocabulário deficiente), em nível sintático (dificuldade de reconhecimento do padrão sintático), em nível semântico (impossibilidade de estabelecer relações), em nível pragmático (onde podem aparecer interferências da L1). Já as dificuldades de caráter extralinguístico estão a cargo da falta de conhecimento prévio sobre o conteúdo do texto, bem como da abordagem escolhida de forma errônea para compreendê-lo.

Depois de termos elencado algumas características da compreensão de textos em L2, trataremos, na seção seguinte, das modalidades de apresentação do texto e seu impacto na compreensão em língua estrangeira.

2.2 MODALIDADES DE APRESENTAÇÃO DO TEXTO

Na seção anterior, abordamos algumas características da compreensão de textos em L2, propondo que o leitor/ouvinte é um indivíduo que interage com texto, através de seus conhecimentos e características pessoais. Ao escolher o termo leitor/ouvinte e não apenas leitor, indicamos que o texto se apresenta em diferentes modalidades (escrita e oral). Nesta seção, trataremos das modalidades de apresentação de textos e seu impacto na compreensão de textos em L2.

2.2.1 Compreensão do texto na modalidade escrita

A capacidade de compreender um texto depende de vários fatores, como já mencionamos na seção 2.1.2. Nesta seção, retomamos alguns deles, enfatizando as características do texto na modalidade escrita. Dentre tais fatores, citamos: o reconhecimento do código escrito, a habilidade de decodificação rápida das palavras, a capacidade de memória de trabalho, os conhecimentos prévios, o uso das próprias características do texto, a geração de inferências⁸, a análise de palavras não conhecidas, a identificação das funções gramaticais das palavras, a busca pelo significado do texto, a conservação do objetivo e ajuste nas estratégias de abordagem do texto, a identificação e distinção de ideias principais das secundárias, o entendimento da relação entre as partes que compõem o texto, o uso do contexto para construir o significado e a compreensão, bem como a persistência no texto mesmo quando não há êxito na compreensão (AEBERSOLD; FIELD, 1997).

Para Dehaene (2012), a leitura começa no centro da retina, mais especificamente na fóvea. Essa região do olho possui uma resolução capaz de reconhecer os detalhes das letras.

⁸ Na Psicolinguística, a inferência consiste numa estratégia de leitura, assim como a predição leitora, exigindo processamentos cognitivos que manipulam pistas textuais deixadas pelo escritor, com o objetivo de chegar-se à compreensão do texto (PEREIRA, 2009, p. 14). Nessa perspectiva, a inferência é assumida como um caminho com esforço cognitivo para a predição, com vistas à compreensão leitora. Há dois grupos de categorias inferenciais – a inferência linguística episódica, que, para o percurso cognitivo, toma os fatos, as informações, o conteúdo do texto, como pistas decisórias, uma vez que elas são a chave para a solução; a inferência metalinguística, que, para fazer o percurso cognitivo, toma a própria linguagem como pista de decisão, uma vez que o leitor encontra nela o fundamento para a conclusão (PEREIRA, 2009, p.15).

Ao repousar os olhos no material escrito, o leitor identifica uma palavra ou duas. Logo, os neurônios ligados à retina decompõem e reconstituem a cadeia de letras para, enfim, reconhecê-la. Para este autor, o sistema visual extrai o conteúdo dos grafemas, sílabas, afixos e radicais das palavras muito rapidamente, para, então, converter a cadeia de letras em sons (fonemas) – pela via fonológica – e acessar o dicionário mental (armazém de significado das palavras) – pela via lexical. Assim, a cadeia de letras ganha som e significado. Os estudos de Dehaene (2012) mostram que existe uma área no cérebro específica para o reconhecimento de palavras escritas e que, independente da língua em que se lê, a área usa o mesmo circuito.

Conforme García (2006), a leitura, por algum tempo, foi confundida com o ato de decodificar o texto escrito. Contudo, nos últimos anos, as investigações na área da leitura têm dado ênfase às habilidades de construção de significado nos textos escritos, mas sem abandonar ou desconsiderar o processo de decodificação. Sem a decodificação não existiria leitura, já que ela possibilita o acesso ao código escrito por parte do leitor. A automatização das habilidades de reconhecimento de palavras e acesso lexical permite a liberação de recursos cognitivos (memória de trabalho, por exemplo) que podem ser empregados na compreensão, na construção de significado de textos complexos. Essa automatização vai sendo construída com a exposição do leitor a diferentes tipos de leitura. Um leitor experiente apresenta uma velocidade leitora aliada à compreensão do que lê (GARCÍA, 2006).

Como mencionado na seção anterior, leitores eficientes em L1 e L2 parecem apresentar uma maior capacidade de memória de trabalho ao abordar um texto, demonstrando menos esforço e mais eficiência para compreender o texto, pois seus recursos cognitivos centram-se em processos de construção de significado (DANEMAN; CARPENTER, 1980).

Em relação ao conhecimento prévio, também já mencionado no capítulo anterior, sabe-se que este é um fator que determina os diferentes sentidos construídos para o “mesmo” texto. Cada leitor traz consigo uma bagagem repleta de experiências individuais e outras coletivas, fazendo com que sua compreensão seja sempre única. Para Scherer e Tomitch (2008), as pessoas não atribuem exatamente o mesmo significado ao mesmo texto. Isso se justifica pelo fato de terem experiências de vida diferentes. As autoras explicam que a

variabilidade de significados surge da relação do conhecimento de mundo com a compreensão do texto.

As características do material escrito também contribuem para a compreensão do texto, ao passo que o leitor tem como visualizar a estrutura do texto (identificar o tipo e o gênero do texto) antes de abordá-lo. O leitor pode buscar as informações que são mais importantes no momento e descartar tudo aquilo que é irrelevante, fazer um apanhado geral ou uma leitura mais detalhada, através das estratégias de leitura – *scanning*⁹ e *skimming*¹⁰, por exemplo. Além disso, a compreensão do texto na modalidade escrita pode ser mais bem controlada, devido à possibilidade de reinspeção quando uma única leitura não for suficiente.

Muitos textos escritos são iniciados por títulos. Van Dijk (2010) expõe que os títulos, entre outros elementos como o sumário, são pistas que auxiliam na “adivinhação” do assunto. Essas “adivinhações” ou inferências a partir dos títulos contribuem para a compreensão à medida que o leitor faz um levantamento e uma pré-ativação de informações que podem ser pertinentes e vai descartando aquelas que podem ser irrelevantes durante a leitura.

Partindo de uma visão geral, compreender um texto escrito é uma ação interativa entre o leitor e o texto. O significado e os sentidos não se centram apenas no texto pelo contrário, vão se construindo ao longo da interação, vão emergindo do diálogo entre leitor e texto. Sendo assim, o texto não é fechado e acabado, pois o leitor é ativo no processamento do texto.

O movimento de ir ou vir do leitor para o texto, quer dizer, atribuir significado e extrair sentido do texto, traz à tona três abordagens textuais distintas¹¹, em que cada movimento se refere a uma concepção diferente de processamento de texto.

⁹ *Scanning* é a estratégia de leitura que consiste em ler o texto buscando detalhes ou informações específicas (FARREL, 2003).

¹⁰ *Skimming* é a estratégia de leitura que consiste em ler o texto rápida e superficialmente, à procura da informação global ou o sentido geral do texto (FARREL, 2003). Conforme Pereira (2010), *skimming* é uma estratégia de leitura geral e rápida para uma aproximação inicial ao texto.

¹¹ Tais abordagens são conceituadas algumas vezes na literatura como concepções ou até mesmo como modelos de leitura. Aqui, nós as trataremos como abordagens de textos (tanto em L1 como em L2), pois se considerarmos apenas como processos de leitura, não estaríamos deixando implicado que eles também ocorrem quando estamos diante de um texto oral.

Leffa (1996) discute que na extração de significado de um texto, uma das direções a serem tomadas pode ser do texto para o leitor. Em outras palavras, o leitor se prende ao texto, dando ênfase para percepção e decodificação. Assim, o significado estaria no texto, o qual seria preciso, exato e completo. O papel do leitor, nesta perspectiva, seria de captar o significado à medida que vai decodificando o texto. Deste modo, a compreensão ocorreria unilateralmente. Esse movimento, de via única, que parte do texto para o leitor é denominado na literatura como movimento *bottom-up* ou *ascendente* (proposto por Gough em 1972).

Para Aebersold e Field (1997), este processo indica que o texto é construído a partir de unidades menores (letras a palavras, frases a sentenças) por meio de um processo inconsciente. Conforme Kato (2007), no processo ascendente se analisam os signos linguísticos de forma linear e indutiva, sendo então, uma abordagem composicional, pois o significado é construído através da análise e síntese do significado das partes.

Outra abordagem de leitura prevê o processo de atribuição de significado ao texto. Nessa perspectiva, segundo Leffa (1996), o leitor é quem atribui significado ao texto e faz inferências. O movimento de compreensão parte do leitor para o texto. Assim, um mesmo texto pode ter significação variada para leitores diferentes. Esse movimento, também de via única, é denominado na literatura como *top-down* ou *descendente* (proposto por Goodman em 1969).

De acordo com Aebersold e Field (1997), no processo descendente, o leitor interage com o texto através de um conhecimento extralinguístico adquirido anteriormente. Kato (2007) explica que, nesse processo, o leitor analisa as informações que não estão no texto de forma não linear, intensiva e dedutiva, e a sua direção é da macro para a microestrutura¹² (do tema para as sentenças do texto) e da função para a forma.

Para Leffa (1996), a complexidade do processo da leitura não permite fixar-se apenas no leitor ou no texto, um excluindo o outro. Para o autor, nem mesmo a soma das contribuições do leitor e do texto é suficiente para uma compreensão eficiente. Conforme Leffa (1996), é necessário considerar um terceiro elemento no processo leitura: aquilo que acontece quando leitor e texto se encontram. Então, nessa perspectiva, para entender o ato da

¹² Os conceitos de macro e microestrutura são abordados na seção 2.1.1, em níveis de estrutura e compreensão do texto.

leitura deve-se considerar tanto o papel do leitor e o papel do texto, quanto o processo de interação entre o leitor e o texto.

Então, surge um terceiro movimento de compreensão – o interativo – de via dupla (proposto por Grabe em 1991). Nessa concepção, existe uma interação entre leitor – texto, em que aquele usa seu conhecimento prévio para interagir com as informações do texto. O movimento de ir e vir do texto para o leitor é dinâmico e produzirá uma compreensão mais eficiente.

No processamento interativo, o papel do leitor diante de um texto é ativo. Para entender um texto, além de reconhecer as palavras (grafemas) que o compõem, o leitor faz inferências, ou seja, tem a capacidade de concluir ideias que não estão expressas claramente no texto. Em suma, a partir de seus conhecimentos prévios, o leitor consegue abstrair ideias que não foram ditas.

Conforme Aebersold e Field (1997), no processamento interativo, o leitor utiliza o conhecimento linguístico aliado ao conhecimento de mundo para entender um texto. Para Carvalho (2009), esse processamento de texto é defendido por muitos teóricos como o melhor. Segundo a autora, esse processo interativo depende do tipo de texto e do conhecimento de mundo do leitor, além do seu nível de proficiência na língua e na leitura, da motivação, do uso de estratégias e de crenças. Em síntese, nessa perspectiva, o leitor

...é um processador ativo da informação, capaz de construir ou ampliar significados, de atualizar definitivamente seus esquemas de conhecimento já adquiridos através de sua experiência de vida, guiado pela informação que o texto oferece (...) (ACQUARONI, 2005, p. 949)¹³.

De um modo geral, a compreensão de textos na modalidade escrita envolve tanto as características do leitor quanto do material escrito. Destacamos alguns dos fatores como o reconhecimento do código escrito, a decodificação, o conhecimento prévio, as características do material escrito, os tipos de abordagens para o processamento do texto e o papel da memória de trabalho.

¹³ No original: “...el propio lector, procesador activo de la información, capaz de construir o ampliar significados, de actualizar en definitiva sus esquemas de conocimiento ya adquiridos a través de su experiencia vital, guiado por la información que le ofrece el texto...” (ACQUARONI, 2005, p. 949).

Na seção seguinte, trataremos da compreensão de textos na modalidade oral, abordando algumas características específicas do texto oral, como, por exemplo, a velocidade da fala e falta de controle do ouvinte sobre o texto.

2.2.2 Compreensão do texto na modalidade oral

Muitas características que descrevem a compreensão de texto na modalidade escrita podem ser aplicadas à compreensão de textos orais. Porém, diferentemente de textos apresentados na modalidade escrita, a apresentação de textos orais muitas vezes não pode ser controlada pelos ouvintes. Por exemplo, em uma palestra ou conferência a pessoa que ouve não tem como parar o interlocutor e pedir que retome sua fala anterior, ou seja, a pessoa que ouve não controla a apresentação do texto oral, ao contrário do que ocorre com a apresentação do material escrito, que geralmente oferece a possibilidade de ser reexaminado quando não compreendido.

Dentre os fatores que podem determinar a compreensão de um texto oral, tanto em L1 quanto em L2, destacam-se: a velocidade da fala, os sotaques, a capacidade de memória de trabalho (MT), os conhecimentos prévios e o tema. Além desses, fatores externos como nível de ruído, o lugar onde se encontra o ouvinte e seu nível de comodidade afetam a compreensão de um texto oral.

O processo de compreensão do texto oral envolve aspectos que são únicos à habilidade auditiva. A pessoa que entende uma passagem ou um texto oral se foca nas características físicas da língua (a entonação, os sotaques, as pausas, o encadeamento de sons, etc.), nas características linguísticas (a sintaxe, o vocabulário coloquial, as elipses) e nas características psicológicas (interação com o falante para clarear o significado e incorporação ajuda visual, quando possível) (ROST, 2002).

Para Lynch e Mendelsohn (2002), a capacidade de compreender o que se ouve é um processo ativo. As pessoas que são boas ao ouvir são tão ativas quanto àquelas que enviam as mensagens. Na compreensão de uma mensagem oral entram em jogo os processos cognitivos de construção de significados e de interpretação de palavras e gestos. Aquele que escuta tem um papel muito ativo, pois deve entender aquele que fala para compreender a mensagem de uma ou outra maneira. O ouvinte apresenta um objetivo determinado: ouve

para obter informação, receber uma resposta, entender algo. Raramente se escuta algo sem intenção (CASSANY; LUNA; PINYOL, 1994).

O conhecimento prévio do tema e o domínio do código também determinam a profundidade com que a pessoa entenderá o texto oral. De acordo com Rubin (1994), as pessoas associam o *input* que escutam com seu conhecimento prévio. Se as pessoas somente reconhecem as palavras da fala, tratarão de associá-las com o conhecimento que têm sobre elas para compreender o texto.

Rost (2002) destaca que, com o objetivo de manipular a língua falada em tempo real, é necessário que o ouvinte separe com rapidez a cadeia falada em um pequeno número de constituintes, com os quais poderá trabalhar na memória de trabalho. Para o autor, aparentemente, a língua falada evoluiu de uma maneira que permitisse ao ouvinte analisar a fala em tempo real, da maneira mais econômica possível.

Dois fatores podem impedir o processamento da informação nova: a fragilidade do *input* sonoro e a interferência no *input* novo. A repetição parece ter uma influência favorável na manipulação do *input* na MT e na sua retenção na memória de longa duração. Porém, na maioria das ocasiões, os textos orais são apresentados uma única vez, fazendo com que os ouvintes processem a informação sem chance de retorno ao texto, salvo exceções de textos gravados.

Em relação à abordagem, para compreender um texto escrito ou oral, as pessoas lançam mão de várias estratégias para abordá-lo. No entanto, a maneira como utilizam essas estratégias afeta a habilidade de compreender um texto. Para Rubin (1994), há dois tipos de estratégias para processar o *input* oral: as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas. As pessoas usam estratégias cognitivas para resolver problemas e para guardar e recuperar informação. Por outro lado, usam as estratégias metacognitivas para determinar a dificuldade da passagem ou texto oral e decidir o quanto necessitam escutar para compreender o significado do texto.

Em linhas gerais, estratégias cognitivas dizem respeito ao resultado de uma abordagem do texto, enquanto estratégias metacognitivas referem-se à eficiência desse resultado (FLAVELL, 1987). Em outras palavras, em sua aplicação à leitura, estratégias cognitivas em relação à abordagem de textos referem-se a estratégias de leitura como

scanning, *skimming*, por exemplo, e as estratégias metacognitivas tratam do monitoramento, da avaliação da compreensão e dos recursos que se tem à disposição para tentar resolver os inúmeros problemas que surgem durante a leitura (LEFFA, 1996).

Em suma, percebe-se que o texto na modalidade oral é mais volátil do que na modalidade escrita e, para sua compreensão, o ouvinte vale-se de suas características individuais, de seus conhecimentos prévios sobre o assunto, além, é claro, do domínio do código utilizado na interação.

Na próxima seção trataremos do impacto da modalidade de apresentação na compreensão de textos em língua estrangeira. Discutiremos sobre algumas características que são compartilhadas tanto na compreensão de textos orais quanto escritos.

2.2.3 O impacto da modalidade de apresentação de texto na compreensão de textos em língua estrangeira

Já consideramos nesta dissertação que a compreensão leitora é a habilidade mais investigada dentre as quatro habilidades linguísticas (compreensão leitora e oral, expressão escrita e oral) e que muitos aprendizes de língua estrangeira a consideram a mais importante (CARRELL *et al.*, 1998). Graham (2006) afirma que a compreensão oral é a destreza mais difícil na aprendizagem de uma L2, segundo a maioria dos aprendizes. Propomos, então, discutir os efeitos das modalidades de apresentação de textos na compreensão em L2.

Começamos localizando no esquema (Figura 1) a compreensão leitora e oral - destrezas receptivas - no conjunto de habilidades linguísticas a serem desenvolvidas na aprendizagem de uma L2.

Figura 1: Esquema das quatro habilidades linguísticas



Fonte: Lloret (2010, p. 222).

Como é possível observar, a compreensão leitora e a oral são capacidades que processam as informações de entrada (*input*). Contudo, diferem no formato do *input* linguístico, pois enquanto na compreensão leitora a informação escrita é percebida visualmente, na compreensão oral a informação é percebida por meios auditivos.

Contudo, mesmo que um aprendiz iniciante de L2 não seja tão hábil em predizer ou inferir ideias de um texto, ele não é passivo. Como vimos nas seções anteriores, o leitor/ouvinte é ativo. No passado se pensava que as habilidades receptivas não envolviam maior esforço e que a demanda cognitiva se apresentava quase que totalmente na expressão escrita e oral (PETREE, 2011). Hoje já se sabe que tanto a compreensão leitora como a compreensão oral, mesmo consideradas habilidades receptivas, como visto na Figura 1, requerem uma série de processos cognitivos sem os quais um indivíduo não poderia dar sentido ao que lê ou ouve. Ou seja, requerem, na verdade, uma participação ativa do ouvinte/leitor.

Em relação à apresentação do texto na modalidade oral, a velocidade da fala e o sotaque do falante são os fatores que mais afetam a compreensão oral em uma L2. Um estudo de Hasan (2000) com estudantes de inglês como L2 mostrou que os aprendizes nem sempre entendem bem o inglês de falantes nativos, porque estes falam muito rapidamente e não produzem as palavras com clareza. Além disso, muitos dos aprendizes estão acostumados a um sotaque da língua, e quando se deparam com outro sotaque, costumam a entender o falante nativo. Se os aprendizes nunca forem expostos à língua autêntica, terão mais dificuldades ao compreender a fala quando interagirem com falantes nativos da língua (HASAN, 2000).

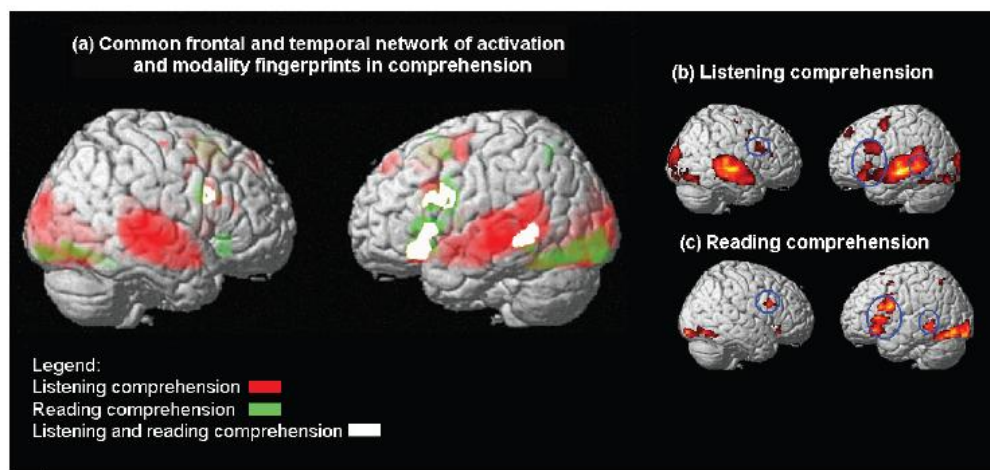
A influência dos ruídos também é um fator relevante, porque pode afetar a compreensão do texto ou conversação de um aprendiz de L2 que está centrado na decodificação. Por exemplo, o som produzido por um avião passando pode interromper uma conversação entre dois nativos, porém eles poderiam compensar a interrupção fazendo predições e inferências linguísticas, usando o conhecimento prévio do tema da conversação para adivinhar a fala durante a interrupção. Por outro lado, se a mesma situação ocorresse com aprendizes de uma L2, estes teriam dificuldades em compreender a conversação devido às distrações do ambiente. Muitas vezes, os aprendizes necessitam ouvir todo o texto ou conversação antes que possam compreendê-los (PETREE, 2011).

Em relação ao texto apresentado na modalidade escrita, ela parece facilitar a compreensão de textos em L2, já que o leitor possui controle sobre o material escrito, determinando o ritmo da leitura e a abordagem dada ao texto.

O estudo de Long (1990), com aprendizes de espanhol como L2, indicou que eles compreendiam melhor um texto oral quando tinham conhecimento prévio sobre o tema. Schmidt-Rinehart (1992), em outro estudo com os aprendizes de espanhol, também mostrou a relação entre o conhecimento prévio e a habilidade de compreender uma passagem oral. Na seção sobre a compreensão de textos em L2 já mencionamos a relevância dos conhecimentos prévios para a compreensão de textos escritos.

O estudo neurolinguístico de Buchweitz e colegas (2009) mostra a ativação cerebral nos processos de compreensão oral e leitora e os efeitos da modalidade do *input* linguístico na ativação cerebral para a compreensão da linguagem. Evidências baseadas em estudos de neuroimagem do cérebro indicam que, embora o processamento auditivo e visual da palavra envolva áreas corticais distintas, o processamento semântico é independente da modalidade do *input* (BUCHWEITZ *et al.*, 2009). Observou-se que o giro temporal superior e o sulco temporal superior estão associados com o processamento do *input* oral, enquanto o córtex visual decodifica informação visual de palavras escritas, sentenças e textos. Estudos de neuroimagem de tarefas lexicais também revelaram a importância do giro fusiforme para o processamento lexical em sistemas escritos. Além dessas regiões, o estudo indicou que a compreensão auditiva e a compreensão leitora ativaram uma mesma região no cérebro: as áreas do giro frontal inferior esquerdo. Essas regiões podem ser visualizadas na Figura 2.

Figura 2: Áreas corticais ativadas na compreensão leitora e oral



Fonte: BUCHWEITZ *et al.* (2009).

Para Buchweitz e colegas (2009), há uma grande similaridade em áreas corticais recrutadas para os processos superiores (inferências e acesso semântico)¹⁴ de compreensão oral e compreensão leitora. Por outro lado, há diferenças nas áreas corticais recrutadas no processamento específico de cada modalidade, no nível da palavra, da frase e do texto.

Depois de explorarmos brevemente as regiões cerebrais ativadas no processamento de cada modalidade de *input* linguístico, passamos a considerar mais a fundo o impacto das modalidades de apresentação do texto na compreensão. Para isso, retomaremos algumas ideias expostas nas seções anteriores que são pertinentes a ambas as modalidades.

O nível de proficiência, a abordagem do texto, o conhecimento prévio e a memória (memória de trabalho e de longa duração) são fatores internos relacionados aos leitores/ouvintes – fatores já mencionados – além da motivação, que determina as escolhas dos textos a serem lidos/ouvidos, bem como o enfoque dado ao texto no sentido de que o leitor/ouvinte mobiliza diferentes recursos, dependendo do objetivo que tem em mente (SCHERER; TOMITCH, 2008).

A memória (memória de trabalho e de longa duração) do leitor/ouvinte é um fator relacionado com a compreensão de texto tanto em L1 quanto em L2. Os sistemas de memória têm diferentes funções durante o processamento cognitivo do texto, mas funcionam em conjunto. Para exemplificar a relevância da memória, principalmente da MT, na compreensão de textos escritos e orais em L2, percebe-se que muitos aprendizes iniciantes podem compreender frases sem dificuldades, porém quando têm de compreender um texto mais extenso, prestam tanta atenção a cada palavra do discurso que, ao final, não conseguem recordar do que se tratou a primeira parte (PETREE, 2011).

Os processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora e oral abrangem uma série de características que são compartilhadas, porém há algumas específicas à compreensão de textos apresentados na modalidade oral e outras à compreensão de textos

¹⁴ Modelos de compreensão linguística como o de Kintsch (1998) descrevem processos cognitivos de alto nível para a compreensão de textos (inferências e acesso semântico) como processos amodais, quer dizer, processos que independem de modalidade. Kintsch (1998) propôs que o processamento do discurso é baseado na estrutura semântica do texto, que é quebrada em unidades amodais de significado – as proposições. De acordo com este modelo, a compreensão avança a partir da integração dessas informações amodais. Buchweitz e colegas (2009) citam o modelo de compreensão da linguagem de Booth *et al.* (2002; 2002b), o qual postula que, embora o processamento do *input* visual e oral envolva distintas áreas corticais, o processamento semântico independe da modalidade do *input*, ativando a mesma região no cérebro.

apresentados na modalidade escrita. Entre essas características que diferem a compreensão de textos orais de textos escritos, Cubillo e colegas (2005) citam:

- o caráter efêmero daquilo que se escuta, na maioria das vezes, pois geralmente a pessoa não pode revisar o que foi ouvido e reavaliá-lo, como ocorre na leitura;
- uma série de aspectos que na leitura não são encontrados, como a ênfase, a entonação, o ritmo, o volume, a hesitação e outros, que caracterizam o texto oral;
- o conhecimento sistêmico no nível fonético-fonológico da L2, no texto oral;
- uma série de reduções, eliminação, repetições, pausas, correções, redundâncias e outros, no texto oral;
- a necessidade de processar e responder de forma imediata ao texto oral, frente à interação a distância (espaço/temporal) entre leitor/escritor;
- em muitas ocasiões, a mensagem oral é acompanhada de uma série de ruídos (música, outras conversações, buzina, alto-falantes, por exemplo) que interferem na mensagem (LYNCH; MENDELSON, 2002).

Por outro lado, há semelhanças na compreensão de textos em ambas as modalidades:

- o reconhecimento e a decodificação do código linguístico;
- o processamento da informação, em alguns casos, de forma sequencial, da unidade mínima ao texto (processamento ascendente);
- a interpretação da mensagem e o conhecimento prévio que leitor/ouvinte tem sobre o tema do texto;
- o esforço da memória de trabalho;
- a criação de uma série de imagens que cooperam na compreensão do texto; (LYNCH; MENDELSON, 2002)

Os processos de compreensão de textos orais e escritos estão muito mais entrelaçados que separados, por isso, evidências sugerem que bons leitores tendem a ser bons ouvintes, e bons ouvintes tendem a ser bons leitores (BUCHWEITZ *et al.*, 2009).

Em contraponto ao caráter efêmero do texto na modalidade oral, o texto escrito confere materialidade ao texto, possibilitando consultas que podem facilitar o processamento tanto em níveis lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos (VALLE, 2005). Esse fator de

controle sobre o texto parece afetar sua compreensão, principalmente em L2. Para Polaczek (2003), diversos autores têm se reportado às diferenças entre ler e ouvir um texto, pois o leitor, ao contrário do ouvinte, é capaz de controlar o *input*, além de poder reconhecer muitos sinais visuais simultaneamente, deter-se em partes do texto, “pular” outras, voltar, e assim por diante.

Nessa seção tratamos de algumas características da compreensão de textos escritos e orais. Dentre essas características, a memória é mencionada como um dos fatores determinantes para a compreensão de textos tanto em L1 quanto em L2. Na seção seguinte, nos deteremos mais sobre esse tema.

2.3 COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUA RELAÇÃO COM A MEMÓRIA

Nesta seção, trataremos de um dos recursos cognitivos que contribuem para a leitura e compreensão de textos, a memória. Discutiremos o que é memória, bem como sua taxonomia, para posteriormente abordarmos a relação da memória de trabalho e da memória de longa duração com a compreensão de textos.

2.3.1 O que é a memória?

Esta seção aborda um assunto intrigante, que fascina por sua complexidade – a memória humana. Muitas pessoas reclamam de seu funcionamento e não percebem o quão maravilhosa é essa habilidade mental, que permite ao homem beneficiar-se da experiência passada para agir sobre o presente e o futuro.

Para apresentar brevemente um pouco de tal complexidade, toma-se a base teórica advinda da Psicologia Cognitiva para explicar o que é a memória, como funciona e quais as classificações existentes.

A memória é responsável por codificar, administrar, arquivar e recuperar no/do cérebro todas as experiências vividas, boas ou más. Aprende-se consciente ou inconscientemente aquilo que é relevante, quer dizer, aquilo que tem significado. A memória e a aprendizagem lidam com a capacidade do cérebro de mudar o seu funcionamento em resposta a experiências. A aprendizagem ocupa-se da forma como a experiência altera o cérebro, enquanto a memória concentra-se do processo de adaptação do comportamento à

experiência, e dos registros permanentes que são subjacentes a essa adaptação (ANDERSON, 2005). Desta maneira, o conteúdo armazenado serve como base de comparação e associação para as novas informações e é a partir dessa relação entre informações novas e antigas que o comportamento se adapta.

Tendo em vista que a memória e a aprendizagem são intimamente relacionadas, vê-se a importância de estudá-las conjuntamente, pois a modificação de uma acarreta a modificação da outra. De acordo com Eysenck e Keane (2007), não pode haver memória sem aprendizagem anterior; e a aprendizagem necessita do envolvimento de um sistema de memória. Entende-se, então, que há reciprocidade entre elas, pois a aprendizagem “alimenta” a memória e esta, por sua vez, organiza e sistematiza as aprendizagens.

Para Izquierdo (2011), memória é aquisição, formação, conservação e evocação de informações. Por sua vez, a aquisição, na visão deste autor, é aprendizado ou aprendizagem. Compreendemos, então, que para Izquierdo memória e aprendizagem são equivalentes. Este autor cita, ainda, que a evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação de experiências. Só é possível lembrar aquilo que é gravado, aquilo que foi aprendido.

Conforme Baddeley e colegas (2011), existem evidências que sugerem que não haja um único sistema de memória, mas sim um quadro mais complexo. Também para este autor, a memória pode ser vista como um sistema ou sistemas de armazenamento de informações, que requer a capacidade de codificar, armazenar e evocar tais conteúdos. Baddeley e colegas (2011) e Izquierdo (2011) classificam a memória de acordo com a sua duração – de curta e longa duração - e seu conteúdo – explícita/declarativa ou implícita/não declarativa. Izquierdo (2011) traz, ainda, a classificação por função, dividindo as memórias entre aquela que não produz traços ou arquivos (memória de trabalho) e aquelas que produzem arquivos (memória de curta e longa duração).

A seguir descrevemos cada tipo de memória, de acordo com a classificação dada pelos autores citados anteriormente.

A *Memória de Curta Duração (MCD)* refere-se à retenção temporária de pequenas quantidades de material sobre breves períodos de tempo. Segundo Izquierdo (2011), estende-se desde os primeiros segundos ou minutos que sucedem ao aprendizado até três ou seis horas. Para o autor, a MCD é o “alojamento temporário” da memória e serve para dar

sequência a episódios, enquanto o alojamento definitivo está sendo construído – a memória de longa duração. Baddeley e colegas (2011) usam o termo memória de curta duração para referir-se ao desempenho em tarefas que envolvem a retenção simples de pequenas quantidades de informação e que são testadas imediatamente ou após um pequeno intervalo de tempo.

A memória de Curta Duração (MCD) se diferencia da memória de longa duração (MLD), que será descrita posteriormente, não pelo conteúdo cognitivo, mas por apresentarem dois processos paralelos e independentes. Izquierdo (2011) afirma que o conteúdo das memórias de curta e longa duração é o mesmo. Nas palavras do autor,

Se aprendermos de cor um determinado texto ou uma figura, evocaremos esse texto e essa figura e não outro qualquer, tanto 1 ou 3 horas mais tarde (memória de curta duração) como no dia seguinte, se nos lembramos dele (memória de longa duração). Isso indica que a informação aferente aos dois sistemas mnemônicos é a mesma, e a resposta, também. (IZQUIERDO. 2011, p.70)

Portanto, o conteúdo de ambas as memórias é idêntico. A diferença reside na duração.

Também há diferenças entre MCD e memória de trabalho (MT), a qual será explicada a seguir. Muitos autores classificavam a MT como sendo uma memória de curta duração (EYSENCK; KEANE. 2007). Porém, para Izquierdo (2011), há uma grande diferença entre elas, pois a MT não forma arquivos permanentes, porém forma arquivos temporários com a finalidade de manter a informação ativa durante o processamento de atividades complexas. Além disso, esta ocupa outras estruturas neurais, como o córtex pré-frontal, enquanto a MCD requer as mesmas estruturas nervosas que a memória de longa duração, como a região CA1 do hipocampo, o córtex entorrinal e o córtex parietal (IZQUIERDO, 2011).

Por fim, vale ressaltar o papel da memória de curta duração, que serve para dar uma sequência a episódios, como o que se faz quando se lê um livro, conversa, vê um programa de televisão, por exemplo. Assim, ela cumpre com seu papel de ‘alojamento temporário’, enquanto o arquivo definitivo está sendo formado.

A *Memória de Trabalho* (MT) por um tempo foi confundida com memória de curto prazo, como já mencionado, mas na década de 1980 começou a ser vista como sendo mais complexa que um armazenamento de curto prazo, de acordo com Eysenck e Keane (2007).

O nome MT foi cunhado por Miller, Galanter e Pribram em 1960, mas não profundamente conceituada.

Para Izquierdo (2011), memória de trabalho é breve e fugaz, serve para gerenciar a realidade e determinar o contexto em que diversos fatos, acontecimentos ou outro tipo de informação ocorrem, se vale a pena ou não fazer uma nova memória disso ou se esse tipo de informação já consta dos arquivos. Esse sistema de memória mantém informações por milésimos de segundo e tem acesso rápido aos conteúdos já consolidados, não deixa traços e não produz arquivos, é processada, fundamentalmente, pelo córtex pré-frontal e depende da atividade elétrica dos neurônios dessa região. A MT determina se a informação é nova ou não e se é relevante para o organismo ou não, além de determinar o aprendizado diante de uma situação nova e auxilia na percepção da realidade; a esquizofrenia, por exemplo, é causada por sua falha.

Para Ricker, AuBuchon e Cowan (2010), a memória de trabalho refere-se tanto à informação que pode ser mantida à disposição na mente a qualquer momento, quanto ao processamento que ocorre para essa manutenção. Para esses autores, a MT pressupõe que a quantidade de informação que pode ser mantida por um acesso rápido e fácil é claramente limitada, mantendo ativas informações distintas daquelas armazenadas na MLD. Esse sistema de memória é essencial para uma ampla variedade de funções cognitivas, não apresenta módulos separados para processar informação visual e verbal, porém possui aspectos específicos a cada código, sem a existência de sistemas separados e sofreria influência no seu desempenho devido às diferenças individuais.

Os estudos da memória de trabalho iniciaram na década de 60, com a proposta de um modelo de memória de curta duração de Atkinson e Shiffrin, em 1968. Deste então, há diversos modelos que buscam explicar o funcionamento da memória de trabalho. Dentre elas, podemos citar o modelo de memória de curta duração de Atkinson e Shiffrin, o modelo multicomponente de Baddeley & Hitch e suas modificações posteriores e o modelo de memória de trabalho de Cowan.

O primeiro modelo apresentado encaixa-se dentro da visão da memória humana como um sistema unitário. O segundo define a MT como um sistema complexo de manutenção temporária, manipulação de informações durante a realização de operações cognitivas diversas e é formado por múltiplos componentes. O último modelo é o de Cowan,

similar ao anterior, porém neste modelo, a MT é parte memória de longa duração. Neste trabalho fizemos a opção pelo modelo multicomponente de Baddeley (2011), pois oferece um maior número de evidências em uma série de experimentos.

Resumidamente, para Baddeley, Eysenck e Anderson (2011), a memória de trabalho:

- a) mantém e manipula, temporariamente as informações;
- b) é a habilidade de gravar e processar informações;
- c) parece estar ligada à atenção e ser capaz de recorrer a outros recursos dentro da memória de curta e longa duração;
- d) é um sistema que não só armazena informação de forma temporária, mas também a manipula de modo a permitir que as pessoas executem atividades complexas como o raciocínio, o aprendizado e a compreensão;
- e) é um espaço mental de trabalho necessário para desempenhar atividades cognitivas complexas;
- f) para Cowan (1999, *apud* BADDELEY; EYSENCK; ANDERSON, 2011) depende da ativação que ocorre na memória de longa duração, sendo controlada por processos atencionais. Essa ativação é temporária e decai, a menos que seja mantida pela repetição verbal consciente ou atenção continuada;
- g) é composta por multicomponentes – o executivo central, a alça fonológica, o esboço visuoespacial e o armazenador episódico (*episodic buffer*), último componente a ser acrescentado ao modelo. Esses componentes, basicamente, arquivam informações verbais e visuais, temporariamente, através de um controle de atenção, e por fim, integram essas informações com outras da memória de longa duração. Tais componentes serão retomados a seguir.

Como exposto por Baddeley e colegas (2011), a MT é um espaço mental de trabalho que é necessário nas atividades cognitivas complexas, como o processo de leitura, por exemplo, porque ela conserva ativa as sequências de palavras que formam uma frase por tempo suficiente até que haja significação. Em outras palavras, a memória de trabalho, através do *episodic buffer*, verifica na memória de longa duração a existência de significado

para aquele conjunto de palavras, naquele contexto-frase. Esse processo ocorre em segundos, como apresentado por Izquierdo (2011), e pressupõe uma quantidade limitada de informações, como Ricker, AuBuchon e Cowan (2010) postulam. Se as informações processadas na leitura forem novas, a memória de trabalho irá administrar a informação, decidindo se ela é relevante ou não para o indivíduo e se irá descartá-la ou formar uma nova memória.

Passamos agora a explicitar os componentes do modelo de MT proposto por Baddeley e colegas (2011).

A *alça fonológica* é o componente da MT responsável pela manutenção e manipulação de conteúdo verbal. A informação verbal mantida na alça fonológica é conservada através da repetição. Esse componente é constituído por dois subsistemas: a) armazenamento de curta duração e b) processo de treino articulatorio (BADDELEY *et al.*, 2011). A interação desses subsistemas é a base para a manutenção e manipulação da informação verbal nesse componente da MT. Rodrigues (2001) explica que o armazenamento de curta duração é uma espécie de arquivo que retém, por um breve período de tempo, representações fonológicas de estímulo da fala, da escrita, ou de estímulos visuais. Por outro lado, o processo de treino articulatorio auxilia na manutenção das representações fonológicas ativas através da subvocalização.

Em relação à linguagem, Rodrigues (2001) mostra que a importância do estudo desse componente da MT tem sido registrada através de investigações que apresentam evidências sobre o papel da alça fonológica na aquisição do léxico ou no envolvimento da leitura. Baddeley e colegas (2011), através de suas investigações, perceberam que há possibilidade de a alça fonológica estar envolvida na aquisição de uma L2. Para García (2006), a alça fonológica desempenha um papel fundamental na aquisição e desenvolvimento da compreensão da linguagem, tanto oral como escrita.

Conforme Junior e Melo (2011), a alça fonológica é fundamental para a coerência do discurso e para a compreensão da fala, pois, para compreender o enredo de uma narrativa que ouvimos, mesmo sem conseguir gravar todas as palavras, o cérebro grava as cinco ou seis últimas palavras, para que se possa compreender o encadeamento do que foi dito. Isso também acontece quando lemos um texto.

A alça fonológica pode atuar como um laço de revisão e, além disso, serve para que a informação visual seja decodificada fonologicamente, sempre que for possível (RUIZ-VARGAS, 1995). Sendo assim, percebemos que esse componente da MT é determinante na decodificação dos grafemas e fonemas, tanto em L1 quanto em L2, processando-os e armazenando-os o tempo necessário para serem integrados ou descartados da MLD.

O *esboço visuoespacial* é o componente da MT responsável pela criação de imagens e objetos ativos na memória por um determinado período de tempo. Segundo Rodrigues (2001), esse componente da MT é o menos investigado. Baddeley e colegas (2011) propõem que o esboço visuoespacial relaciona-se à retenção e à manipulação de sequências de itens e arranjos codificados visual e/ou espacialmente. É indispensável na utilização de imagens, mesmo que estas visem ao armazenamento de informações visuoespaciais ou à resolução de problemas. Para Junior e Melo (2011), esse componente da MT é indispensável à leitura, pois, apesar de não conseguirmos fotografar na memória todas as palavras que lemos em um texto, para compreendê-lo de forma coerente é necessário que o cérebro retenha as quatro ou cinco últimas palavras lidas.

O *executivo central* é o componente da MT responsável pelo controle atencional de processos cognitivos, coordenando o fluxo de informações ativas na MT (BADDELEY *et al.*, 2011), ou seja, ele coordena os dois componentes citados acima. Para Rodrigues (2001), a inovação do executivo central está no princípio regulador de gerenciamento das informações mantidas ativas na MT. Desta maneira, o executivo central é encarregado de dar suporte na manutenção da informação de nível verbal, visual ou espacial na MT, sem armazenar nenhuma delas.

Esse componente da MT regula as informações mantidas ativas na MT, bem como as operações de planejamento e tomada de decisão, correção imediata de erros (ao pronunciar equivocadamente uma palavra em L2, por exemplo), supressão de pensamentos ou ações irrelevantes e a seleção e aplicação de estratégias (BADDELEY, 1996 *apud* RODRIGUES, 2001). Partindo desse princípio, Junior e Melo (2011) pontuam que o executivo central parece ter uma função semelhante à do controle inibitório.

A participação do executivo central no processamento da linguagem ainda não é conclusiva (RODRIGUES, 2001), porém evidências sugerem que esse componente exerce um papel essencial na compreensão da linguagem. Já mencionamos em seções anteriores

que a compreensão da linguagem é uma atividade complexa, que envolve a decodificação de signos visuais e auditivos, o acesso lexical, a análise sintática, semântica e pragmática da informação.

O *armazenador episódico (episodic buffer)* foi o último componente a ser acrescentado ao modelo de componentes múltiplos de Baddeley e Hitch (BADDELEY, 2000). O *episodic buffer* é um sistema de armazenamento de capacidade limitada, sendo responsável pela integração de informações novas, tanto dos componentes visual e verbal, quanto da memória de longa duração, em uma representação episódica única (JUNIOR; MELO, 2011). Assim, o *buffer* é fundamental para a evocação das memórias arquivadas, pois, durante o processo de integração os traços de memória são reunidos no *episodic buffer*, onde as lembranças ou conhecimentos emergem na consciência. Em síntese, Carriedo e colegas (2011) pontuam que o *episodic buffer* liga a alça fonológica e o esboço visuoespacial à memória de longa duração.

De um modo geral, a MT é essencial para a leitura e para aprendizagem, mesmo que não produza arquivos permanentes. Ela faz o reconhecimento da informação nova com aquelas pré-existentes, comparando-as e fazendo associações.

Com relação à leitura, Koda (2005), Daneman e Carpenter (1980), Just e Carpenter (1992) e Tomitch (1995, 1996) propõem que a operação de leitura depende da MT e que existe uma correlação entre a capacidade de memória de trabalho e desempenho na leitura, postulando que a MT é um fator determinante de diferença individual na habilidade leitora.

Esta autora também trata de estudos de MT que envolvem leitores de segundas línguas. Miyake e Friedman (1998, apud KODA, 2005) postulam que a memória de trabalho pode ser um componente central da aptidão para aprendizagem de línguas. A memória de trabalho como um recurso cognitivo está envolvida em praticamente todos os aspectos da leitura, igualmente em L1 e L2.

Para Baddeley e colegas (2011), a *Memória de Longa Duração (MLD)* é um sistema ou sistemas que servem de base à capacidade de armazenar informação por longos períodos de tempo. A MLD subdivide-se em memória declarativa/ explícita e não declarativa/ implícita, de acordo com o conteúdo armazenado. A memória explícita está aberta à evocação intencional, seja com base na recordação de eventos pessoais – memória episódica

– ou de conhecimentos gerais – memória semântica. Já a memória implícita é aberta à evocação por meio do desempenho, no lugar de lembranças ou reconhecimento consciente.

Passamos agora a melhor explicar as duas formas de memória declarativa/explícita.

A *Memória Semântica* corresponderia, de acordo com Baddeley e colegas (2011), ao armazenamento de informações relativas aos conhecimentos gerais (saber as capitais da Europa), incluindo conceitos (por exemplo, o que é cadeira?), significados de palavras (o que significa Eugênia?) e de fatos socialmente compartilhados (como reservar uma mesa num restaurante). Todo o conteúdo arquivado é passível de relato verbal, mas não tem ancoragem no tempo e nem no espaço.

A *Memória Episódica*, por sua vez, armazena eventos que dizem respeito à história pessoal (como uma viagem ou um encontro importante) e, ao contrário da memória semântica, é ancorada no tempo e no espaço (BADDELEY *et al.*, 2011). Esses eventos também são passíveis de relato verbal, quer dizer, podem ser evocados de maneira consciente.

Logo, compreende-se que as informações contidas nesses sistemas de memória explícita podem ser relatadas verbalmente, quer dizer, o indivíduo possui acesso consciente ao conteúdo e pode, assim, declará-lo.

A *Memória Implícita* ou procedimental, procedural, ou ainda memória de procedimentos, consiste na retenção e armazenamento de conteúdos não verbalizáveis como as habilidades, como saber cozinhar e andar de bicicleta, por exemplo. Envolve treinamento, repetição e a aquisição, sendo que a aquisição dessas habilidades é gradual. A evocação desses conteúdos da memória de longa duração se dá por meio do desempenho, em lugar da lembrança consciente (BADDELEY *et al.*, 2011). Em resumo, esse tipo de memória é evidenciado a partir das habilidades percepto-motoras, repostas esqueléticas e emocionais (MELLO; XAVIER, 2005).

Além dessas classificações apresentadas acima, existem outras tantas memórias, como memória sensorial (ecoica e icônica), memória prospectiva e falsas memórias, que não serão exploradas neste trabalho.

Para concluir esta seção, apresenta-se um esquema que resume a classificação dos tipos de memória abordados nesta dissertação.

Figura 3: Esquema/resumo dos tipos de memória abordados nesta dissertação



Fonte: O autor (2013).

Adota-se neste trabalho a taxonomia proposta por Baddeley e colegas (2011).

Percebemos, então, que todas as memórias são igualmente importantes e que funcionam em conjunto. Exemplo disso é o funcionamento da MT, que coordena a informação que ingressa e a que é recuperada das memórias de curta e longa duração. Ao ler um texto, um leitor apreende novas informações e estabelece uma relação entre os conhecimentos anteriores e os novos conteúdos. Para que essa relação aconteça, a memória de trabalho faz uma conexão, evocando as informações existentes na memória de longa duração, num fluxo constante de ida e volta.

Sabemos que não foram discutidos todos os conteúdos pertinentes e relevantes sobre os temas, mas tentou-se mostrar como eles estão conectados, por ser relevantes para esta dissertação.

Na seção seguinte trataremos da relação entre a memória (memória de trabalho e de longa duração) e a compreensão de textos em L2. Ao longo desta revisão teórica mencionamos a importância da capacidade de memória de trabalho - MT- e do conhecimento prévio alocado na memória de longa duração - MLD para a compreensão do

texto, tanto escrito quanto oral, seja em L1 ou L2. Então, na seção que segue, abordaremos mais intimamente essa relação.

2.3.2 O papel da memória de trabalho e da memória de longa duração na compreensão de textos em língua estrangeira

Os estudos sobre a relação da memória de trabalho com a compreensão da linguagem são recorrentes na Linguística, na Psicologia Cognitiva e nas Neurociências, porém estão longe de se esgotar. Kintsch e van Dijk (1978) sugerem que a MT desempenha um papel decisivo na compreensão leitora. Torres (2003) expõe algumas investigações realizadas nessa interface. No entanto, a autora clama por mais pesquisas envolvendo a compreensão em L2, pois muitos dos trabalhos realizados até o momento tratam da capacidade da MT em relação à compreensão da linguagem em L1. Nas palavras da autora:

Um número considerável de estudos tem investigado a relação entre a memória de trabalho e o desempenho em tarefas de compreensão em linguagem. No entanto, a maior parte desses estudos foi conduzida em língua materna. Há um menor número de estudos que se propôs a investigar a relação entre a memória de trabalho e a compreensão em linguagem em língua estrangeira. (TORRES, 2003, p. 132)

Dentre os estudos citados pela autora, estão os trabalhos de Daneman e Carpenter (1980, 1983), Miyake, Just e Carpenter (1992) e Tomitch (1995). Todos eles investigam a relação da MT com a compreensão em L1.¹⁵ A autora cita, ainda, uma lacuna nos trabalhos envolvendo a compreensão em L2 e mostra os trabalhos precursores na área. Koda (2005) também cita as investigações de Harrington e Sawyer (1992) e de Miyake e Friedman (1998), como pioneiras na área. Abaixo (Quadro 2) apresentamos essas pesquisas na área de compreensão de textos em L2 e acrescentamos outras realizadas em nível nacional.

Quadro 2: Pesquisas sobre a relação entre a MT e a compreensão em linguagem em L2.

Investigadores	Objetivo	Modalidade de apresentação dos textos	Teste de MT	Resultados
HARRINGTON; SAWYER (1992)	Investigar o desempenho de participantes falantes de japonês (língua materna) e inglês (língua estrangeira) em tarefas de leitura e memória de trabalho.	Escrita	Teste (<i>span</i>) de alcance de leitura	Mostram que o teste de alcance de leitura é válido para medir a capacidade da MT tanto em língua materna quanto em língua estrangeira; e que a relação entre a MT e a compreensão em leitura manifesta-se tanto em

¹⁵ Tais estudos foram conduzidos em inglês como L1, exceto o de Tomitch que, conduziu sua pesquisa em português como L1 (TORRES, 2003).

				contexto de L1 quanto em contexto de L2.
MIYAKE; FRIEDMAN (1998)	Rastrear relações de causalidade entre as variáveis MT, medida em língua materna (japonês) e L2 (inglês), e a compreensão de estruturas sintáticas (língua estrangeira).	Escrita	Teste (<i>span</i>) de alcance de leitura	Sugerem que há uma estreita relação entre as medidas da MT em L1 e L2. Sugerem também que a MT medida em L2 determina aspectos específicos à aquisição de L2, como, por exemplo, a compreensão de estruturas sintáticas complexas.
FONTANINI; WEISSHEIMER, (2003)*	Investigar se a afasia, resultante de um derrame cerebral, exerce algum impacto sobre a capacidade de memória operacional e o desempenho em tarefas de L2.	Escrita	Amplitude de MT e a tarefas em L2	Os resultados demonstram que a afasia interfere nos mecanismos de processamento e armazenamento de informações bem como nas atividades de compreensão de leitura e análise sintática, enfatizando o papel do hemisfério esquerdo no processamento da linguagem.
SCHMIDT (2003)*	Comparar a capacidade da MT em japonês como L1 e alemão como L2.	Escrita	Teste de amplitude leitora	Os resultados mostram correlações estatisticamente significativas entre o teste de amplitude nas duas línguas. Os resultados apontam ainda para o fato de que a transferência de capacidade de processamento da L1 para a L2 não se revela tão simples, pois o processamento em L2 exige outras habilidades, se comparado com a L1.
TORRES (2003)*	Investigar a relação entre a MT e o desempenho de leitores (português – L1 e inglês – L2) em uma tarefa de construção de ideias principais em textos cuja idéia principal está mal sinalizada.	Escrita	Teste (<i>span</i>) de alcance de leitura	Indicam que a capacidade da MT está relacionada à habilidade de construir ideias principais em textos, em que estas estejam mal sinalizadas.
VALLE (2005)*	Estudar o papel da MT na compreensão de textos orais e escritos em LE por aprendizes de inglês como L2.	Escrita e oral	Teste (<i>span</i>) de alcance de leitura e teste de compreensão oral.	Sugerem que uma melhor eficiência no processamento e gerenciamento de informações na MT em textos escritos parece ser mais adequada a leitores com baixa proficiência se comparada na relação com leitores mais habilidosos.
BARRETA; KRATOCHVIL- FINGER (2010)*	Examinar se os efeitos da capacidade de MT e modalidade exercem influência na compreensão de texto em L1(português) e L2 (inglês) por um sujeito	Escrita e oral	Teste de alcance (<i>span</i>) de leitura e teste de compreensão oral.	Mostram que não existe uma relação clara entre os escores obtidos nas tarefas de alcance de leitura e compreensão oral e desempenho sobre as tarefas de MT.

com lesão cerebral.			
---------------------	--	--	--

(*) Investigações realizadas no Brasil.

A partir das investigações citadas no Quadro 2, sobre compreensão de textos em L2 e MT, é possível observar que a maioria desses estudos lida com textos na modalidade escrita, apontando, em sua maioria, para uma correlação entre proficiência leitora e capacidade de MT.

Durante a compreensão de textos há a necessidade de se manter uma grande quantidade de informação ativa, atualizar os modelos, além de suprimir informações irrelevantes. Todos estes processos estão relacionados com a capacidade de MT, bem como com o mecanismo de controle atencional atribuído ao executivo central (GARCÍA *et al.*, 2007). Desse modo, a compreensão de textos parece ser sensível a diferenças individuais da MT.

O estudo mais citado nas investigações sobre as diferenças individuais na compreensão leitora e sobre diferenças na capacidade de MT é o realizado por Meredyth Daneman e Patricia Carpenter, em 1980. As autoras perceberam que o tipo de capacidade de memória estudada até o momento não coincidia com o componente da MT realmente implicado nas tarefas de nível textual. Logo, a partir da hipótese de que a MT tem um papel relevante no alcance do significado do texto, as autoras conseguiram, através de um estudo, estabelecer correlações entre a funcionalidade da MT e a habilidade de compreensão. O experimento usado ficou conhecido por mensurar a amplitude leitora (*span*) da MT, empregado em vários estudos reportados no Quadro 2, por exemplo.

As tarefas propostas por Daneman e Carpenter (1980) foram apresentadas tanto em modalidade visual (*Reading Span Test*) como auditiva (*Listening Span Test*). As tarefas demandaram uma memória de caráter ativo que permitisse cumprir com os requisitos de uma tarefa complexa. Em primeiro lugar, a tarefa exigia a construção de uma representação do estímulo e sua comparação com o conhecimento de mundo, com a finalidade de decidir se o conteúdo do estímulo era verdadeiro ou falso. Depois disso, a tarefa exigia o arquivamento temporário da última palavra de cada estímulo na memória, para poder ser evocada ao final do conjunto. E, por fim, deveria haver a coordenação das duas operações que se realizariam de maneira simultânea.

Um dos principais propósitos do estudo de Daneman e Carpenter (1980) foi conceber uma medida que avaliasse tanto o processamento como as funções de

armazenamento da memória trabalho. Para as autoras, a capacidade de MT poderia influenciar tanto a duração da informação na MT, quanto a probabilidade de consolidação dessas informações na MLD. Em ambos os casos, um leitor/ ouvinte mais qualificado teria vantagens, pois as informações persistiriam por mais tempo na MT porque o seu processamento não consumiria toda a capacidade disponível (DANEMAN; CARPENTER, 1980).

Just e Carpenter (1992) explicam a limitação da capacidade de memória. Para os autores, os indivíduos que dispõem de maior capacidade de memória de trabalho teriam melhor desempenho nas tarefas de compreensão da linguagem, além disso, a limitação da MT se relacionaria à eficiência no processamento da linguagem. Conforme citado anteriormente, o resultado encontrado por Miyake e Friedman em 1998 sugere que há uma estreita relação entre as medidas da MT em L1 e L2, bem como indica que a MT medida em L2 determina aspectos específicos à aquisição da língua estrangeira (TORRES, 2003).

Retomando o exposto nas seções anteriores, aprendizes de L2, diferentemente de leitores/ouvintes proficientes, ainda não têm seus processos de leitura automatizados, e por este motivo, influenciados pela complexidade do texto, tendem a sobrecarregar a MT com os processos de nível mais baixo, como, por exemplo, a decodificação e o acesso lexical, deixando poucos recursos da memória disponíveis para o desempenho dos processos de nível mais alto, como a integração de proposições no texto e o monitoramento da compreensão (TOMITCH, 2003).

Já que o papel da MT em relação à compreensão de textos é armazenar a informação textual de forma temporária e manipulá-la de modo que os leitores/ouvintes comparem o conteúdo do texto com o conhecimento prévio, isso acarretará mais ou menos esforço em L2, dependendo do nível de conhecimento prévio do leitor/ouvinte, de sua capacidade de MT, e, em especial, da proficiência na L2.

Outro sistema de memória determinante para a compreensão de textos é a MLD. Este sistema de memória, apresentado na seção antecedente, é um sistema ou sistemas que servem de base para a capacidade de armazenar informação por longos períodos de tempo (BADDELEY *et al.*, 2011). Para Cowan (2008), esse sistema de memória é um vasto arquivo de conhecimento e um registro de eventos ou experiências anteriores. Segundo este

autor, seria difícil negar que cada indivíduo normal tem sob seu comando um amplo conjunto de memórias de longa duração.

O conhecimento e o registro de eventos anteriores nos remetem ao conteúdo armazenado, que classifica a MLD em Memória semântica e Memória episódica, conforme a exposição da seção anterior. O conteúdo armazenado em esquemas na MLD advém dos conhecimentos linguísticos, extralinguísticos, de mundo ou enciclopédico e das experiências pessoais e sociais, que formam o conhecimento prévio do leitor/ouvinte (VARELA, 2006).

Em relação à teoria cognitiva de compreensão de textos, mencionada na primeira seção desta pesquisa, van Dijk (2010) indica que os conhecimentos socialmente compartilhados estão armazenados na memória semântica, enquanto as experiências pessoais estão armazenadas na memória episódica. Na memória semântica estariam armazenados os *frames*, os *scripts* e os esquemas atitudinais e na memória episódica estariam armazenadas as representações textuais, os modelos de situação generalizados, a atualização de conhecimento pessoal.

Para Pereira e Flôres (2009), o papel da MLD ou a sua função é atualizar e armazenar o conhecimento prévio que, integrado ao processamento geral, determina a qualidade da compreensão e o potencial de inferências produzidas pelo leitor/ouvinte. De acordo com o que já foi referido anteriormente sobre as inferências, cada leitor/ouvinte produzirá diferentes inferências de acordo com seu conhecimento prévio, bem como construirá diferentes modelos de situação, a partir de suas experiências pessoais.

Varela (2006) esclarece que o conhecimento prévio auxilia a compreensão daquilo que está implícito nos textos orais ou escritos, uma vez que estes não expressam tudo o que o escritor/falante deseja comunicar. O leitor/ouvinte, graças a seu conhecimento prévio, completa as ideias que faltam para a compreensão do texto. Pensando na L2, quanto mais conhecimentos linguísticos e extralinguísticos o leitor/ouvinte tiver em língua estrangeira, mais facilmente atribuirá sentido ao texto lido ou ouvido.

Conforme Scherer e Tomitch (2008), sempre que o leitor/ouvinte conseguir atribuir um significado relevante a uma parte do texto, ou ao texto como um todo, o conteúdo tenderá a solidificar-se mais fortemente na memória, facilitando sua evocação a curto ou a longa duração.

De um modo geral, a relação estabelecida entre as estruturas do texto e o conhecimento de mundo do leitor/ouvinte contribui para a compreensão do texto (van Dijk, 2010). Para construir essa representação integrada, o leitor/ouvinte deve processar e manter a informação na memória.

Para finalizar essa parte teórica, entendemos que os sistemas de memória estão diretamente relacionados à compreensão de textos, tanto em L1 quanto em L2. A partir da percepção do texto, a MT é acionada para a decodificação dos signos linguísticos e acesso lexical, enquanto a MLD é ativada para, então, evocar os conhecimentos prévios do leitor/ouvinte e comparar as informações novas com aquelas já consolidadas. Então, o leitor/ouvinte, para compreender um texto principalmente em L2, depende, dentre muitos fatores, do funcionamento eficiente dos seus sistemas de memória. Acredita-se que quanto melhor retido tiver sido o conteúdo na MLD, mais facilmente será recuperado.

A partir das considerações apresentadas acima, observamos que as investigações sobre memória são relevantes no campo da Linguística e carecem de um olhar específico de estudiosos da linguagem, principalmente, em relação à compreensão de textos em L2. Percebemos, também, que as investigações realizadas acerca da compreensão de textos, geralmente, preocupam-se com o texto na modalidade escrita. As pesquisas sobre a compreensão de textos em L2 na modalidade oral ainda são escassas e requerem atenção, pois a compreensão oral também é uma das habilidades linguísticas a serem desenvolvidas na aprendizagem de uma L2.

Tendo em vista essa lacuna nos estudos sobre a relação da memória com a compreensão de textos em L2 e apresentamos uma investigação a respeito do impacto da relação entre a compreensão de textos em espanhol em diferentes modalidades e a memória, em especial a memória de trabalho. Para isso, nos conduzimos neste momento para o capítulo que aborda o experimento. O Capítulo 3 trata do delineamento do estudo, onde expomos o tema, bem como os problemas de pesquisa, os objetivos do trabalho, as hipóteses e o método.

3. O EXPERIMENTO

Neste capítulo apresentamos a pesquisa desenvolvida. Começamos pela delimitação do tema e do problema de pesquisa, depois passaremos aos objetivos, hipóteses e método. Por fim, abordaremos a apresentação e discussão dos dados.

3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Estudos sobre a investigação da relação da memória com a compreensão de textos têm origem na década de 1930, com Frederic Bartlett. Em sua pesquisa foram utilizados contos e histórias, ou seja, materiais significativos, para verificar o quanto da história original era recuperado pelos participantes depois de um determinado tempo. Esse experimento contrariou os estudos feitos, até então, com material sem significado. Os resultados da pesquisa mostraram que a lembrança dos participantes era imprecisa, apresentando equívocos e distorções, coincidentes com as características culturais e os conhecimentos prévios dos participantes. Tal investigação ressaltou a influência que a compreensão tem na lembrança e o caráter construtivo dos processos de memória (LEÓN; GARCÍA, 1995).

Segundo Kintsch e van Dijk (1978), tanto a leitura como a atividade de ouvir envolvem a compreensão. E por isso, entendemos que não é só o texto escrito que deve ser considerado em estudos sobre a relação entre compreensão de textos e memória. Textos orais fazem parte do cotidiano de falantes/ouvintes e estão presentes na aprendizagem de língua materna e estrangeira.

Vale ressaltar também que o sentido tomado para definir compreensão não é a simples ideia de decodificação, de entender algo dentro dos limites do texto (oral ou escrito). Para tanto, tomamos as palavras de Flôres (2008), para quem compreender é um processo encoberto e interno. Para esta autora, a compreensão do indivíduo não sofre vigilância ou observação alheia, mas depende de sua própria mobilização mental.

Portanto, a compreensão é um processo individual assentado sobre os conhecimentos prévios e características culturais das pessoas. E ao tratarmos de compreensão em língua estrangeira, outros fatores influenciam na compreensão de textos (independente da modalidade de apresentação), como o domínio da língua, a motivação, o domínio do

conteúdo abordado, a idade cronológica e a capacidade de memória, de acordo com Scherer e Tomitch (2008).

Pesquisas na interface memória e compreensão de textos em L2 mostram, por exemplo, os efeitos da capacidade de memória de trabalho em relação à modalidade de apresentação de textos (ouvidos e lidos) em diferentes línguas (L1 versus L2) na compreensão do discurso de um indivíduo com danos cerebrais, como evidencia o estudo de caso de Baretta e Finger-Kratochvil (2007). Ou então, mostram se na compreensão de textos em L2 a memória de trabalho é utilizada de maneira diferente em textos apresentados em diferentes modalidades por participantes universitários (VALLE, 2005).

Nossos questionamentos iniciais são:

- a) Qual modalidade de apresentação do texto (oral/escrita) produz maior impacto na compreensão do texto, devido ao armazenamento na memória, de aprendizes de espanhol como língua estrangeira em nível intermediário?
- b) Qual tipo de estrutura do texto será recuperado em maior número e acuidade nos diferentes intervalos de tempo após sua apresentação?
- c) Há uma relação entre a capacidade de processamento da memória de trabalho (MT) e a recuperação de proposições do texto?

Nesta pesquisa, atenta-se, então, para o laço entre a memória e a compreensão em língua estrangeira e, por isso, pretende-se contribuir com estudos nesta direção. Porém, diferentemente do estudo de caso de Baretta e Finger-Kratochvil (2007) e do estudo de Valle (2005), que investigam a língua inglesa como L2, este versa sobre o impacto da compreensão de textos em diferentes modalidades (oral e escrita), em língua espanhola, sobre a memória de longa duração e memória de trabalho. Embora desde os trabalhos de Bartlett já se investigasse o quanto a compreensão de textos contribui no armazenamento e recuperação de informações (BADDELEY *et al.*, 2011), ainda são poucos os estudos nesta interface, principalmente em língua estrangeira.

3.2 OBJETIVOS

3.2.1 Objetivo geral

Analisar, numa perspectiva psicolinguística, a compreensão de textos por alunos de nível intermediário de proficiência em espanhol como língua estrangeira em diferentes modalidades de apresentação (oral e escrita) e sua relação com a memória de longa duração e de trabalho.

3.2.2 Objetivos específicos

Das tarefas de compreensão do texto na modalidade escrita e oral:

- analisar de que forma a modalidade de apresentação influencia a compreensão de textos na LE por aprendizes de espanhol, em nível intermediário, considerando-se os níveis do texto (microestrutura, macroestrutura e modelo situacional);

Das tarefas de avaliação de recuperação do conteúdo do texto:

- verificar o impacto da modalidade de apresentação de texto sobre a recuperação de proposições totais (incluindo micro e macroestrutura), comparando-se as três coletas (1ª tarefa/compreensão do texto, 2ª e 3ª tarefa/ recuperação do conteúdo do texto);
- verificar o impacto da modalidade de apresentação de texto sobre a recuperação de microproposições a cada coleta e na totalidade da coleta;
- verificar o impacto da modalidade de apresentação de texto sobre a recuperação de macroproposições a cada coleta e na totalidade da coleta;
- verificar a progressão da elaboração de inferências avaliativas aceitáveis ao longo dos três momentos de coleta (1ª tarefa/compreensão do texto, 2ª e 3ª tarefa/ recuperação do conteúdo do texto);
- verificar a progressão da elaboração de inferências avaliativas não aceitáveis ao longo dos três momentos de coleta (1ª tarefa/compreensão do texto, 2ª e 3ª tarefa/ recuperação do conteúdo do texto);

Do teste de memória de trabalho:

- verificar se o participante que recupera melhor as proposições do texto possui maior capacidade de MT em relação àquele participante que recupera menos informações.

3.3 HIPÓTESES

Das tarefas de compreensão do texto na modalidade escrita e oral:

- Pressupõe-se uma melhor compreensão de textos em L2 apresentados em forma escrita na comparação com a forma oral, tendo em vista a possibilidade de maior controle do aprendiz de espanhol como língua estrangeira sobre o texto e a possibilidade de retorno às estruturas do mesmo.

Das tarefas de avaliação da recuperação do conteúdo do texto:

- supõe-se que o texto escrito facilite a recuperação de proposições totais (incluindo micro e macroestrutura), na comparação entre as três coletas (1ª tarefa/compreensão do texto, 2ª e 3ª tarefa/ recuperação do conteúdo do texto);
- pressupõe-se que o texto escrito facilite a recuperação de microproposições a cada coleta e na totalidade da coleta;
- pressupõe-se que o texto escrito facilite a recuperação de macroproposições a cada coleta e na totalidade da coleta;
- pressupõe-se uma menor quantidade de enumeração de microestruturas e uma estabilização na citação das macroestruturas ao longo dos três períodos de coleta (1ª tarefa/compreensão do texto, 2ª e 3ª tarefa/ recuperação do conteúdo do texto);
- supõe-se uma menor elaboração de inferências avaliativas aceitáveis ao longo dos três momentos de coleta (1ª tarefa/compreensão do texto, 2ª e 3ª tarefa/ recuperação do conteúdo do texto);
- supõe-se uma maior elaboração de inferências avaliativas não aceitáveis ao longo dos três momentos de coleta (1ª tarefa/compreensão do texto, 2ª e 3ª tarefa/ recuperação do conteúdo do texto);

Do teste de memória de trabalho:

- Pressupõe-se que uma maior capacidade de memória de trabalho facilite a recuperação do texto, independente da modalidade de apresentação.

3.4 MÉTODO

3.4.1 Participantes

Os participantes desta investigação são:

- Grupo Escrito (GE) – 08 alunos do curso de espanhol diurno de uma Universidade do sul do Rio Grande do Sul, que cursam o terceiro ano¹⁶.
- Grupo Oral (GO) - 08 alunos do curso de espanhol diurno de outra Universidade do sul do Rio Grande do Sul, que cursam o quinto semestre¹⁷.

A seleção dos participantes foi a partir dos seguintes critérios:

Critérios de inclusão

- cursar o quinto semestre ou terceiro ano do curso de letras português- espanhol;
- ter aulas no turno diurno;
- demonstrar nível intermediário de proficiência em língua espanhola.

Critérios de exclusão

- ter morado em país de língua espanhola ou na fronteira;
- usar a língua espanhola no trabalho ou em casa;
- demonstrar nível avançado ou básico de proficiência em língua espanhola.

3.4.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Após lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) os participantes responderam a três questionários, um referente aos hábitos de leitura e questões socioculturais (Apêndice 3), outro referente às crenças sobre as modalidades de apresentação de textos (Apêndice 4) e outro sobre questões referentes ao uso e exposição diária ao espanhol fora da sala de aula (Apêndice 5). Depois disso, as tarefas de compreensão e recuperação foram aplicadas. Abaixo, segue o cronograma de encontros e das tarefas referentes à pesquisa:

¹⁶ O curso de Letras Português – Espanhol dessa Universidade é anual.

¹⁷ O curso de Letras Português – Espanhol dessa Universidade é semestral. A carga horária de dois semestres equivale a um ano do curso anual.

Quadro 3 – Cronograma de encontros e das tarefas referentes à pesquisa

	Encontro	Tempo	Data	Local	Tarefa	Objetivo
GE	1°	Aprox. 1h30m	08/10	FURG	Apresentação do TCLE e Questionários	Apresentar a pesquisa esclarecer os procedimentos de coleta dos dados. Definir os participantes.
GO			02/10	UFPEL	Apresentação do TCLE e Questionários	
GE	2°	Aprox. 45m	09/10	FURG	Prova de proficiência	Avaliar o nível de proficiência.
GO			09/10	UFPEL	Prova de proficiência	
GE	3°	Aprox. 45m	11/10	FURG	Apresentação do texto escrito e tarefa de compreensão textual	Analisar de que forma a modalidade de apresentação do texto influencia a compreensão do texto, considerando-se os níveis de estrutura do texto.
GO			10/10	UFPEL	Apresentação do texto oral e tarefa de compreensão textual	
GE	4°	Aprox. 45m	18/10	FURG	Tarefa de avaliação da recuperação do conteúdo do texto escrito (1 semana)	Analisar de que forma a modalidade de apresentação influencia a recuperação do texto da MLD.
GO			17/10	UFPEL	Tarefa de avaliação da recuperação do conteúdo do texto oral (1 semana)	
GE	5°	Aprox. 45m	01/11	FURG	Tarefa de avaliação da recuperação do conteúdo do texto escrito (3 semanas)	Analisar de que forma a modalidade de apresentação influencia a recuperação do texto da MLD.
GO			31/10	UFPEL	Tarefa de avaliação da recuperação do conteúdo do texto oral (3semanas)	
GE	6°	Aprox. 45m	13/11	FURG	Teste de MT	Verificar se o participante que recupera melhor as estruturas do texto possui maior capacidade de MT em relação àqueles participantes que recuperam menos informações;
GO			13/11	UFPEL	Teste de MT	

a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Questionários para a seleção dos participantes

No primeiro encontro, os participantes assinaram o termo (obtido após a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, parecer nº 91.110 de 28/08/12), em que consta a descrição da pesquisa e do instrumento a que foram submetidos. Foi escrito em linguagem simples, para fácil compreensão.

Depois, os dois grupos preencheram três questionários: um sobre o perfil dos participantes, outro sobre crenças e preferências em relação à modalidade de apresentação de textos e o último sobre a frequência de uso e exposição à língua espanhola.

O primeiro questionário (Apêndice 3) visou a coletar dados sobre o perfil dos participantes, além de seus hábitos de leitura. A partir deste questionário foi possível identificar informações específicas de cada participante, que auxiliaram na análise dos dados da pesquisa. O questionário é constituído de duas partes. A primeira identifica os participantes, a segunda parte investiga seus hábitos de leitura.

O segundo questionário (Apêndice 4) busca identificar quais as crenças ou preferências dos participantes em relação à modalidade de apresentação de textos e aprendizagem em língua espanhola. Além das preferências, este questionário visa a conhecer a opinião dos participantes sobre a compreensão de textos orais e escritos em língua espanhola. Por fim, este questionário visa a conhecer as crenças dos participantes em relação à lembrança dos conteúdos quando lidos ou ouvidos.

O último questionário (Apêndice 5) visa a identificar a frequência de uso da língua espanhola e a exposição diária dos participantes à língua fora da sala de aula. Além disso, este questionário visa a verificar as atividades realizadas pelos participantes em língua espanhola, além das aulas na universidade.

b) Prova de proficiência para a seleção dos participantes

No segundo encontro, os participantes fizeram uma prova de proficiência¹⁸ (Anexo A) em língua espanhola de nível intermediário, que contempla as habilidades de compreensão oral e escrita. Esse exame, na realidade, é composto por provas de três diferentes grupos. O primeiro grupo contém tarefas de compreensão leitora e de expressão escrita, o segundo grupo de provas apresenta tarefas de gramática e vocabulário e, por último, o grupo de tarefas de compreensão e expressão oral. Como o foco de nossa pesquisa é a compreensão de textos escritos e orais, dispensamos as outras tarefas, também com o propósito de não estender demais esta parte da coleta.

¹⁸O teste de proficiência foi retirado do site http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/nivel_b2.html, acesso em fevereiro de 2012.

Quadro 4 - Distribuição de textos e questões, tempo e instruções de aplicação de cada parte da prova de proficiência

	Prova de proficiência em língua espanhola de nível intermediário aplicada para os participantes	
	Compreensão leitora	Compreensão oral
Quantidade de textos	4	4
Quantidade de questões	12 (3 para cada texto)	12 (3 para cada texto)
Tempo de realização	30 minutos	30 minutos
Instrução	Ler os textos e responder por escrito às questões correspondentes.	Ouvir cada texto 2 vezes, responder por escrito apenas ao final da segunda audição.

d) Textos (oral e escrito) e tarefas de compreensão e recuperação textual

1) Texto escrito

O texto em língua espanhola foi selecionado do jornal eletrônico argentino *Clarín*, que é de acesso público (Anexo B). É um texto informativo que versa sobre tendências atuais. Optou-se por um texto informativo porque este tipo de texto não é recorrente nas investigações sobre a recuperação de informações do texto, ao contrário do que ocorre com o texto narrativo. Além disso, a exploração do texto informativo é comum nas aulas de língua estrangeira.

O texto, intitulado “*Los chicos aprenden antes a manejar la PC que la bicicleta*”, foi postado e extraído no dia 10/12/2011. A escolha do texto não obedece a critérios específicos, mas atenta para o nível de formalidade da língua. O texto apresenta as seguintes características estruturais:

- Total de 358 palavras;
- 195 palavras de conteúdo – verbos, substantivos, adjetivos e advérbios;
- 48 orações/proposições;
- 15 períodos;
- 5 parágrafos;
- 27 linhas.

Na seção 3.4.4 mostraremos a divisão do texto em proposições e a classificação de cada uma quanto ao nível estrutural do texto (micro e macroestrutura), conforme julgamento de especialistas na área de língua espanhola.

Este texto foi classificado como Texto Escrito (TE), apresentado para o GE impresso em folha A4 e entregue sem o título, que não foi divulgado durante a leitura. Segundo Farias (2000), os títulos são, normalmente, indicativos da macroestrutura semântica de um texto, ou seja, são pistas que apontam para a ideia central do texto.

Os participantes puderam ler o texto durante o tempo que julgassem necessário para compreendê-lo. Logo após, o texto foi recolhido e os participantes receberam as questões de compreensão do texto escrito (Apêndice 6).

2) Texto oral

O texto escrito, anteriormente citado, foi gravado por um falante nativo¹⁹ de língua espanhola. A gravação dura 2 minutos e 28 segundos e não apresenta ruídos. O texto oral foi apresentado no laboratório de língua da Universidade Federal de Pelotas, para o GE, de modo que cada participante ouvisse o texto individualmente duas vezes, sem interrupção. Assim como o texto escrito, o texto oral foi apresentado sem o título. Este texto foi classificado como Texto Oral (TO). Logo após o áudio, foram entregues as questões de compreensão do TO (Apêndice 7). Cada grupo recebeu o mesmo texto em modalidade diferente, o Grupo Escrito recebeu o texto escrito e o Grupo Oral recebeu o texto oral.

3) Tarefa de compreensão do texto escrito

Logo após a leitura do texto, o GE recebeu uma tarefa impressa de compreensão do texto escrito, que visa a verificar a compreensão textual dos participantes. A tarefa contém questões que versam sobre os níveis de estrutura do texto (macro ou microestrutura e modelo de situação). As respostas foram escritas em língua portuguesa para não inibir a produção dos participantes.

A tarefa foi composta por três questões. A primeira apresenta três perguntas. A primeira pergunta versa sobre o tema do texto. De acordo com van Dijk (2010) e Koda

¹⁹ O falante nativo é do sexo masculino, de origem mexicana e reside na cidade de Mérida. A gravação foi feita no México e enviada por e-mail para a pesquisadora.

(2005), o tema é a parte mais relevante do conteúdo do texto e está no nível da macroestrutura textual. Como exposto na seção 2.1, Kinstch e van Dijk (1983) explicam que a macroestrutura é formada por operações diferentes, como apagamento, seleção, generalização e construção. A segunda e a terceira pergunta tratam de detalhes do texto. Para Koda (2005), os detalhes estão subordinados a ideias principais e, por isso, situam-se no nível microestrutural. Conforme esta autora, a microestrutura é gerada através da análise da superfície do texto.

A segunda questão da tarefa refere-se ao título do texto. Como a resposta a essa pergunta resultará de uma inferência do leitor/participante não temos como prevê-la. Por se tratar de uma inferência, a resposta estará relacionada com o conhecimento prévio do leitor, bem como, com estratégias de reconhecimento e seleção das ideias mais importantes do texto (KODA, 2005).

A terceira e última questão trata do texto como um todo, pois é solicitado ao participante que escreva o texto em português e que inclua as informações de que se lembrar. A questão envolve informações dos diferentes níveis de estrutura: microestrutura – os detalhes, macroestrutura – ideias principais e modelo de situação – recuperação e atualização de modelos, através do conhecimento prévio dos participantes.

4) Tarefa de compreensão do texto oral

Logo após ter sido exposto ao áudio do texto, o GO recebeu uma tarefa impressa de compreensão correspondente a do texto oral, que visa a verificar a compreensão textual dos participantes. Esta tarefa contém os mesmos tipos de questões da tarefa anterior, pois o objetivo é comparar o desempenho dos dois grupos. As respostas foram escritas em língua portuguesa para não inibir a produção dos participantes.

5) Tarefas para avaliação da recuperação dos textos após um intervalo de tempo

As tarefas para avaliação da recuperação dos textos após um período de tempo verificaram o quanto os participantes do GO lembraram-se do texto lido e quanto os participantes do GE lembraram-se do texto ouvido, tendo apenas o título original como estímulo. Visam a analisar a recuperação de informações do texto, levando em consideração os níveis estruturais do texto e a modalidade de apresentação. As tarefas foram impressas em folha A4 e respondidas em língua portuguesa.

Essas tarefas eram compostas por apenas uma questão, em que os participantes deveriam escrever com o máximo de detalhes o que se lembravam dos textos. As tarefas foram aplicadas em duas seções, em grupos, com intervalo de três semanas. A primeira tarefa (Apêndices 8 e 9) foi aplicada uma semana após a apresentação do texto para ambos os grupos. O mesmo procedimento foi adotado para a aplicação das tarefas de compreensão e recuperação três semanas após a exposição ao texto (Apêndices 10 e 11).

d) Instrumento de testagem da memória de trabalho

Depois da análise dos dados das três tarefas de compreensão de texto, foi administrado o teste de memória de trabalho - Subtarefa de *Span* Auditivo em Sentenças do NEUPSILIN (FONSECA, SALLES, PARENTE, 2008). Os componentes da MT avaliados nessa testagem são o executivo central e o *buffer* episódico, que foram explorados na seção 2.3.1. Esses componentes armazenam e processam informações simultaneamente.

A testagem de MT foi aplicada a 4 participantes: 1 de cada grupo que apresentou alto desempenho nas tarefas de compreensão e recuperação do texto, e 1 participante de cada grupo que apresentou baixo desempenho nas tarefas de compreensão e recuperação do texto. Este teste não foi realizado com todos os participantes para não tornar a investigação ainda mais extensa.

O teste avaliou se os participantes que obtiveram alto desempenho nas tarefas de compreensão e recuperação do texto, também possuem maior capacidade de MT, bem como se os de mais baixa compreensão tinham os escores mais baixos na MT. O teste foi aplicado individualmente, em uma única sessão, de aproximadamente 20 minutos para cada participante. A aplicação do instrumento ocorreu em parceria com uma psicóloga da Psicologia Cognitiva da PUCRS.

Essa testagem consiste na repetição de frases com diferentes extensões, em voz alta. As frases estão agrupadas em blocos de duas, três, quatro e cinco sentenças. Após a leitura de cada bloco pelo examinador, o participante deve evocar as últimas palavras de cada frase, em ordem. A pontuação é obtida pelo número de palavras recordadas em cada série. O valor atribuído para cada palavra recordada na ordem é 2 pontos, palavra recordada fora da ordem 1 ponto e intrusões ou interferências não são pontuadas.

e) Estudo piloto

Foi realizado um teste piloto para avaliar os procedimentos e instrumentos a serem adotados na coleta de dados desta pesquisa. É necessário ressaltar que as tarefas, antes da realização do piloto, foram avaliadas, em um primeiro momento, por 2 especialistas da área de língua espanhola, que serviram de juízes para verificar a coerência e a aplicabilidade das tarefas propostas. Após essa análise, foram feitas as devidas modificações nos instrumentos.

Nesta etapa da pesquisa, participaram 2 licenciados do curso Português/Espanhol e respectivas literaturas da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. O primeiro participante recebeu o texto na modalidade escrita, enquanto o segundo recebeu na modalidade oral. Além das tarefas de compreensão do texto, os participantes realizaram a tarefa de avaliação da recuperação do conteúdo do texto uma semana após a sua apresentação.

Entendemos que a aplicação do teste piloto é necessária para aprimorar os instrumentos da pesquisa, assegurando uma maior qualidade dos mesmos.

3.4.3 Procedimentos para análise dos dados

Após a aplicação dos questionários e tarefas de compreensão e recuperação do texto, começamos a análise dos dados, levando em conta os objetivos propostos.

3.4.3.1 Análise da prova de proficiência em língua espanhola

De acordo com as informações do site do Instituto Cervantes, as provas de compreensão oral e escrita de nível intermediário atestam a capacidade dos participantes de compreender o essencial de textos orais e escritos complexos, inclusive aqueles que versem sobre temas abstratos ou conhecimento especializado, em diversas variedades da língua espanhola.

Os participantes do exame devem obter 70% de acertos em cada conjunto de provas para qualificarem-se como nível intermediário. Como cada conjunto contém 12 questões, o participante deve acertar no mínimo 8 em cada prova para ser considerado de nível intermediário. No caso da nossa pesquisa, os participantes devem acertar no mínimo 8 questões da prova de compreensão leitora e o mesmo número mínimo de acertos na prova de compreensão oral.

3.4.3.2 Análise dos dados dos questionários

As respostas dadas aos questionários servem para obter-se um perfil dos participantes da investigação. Porém, alguns dados foram comparados com os resultados das tarefas de compreensão do texto.

3.4.3.3 Análise do texto

A estrutura de um texto mostra como as ideias principais delimitam sua organização geral e como as ideias complementares estão subordinadas a elas. Como já discutido, a unidade básica de representação de um texto é a proposição (KODA, 2005). Na seção 3.4.2.3.1, descrevemos as características estruturais do texto e, dentre elas, mencionamos a existência de 48 proposições/orações, ou seja, a microestrutura do texto escolhido é composta por 48 unidades mínimas de significado. Algumas dessas proposições podem representar o tema ou a ideia geral do texto.

Para avaliar em que nível da estrutura do texto se enquadra cada proposição, foi solicitado a dois especialistas²⁰, licenciados em língua espanhola, que indicassem as proposições do texto (entre barras) e destacassem aquelas que julgavam mais importantes para o sentido global, desconsiderando as proposições de ideias secundárias ou complementares. Ao desconsiderar essas ideias, os juízes aplicaram uma regra de formação de macroestrutura. De acordo com Kintsch e van Dijk (1983) e Koda (2005), o apagamento de proposições menos relevantes no texto é uma das operações que formam a macroestrutura textual, como exposto na seção 2.1.1.

Abaixo segue a divisão das proposições (separadas por barras) e a indicação das ideias principais e secundárias, de acordo com os juízes mencionados anteriormente. Como não temos como prever a quantidade e a qualidade das inferências elaboradas pelos participantes, não foi solicitado aos juízes que produzissem proposições desse tipo. O Quadro 5 apresenta as principais ideias de cada parágrafo, bem como as 10 proposições de macroestrutura. O Quadro 6 apresenta as ideias secundárias de cada parágrafo, correspondentes às 38 proposições da microestrutura textual.

²⁰ A avaliação dos juízes especialistas contribuiu para que a divisão das proposições não fosse feita apenas a partir da perspectiva da pesquisadora.

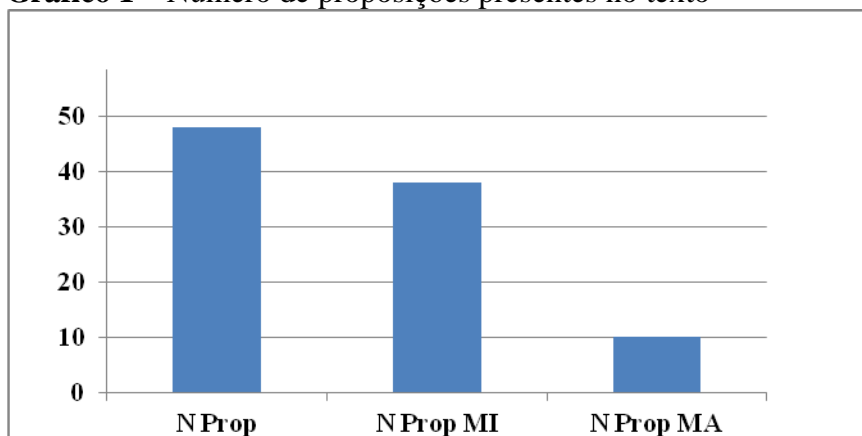
Quadro 5: Ideias principais em cada parágrafo do texto

Parágrafo	Ideias principais/ Proposições de macroestrutura
1º	/Tienen entre 2 y 5 años/ y nacieron en el mundo tecnológico./
2º	/están aprendiendo a usar la tecnología antes que muchas de las habilidades necesarias para la vida cotidiana/
3º	/en el país esta tendencia se repite/
4º	/lo que reproduce esa pantalla /es más atractivo que el cordón de una zapatilla, con un resultado inmediato. /aprender lo útil que resulta andar bien calzado /lleva bastante más tiempo./
5º	/la tecnología no perjudica la educación de los nenes./ Al contrario, “estimula su curiosidad y ansiedad por explorar y descubrir nuevas cosas”,/

Quadro 6: Ideias secundárias em cada parágrafo do texto

Parágrafo	Ideias secundárias /Proposições de microestrutura
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Juegan largas horas en la computadora/, pero piden ayuda para vestirse. • /Llaman a sus amigos desde el celular de mamá/, aunque todavía no aprendieron a comer bien solos./ • Se divierten con una aplicación de la tableta mucho más que con cualquier juguete/ de los que llenan su habitación/ • Los mismos que tienen su foto en Facebook desde la primera ecografía./
2º	<ul style="list-style-type: none"> • /Distintos estudios realizados en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra afirman/ que • Los ejemplos que da la compañía de software AVG/ son bastante claros: “el 58% de los nenes de entre 2 y 5 años sabe jugar en la PC, /contra el 52% que sabe andar en bicicleta;/ el 25% puede abrir una página de Internet /y el 20% puede nadar;/ el 19% puede jugar con la aplicación de un teléfono inteligente/ y el 11% atarse los zapatos”./
3º	<ul style="list-style-type: none"> • /Los especialistas argentinos coinciden que/ • /La psicóloga educacional Débora Nakache cuenta que los chicos /“se apropian del mundo /y la cultura que los rodea /y no habría forma/ de que no quisieran acceder a la tecnología /cuando los papás lo hacemos a diario”.
4º	<ul style="list-style-type: none"> • /Las pantallas los hipnotizan/, los seducen casi más que cualquier otra cosa/, pero, /¿qué sucede con las otras habilidades /que también son parte del aprendizaje? /“Atarse un cordón necesita una motricidad fina /que usar el teclado de una computadora no precisa. • (...)Y agrega un detalle fundamental:/ • /Tocar un botón trae imágenes y sonidos,/ y • La operación mental de ambas acciones es igual de compleja,/ pero llevarlas a cabo manualmente/ es muy distinto”,/ explica Mercedes Miguel, Directora general de planeamiento educativo de la Ciudad de Buenos Aires./
5º	<ul style="list-style-type: none"> • Sin embargo, hay un fantasma/ que debe despejarse:/ • /afirma Mercedes Miguel.

O número de proposições que pertencem a cada nível de estrutura do texto está representado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Número de proposições presentes no texto

N Prop – Número de proposições do texto; **N Prop MI** – Número de proposições de microestrutura; **N Prop MA** – Número de proposições de macroestrutura;

3.4.3.3 Análise da tarefa de compreensão de texto

Como mencionado na seção 3.4.2.3.3, as questões da tarefa de compreensão do texto (Apêndices 5 e 6) referem-se aos diferentes níveis de estrutura textual. Na análise das respostas dos participantes, levamos em consideração que, para compreender um texto, o leitor/ouvinte constrói uma representação do texto extraindo seu significado, ou seja, ele cria uma representação semântica do significado do texto (VAN DIJK, 2010). Por vezes, essa representação pode conter a sintaxe original e expressões da microestrutura do texto. Além disso, a representação mental do texto é influenciada pela relação das proposições com conhecimento geral do leitor/ouvinte (VAN DIJK, 2010) e, por isso, não há como prevê-las.

As questões da tarefa de compreensão do texto (Apêndices 5 e 6) estão distribuídas da seguinte maneira:

Quadro 7: Distribuição de questões, nível de estrutura do texto e pontuação máxima

Questões	Instrução	Nível de estrutura	Pontuação
1	Responda aos questionamentos sobre o texto (em língua portuguesa):		
a)	Qual é o tema do artigo?	Macroestrutura	2
b)	De acordo com os exemplos dados pela companhia AVG, quais as habilidades usadas no cotidiano são desenvolvidas mais tardiamente?	Microestrutura	2
c)	O que diverte muito mais que os brinquedos do quarto?	Microestrutura	2
2	Dê um título para o texto:	Macroestrutura	2

3	Escreva o texto em português, incluindo as informações de que se lembrar:	Micro/ macroestrutura e modelo de situação	2
---	---	--	---

O procedimento de análise das respostas dos participantes em cada questão foi o seguinte:

- enquadramento de cada resposta em um dos critérios propostos para cada questão, conforme julgamento dos juízes especialistas;
- pontuação da resposta de acordo com os critérios estipulados;

Os quadros abaixo mostram os critérios de pontuação para cada questão.

Quadro 8 – Critérios de análise da Questão 1.a

a) Qual é o tema do artigo?		
Critério de análise	Pontuação	Exemplo
Tema considerado inadequado: • Proposições confusas ou genéricas demais, que não representam semanticamente a ideia central do texto.	Zero (0)	• “O texto trata das novas tecnologias”.
Tema considerado regular: • Proposições que trazem elementos do texto ou paráfrase de algum trecho do texto, porém não atingem a ideia central.	Um (1)	• “O texto trata das crianças que nasceram no mundo da tecnologia e sabem usar celular, computador e tablet.”
Tema considerado adequado: • Proposições que representam semanticamente a ideia central do texto ou paráfrase de algum trecho do texto que atinge essa ideia central.	Dois (2)	• “Crianças aprendem a usar a tecnologia antes de aprender algumas habilidades necessárias para a vida cotidiana”.

Quadro 9 – Critérios de análise da Questão 1.b

b) De acordo com os exemplos dados pela companhia AVG, quais habilidades usadas no cotidiano são desenvolvidas mais tardiamente?		
Critério de análise	Pontuação	Exemplo
Resposta considerada inadequada: • Informação presente no texto, porém não é usada como exemplo pelo estudo mencionado ou informação não presente no texto.	Zero (0)	• “As habilidades desenvolvidas mais tardiamente pelas crianças são comer sozinhas e vestir-se”.
Resposta considerada regular: • Informação incompleta ou mesclada com informação presente no texto.	Um (1)	• “A habilidade desenvolvida mais tardiamente pelas crianças é andar de bicicleta”; • “As habilidades desenvolvidas mais tardiamente pelas crianças são comer sozinhas e amarrar os sapatos.”

Resposta considerada adequada: <ul style="list-style-type: none"> • Informação completa, apresentando as três habilidades mencionadas como exemplo pelo estudo. 	Dois (2)	<ul style="list-style-type: none"> • “As habilidades desenvolvidas mais tardiamente pelas crianças são andar de bicicleta, nadar e amarrar os sapatos.”
---	----------	--

Quadro 10 – Critérios de análise da Questão 1.c

c) O que diverte muito mais que os brinquedos do quarto?		
Critério de análise	Pontuação	Exemplo
Resposta considerada inadequada: <ul style="list-style-type: none"> • Termos que não estão presentes no texto. 	Zero (0)	<ul style="list-style-type: none"> • “Divertem-se muito mais com um jogo de Playstation do que com os brinquedos do quarto.”
Resposta considerada regular: <ul style="list-style-type: none"> • Termos presentes no texto ou outro que substitua a expressão “aplicativo de Tablet”. 	Um (1)	<ul style="list-style-type: none"> • “Divertem-se muito mais com um jogo de computador/ notebook/ iPad/ celular do que com os brinquedos do quarto.”
Resposta considerada adequada: <ul style="list-style-type: none"> • O termo usado na comparação (“aplicativo de Tablet”). 	Dois (2)	<ul style="list-style-type: none"> • “Divertem-se muito mais com um aplicativo de Tablet do que com os brinquedos do quarto.”

Quadro 11 – Critérios de análise da Questão 2

2 Dê um título para o texto:		
Critério de análise	Pontuação	Exemplo
Título considerado inadequado: <ul style="list-style-type: none"> • Título que não traz elementos do texto ou que não se relaciona com o tema central. 	Zero (0)	<ul style="list-style-type: none"> • “A modernidade” • “Século da tecnologia”
Título considerado regular: <ul style="list-style-type: none"> • Título que traz elementos relacionados ao texto, porém não atinge o tema central. 	Um (1)	<ul style="list-style-type: none"> • “As novas tecnologias e as crianças” • “Crianças modernas”
Título considerado adequado: <ul style="list-style-type: none"> • Título que representa a ideia central do texto. • Título que apresenta uma paráfrase da ideia central. • Título que apresenta uma inferência pertinente ao tema do texto. 	Dois (2)	<ul style="list-style-type: none"> • “Crianças aprendem a usar a tecnologia antes de aprender as habilidades necessárias para a vida cotidiana”. • “O contexto influencia as habilidades que serão desenvolvidas pela nova geração”. • “Estudo revela que crianças aprendem a manipular precocemente a tecnologia, antes mesmo da aprendizagem de habilidades básicas”.

Quadro 12: Critérios de análise da questão 3

3 Escreva o texto em português, incluindo as informações de que se lembrar:		
Proposições	Critérios de análise	Pontuação
Macroestrutura	Comparação das proposições de macroestrutura da resposta com as 10 proposições da macroestrutura que representam as ideias principais do texto;	10/10 = 1
Microestrutura	Comparação das proposições de microestrutura da resposta com as 38 proposições da microestrutura que representam as ideias secundárias do texto;	38/38 = 1
Modelo de situação	Consideração das inferências avaliativas aceitáveis, geradas a partir das ideias do texto.	Não há pontuação.
Informações intrusivas	Consideração das inferências avaliativas não aceitáveis, que fogem ao conteúdo do texto.	Não há pontuação.

A questão 3 foi pontuada de acordo com o número de proposições existentes no texto original (10 proposições de macroestrutura e 38 de microestrutura). As proposições da macroestrutura do texto-resposta foram divididas pelo número de proposições da macroestrutura do texto original. O mesmo procedimento foi adotado para a pontuação das proposições da microestrutura. A nota da questão foi a soma do resultado dessas divisões.

O desempenho dos participantes dos dois grupos nessa tarefa foi comparado através das notas obtidas em cada questão e no desempenho geral da tarefa. Além dessa comparação entre os grupos, para saber em qual modalidade de apresentação o texto era mais bem compreendido, a tarefa serviu de base para comparação nas tarefas de recuperação do conteúdo do texto.

3.4.3.3 Análise das tarefas de recuperação do conteúdo do texto

Como mencionado na seção 3.4.2.3.5, as tarefas de recuperação do texto foram aplicadas em dois momentos após a apresentação do texto: a primeira tarefa foi aplicada uma semana depois, enquanto a segunda, três semanas após a apresentação do material escrito e oral. Essas tarefas verificam o quanto os participantes lembravam-se do texto lido e do texto ouvido, considerando-se as estruturas do texto.

Conforme Koda (2005), as proposições da macroestrutura são representadas na memória textual com mais frequência e duração que as proposições da microestrutura. Van Dijk (2010) expõe que os leitores e ouvintes recordam o nível mais alto da estrutura do texto

– a macroestrutura, pois ela pode representar uma situação relevante para eles, o que afeta a lembrança dos detalhes do texto ou suas ideias secundárias.

Para van Dijk (2010), quando os usuários da língua têm de reproduzir aquilo que ouviram ou leram antes, recuperam os modelos construídos e reproduzem informações a partir deles, já que não possuem a representação textual à disposição. Por isso, leitores e ouvintes podem, nesse momento, reproduzir informação que não existe no texto original.

León e García (1995) ressaltam a influência que a compreensão tem sobre a lembrança. A compreensão sofre influências das experiências pessoais e das avaliações do leitor/ ouvinte, por isso, determinadas informações são mais relevantes para uns do que para outros.

A instrução dada nas tarefas de recuperação do conteúdo do texto

Escreva com o máximo de detalhes o que você lembra do texto, em português.

O procedimento de análise das respostas dessas tarefas foi o seguinte:

- ✓ Divisão do texto-resposta em proposições.
- ✓ Classificação das proposições do texto-resposta em macro /microestrutura e modelo de situação (inferências avaliativas aceitáveis a partir das ideias principais e secundárias).
- ✓ Comparação das proposições do texto-resposta com as proposições do texto original.
- ✓ Enumeração das ideias intrusivas (ideias que não estão no texto e não se relacionam com as ideias primárias e secundárias).

Ao final da análise dessas tarefas, fizemos a comparação do desempenho dos participantes em cada uma das tarefas, bem como a comparação entre os grupos pesquisados.

No capítulo seguinte apresentamos a análise dos dados obtidos através das coletas realizadas com os dois grupos, bem como relacionamos esses dados com as hipóteses e objetivos propostos para cada tarefa.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos a análise do resultado da prova de proficiência em língua espanhola de nível intermediário e dos questionários. Além disso, expomos os dados obtidos, bem como fazemos uma discussão relacionando o resultado das tarefas com os pressupostos teóricos apresentados.

4.1 Análise da prova de proficiência

Todos os participantes foram considerados de nível intermediário, pois acertaram 8 ou mais questões em cada uma das partes da prova de proficiência. Mostramos na Tabela 1 (Apêndice 12) o número de acertos de cada participante na prova.

O GE obteve uma média de 10,5 acertos nas questões de compreensão leitora e 9,9 acertos nas questões de compreensão auditiva. Já o GO obteve uma média de 10,3 acertos nas questões de compreensão leitora e 9,9 nas questões de compreensão auditiva. Comparando os resultados, sabendo que há o mesmo número de participantes em cada grupo, o GE obteve um desempenho melhor nas duas partes da prova. Porém, essas diferenças não são significativas, conforme o Teste T de Student para amostras independentes (o valor de p é 0,25 nas duas comparações, $p > 0,05$). Na parte de compreensão leitora o desempenho do GE foi de 87,5%, contra 85% do GO. Na parte de compreensão auditiva, o GE apresentou um desempenho de 81,6%, contra 80,8% do GO.

Nenhum participante acertou 100% nas duas partes da prova. Por isso, não foi aplicado um teste para medir a proficiência avançada. Se um participante fosse considerado em nível avançado de proficiência seria excluído da pesquisa, já que um dos critérios de seleção dos participantes era apresentar nível intermediário de proficiência na L2.

Na próxima seção, apresentamos a análise dos questionários referentes à identificação e hábitos de leitura, às crenças e preferências de modalidade de apresentação de textos e, por fim, à frequência de uso e exposição à língua espanhola.

4.2 Análise dos questionários

Através do Questionário 1 referente à identificação e aos hábitos de leitura, conhecemos o perfil dos nossos participantes.

O GE foi composto por 8 participantes, 7 mulheres e 1 homem, entre 21 e 34 anos. Os participantes deste grupo, na época da coleta, frequentavam o primeiro curso superior. Em relação aos hábitos de leitura, todos os participantes informaram que leem com frequência diária. Dentre os textos lidos estão livros técnicos, textos da internet e livros por lazer. Todos os participantes consideraram que compreendem facilmente aquilo que leem. Apenas 1 participante do grupo informou que não gosta de ler.

O GO foi composto por 8 participantes, 5 mulheres e 3 homens, entre 21 e 47 anos. Os participantes deste grupo também frequentavam o primeiro curso superior na época da coleta dos dados. Em relação aos hábitos de leitura, todos os participantes informaram que leem com frequência diária, textos da internet, livros técnicos e livros por lazer. Todos afirmaram que gostam de ler e consideraram que compreendem facilmente aquilo que leem.

O Questionário 2, referente às crenças e preferências sobre as modalidades de apresentação de textos, apresenta as considerações dos participantes sobre a compreensão de textos escritos e orais em espanhol como língua estrangeira.

No GE verificamos que 75% dos participantes preferem receber textos na modalidade escrita, enquanto 25% preferem textos apresentados na modalidade oral. Em relação às dificuldades na compreensão, 62,5% dos participantes consideraram que não têm problema em compreender textos em ambas as modalidades, enquanto 37,5% informaram que têm dificuldades em compreender textos orais. No que tange aos aspectos positivos em compreender textos escritos, os participantes apontaram a possibilidade de retorno ao texto e a ampliação de vocabulário; quanto aos aspectos positivos em compreender textos orais, a maioria dos participantes considerou que há possibilidade de conhecer diferentes sotaques e pronúncias de distintas variedades da língua. No que se refere à lembrança dos textos, 75% participantes informaram que lembram mais informações de textos escritos e 25% informaram que lembram com mais facilidade informações dos textos orais.

O GO apresentou apenas 37,5% participantes que preferem textos apresentados na modalidade escrita, enquanto 62,5% têm preferência por textos orais. Sobre as dificuldades ao compreender os textos nas diferentes modalidades, a maioria informou que a rapidez da fala pode gerar dificuldades. Em relação aos aspectos positivos em compreender textos escritos, os participantes informaram que têm contato com esse tipo de material com mais frequência e mencionaram a possibilidade de retomar algumas informações do texto. Já ao

que se refere aos aspectos positivos em compreender textos orais, a maioria informou que a compreensão é simultânea e mostra que o indivíduo está adaptado aos sons da L2. No que tange à lembrança dos textos, apenas 1 participante informou que lembra mais de informações de textos ouvidos, enquanto a maioria acredita que lembra com mais facilidade informações do texto escrito. No Questionário 2, observamos que os participantes de ambos os grupos destacaram algumas características dos textos escritos e orais mencionados na seção 2.2.3, como, por exemplo, a possibilidade de retorno ao texto escrito e a rapidez da fala e os sotaques característicos dos textos orais.

No Questionário 3 sobre a frequência de uso e de exposição à língua espanhola, verificamos o tempo dedicado às atividades em L2 pelos participantes. As Tabelas 2 e 3 apresentam os dados deste questionário.

Tabela 2 – Tempo dedicado às atividades em L2 pelos participantes do GE

	Uso da L2 durante o dia			Atividades em L2 durante a semana			Viagens durante o ano				
	Nunca	Menos de 1 hora	Mais de 1 hora	Nunca	Todos os dias	Algumas vezes	1 dia	Nunca	1 vez	2 vezes	Mais de 2 vezes
Em casa	6	2									
No trabalho	6	2									
Em redes sociais	6	2									
Ler					5	2	1				
Ouvir música					5	2	1				
Assistir filmes				1		6	1				
Escrever					6	2					
Conversar com amigos				7		1					
País de LE								2	4	2	

Tabela 3 - Tempo dedicado às atividades em L2 pelos participantes do GO

	Uso da L2 durante o dia			Atividades em L2 durante a semana			Viagens durante o ano				
	Nunca	Menos de 1 hora	Mais de 1 hora	Nunca	Todos os dias	Algumas vezes	1 dia	Nunca	1 vez	2 vezes	Mais de 2 vezes
Em casa	7*										
No trabalho	6	2									
Em redes sociais	6	2									
Ler					4	3	1				
Ouvir música					1	3	4				
Assistir filmes				1		6	1				
Escrever					2	2	4				
Conversar com amigos						1	1				
País de LE				6		1		3	3	2	

*O GO apresenta 1 participante que usa a língua espanhola em casa, mas não diariamente, os outros participantes indicaram que nunca usam a L2 em casa.

Na seção seguinte apresentamos os dados da tarefa de compreensão do texto escrito realizada pelo GE e da tarefa de compreensão do texto oral pelo GO. Logo após, apresentamos os dados obtidos nas tarefas de recuperação do conteúdo do texto.

4.3 Análise da tarefa de compreensão do texto (1ª Tarefa)

O objetivo da tarefa era analisar de que forma a modalidade de apresentação influenciava a compreensão de um texto na LE por aprendizes de espanhol, em nível intermediário, considerando-se os níveis de estrutura do texto (microestrutura, macroestrutura e modelo situacional).

Os participantes da pesquisa receberam a tarefa logo após a apresentação do texto. Lembramos que o mesmo texto foi apresentado aos dois grupos em modalidades diferentes, o GE recebeu o texto na modalidade escrita e o GO na modalidade oral. Como se tratou do mesmo texto, as questões da tarefa também foram as mesmas.

Segundo os critérios de análise estipulados na seção 3.4.4.3, a pontuação variava de 0 a 2 pontos (as respostas foram consideradas inadequadas, regulares e adequadas) para cada uma das 5 questões, logo, a pontuação total da tarefa era de 10 pontos.

Iniciamos a análise desta tarefa exibindo o desempenho dos dois grupos, comparando-os, e, em seguida, passamos a análise das respostas de cada questão.

A Tabela 4 apresenta o desempenho dos participantes do Grupo Escrito na tarefa de compreensão do texto na modalidade escrita e do Grupo Oral, na tarefa de compreensão do texto na modalidade oral.

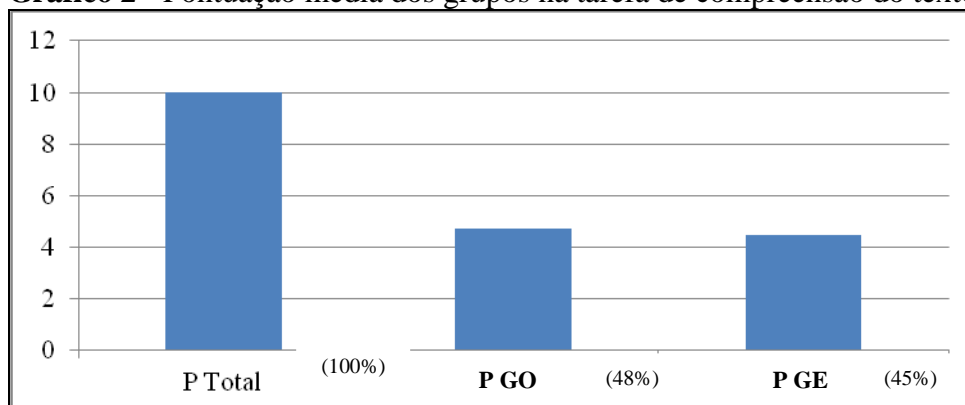
Tabela 4 – Desempenho dos participantes na tarefa de compreensão do texto (1ª Tarefa)

Participantes	1	2	3	4	5	6	7	8	Média
GE	4,1	5,4	3,1	4,5	5,3	4,5	4,5	4,4	4,5
GO	5,3	4,4	5,7	4,7	4,5	4,5	4,4	4,5	4,8

Como exposto na Tabela 4, a pontuação média do GE foi de 4,5. A pontuação mais alta foi de 5,4 e a mais baixa 3,1. Apenas dois participantes deste grupo atingiram uma pontuação acima de 5 pontos. Já a pontuação média do GO foi de 4,8. A pontuação mais alta deste grupo foi de 5,7 e a mais baixa foi de 4,4. Este grupo também apresenta dois

participantes com pontuação acima de 5 pontos. Mesmo que um participante do GE apresente um desempenho mais baixo em relação aos outros participantes, os grupos apresentaram uma homogeneidade quanto ao uso da L2 em casa, no trabalho e em redes sociais, conforme Tabelas 2 e 3. O Gráfico 2 expõe a pontuação média dos dois grupos em relação à pontuação total na tarefa.

Gráfico 2 - Pontuação média dos grupos na tarefa de compreensão do texto (1ª Tarefa)



P Total - Pontuação total da tarefa; **P GO** - Pontuação do Grupo Escrito; **P GE** - Pontuação do Grupo Oral;

Comparando o desempenho dos dois grupos no Gráfico 2, o GE apresentou 45% da pontuação total da tarefa, enquanto o GO apresentou 48%. A diferença na pontuação entre os grupos é 0,3 pontos ou 3% da pontuação. Os escores dos grupos representam menos de 50% da pontuação tarefa.

Por meio de uma análise estatística com o Teste T de Student para amostras independentes, tem-se que a probabilidade de significância (p) desse teste estatístico é de aproximadamente 10% ou 0,1. De acordo com os dados obtidos, tem-se que $p(0,1) > 0,05$ nesta tarefa. Assim, os dados demonstram que não houve diferenças na compreensão de textos em L2 apresentados em diferentes modalidades.

Por meio da Tabela 4, observamos que o GO que recebeu o texto na modalidade oral obteve um melhor desempenho em relação ao GE, que recebeu o mesmo texto na modalidade escrita. Contudo, essa diferença de desempenho não é estatisticamente significativa. Esse resultado contraria nossa hipótese para a tarefa, pois não houve vantagem na compreensão do texto em modalidade escrita em relação à modalidade oral.

Mesmo que não haja diferença significativa no resultado da tarefa, o desempenho do GE na compreensão do texto na modalidade oral poderia ser justificado pela preferência da

maioria dos participantes do grupo por textos apresentados na modalidade oral. Essa preferência foi mencionada na seção 4.2, na análise do Questionário 2 sobre crenças e preferências na modalidade de apresentação do texto.

Possivelmente, uma amostra maior tornaria os dados mais significativos. No nosso estudo, apenas a análise qualitativa permite supor que a modalidade oral facilitou a compreensão.

Ao divergir da nossa primeira hipótese, o resultado da tarefa concorda com a proposta de Kintsch (1998) que sugere que processos cognitivos de alto nível, como a compreensão de textos, são fundamentados na estrutura semântica, independentemente da modalidade de *input*.

Além disso, evidências de estudos em processamento de L2 sugerem que a compreensão do texto é mais afetada pelo conhecimento linguístico e textual na L2 do que pela modalidade de apresentação do texto. Percebemos, assim, que, se um aprendiz de L2 superar sua limitação de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, o processamento do *input* em L2 se tornará cada vez mais automático, independente da modalidade, tornando sua compreensão mais eficiente – o que foi constatado com nossos participantes, de nível intermediário de proficiência.

Antes de analisarmos especificamente as respostas para cada questão, apresentamos a Tabela 5 com o desempenho dos grupos nas Questões 1 e 2, considerando-se os critérios estipulados na seção 3.4.4.3.

Tabela 5 – Respostas das Questões 1 e 2

	Inadequada		Regular		Adequada	
	GE	GO	GE	GO	GE	GO
Q. 1.a	-	-	07	07	01	01
Q. 1.b	-	01	07	07	01	-
Q. 1.c	-	-	08	07	-	01
Q 2	01	-	07	07	-	01
Total	01	01	29	28	02	03

I) Questão 1.a - Qual é o tema do artigo?

A Questão 1.a referia-se à macroestrutura textual. Essa questão avaliava a compreensão global do texto, através da identificação do tema do artigo apresentado.

Para van Dijk e Kintsch (1983) e van Dijk (2010), a macroestrutura é o nível que expressa a parte mais relevante do conteúdo de um texto. Esse nível é de natureza mais global, expressando as ideias principais. Ao contrário da microestrutura, essa estrutura é gerada a partir da análise semântica do texto.

Como pode ser verificado, apenas 1 participante de cada grupo apresentou uma resposta considerada adequada, que continha proposições ou ideias que representavam semanticamente a ideia central do texto ou paráfrase de algum trecho que atingia essa ideia central. Nenhum dos participantes dos dois grupos apresentou resposta considerada inadequada para a questão. Dentre os participantes, 87,5% de cada grupo apresentaram uma resposta regular que continha proposições ou ideias que traziam elementos do texto ou paráfrase de algum trecho, mas que não atingia a ideia central. Demonstramos exemplos das respostas dadas para esta questão no Quadro 13 (Apêndice 13).

II) Questão 1.b – De acordo com os exemplos dados pela AVG, quais habilidades usadas no cotidiano são desenvolvidas mais tardiamente?

A Questão 1.b referia-se à microestrutura textual. Essa questão avaliava a compreensão em nível local, através da identificação de detalhes do texto.

Conforme Kintsch e van Dijk (1978), a microestrutura é o nível mais baixo da estrutura do texto. Para estes autores, ela é a estrutura de uma proposição individual e suas relações no texto. Esse nível estrutural comporta as ideias complementares e, geralmente, expressa detalhes subordinados às ideias principais. Essa estrutura é gerada a partir da análise da superfície do texto.

O GE apresentou 1 resposta considerada adequada. Esta resposta continha as três habilidades mencionadas como exemplo no texto. Dentre os participantes do GE, 87,5% apresentaram respostas regulares para a questão, com informação incompleta ou mesclada com outras informações presentes no texto. O GO não apresentou resposta considerada adequada. Dentre os participantes deste grupo, 87,5% também apresentaram respostas regulares e 12,5% apresentaram uma resposta avaliada como inadequada. Esta resposta continha informação presente no texto que não foi usada como exemplo pelo estudo mencionado. Demonstramos exemplos das respostas dadas para esta questão no Quadro 13 (Apêndice 13).

III) *Questão 1.c – O que diverte mais que os brinquedos do quarto?*

A Questão 1.c também se referia à microestrutura textual, avaliando a compreensão em nível local, através da identificação de detalhes do texto.

O GE apresentou 100% de respostas consideradas regulares. Essas respostas continham termos presentes no texto ou outro que substituíam a expressão “aplicativo de *Tablet*”. Já o GO apresentou 87,5% de respostas consideradas regulares e 12,5% de respostas adequadas, conforme o critério estipulado. Demonstramos exemplos das respostas dadas para esta questão no Quadro 13 (Apêndice 13).

IV) *Questão 2 – Dê um título para o texto:*

A Questão 2, assim como a 1.a, referia-se à macroestrutura do texto, avaliando a compreensão global do texto. Conforme mencionamos na seção 3.4.2.3.1, os títulos indicam, normalmente, a macroestrutura semântica de um texto e são pistas que apontam para a ideia central do texto (FARIAS, 2000).

Nesta questão, o GE apresentou 1 resposta considerada inadequada, em que o participante sugeriu um título que não trazia elementos do texto ou que não se relacionava com o tema central. As respostas dos outros participantes deste grupo foram consideradas regulares, pois apresentaram títulos que traziam elementos relacionados ao texto, porém não atingiram o tema central. Este grupo obteve 87,5% de respostas regulares. O GO teve uma resposta considerada adequada, que trouxe um título com uma inferência pertinente ao tema do texto. Os outros participantes tiveram suas respostas consideradas regulares, totalizando também 87,5% das respostas. Demonstramos exemplos das respostas dadas para esta questão no Quadro 13 (Apêndice 13).

V) *Questão 3 – Escreva o texto em português, incluindo as informações de que se lembrar:*

Esta questão envolveu todos os níveis de estrutura do texto: micro/macroestrutura e modelo de situação (MS) ou inferências avaliativas aceitáveis. Não há hipótese de pesquisa para comparar a compreensão dos diferentes níveis de estrutura, nesta tarefa. A consideração desses níveis, nesta 1ª tarefa, serviu para a análise do resultado geral da testagem. Além desses níveis, observamos nesta análise as informações intrusivas (II) ou inferências avaliativas não aceitas, àquelas que não fazem referência às ideias do texto. Como

mencionado na seção 3.4.4.3, os modelos de situação e as informações intrusivas não foram pontuados. Vale ressaltar que o texto original apresentado, aos participantes, continha 38 proposições de microestrutura e 10 de macroestrutura. Apresentamos na Tabela 6, abaixo, o número de as proposições da micro e da macroestrutura que foram pontuadas nos textos-resposta e logo após, expomos os modelos de situação e as informações intrusivas produzidas por cada grupo.

Tabela 6 – Número de proposições de micro e macroestrutura no texto-resposta (1ª Tarefa)

		Participantes																Total	
		1		2		3		4		5		6		7		8		MI	MA
		MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA
GE		01	01	05	03	03	03	06	03	02	02	08	03	10	02	03	03	38	20
GO		03	02	08	02	10	04	14	03	09	02	10	02	09	02	08	03	71	20

MI – Microestrutura; MA – Macroestrutura

a) Microestrutura/ ideias secundárias

Através da Tabela 06, evidenciamos que a média de proposições de microestrutura apresentada pelo GE foi de 4,8 e pelo GO de 8,9. Assim, o GE exibe 12,6% das proposições desse nível do texto original, enquanto o GO apresenta 23,4%. Os participantes do GO apresentaram no texto-resposta quase o dobro de proposições de microestrutura. O número máximo de proposições de microestrutura apresentado na questão foi 14 de um participante do GE, enquanto o número mínimo de proposições desse nível foi de 01 de um participante do GE. Expomos exemplos dessas proposições no Quadro 14 (Apêndice 13).

b) Macroestrutura/ ideias centrais

Na Tabela 6 percebemos que, os dois grupos apresentaram o mesmo número de proposições referentes a 25% das proposições de macroestrutura do texto original. O número máximo de ideias centrais compreendidas por um participante GO foi de 04 proposições e o número mínimo foi 02 proposições apresentadas por 5 participantes desse grupo. O número máximo de ideias centrais compreendidas por um participante GE foi 03 proposições por 5 participantes do grupo e o número mínimo foi 01 proposição deste mesmo nível, apresentada por 1 participante. Expomos exemplos dessas proposições no Quadro 14 (Apêndice 13).

c) Modelo de Situação/inferências avaliativas aceitáveis

Segundo van Dijk (2010), um modelo de situação é uma construção ou recuperação de uma representação da memória. Esse nível refere-se ao conhecimento prévio e de esquemas de representação dos usuários da língua. Para este autor, estes usuários recuperam conhecimentos prévios sobre o tema do texto que os ajudarão na elaboração de uma atualização do modelo ou a construção de um modelo novo. Assim, não há como prever esse modelo, pois o conhecimento prévio dos leitores/ouvintes é individual. Assim sendo, como a atualização do modelo de situação criado pelos leitores seria mais difícil de prever, não foram incluídos na análise estatística, a qual se reduziu à micro- e à macroestrutura, apoiada na análise prévia desses dois níveis feita pelos juízes especialistas nos textos.

Na Tabela 7 apresentamos o número de inferências avaliativas aceitáveis atualizadas ou construídas pelos participantes de cada grupo a partir das ideias do texto apresentado e de seu conhecimento prévio sobre o tema do texto.

Tabela 7 – Número de inferências avaliativas aceitáveis (1ª Tarefa)

	Participantes								Total	Média
	1	2	3	4	5	6	7	8		
GE	06	01	01	-	03	-	01	01	13	1,6
GO	02	01	02	01	-	02	-	01	09	1,1

O GE gerou 13 inferências aceitáveis a partir das ideias do texto original, enquanto o GO produziu 09 inferências. Em termos quantitativos o GE produziu mais inferências que o GO. Expomos exemplos dessas inferências no Quadro 14 (Apêndice 13).

d) Informações intrusivas/ inferências avaliativas não aceitáveis:

De acordo van Dijk (2010), a compreensão sofre influências das experiências pessoais, bem como das avaliações dos leitores/ouvintes, por isso, determinadas informações são mais relevantes para uns do que para outros. Ao reproduzir as informações do texto, as pessoas podem recuperar informações que não existem no texto original, mas sim na representação mental que foi construída para esse texto.

Essas informações que surgiram nos textos-respostas, que não pertencem ao texto original e não se relacionam com seu conteúdo, são classificadas como informações

intrusivas ou inferências avaliativas não aceitáveis. Nessa tarefa de compreensão do texto, os participantes incluíram poucas informações deste tipo.

Tabela 8 – Número de inferências avaliativas não aceitáveis presentes no texto-resposta (1ª Tarefa)

	Participantes								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
GE	01	01	05	-	-	-	-	-	07
GO	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Apenas três participantes do GE apresentaram inferências não aceitáveis no texto-resposta. O participante 3 produziu 05 informações desse tipo. Vale lembrar que este participante apresenta o desempenho mais baixo na tarefa de compreensão do texto (1ª tarefa) e a única resposta inadequada na Questão 2. Os outros participantes não apresentaram informações intrusivas. Demonstramos exemplos dessas informações no Quadro 14 (Apêndice 13).

Em termos qualitativos, na Questão 3, o GO apresentou mais informações referentes às ideias secundárias do que GE. No que tange às ideias centrais, os dois grupos apresentaram o mesmo número de proposições desse nível do texto original. Considerando a proporção de micro e macroestruturas do texto original e o desempenho dos participantes na questão, a porcentagem de macroestrutura presente nos textos-resposta é maior.

Em relação à construção de modelos, o GE produziu um número maior de inferências do que o GO. O GE incluiu informações intrusivas no texto-resposta, enquanto o GO não incluiu informações desse tipo.

Depois da análise dos dados da tarefa de compreensão do texto (1ª Tarefa), passamos a análise dos dados da tarefa de recuperação de conteúdo do texto, após uma semana de apresentação do texto (2ª Tarefa) e da tarefa de recuperação do conteúdo do texto, após três semanas da apresentação do mesmo (3ª Tarefa). Por fim, concluímos o capítulo com a análise do teste de memória de trabalho.

4.4 Análise da tarefa de recuperação do conteúdo do texto após uma semana (2ª Tarefa) e após 3 semanas (3ª Tarefa)

Os objetivos desta tarefa eram verificar o impacto da modalidade de apresentação de texto sobre a recuperação de proposições totais (incluindo micro e macroestrutura), comparando-se as três coletas; verificar o impacto da modalidade de apresentação de texto sobre a recuperação de microproposições a cada coleta e na totalidade da coleta; verificar o impacto da modalidade de apresentação de texto sobre a recuperação de macroproposições a cada coleta e na totalidade da coleta; verificar a progressão da elaboração de modelos de situação ao longo dos três momentos de coleta; verificar a progressão da elaboração de informações intrusivas ao longo dos três momentos de coleta;

Então, pressupomos para esta tarefa que o texto escrito facilitaria a recuperação de proposições totais (incluindo micro e macroestrutura), na comparação entre as três coletas; pressupomos que o texto escrito facilitaria a recuperação de microproposições a cada coleta e na totalidade da coleta; pressupomos que o texto escrito facilite a recuperação de macroproposições a cada coleta e na totalidade da coleta; pressupomos uma menor quantidade de enumeração de microestruturas e uma estabilização na citação das macroestruturas ao longo dos três períodos de coleta; supomos uma menor elaboração de modelos de situação ao longo dos três momentos de coleta; e, por fim, supomos uma maior elaboração de informações intrusivas ao longo dos três momentos de coleta;

Lembramos que, a memória de longa duração, segundo Baddeley e colegas (2011), é um sistema ou sistemas que servem de base à capacidade de armazenar informação por longos períodos de tempo. As informações que deveriam ser recuperadas pelos participantes, nesta tarefa, foram armazenadas uma semana antes, a partir da apresentação do texto.

Na seção 3.4.2.3.5 mencionamos que as tarefas de recuperação do texto foram aplicadas em dois momentos após a apresentação do texto. Vale lembrar que a primeira tarefa foi aplicada uma semana depois, enquanto a segunda três semanas após a apresentação do material escrito e oral. Esta testagem foi analisada de acordo com os critérios estipulados na seção 3.4.4.3. Passamos, então, a análise de cada um desses momentos de recuperação do conteúdo do texto.

a) *Análise da tarefa de recuperação do conteúdo após uma semana da apresentação do texto (2ª tarefa)*

A Tabela 10 apresenta o desempenho dos participantes do GE na tarefa de recuperação do conteúdo do texto na modalidade escrita e do GO na tarefa de recuperação do conteúdo do texto na modalidade oral após uma semana da apresentação do texto, considerando-se o número total de proposições (incluindo micro, macroestrutura e modelo de situação) presentes no texto-resposta e as informações intrusivas.

Tabela 09 – Desempenho dos participantes na tarefa de recuperação do texto (2ª Tarefa)

Participantes		1	2	3	4	5	6	7	8	Média
GE	Prop.	02	21	02	04	04	04	13	09	7,4
	II	-	07	03	-	-	01	05	03	2,4
GO	Prop.	07	12	08	16	07	07	08	11	9,3
	II	-	01	01	01	01	02	02	01	1,1

PROP - Proposições **II** – Informações Intrusivas

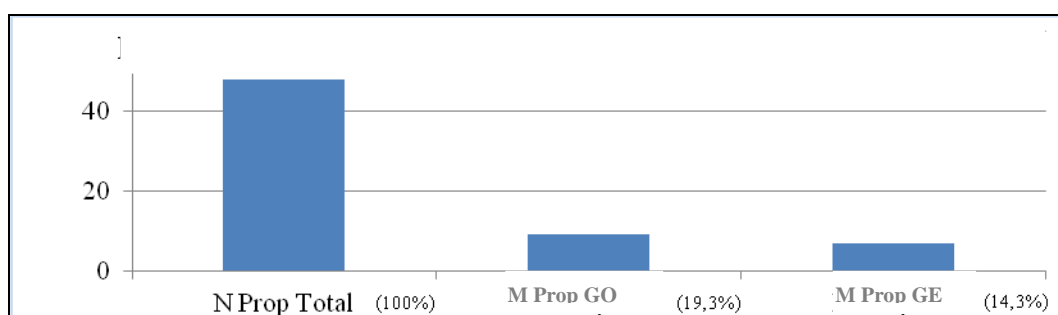
O GE recuperou 59 proposições de diferentes níveis (micro, macroestrutura e modelo de situação), uma média de 7,4 proposições do texto original. Essas proposições são especificadas abaixo. Além das proposições recuperadas, este grupo apresentou 27 informações intrusivas, com uma média de 3,4 informações deste tipo por participante. Em relação ao desempenho individual do GE, o participante 2 apresentou 21 informações recuperadas e/ou construídas a partir do texto original, bem como introduziu 07 informações que não havia no texto. Os participantes 01 e 03 recuperaram ou construíram apenas 02 proposições referentes ao texto original e introduziram, respectivamente, 04 e 03 informações inexistentes no texto.

O GO recuperou em média 9,5 proposições de diferentes níveis (micro, macroestrutura e modelo de situação) do texto original, totalizando 76 proposições. A média de informações intrusivas deste grupo foi de 1,5, com total de 12 informações deste tipo. Em relação ao desempenho individual do GO, o participante 04 recuperou e/ou construiu 16 proposições a partir do texto original, bem como introduziu 02 informações ao texto, enquanto 3 participantes recuperaram o mínimo de 07 proposições de microestrutura e acrescentaram, respectivamente, 02,01 e 02 informações ao texto.

Em termos qualitativos, o GE recuperou e/ou construiu menos proposições em relação ao GO e acrescentou mais informações inexistentes no texto original ao texto –

resposta. Em relação ao número total de proposições do texto original (48), o GE recuperou e/ou construiu 14,3% do texto, enquanto o GO recuperou e/ou construiu 19,3% do texto original. No gráfico abaixo, mostramos a média de proposições recuperadas pelos participantes em relação ao número total de proposições do texto original.

Gráfico 3– Média de proposições recuperadas e/ou construídas por grupo (2ª Tarefa)



N Prop Total – Número de proposições total do texto original; **M Prop GO** – Média de proposições do texto- resposta do GO; **M Prop GE**– Média de proposições do texto- resposta do GE

Para verificar se a diferença de desempenho entre os grupos foi significativa, aplicamos o Teste estatístico T de Student para amostras independentes nos dados da Tabela 09.

O valor de p (0,25) indica que não existe uma diferença significativa na comparação entre a recuperação dos conteúdos do texto apresentado na modalidade oral e escrita, indicando que não houve vantagem de uma modalidade sobre a outra.

Depois de compararmos o desempenho dos grupos quanto à recuperação do conteúdo do texto, passamos a uma análise mais específica sobre o tipo de estruturas recuperadas pelos participantes e, logo após, apresentamos os tipos de informações intrusivas.

Na Tabela 10 apresentamos o número de proposições de micro e macroestrutura recuperadas pelos participantes após 1 semana da apresentação do texto. Lembramos que o texto original continha 38 proposições de microestrutura e 10 de macroestrutura.

Tabela 10 – Número de proposições de micro e macroestrutura recuperadas (2ª Tarefa)

	Participantes																Total	Média		%		
	1	2	3	4	5	6	7	8	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA		MI	MA			
GE	-	02	05	03	01	01	-	01	01	01	-	02	04	03	01	02	12	15	1,5	1,9	3,9%	19%
GO	01	04	03	04	05	01	09	-	02	03	-	03	04	03	03	04	27	22	3,4	2,8	8,8%	28%

MI – Microestrutura; **MA**- Macroestrutura

a) Proposições recuperadas da Microestrutura textual/ideias secundárias (2ª Tarefa):

A partir da Tabela 10, percebemos que a média de proposições de microestrutura recuperadas pelo GE foi de 1,5 e pelo GO de 3,4, após uma semana da apresentação do texto. O GE recuperou um número inferior de proposições de microestrutura em relação ao GO. Os participantes do GO apresentaram no texto-resposta mais do que o dobro de proposições de microestrutura. O número máximo de proposições de microestrutura recuperadas pelo GE foi de 05 proposições apresentadas pelo participante 5, enquanto 03 participantes não recuperaram proposições desse nível. Já no GO, o número de proposições recuperadas nesse nível foi 09, pelo participante 4, enquanto o participante 6 não recuperou proposições desse nível. Não supomos uma hipótese específica para comparar o desempenho dos grupos em relação a esse nível estrutural, porém aplicamos o Teste Estatístico T de Student para amostras independentes e constatamos que não há vantagem de um grupo sobre o outro em relação à recuperação da microestrutura ($p=0,25$). Expomos exemplos dessas proposições recuperadas no Quadro 15 (Apêndice 13).

Em síntese, o GE recuperou 3,9% da microestrutura do texto original, enquanto o GO conseguiu restaurar 8,9% das proposições do mesmo nível do texto original. Em relação ao mesmo nível estrutural na Questão 3 da tarefa de compreensão do texto (1ª tarefa), os dois grupos apresentaram um número inferior de microestruturas.

A diferença entre as duas tarefas evidencia que, com o passar do tempo, os participantes recuperaram cada vez menos informações de detalhes da microestrutura textual. A superfície do texto parece ir dissipando-se com o tempo. Para Kintsch e van Dijk (1978) a microestrutura está disponível na memória por menos tempo que a macroestrutura.

b) Proposições recuperadas da Macroestrutura textual/ ideias centrais (2ª tarefa):

Através da Tabela 10, evidenciamos que a média de proposições recuperadas de macroestrutura pelo GE foi de 1,9 e pelo GO de 2,8. Nesse nível estrutural, o GE também recuperou um número inferior de proposições em relação ao GO. O número máximo de proposições recuperadas da macroestrutura pelo GE foi de 03 proposições pelos participantes 02 e 03, enquanto 03 participantes recuperaram 01 proposição desse nível. Já no GO, 03 participantes apresentaram o máximo de 04 proposições, enquanto o participante 1 e 4 não apresentaram proposições desse nível. Esse resultado mostra que os participantes

do GO recuperaram mais informações de nível global do texto do que o GE. Para verificar se essa diferença é significativa aplicamos o Teste estatístico T de Student para amostras independentes, mesmo que não houvesse uma hipótese de pesquisa específica para comparar o desempenho dos grupos em relação a esse nível estrutural. Após o teste, constatamos que não há vantagem de um grupo sobre o outro em relação à recuperação da macroestrutura ($p=0,1$). Expomos exemplos dessas proposições recuperadas no Quadro 15 (Apêndice 13).

Nesse mesmo nível estrutural na Questão 3 da tarefa de compreensão do texto (1ª tarefa), os dois grupos apresentaram a mesma porcentagem de proposições de macroestrutura (25%). Nesta 2ª testagem, o GE recuperou 16% das proposições da macroestrutura do texto original, enquanto o GO recuperou 28% dessas proposições. Observamos que o GO evocou mais proposições desse nível em relação ao GE.

O GE demonstrou um declínio de 9% da 1ª para a 2ª tarefa na evocação das ideias centrais do texto. Isso mostra que, com o passar do tempo, o grupo recordou menos informações da macroestrutura textual. Contudo, este grupo recuperou mais a macroestrutura do que a microestrutura. O GO, nesta 2ª tarefa, superou em 3% o desempenho no mesmo nível na testagem anterior. Assim como o GE, o GO recuperou mais informações de nível global do que de nível local. Para esse grupo, o tempo de 1 semana parece não ter interferido na recuperação das ideias centrais do texto original.

A fim de verificar, quantitativamente, se essa diferença na recuperação da micro e da macroestrutura é significativa, aplicamos o Teste T de Student para amostras independentes para os dados da Tabela 12. O resultado ($p=0,25$) indica que não houve diferença significativa na recuperação da micro e da macroestrutura, nesta 2ª tarefa.

Comparando qualitativamente os dois níveis de estrutura do texto, nesta tarefa, observamos que a macroestrutura é recuperada com mais frequência do que a microestrutura, coincidindo com a hipótese. Tal hipótese pressupõe uma menor quantidade de enumeração de microestruturas e uma estabilização na citação das macroestruturas ao longo dos três períodos de coleta. Para Kintsch e van Dijk (1978) e Koda (2005), as macroestruturas são memorizadas com mais frequência do que as microestruturas textuais, pois estariam disponíveis por mais tempo. Além disso, essas proposições seriam representadas na memória textual com mais frequência.

c) Modelo de situação/ Inferências avaliativas aceitáveis construídas a partir do texto apresentado (2ª tarefa):

Na Tabela 11 apresentamos o número de inferências aceitáveis construídas na 2ª testagem pelos participantes de cada grupo a partir da recuperação das ideias do texto original. As proposições desse nível são construídas e/ou atualizadas pelos participantes a partir da relação do seu conhecimento prévio com as informações recuperadas do texto original, como mencionado anteriormente.

Tabela 11– Número de inferências avaliativas aceitáveis construídas (2ª Tarefa)

	Participantes								Total	Média
	1	2	3	4	5	6	7	8		
GE	-	13	-	03	02	02	06	06	32	04
GO	02	05	02	07	02	04	01	04	27	3,4

O GE gerou 32 inferências, com média de 0,4 modelos por participante. O GO produziu 27 inferências, com média de 3,4 por participante. O GE apresentou 05 inferências a mais que o GO. Expomos exemplos dessas inferências no Quadro 15 (Apêndice 13).

Nesse mesmo nível estrutural na testagem anterior, os dois grupos apresentaram um número menor de inferências elaboradas a partir da recuperação do conteúdo do texto. Nesta 2ª testagem, o GE construiu 18 inferências aceitáveis a mais para texto original, em relação à testagem anterior, enquanto o GO construiu 19 proposições a mais nesse nível. Observamos que, os grupos construíram mais modelos nesta 2ª testagem do que na 1ª tarefa.

A maior elaboração de inferências nesta 2ª testagem discorda, até aqui, com nossa hipótese. Pressupomos uma menor elaboração de inferências avaliativas aceitáveis ao longo dos três momentos de coleta.

d) Informações intrusivas/ Inferências avaliativas não aceitáveis presentes nos textos-resposta após 1 semana (2ª tarefa)

Nesta 2ª tarefa, assim como na Questão 3 da testagem anterior, as informações que surgiram nos textos-respostas que não pertencem ao texto original e não se relacionam com seu conteúdo são classificadas como inferências avaliativas não aceitas ou informações intrusivas. Nesta tarefa de recuperação do conteúdo do texto, os participantes incluíram mais informações deste tipo em relação à tarefa anterior.

Ao contrário da tarefa anterior, em que apenas três participantes elaboraram informações intrusivas no texto-resposta, nesta tarefa, de acordo com a Tabela 10, acima, os participantes elaboraram mais inferências avaliativas não aceitáveis. O GE introduziu 19 informações deste tipo, com uma média de 2,4 informações por participante, enquanto o GO acrescentou 09 informações intrusivas, equivalentes a 1,1 informação por participante. Na testagem anterior, o GO não havia incluído informações intrusivas. O participante 02 do GE apresentou o maior número de informações desse tipo. Vale lembrar que este participante também recuperou o maior número de proposições nesta 2ª tarefa. Em relação ao GO, o GE acrescentou mais que o dobro de informações inexistentes no texto original. Demonstramos exemplos dessas informações no Quadro 15 (Apêndice 13).

A maior elaboração de informações intrusivas no texto-resposta, nesta 2ª tarefa, coincide com a hipótese que supõe uma maior elaboração de informações intrusivas ao longo dos três momentos de coleta.

Decorrida uma semana da apresentação do texto, o GO recuperou proposições de macroestrutura com mais frequência do que o GE. No que se refere às ideias secundárias, o GO também evocou proposições de microestrutura com mais frequência do que o GE. Comparando os dois níveis de estrutura, a macroestrutura foi recuperada pelos dois grupos em maior quantidade do que a microestrutura. Porém, o teste estatístico T de Student para amostras independentes indica que essas diferenças não foram significativas ($p=0,25$). Em relação à Questão 3 da tarefa anterior, o número de proposições recuperadas nesses dois níveis é mais baixo.

Em relação à construção de inferências avaliativas aceitáveis, os dois grupos produziram mais inferências nesta testagem do que na tarefa anterior. Isso mostra que, com o passar de uma semana, os participantes produziram mais inferências relacionadas ao conteúdo do texto. Além dos modelos, os dois grupos incluíram mais informações intrusivas nesta tarefa do que na tarefa anterior, sendo que o GE acrescentou mais informações deste tipo do que o GO.

Depois da análise dos dados da tarefa de recuperação do conteúdo do texto, após uma semana, passamos a análise da mesma da tarefa de recuperação de conteúdo do texto, após três semanas da apresentação do texto.

b) Análise da tarefa de recuperação do conteúdo após três semanas da apresentação do texto (3ª tarefa)

A Tabela 12 apresenta o desempenho dos participantes do GE na tarefa de recuperação do conteúdo do texto na modalidade escrita e do GO na tarefa de recuperação do conteúdo do texto na modalidade oral após três semanas da apresentação do texto, considerando-se o número total de proposições presentes no texto-resposta e as informações intrusivas.

Tabela 12– Desempenho dos participantes na tarefa de recuperação do texto após 3 semanas

Participantes		1	2	3	4	5	6	7	8	Média
GE	Prop.	01	17	03	03	03	02	06	04	4,9
	II	-	01	02	02	02	02	04	03	2
GO	Prop.	03	10	12	14	04	04	04	08	7,4
	II	-	02	02	01	02	02	01	02	1,5

PROP – Proposições; **II** – Informações Intrusivas;

O GE evocou 39 proposições de diferentes níveis (micro, macroestrutura e modelo de situação), uma média de 4,9 proposições por participante. Essas proposições são especificadas abaixo. Além das proposições recuperadas, este grupo apresentou 16 informações intrusivas, com uma média de 02 informações deste tipo por participante. No que se refere ao desempenho individual, o participante 02 apresentou 17 informações recuperadas e/ou construídas a partir do texto original, bem como introduziu apenas 01 informação que não havia no texto original. O participante 1 recuperou 01 proposição referente ao texto original e não introduziu informações inexistentes no texto original.

O GO recuperou em média 7,4 proposições de diferentes níveis do texto original (micro, macroestrutura e modelo de situação), totalizando 59 proposições. A média de informações intrusivas deste grupo foi de 1,5 com total de 12 informações deste tipo. Em relação ao desempenho individual, o participante 04 recuperou e/ou construiu 14 proposições a partir do texto original, bem como introduziu 01 informação ao texto, enquanto o participante 01 recuperou o menor número de proposições, 03, e não acrescentou informação ao texto original.

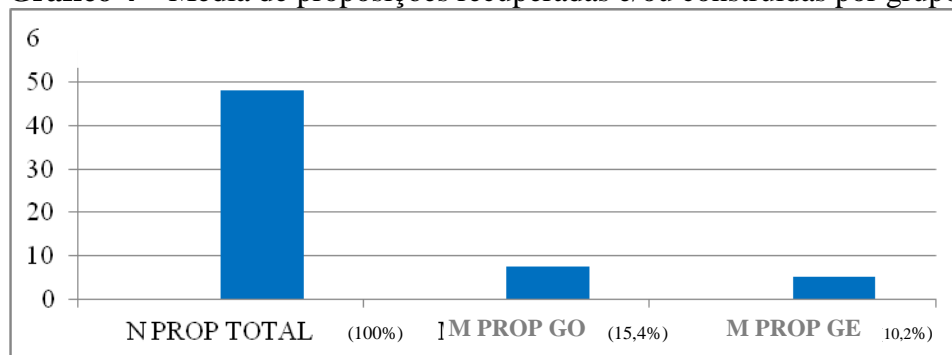
A aplicação do Teste T de Student para amostras independentes, observamos que essa diferença no desempenho dos grupos não foi significativa ($p=0,25$). Esse resultado

contraria a hipótese para a tarefa, a de que o texto lido facilitaria a recuperação dos conteúdos do texto da memória de longa duração, pois não houve diferença significativa entre os grupos comparando-se a recuperação do conteúdo do texto em diferentes modalidades de apresentação. Em relação à tarefa anterior, o GO também apresentou um melhor desempenho do que o GE.

O baixo desempenho dos participantes do GE na compreensão e recuperação do texto escrito pode ter sido motivado por vários fatores que determinam a compreensão de um texto, tanto em L1 como em L2, mencionados no referencial teórico. A abordagem inadequada do texto, a falta de motivação para a leitura, as dificuldades na decodificação e as dificuldades de compreensão em L1 podem ter influenciado o GE negativamente.

No que tange ao número total de proposições do texto original (48), o GO recuperou e/ou construiu 15,4% do texto, enquanto o GE recuperou e/ou construiu 10,2% do texto original. No gráfico abaixo, demonstramos a proporção média de proposições recuperadas pelos participantes em relação ao número total de proposições do texto original.

Gráfico 4 – Média de proposições recuperadas e/ou construídas por grupo (3ª Tarefa)



N Prop Total – Número de proposições total do texto original; **M Prop GO** – Média de proposições do texto- resposta do GO; **M Prop GE** – Média de proposições do texto- resposta do GE;

Depois de observarmos o desempenho dos grupos quanto à recuperação do conteúdo do texto, passamos a uma análise mais específica das estruturas recuperadas pelos participantes após 3 semanas, considerando-se os níveis estruturais.

Na Tabela 13 apresentamos o número de proposições de micro e macroestrutura evocadas pelos participantes após 3 semanas da apresentação do texto. Lembramos que o texto original continha 38 proposições de microestrutura e 10 de macroestrutura.

Tabela 13 – Número de proposições de micro e macroestrutura recuperadas após 3 semanas

	Participantes																Total	Média		%		
	1		2		3		4		5		6		7		8			MI	MA	MI	MA	
GE	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA
GO	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA	MI	MA

MI – Microestrutura; MA- Macroestrutura;

a) Proposições recuperadas da Microestrutura textual/ideias secundárias (3ª Tarefa):

De acordo com a Tabela 13, a média de proposições de microestrutura restauradas pelo GE foi de 1,3 e pelo GO de 2,5. O GE recuperou um número inferior de proposições de microestrutura em relação ao GO. Os participantes do GO apresentaram no texto-resposta o dobro de proposições de microestrutura. O número máximo de proposições de microestrutura recuperadas por um participante do GE foi de 04 proposições, pelo participante 2, enquanto 3 participantes não recuperaram proposições desse nível. Já no GO, o participante 4 apresentou 07 proposições, enquanto 02 participantes não apresentaram proposições desse nível. Expomos exemplos dessas proposições recuperadas no Quadro 16 (Apêndice 13).

Não propomos uma hipótese de pesquisa para a comparação de desempenho dos grupos nesse nível estrutural. Porém, a fim de verificar se há diferença de desempenho significativa dos grupos nesse nível estrutural, realizamos a análise estatística e constatamos que a diferença não foi significativa ($p=0,25$).

O GE recuperou 3,4% da microestrutura do texto original, enquanto o GO conseguiu restaurar 6,6% das proposições do mesmo nível do texto original. Em relação ao mesmo nível estrutural na 2ª tarefa de recuperação do conteúdo do texto, os dois grupos apresentaram um número inferior de microestruturas recuperadas. Na Tabela 14, expomos a média de proposições de microestrutura apresentada pelos dois grupos nas três testagens realizadas.

Tabela 14 - Média de proposições de microestrutura nas três tarefas

	1ª tarefas	2ª tarefas	3ª tarefas
GE	4,8 (12,6%)	1,5 (3,9%)	1,3 (3,4%)
GO	8,9 (23,4%)	3,4 (8,8%)	2,5 (6,6%)

A Tabela 14 demonstra que a recuperação de informações de detalhes da microestrutura textual pelos dois grupos é menor a cada testagem, sugerindo que as informações desse nível estrutural não se consolidaram na memória de longa duração e, com o passar do tempo, vão se dissipando independentemente da modalidade de apresentação do texto. O texto escrito, na comparação com o apresentado na modalidade oral, não facilitou a recuperação de microproposições em maior número a cada coleta e nem na totalidade da coleta, contrariando nossa hipótese.

b) Proposições recuperadas da Macroestrutura textual/ ideias centrais (3ª tarefa):

Conforme a Tabela 14, a média de proposições restauradas da macroestrutura pelo GE foi de 1,5 e pelo GO de 1,6. Nesse nível estrutural, o GE também recuperou um número inferior de proposições em relação ao GO. O número máximo de proposições recuperadas da macroestrutura pelo GE foi de 03 proposições, pelo participante 2, enquanto 05 participantes apresentaram o número mínimo de 01 proposição. Já no GO, o número máximo de proposições desse nível foi de 03, do participante 8, enquanto o participante 4 não apresentou proposições desse nível estrutural. Demonstramos exemplos dessas proposições recuperadas no Quadro 16 (Apêndice 13).

Assim como para a microestrutura, não propomos uma hipótese de pesquisa para a comparação de desempenho dos grupos em relação à macroestrutura. A fim de averiguar se houve diferença significativa de desempenho dos grupos nesse nível estrutural, realizamos, novamente, a análise estatística e constatamos que a diferença não foi significativa ($p=0,25$).

Nesse mesmo nível estrutural na 2ª tarefa de recuperação do conteúdo do texto, o GO apresentou um desempenho superior em relação ao GE, porém os dois grupos evocaram menos informações desse nível estrutural nessa 3ª tarefa do que na tarefa anterior. Nessa 3ª testagem, o GE recuperou, em média, 15% das proposições da macroestrutura do texto original, enquanto o GO recuperou 16% dessas proposições. Percebemos que o GO, também, evocou mais proposições desse nível em relação ao GE. Na Tabela 15, expomos a média de proposições de macroestrutura apresentada pelos dois grupos nas três testagens propostas.

Tabela 15 - Média de proposições de macroestrutura nas três tarefas

	1ª tarefa	2ª tarefa	3ª tarefa
GE	2,5 (25%)	1,6 (16%)	1,5 (15%)
GO	2,5 (25%)	2,8 (28%)	1,6 (16%)

O GE demonstra um declínio de 1% da 2ª para a 3ª tarefa na evocação da macroestrutura textual. O GO, nesta 3ª tarefa, decaiu 12% no desempenho em relação ao mesmo nível na testagem anterior. Para esse grupo, o tempo de 3 semanas interferiu na recuperação das ideias centrais do texto original muito mais do que no GE. Em termos qualitativos, a diferença de uma tarefa para outra indica que a recuperação da macroestrutura do texto apresentado na modalidade escrita teve um declínio menor em relação à recuperação da macroestrutura do texto apresentado na modalidade oral.

Ainda segundo uma análise qualitativa, a macroestrutura é recuperada com mais frequência do que a microestrutura somando-se a totalidade das três tarefas, porém essa diferença não foi significativa estatisticamente ($p > 0,05$) nos dois grupos. Quanto ao desempenho dos grupos nesses dois níveis, o GO apresenta mais macroestruturas que o GE, na 2ª e na 3ª tarefa, enquanto na 1ª tarefa os dois grupos apresentam desempenho igual. Esse resultado, portanto, vai de encontro à nossa hipótese, pois o texto escrito não facilitou a recuperação de macroproposições a cada coleta e nem na totalidade da coleta em relação ao texto oral.

c) Modelo de situação/ Inferências avaliativas aceitáveis a partir do texto apresentado (3ª tarefa):

Na Tabela 16 apresentamos o número de inferências avaliativas aceitáveis elaboradas na 3ª testagem pelos participantes de cada grupo a partir da recuperação das ideias do texto.

Tabela 16– Número de inferências avaliativas aceitáveis recuperadas a partir das ideias do texto (3ª Tarefa)

	Participantes								Total	Média
	1	2	3	4	5	6	7	8		
GE	-	10	01	02	01	01	01	01	17	2,1
GO	01	05	07	05	01	03	01	03	26	3,3

Nesta testagem, o GE gerou 16 inferências aceitáveis, com média de 2,1 proposições por participante, enquanto o GO produziu 26 inferências, com média de 3,3 inferências por participante. Ao contrário da testagem anterior, o GO gerou mais inferências nesta testagem

do que o GE. Ainda em relação à tarefa anterior, os grupos produziram menos inferências nesta 3ª testagem. Expomos exemplos dessas inferências após três semanas da apresentação do texto no Quadro 16 (Apêndice 13).

Nesta 3ª testagem, o GE elaborou 16 inferências aceitáveis a menos para as ideias do texto original, em relação à testagem anterior, enquanto o GO construiu 01 proposição a menos nesse nível. Na 3ª testagem os participantes apresentaram um declínio na produção de inferências em relação à tarefa anterior, construindo menos modelos. A Tabela 17 demonstra o número de inferências produzidas por grupo em cada tarefa.

Tabela 17 – Número de inferências avaliativas aceitáveis elaboradas por grupo

	1ª tarefa	2ª tarefa	3ª tarefa
GE	13	32	17
GO	09	27	26

O declínio na elaboração de inferências nesta 3ª testagem condiz com a hipótese proposta. Pressupomos uma menor elaboração de inferências avaliativas aceitáveis ao longo dos três momentos de coleta. A elaboração dessas inferências decaiu na 3ª tarefa em relação à 2ª tarefa.

d) Informações Intrusivas/ Inferências avaliativas não aceitáveis nos textos-resposta após 3 semana (3ª tarefa)

Nesta 3ª tarefa, assim como na 2ª testagem, as informações que surgiram nos textos-respostas que não pertencem ao texto original e não se relacionam com suas ideias são classificadas como inferências avaliativas não aceitáveis ou informações intrusivas. Nesta tarefa de recuperação do conteúdo do texto, os participantes do GE incluíram menos informações deste tipo, enquanto o GO manteve o mesmo número de inferências não aceitáveis em relação à tarefa anterior.

A Tabela 17, acima, demonstra que nesta tarefa apenas 02 participantes não incluíram informações deste tipo. O GE introduziu 16 informações deste tipo, com uma média de 2 informações por participante, enquanto o GO acrescentou 12 inferências não aceitáveis, o equivalente a 1,5 informações por participante. O participante 07 do GE apresentou o maior número de informações desse tipo, enquanto 05 participantes do GO apresentaram 02 informações deste tipo. Em relação ao GE, o GO acrescentou menos informações inexistentes no texto original. Demonstramos exemplos dessas informações no

Quadro 16 (Apêndice 13). A tabela abaixo apresenta o número de informações intrusivas em cada uma das testagens propostas.

Tabela 18- Número de inferências avaliativas não aceitáveis nas três tarefas

	1ª tarefa	2ª tarefa	3ª tarefa
GE	07	19	16
GO	-	9	12

A progressão na elaboração de inferências avaliativas não aceitáveis pelo GO nesta 3ª testagem concorda com a hipótese proposta. Pressupomos uma maior elaboração de informações intrusivas ao longo dos três momentos de coleta, porém a elaboração dessas informações pelo GE decaiu na 3ª tarefa em relação à 2ª tarefa, mas manteve-se maior do que na 1ª tarefa.

Em termos qualitativos, após três semanas da apresentação do texto o GO apresentou mais proposições de micro e macroestrutura que o GE. Isso indica que o texto oral tende a ser mais bem recuperado que o texto escrito. Nesta testagem, a macroestrutura foi recuperada com mais frequência pelos dois grupos do que a microestrutura. Em relação à 2ª tarefa, o número de proposições recuperadas na 3ª testagem nos dois níveis é mais baixo. Em termos quantitativos, no entanto, não houve diferença significativa entre os grupos em relação à recuperação da macroestrutura e da microestrutura nesta 3ª coleta ($p=0,25$).

No que tange à elaboração de inferências avaliativas aceitáveis a partir das ideias do texto, os dois grupos produziram menos inferências nesta testagem do que na tarefa anterior. Ao contrário da tarefa anterior, o GO produziu mais modelos do que GE. O declínio na elaboração de modelos é maior para o GE do que para o GO, nesta tarefa. Além dos modelos de situação, os dois grupos incluíram informações intrusivas nesta tarefa, sendo que o GE diminuiu o número de informações deste tipo, enquanto o GO manteve uma progressão na intrusão de informações. Para concluir esta análise, a tabela a seguir expõe o desempenho dos grupos nesta 3ª tarefa.

Uma análise qualitativa sugere que, de um modo geral, nas três tarefas, a microestrutura foi recuperada pelos dois grupos com menos frequência do que a macroestrutura, com uma tendência maior de recuperação das informações do texto apresentado na modalidade oral. Ainda em termos qualitativos, o texto na modalidade oral é recuperado com mais facilidade do que o texto escrito. Porém, quantitativamente, a

diferença na recuperação dessas modalidades não foi significativa, indicando que não houve vantagem de uma modalidade sobre a outra. Nas três tarefas, a elaboração das informações intrusivas progrediu ao longo da coleta, exceto na 3ª tarefa em que houve redução da quantidade de informações desse tipo no GE. Quanto às inferências aceitáveis, os participantes elaboraram mais inferências na 2ª tarefa em relação à 1ª. Porém, na 3ª testagem a elaboração de inferências declinou em relação à 2ª tarefa, contudo manteve-se maior do que na 1ª tarefa.

Após a análise das três testagens, temos os dados de cada participante referentes ao número de proposições gerais recuperadas nas três tarefas, considerando-se os três níveis de estrutura do texto (micro, macroestrutura e modelo de situação). Na tabela abaixo demonstramos o desempenho individual dos participantes em cada uma das três tarefas.

Tabela 19- Número de proposições dos três níveis de estrutura do texto nas três tarefas

	Participantes															
	GE								GO							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1ª Tarefa	08	09	07	09	07	11	13	07	07	11	16	18	11	14	11	12
2ª Tarefa	02	21	02	04	04	04	13	09	07	12	08	16	07	07	08	11
3ª Tarefa	01	17	03	03	03	02	06	04	03	10	14	12	04	04	04	08
Total	11	47	12	16	14	17	32	6,7	17	33	36	46	22	25	23	31
Média	3,7	15,7	4	5,3	4,7	5,6	10,1	5,3	5,6	11	12	15,3	7,3	8,3	7,7	10,3

De acordo com a tabela acima, identificamos os participantes de cada grupo que apresentaram proposições de diferentes níveis com mais e menos frequência. No GE o desempenho mais alto é do participante 2 e o mais baixo é do participante 1, enquanto no GO, o desempenho mais alto é do participante 4 e o mais baixo é do participante 1. Esses 04 participantes fizeram o teste de memória de trabalho a fim de verificar se os resultados obtidos por esses participantes têm relação com a capacidade de MT.

Assim sendo, após termos analisado os dados obtidos através da coleta, passamos à análise dos resultados do teste de MT com os participantes mencionados e, logo após, apresentamos nossas considerações finais sobre a investigação realizada.

4.5 Análise da testagem da memória de trabalho

Conforme mencionamos na seção 3.4.2.4, administramos o teste de memória de trabalho Subtarefa de *Span* Auditivo em Sentenças do NEUPSILIN (FONSECA, SALLES, PARENTE, 2008) a 4 participantes indicados na seção anterior. Essa subtarefa analisa o desempenho da MT, mais especificamente o executivo central, componente mencionado na seção 2.31. O objetivo do teste era avaliar se os participantes que obtiveram alto desempenho nas tarefas de compreensão e recuperação do texto, também possuíam maior capacidade de MT, bem como se os de mais baixa compreensão tinham os escores mais baixos na MT.

Vale ressaltar que são contabilizados dois valores nesse teste. O primeiro refere-se à soma do número de palavras que o participante repetiu corretamente. O valor atribuído para cada palavra recordada na ordem é 2 pontos, palavra recordada fora da ordem 1 ponto e intrusões não são pontuadas. A pontuação varia de 2 a 28 pontos. O segundo valor diz respeito à pontuação atribuída ao bloco em que o participante repetiu corretamente o maior número de palavras (*span*), ou seja, obteve os acertos de 2 pontos em cada frase, podendo totalizar de zero (em nenhum dos blocos) a cinco pontos (nos 4 blocos). Esse último valor foi usado no cálculo da correlação entre a capacidade de MT e compreensão e recuperação do conteúdo do texto.

Após a aplicação do teste de MT, verificamos que o participante 02 do GE, que obteve o desempenho mais alto entre as tarefas de compreensão e recuperação do conteúdo do texto, também obteve melhor desempenho no teste de MT, apresentando o escore 22 na repetição correta das palavras e 4 pontos no maior conjunto de palavras (*span*). Enquanto o participante 1 do mesmo grupo, que demonstrou o desempenho mais baixo nas tarefas anteriores, apresentou o escore 17 na repetição correta das palavras e 3 pontos no maior conjunto de palavras (*span*). Já o participante 4 do GO, que obteve melhor desempenho em relação aos outros participantes do grupo ao longo das tarefas propostas, apresentou escore 20 na repetição correta das palavras e 4 pontos no maior conjunto de palavras (*span*), enquanto o participante 1 desse mesmo grupo, que demonstrou baixo desempenho nas três tarefas, apresentou escore 18 na repetição correta das palavras e 3 pontos no maior conjunto

de palavras (*span*). A Tabela 20 demonstra os valores obtidos através da testagem de MT e o número total de proposições recuperadas nas três coletas.

Tabela 20 – Valores obtidos no teste de MT e número de proposições nas três coletas

Participantes GE						Participantes GO					
1			2			1			4		
Escore 28	<i>Span</i>	Prop.3 coletas	Escore 28	<i>Span</i>	Prop.3 coletas	Escore 28	<i>Span</i>	Prop.3 coletas	Escore 28	<i>Span</i>	Prop.3 coletas
17	03	11	22	4	47	18	03	17	20	04	46

Escore 28 – primeiro valor calculado na testagem de MT; ***Span***- segundo valor calculado na testagem de MT; **Prop. 3 coletas** - Número de proposições recuperadas nas três coletas;

Para medir o coeficiente de correlação entre a capacidade de MT e a recuperação de proposições do texto, utilizamos o valor obtido no bloco em que o participante repetiu corretamente o maior número de palavras (*span*) e o número total de proposições nas três coletas. Para essas variáveis o teste que pareceu mais adequado foi o coeficiente de Pearson (*r*). E, para testar a significância dessa correlação, aplicamos o Teste estatístico T de Student para amostras independentes.

A hipótese para esta testagem previu que uma maior capacidade de memória de trabalho facilitaria a recuperação do texto, independente da modalidade de apresentação. A análise estatística indicou que houve uma forte correlação entre a capacidade de memória de trabalho e a recuperação de conteúdos do texto ($r= 0,991$). Quanto à significância da correlação, o Teste T de Student aponta para uma correlação significativa ($p= 0,05$).

Os resultados apresentados mostram que existe uma correlação significativa entre capacidade de MT (medida através da Subtarefa de *span* auditivo) e a recuperação de conteúdos do texto (medida através das tarefas de compreensão e recuperação), sendo que os participantes que obtiveram escores mais altos nas tarefas de compreensão e recuperação, também apresentaram escores mais altos na testagem de MT, e àqueles que obtiveram escores mais baixos nas tarefas de compreensão e recuperação, também apresentaram escores mais baixos na testagem de MT.

Conforme Just e Carpenter (1992), os indivíduos que dispõem de maior capacidade de memória de trabalho demonstram melhor desempenho nas tarefas de compreensão da linguagem.

Ao final da análise dos dados coletados na pesquisa, retomamos as hipóteses desta investigação. A primeira hipótese, que pressupôs uma melhor compreensão de textos em L2

apresentados em forma escrita na comparação com a forma oral, tendo em vista a possibilidade de maior controle do aprendiz de espanhol como língua estrangeira sobre o texto e a possibilidade de retorno às estruturas do mesmo, não foi corroborada, pois não houve vantagem na compreensão do texto em modalidade escrita em relação à modalidade oral.

A segunda hipótese, que pressupôs que o texto escrito facilitaria a recuperação de proposições totais (incluindo micro e macroestrutura), na comparação entre as três coletas, não foi corroborada, pois não existe uma diferença significativa na comparação entre a recuperação dos conteúdos do texto apresentado na modalidade oral e escrita, indicando que não houve vantagem de uma modalidade sobre a outra.

A terceira hipótese, que pressupôs que o texto escrito facilitaria a recuperação de microproposições a cada coleta e na totalidade da coleta, não foi corroborada, pois em relação à microestrutura não houve vantagem significativa de um texto sobre outro nas três tarefas.

A quarta hipótese, que pressupôs que o texto escrito facilitaria a recuperação de macroproposições a cada coleta e na totalidade da coleta, não foi corroborada, pois em relação à macroestrutura não houve vantagem significativa de um texto sobre o outro nas três tarefas.

A quinta hipótese, que pressupôs uma menor quantidade de micro e uma estabilização da macroestrutura ao longo das três coletas, foi corroborada em parte, pois houve uma redução gradativa na recuperação da microestrutura e um equilíbrio da macroestrutura pelos participantes do grupo escrito, enquanto o grupo oral reduziu o número de proposições de macroestrutura.

A sexta hipótese, que supôs uma menor elaboração de modelos de situação ao longo dos três momentos de coleta, foi corroborada em parte, pois na 2ª coleta os participantes elaboraram mais modelos do que na 1ª coleta. Já na 3ª coleta, os participantes elaboraram menos modelos de situação em relação à 2ª coleta.

A penúltima hipótese, que supôs uma maior elaboração de informações intrusivas ao longo dos três momentos de coleta, foi corroborada em parte, pois o GE diminuiu o número

de informações deste tipo na 3ª coleta, enquanto o GO manteve uma progressão na elaboração de informações intrusivas.

A última hipótese, que pressupôs que uma maior capacidade de memória de trabalho facilitaria a recuperação do texto, independente da modalidade de apresentação, foi corroborada, pois houve uma correlação significativa entre a capacidade de memória de trabalho e a recuperação de proposições do texto.

Assim, encerramos este capítulo de análise e passamos ao capítulo final desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade leitora e a proficiência linguística em L1 e L2 incidem na compreensão de textos em L2. Contudo, a compreensão varia dependendo da forma de se abordar um texto. O processamento ascendente depende essencialmente da proficiência linguística, enquanto o processamento descendente depende do grau de desenvolvimento da habilidade para processar a informação. Assim, a proficiência em L2 é determinante na representação do código de superfície e na geração da microestrutura do texto, no entanto não é para a geração de modelos de situação (KODA, 2005).

Além das habilidades mencionadas acima, os sistemas de memória estão diretamente relacionados à compreensão de textos, tanto em L1 quanto em L2. A percepção do texto aciona a MT para a decodificação dos signos linguísticos e acesso lexical, enquanto o componente episódico da MT é ativado para evocar os conhecimentos prévios do leitor/ouvinte e comparar as informações novas com as consolidadas. Portanto, o leitor/ouvinte, para compreender um texto principalmente em L2, depende também do funcionamento eficiente dos seus sistemas de memória.

A partir das considerações apresentadas no referencial teórico, observamos que as investigações sobre memória são relevantes para a Linguística, principalmente, em relação à compreensão de textos em L2. Além disso, percebemos que as pesquisas realizadas sobre a compreensão de textos analisam sobretudo o processamento do texto na modalidade escrita. Por isso, as pesquisas acerca da compreensão de textos em L2 na modalidade oral ainda são escassas.

Constatando essa lacuna nos estudos sobre a relação da memória com a compreensão de textos em L2, apresentamos uma investigação a respeito do impacto da relação entre a compreensão de textos em espanhol em diferentes modalidades e a memória, em especial a MT e a MLD.

Os objetivos propostos nesta investigação foram: analisar de que forma a modalidade de apresentação influencia a compreensão de textos na LE por aprendizes de espanhol, em nível intermediário, considerando-se os níveis do texto (microestrutura, macroestrutura e modelo situacional); verificar o impacto da modalidade de apresentação de texto sobre a recuperação de proposições totais (incluindo micro e macroestrutura), comparando-se as três

coletas; verificar o impacto da modalidade de apresentação de texto sobre a recuperação de microproposições a cada coleta e na totalidade da coleta; verificar o impacto da modalidade de apresentação de texto sobre a recuperação de macroproposições a cada coleta e na totalidade da coleta; verificar a progressão da elaboração de modelos de situação ao longo dos três momentos de coleta; verificar a progressão da elaboração de informações intrusivas ao longo dos três momentos de coleta; e, por fim, verificar se o participante que recupera melhor as proposições do texto possui maior capacidade de MT em relação àquele participante que recupera menos informações.

Participaram desta investigação 16 alunos de duas universidades federais do sul do estado do Rio Grande do Sul, divididos em 2 grupos. A pesquisa deu-se em três momentos de coleta. No primeiro momento, aplicou-se uma tarefa de compreensão do texto e nos momentos seguintes, aplicou-se uma tarefa de recuperação do conteúdo do texto.

Os resultados da nossa pesquisa demonstram que houve uma diferença apenas marginal na compreensão e na recuperação de informações do texto apresentado em diferentes modalidades, com vantagem para o texto oral, porém não houve vantagem estatisticamente significativa do texto escrito sobre o texto oral, como prevíamos.

As características do texto apresentado em modalidade oral, como, por exemplo, ruído, sotaque e rapidez da fala, parecem não ter influenciado negativamente a compreensão do texto em L2 na modalidade oral em relação à compreensão do texto escrito. Por outro lado, parece que o controle sobre o texto escrito, possibilidade de reinspeção da estrutura do mesmo, bem como outros fatores determinantes para a compreensão de textos escritos em L2, não influenciaram suficientemente o GE para que obtivesse um melhor desempenho em relação ao outro grupo.

O desempenho mais baixo dos participantes do GE na compreensão e recuperação do texto escrito pode ter sido motivado por vários fatores que determinam a compreensão de um texto, tanto em L1 como em L2. Dentre esses fatores, podemos citar a abordagem inadequada do texto, a falta de motivação para a leitura, as dificuldades na decodificação do texto e as dificuldades de compreensão em L1, por exemplo. Saber com exatidão o que determinou esse desempenho inferior em relação ao GO pode ser tema de outra investigação.

Observamos na primeira tarefa, que mensurava compreensão leitora, que nenhum dos grupos alcançou 50% de acertos. A proficiência intermediária na L2 parece não ter facilitado a compreensão. Uma explicação plausível seria que os participantes podem ter dificuldades de compreensão de textos também em L1. Para Scherer e Tomitch (2008), a habilidade de compreender textos e a proficiência na L2 são habilidades que se complementam durante a compreensão de um texto em L2.

Ainda na primeira tarefa, mesmo que a diferença seja muito pequena, percebemos que a macroestrutura textual foi mais bem compreendida do que a microestrutura por ambos os grupos e que poucos modelos de situação foram construídos, bem como houve poucas informações intrusivas presentes no texto-resposta.

Na segunda tarefa, observamos que houve uma redução das proposições de micro e macroestrutura e um aumento de modelos de situação e informações intrusivas nos textos-respostas. Contudo, as informações de nível global foram recuperadas com mais frequência do que as informações de detalhes do texto, após uma semana da apresentação do texto.

Por fim, na terceira tarefa, as proposições de micro e macroestrutura continuaram diminuindo e, ao contrário da tarefa anterior, os modelos de situação e informações intrusivas foram menos presentes, porém se apresentaram em maior número do que na primeira tarefa.

Ressaltamos que esse resultado se limita apenas aos aprendizes de espanhol em nível intermediário participantes da investigação. Aprendizes de outra L2 podem apresentar um desempenho diferente, bem como aprendizes de espanhol em outro nível de proficiência. Afirmar que o resultado se repetiria em outras investigações seria imprudente devido ao reduzido número de participantes do estudo.

Sugerimos como possíveis temas de investigação as dificuldades de compreensão oral e escrita em L2 em ambiente formal e informal de aprendizagem, a compreensão oral e escrita em L2 em diferentes faixas etárias e a relação da memória de trabalho com a produção oral e escrita em L2, por exemplo.

Finalizamos este estudo, enfatizando que a pesquisa na interface memória e compreensão de texto é um campo fértil para estudos futuros, principalmente, em se tratando de compreensão de texto em L2.

REFERÊNCIAS

- ACQUARONI, R. M. La comprensión lectora. In: **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. 2ªed. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2005.
- AEBERSOLD, J.A. FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher**. Cambridge: Cambridge Language Education, 1997.
- ANDERSON, J. **Aprendizagem e memória: uma abordagem integrada**. Rio de Janeiro: LTC, 2005.
- BADDELEY, A; EYSENCK, M; ANDERSON, M. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BADDELEY, A. The episodic buffer: A new component of working memory? **Trends in Cognitive Science**. 4(11), 417-423, 2000.
- BARRETA, L; FINGER-KRATOCHVIL, C. A case study of input modality, working memory and comprehension. In: **Psycholinguistics: Scientific and technological challenges**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.
- BUCHWEITZ, A.; MASON, R.; TOMITCH, L.; JUST, M. Brain activation for reading and listening comprehension: An fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension. **Psychology & Neuroscience**, 2, 2, 111 – 123, 2009.
- CARREL, P.; DEVINE, J; ESKEY, D. (Eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- CARRIEDO, N; ELOSÚA, M. R.; GARCÍA, J. M. Working Memory, text comprehension, and Propositional reasoning: A new semantic anaphora WM test. **The Spanish journal of Psychology**. n.1, p. 37-49, 2011.
- CARVALHO, V. **Ensina-se a “ler” em inglês no ensino médio? Uma análise de materiais didáticos e da prática docente**. 2009, 119 f. Santa Cruz do Sul, Dissertação (Mestrado – Leitura e Cognição) - Universidade de Santa Cruz do Sul. 2009.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ PINYOL,G. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó. 1994.
- CERVANTES, I. **Prova de proficiência de nível b2**. Disponível em http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/nivel_b2.html, acesso em fevereiro de 2012.
- COWAN, N. What are the differences between long-term, short-term, and working memory? **Progress in Brain Research**. Columbia, USA. Vol. 169, p. 323-338, 2008.
- CUBILLO, P.; KEITH, R.; SALAS, M. La comprensión auditiva: Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. **Actualidades Investigativas en Educación**. 5(1), 2-17, 2005.

DANEMAN, M.; CARPENTER, P.A. Individual differences in working memory and reading. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 19, p.450-466, 1980.

DELL' ISOLA, R. *Leitura: Inferências e Contexto Sociocultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DEHAENE. S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

EYSENCK, M; KEANE.M. **Manual de Psicologia Cognitiva**. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIAS, W.S. Compreensão e resumos de textos: alguns aspectos teóricos e experimentais. **Rev. De Letras** – n°22 – vol.1/2 – jan/dez, 2000.

FARREL, T. S. C. Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas. **Portfolio**. v. 6. São Paulo: SBS, 2003.

FLAVELL, J. Speculations about the Nature and Development of Metacognition. **Metacognition, Motivation, and Understanding**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 21-29, 1987.

FLÔRES, O.C. **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

FONSECA, R. P., SALLES, J. F., PARENTE, M. A. M. P. Development and content validity of the Brazilian Brief Neuropsychological Assessment Battery NEUPSILIN. **Psychology & Neuroscience**, 1(1), p. 55-62, 2008.

FONTANINI, I; WEISSHEIMER. Working memory and L2 constraints in aphasia. **Fragmentos**. Florianópolis: n. 24, p. 105-115, 2003.

GARCÍA, J. M., GUTIÉRREZ, F., CARRIEDO, N., LUZÓN, J. M.; VILA, J. O. Checking the Role of Central Executive in Propositional Reasoning. **Thinking and Reasoning**, 13(4), p.370-393, 2007.

GARCÍA, J. M. **Lectura y conocimiento**. Barcelona: Paidós, 2006.

GIL-TORESANO. M. B. La comprensión auditiva. In: **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. 2ªed. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2005.

GRAHAM, S. Listening comprehension: The learners perspective. **System**, 34, 165-182.2006.

HASAN, A. Learners' perceptions of listening comprehension problems. **Language, Culture and Curriculum**, 13(2) 137-153, 2000.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JUNIOR, C. A.; MELO, L. B. Integração de Três Conceitos: Função Executiva, Memória de Trabalho e Aprendizado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 27 n. 3, p. 309-314, Jul-Set 2011.

JUST, M.A.; CARPENTER P.A. A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. In: **Psychological Review**, p. 122-149. Nº1, v. 99, 1992.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W; VAN DIJK, T. Toward a model of text comprehension and production. In: **Psychological Review**, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.

KOCH, I; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1992.

KODA, K. **Insights into second language Reading: a cross-linguistic approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LEFFA, V. J. **Aspectos de leitura**. 1. ed., Porto Alegre: Sagra – DC. Luzzatto, 1996.

LEÓN, J.A; GARCÍA, J.M. Memoria y comprensión de textos. In: **Psicología de la memoria**. Madrid: Alianza Psicología, cap. 11, 2005.

LLORET, D. La comprensión auditiva en la enseñanza del español como lengua extranjera. **Adversus**, EUA, VI-VII, 16-17, dez/2009-ab/2010.

LONG, D. What you don't know can't help you: An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. **Studies in Second Language Acquisition**, 12, 65-80. 1990.

LYNCH, T. MENDELSON, D. Listening. In: Schmitt, Norbert (Ed.). **An Introduction to Applied Linguistics**. (pp.193-210). New York: Oxford, 2002.

MANOEL, M. Sujeitos de linguagem. **Revista FAE**, Curitiba, v.6, n.1, p.73-77, jan./abr. 2003.

MELLO, C.B; XAVIER, G.F. Desenvolvimento da memória: influências do conhecimento de base e do uso de estratégias. In: MELLO, C.B. MIRANDA, M.C.MUSZKAT, M. (Eds). **Neuropsicologia do Desenvolvimento: conceitos e abordagens**. São Paulo: Memnon, cap.6, 2005.

PEREIRA, A.E, FLÔRES, O.C. O ensino e aprendizagem da compreensão do texto escrito. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.14, n. 2, p. 31-47, maio/ago. 2009.

PEREIRA, L. N. Fatores compartilhados no processamento de leitura em L1 e L2. In: **Estudos sobre Leitura: Psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2012.

PEREIRA, V. Predição leitora e inferência. In: **Inferências linguísticas nas interfaces**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009.

_____. Aprendizado da leitura e consciência linguística. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça, SC, out. 2010.

PETREE, S. La evaluación de la comprensión auditiva de estudiantes de español 202: Confiabilidad y validez de un examen computarizado. In: **Proyecto Capstone**. Universidad del Norte de Arizona, 2011.

POLACZEK, M. Compreensão oral em língua estrangeira: aspectos Psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. 2003. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

RICKER, T.; AUBUCHON, A.M.; COWAN, N. Working memory. In: NADEL, L. (org). **Wiley interdisciplinary reviews: cognitive science**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2010.

RODRIGUES, C. Contribuições da Memória de Trabalho para o Processamento da Linguagem. Evidências Experimentais e clínicas. **Working papers em Linguística**, UFSC, n.5, p.124-144, 2001.

ROLANDI PERANDONES. M. **Los chicos aprenden antes a manejar la PC que la bicicleta**. 10/12/2011. Disponível em http://www.clarin.com/sociedad/tendencias/chicos-aprenden-manejar-PC-bicicleta_0_606539477.html. Acesso em 10 de dezembro de 2011.

ROST, M. **Teaching and Researching Listening**. London, UK: Longman, 2002.

RUBIN, J. A review of second language listening comprehension research. **The Modern Language Journal**, 78(2), 199-221, 1994.

RUIZ-VARGAS, J. **Psicología de la memoria**. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

SCHERER, L. C; TOMITCH, L. M. B. Leitura em língua estrangeira (LE): Aspectos neuropsicolinguísticos e implicações pedagógicas. In: FLORES, O. C. (Org.) **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

SCHIMIDT, C. Zur Arbeitgedächtniskapazität in L1 un L2. **Fragmentos**. Florianópolis: n. 24, p. 105-115, 2003.

SCHMIDT-RIENHART, B. **The effects of topic familiarity on the listening comprehension of university students of Spanish**. EUA (Dissertação de mestrado) Ohio State University, 1992.

TOMITCH, L. M. B. The teacher's role in reading instruction in EFL. In: Congresso Internacional Das Linguagens, 2002, **Mesa Redonda English Language Teaching**, Erechim: URI, jul. 2002.

TOMITCH, L. M. B. A capacidade de memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. Brasil **Fragmentos**, Florianópolis, n.24, p. 117-129, 2003.

TORRES, A. C. G. Diferenças individuais na memória de trabalho e o desempenho na tarefa de construção de ideias principais em língua materna e língua estrangeira. Brasil **Fragmentos**. Florianópolis: n. 24, p. 131-147, 2003.

VALLE, A.M.X.P. **A memória de trabalho na leitura e na compreensão oral**. 2005.102f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

VAN DIJK, T; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. Nova York, Academic Press: 1983.

VAN DIJK. T. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto: 2010.

VAN DIJK. T. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2012.

VARELA, I. C. **Ativação do conhecimento prévio como facilitador da compreensão de textos orais em língua estrangeira**. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: www.uece.br/posla//IrinChristineMariedeVasconcelosVarela.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2012.

ZIMMER, M. C. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista. **Revista Signo**, v. 31, p. 49-64, 2006.

ANEXOS

Anexo A - Prova de proficiência em Língua Espanhola



Texto I

EL PREMIO CERVANTES

Desde hace mucho tiempo el día 23 de abril se celebra en España el Día del Libro. La fecha se eligió como homenaje a uno de los insignes escritores de la Literatura universal, Miguel de Cervantes Saavedra, que murió el 23 de abril de 1616.

Pero desde 1976, aparte de celebrarse el Día del Libro, el 23 de abril es también en España un día especial porque se hace entrega de uno de los premios literarios más importantes del mundo: el Premio Cervantes. Este premio, considerado el máximo galardón de las letras hispánicas, viene a ser el equivalente al Premio Nobel en el mundo de la literatura en lengua española.

El premio, organizado por el Ministerio de Cultura, no se concede a un libro en particular, sino que pretende reconocer los méritos literarios y la creatividad de un autor a lo largo de una vida dedicada a la literatura, al enriquecimiento de la lengua española y a su difusión por el mundo. El mecanismo para otorgar el premio es curioso: los candidatos son propuestos por la Real Academia Española (RAE), por las otras veintiuna Academias de la Lengua y por los ganadores de las pasadas ediciones. Posteriormente, entre los candidatos propuestos, un jurado debe elegir el ganador; el jurado está compuesto por el director de la RAE, por el director de alguna de las restantes Academias hispanoamericanas, por el premiado en la edición anterior y por seis personalidades, españolas o hispanoamericanas, de reconocido prestigio, del mundo académico o literario.

El primer escritor que obtuvo el premio fue el poeta vallisoletano Jorge Guillén en 1976, y el último, en 2005, Rafael Sánchez Ferlosio. De los treinta galardonados, sólo dos han sido mujeres: la española María Zambrano en 1988 y la cubana Dulce María Loynaz en 1992. Como dato curioso, conviene recordar que en la edición de 1979 el jurado concedió ex aequo (con igual mérito) el Premio Cervantes al español Gerardo Diego y al argentino Jorge Luis Borges, lo que provocó cierta polémica y algunos cambios: desde entonces el Premio no puede compartirse ni puede ser declarado desierto, ni ser concedido a título póstumo.

El premio está dotado con 90.000 euros y el Rey Don Juan Carlos suele presidir, en un acto solemne, la entrega del mismo en el Paraninfo de la Universidad de Alcalá de Henares, ciudad donde nació, en 1547, don Miguel de Cervantes. Este año el día 23 de abril fue aún más especial, ya que la Primera Parte de la genial novela Don Quijote de la Mancha cumple cuatrocientos años.

(Adaptado de www.lacallemayor.net)



PREGUNTAS

1. En el texto se afirma que el premio Cervantes se concede a un autor por su obra más reciente.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.
2. Según el texto, el jurado está formado por seis personalidades premiadas en ediciones anteriores.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.
3. En el texto se afirma que en una ocasión dos escritores compartieron el premio.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.



Texto 2

INÉDITO DESCUBRIMIENTO

Un hecho sin precedentes se suscitó hace un par de semanas al noroeste de la isla Grande de Chiloé, cuando unos investigadores vieron un grupo de veintitrés ballenas azules. En el descubrimiento participaron, entre otros científicos, Elsa Cabrera, directora del Centro de Conservación Cetácea (CCC), y José Truda Palazzo, vicecomisionado brasileño de la comisión ballenera internacional; sobrevolaron en un helicóptero naval de la Gobernación Marítima una amplia zona costera, unos cien kilómetros, y pudieron registrar el suceso en una fotografía donde aparecen siete de estos ejemplares en peligro de extinción. Según los expertos, estamos ante un hito histórico, ya que “no hay ningún lugar en el mundo en este momento donde se pueda ver la ballena azul a tan poca distancia de la costa.”

Tal vez convenga recordar que la ballena azul, que suele vivir unos ochenta años, es el animal mayor que existe en el planeta: puede llegar a medir treinta y tres metros y alcanzar un peso superior a las cien toneladas. Los ejemplares que se han visto en Chile miden de veinticinco a veintisiete metros.

El acontecimiento tuvo lugar en el marco de una investigación más amplia que realiza el CCC, patrocinada por Directemar (Dirección General del Territorio Marítimo y de Marina Mercante), que busca establecer una red de visión de cetáceos (ballenas, orcas y cachalotes) a lo largo del país para identificar las zonas con mayor presencia y así poder establecer medidas de protección y conservación hacia esas zonas marítimas.

Los investigadores Cabrera y Truda manifestaron su interés en presentar ante los organismos competentes un proyecto para proponer medidas de conservación de esta especie animal en una zona como ésta que, por sus características geográficas y la falta de plataforma continental, genera las condiciones adecuadas para que estos animales puedan acercarse a la costa y alimentarse de un pequeño crustáceo, el krill, muy abundante.

Este hecho es de enorme importancia si consideramos que los cetáceos fotografiados han sido vistos tan sólo a cinco kilómetros de la costa, lo que lo convierte en un caso de presencia cercana único en el mundo. Si triunfara el proyecto, Chile se convertiría en uno de los principales destinos de turismo para observar ballenas.

(Adaptado de El Mercurio. Chile)



PREGUNTAS

4. Según el texto, Elsa Cabrera y José Truda Palazzo pudieron fotografiar a:

- a) veintitrés ballenas.
- b) siete ballenas.
- c) una ballena en peligro de extinción.

5. El descubrimiento en Chile es importante porque las ballenas:

- a) estaban cerca de la costa.
- b) eran jóvenes.
- c) tenían un gran tamaño.

6. En el texto se afirma que el proyecto para conservar las ballenas:

- a) lo patrocina Directemar.
- b) lo presentaron dos organismos.
- c) todavía no se ha presentado.



Texto 3

EJECUTIVOS A LA MODA

A primera vista, la moda puede parecer una manifestación individual de vanidad; pero también refleja la cultura, los vaivenes socioeconómicos y los estilos de vida de un determinado país. Carola Castillo, directora de relaciones institucionales del Centro de Altos Estudios de la Moda de Perú, está convencida de que la imagen de los ejecutivos consolida o debilita la de la compañía para la que trabajan; para Castillo “la apariencia de los trabajadores nos brinda el primer indicio acerca de la firma con la que se está tratando”.

Si hace unos años el interés por la forma de vestir era casi exclusivo de las mujeres, en la actualidad la vestimenta se ha convertido en un factor crucial para cualquier ejecutivo de este país, sea hombre o sea mujer. Pero todavía los caballeros peruanos no se encuentran completamente a gusto con la moda; esto es debido al conservadurismo, tanto de los ejecutivos como de los diseñadores peruanos, y puede corroborarse por la gran popularidad de los ternos clásicos (chaqueta, pantalón y chaleco) y por el predominio absoluto, a lo largo de todo el año, de los tonos oscuros y sobrios.

Carlos del Solar, gerente de una empresa de marcas de ropa de reconocido prestigio internacional, señala que en Perú los diseñadores deberían apostar por tendencias más modernas en los cortes de los ternos y por una mayor variedad de colores; lo lógico sería que, al menos en la temporada de verano, como pasa en otras partes del mundo, se utilizaran tonos claros y vivos.

Para la diseñadora peruana Lidia Morote las joyas de plata (dijes, aretes, pulseras y anillos) son un complemento ideal para el vestuario formal de una ejecutiva, ya que el uso de estos accesorios otorga a quien lo lleve un toque a la vez fresco y personalizado, artístico e informal, moderno y tradicional.

Todos los expertos coinciden en que el calzado que usen los ejecutivos –hombres y mujeres– determinará su imagen final. Los zapatos, que deben ser cómodos y elegantes, juegan un papel muy importante en el buen vestir porque resaltan la ropa de los ejecutivos; un calzado inadecuado afea la vestimenta, por muy elegante que ésta sea.

(Adaptado de Negocios. Perú)



PREGUNTAS

7. Según Carola Castillo, la apariencia de los ejecutivos:

- a) influye en la imagen de su empresa.
- b) es lo primero que ven los clientes.
- c) les preocupa más a las mujeres.

8. En el texto se afirma que los ejecutivos peruanos suelen llevar ropa:

- a) cómoda.
- b) clásica.
- c) elegante.

9. Los especialistas opinan que para tener una buena imagen son básicos:

- a) los colores.
- b) los complementos.
- c) los zapatos.

Texto 4

EN EL CINE

Diego nunca entra en el cine con la película empezada. Más tarde pensará que esa ruptura de sus costumbres fue lo que propició el accidente de reencontrarse con Laura.

Es la segunda vez en lo que va de semana que ve esa película.

Esquiva la linterna del acomodador que acude a su encuentro, y se desliza por el pasillo lateral hasta las primeras filas. Le gusta sentarse cerca de la pantalla, tener que mover la cabeza para poder abarcar todo lo que en ella sucede. En la oscuridad de la sala repara en una silueta femenina sentada en la fila de delante, cuatro butacas más a la izquierda. Esa mujer le resulta vagamente familiar, pero no le da mayor importancia. Poco después, en una escena exterior de la película en que la protagonista va montada en bicicleta, vuelve a mirar a la mujer, a la que reconoce como su primera novia.

Laura. Su verdadero nombre no es Laura, pero él la bautizó así por su parecido con Gene Tierney en la película de Otto Preminger Laura. En unos instantes recordó el verano en que se conocieron, ella tenía dieciséis años y él acababa de cumplir los dieciocho, las tardes en la playa, besándose, su cabello mojado, abrazada a sus rodillas, la toalla azul sobre sus hombros como en una postal.

Su primer pensamiento fue el de agacharse, aunque ella no lo había visto, y silenciosamente, rompiendo otra de sus costumbres, salir de la sala. Pero no lo hace.

Al encender las luces de la sala, permanece sentado a la espera de que ella se levante primero para incorporarse él también y hacerse el encontradizo. Laura revuelve en su bolso y saca un pañuelo con el que se seca los ojos y se suena la nariz; el final de la película, como a él la primera vez que la vio, la ha emocionado hasta las lágrimas. Se levanta y al girarse topa con la sonrisa desplegada de él.

– ¿Diego? (Dice Laura con los ojos vidriosos.) ¿Diego?

– Laura.

Ella sonríe al oír su antiguo sobrenombre y, sin importarle las butacas que los separan, estira los brazos esperando un abrazo.

– Leí tu crítica de la película. (Dice Laura señalando la pantalla.) Siempre sigo todas tus críticas.

– Cuánto tiempo, ¿eh? Creo que siete años y medio.



– Sí. Bueno, yo te vi hace un par de años en una librería, pero no te dije nada porque ibas con una chica.

– Podías haberme saludado. Estás preciosa.

– Me he cortado el pelo.

– Te sienta estupendamente, de veras.

Laura mira detrás de Diego; la sala se ha quedado vacía.

– ¿Tienes prisa? –pregunta ella–. Si quieres podemos ir a tomar un café. Vaya, si tienes tiempo.

– Por supuesto, y así charlamos.

(Adaptado de Josan Hatero, Amigos imaginarios. España)

PREGUNTAS

10. Según el texto, Diego

- a) es la primera vez que entra tarde al cine.
- b) había visto esa película la semana pasada.
- c) se sentó en la primera fila del cine.

11. Cuando termina la película, Laura:

- a) está llorando.
- b) no reconoce a Diego.
- c) abraza a Diego.

12. Según el texto, Laura y Diego:

- a) habían estado juntos más de siete años.
- b) se habían visto hace dos años en una librería.
- c) deciden continuar hablando fuera del cine.



Texto 1

BECAS PARA ESTUDIAR CON AIRES NUEVOS

A continuación usted va a escuchar una convocatoria de las Becas Séneca.

El Ministerio de Educación Español creó hace años el Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios (SICU) para facilitar a los estudiantes la posibilidad de cursar algunas asignaturas en una universidad distinta a la suya y el reconocimiento inmediato de los créditos conseguidos.

Para apoyar económicamente a aquellos estudiantes que hubieran obtenido alguna plaza en cualquier convocatoria del Sistema de Intercambio entre Centros universitarios surgió el programa de Becas Séneca. Los requisitos fundamentales para poder optar a una de estas becas son tres: haber sido admitido en el Sistema de Intercambio; ser estudiante en cualquiera de las universidades públicas españolas o en cualquier centro de Educación Superior cuya entidad titular carezca de ánimo de lucro; y, por último, estar cursando estudios para la obtención de una licenciatura o una diplomatura y tener una nota media de uno con cinco si se trata de las titulaciones de Humanidades, Ciencias Sociales y Experimentales y Ciencias de la Salud, y uno con dos si se trata de una titulación técnica.

La duración máxima de las becas es de 6 meses, estando comprendidos entre el uno de octubre de 2005 y el treinta de junio de 2006. La cuantía asciende a 480 euros mensuales más una ayuda única de 120 euros para los gastos del traslado a la universidad de acogida. El plazo para presentar las solicitudes, que deben ser entregadas en el Registro General de la Universidad del solicitante, finaliza el próximo veintiocho de abril.

(Adaptado de RNE. Radio 5. España)

PREGUNTAS

1. Según la audición, el SICU facilita el reconocimiento de créditos conseguidos en otras universidades.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.
2. Uno de los requisitos para optar a una beca Séneca es haber terminado una licenciatura o diplomatura.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.
3. La beca Séneca incluye 120 euros para los gastos del viaje.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.



Texto 2

CÓMO SER ENCANTADOR EN EL TRABAJO

A continuación escuchará una información acerca de cómo ser encantador en el trabajo.

Virginia Esteve, Reyes Ferrer y Esther Rodríguez están convencidas de que sería de gran utilidad romper el tópico de que las relaciones profesionales no pueden ser relaciones personales, y para ello acaban de publicar su libro *Cortesía empresarial*, donde se nos presentan, con un estilo ameno y buen humor, algunas fórmulas posibles para llegar a ser el jefe o el empleado más encantador de la empresa. Las tres empresarias metidas a escritoras opinan que estos consejos pueden ser de gran ayuda para mejorar nuestras relaciones en el trabajo, aunque el grado de cortesía alcanzado dependerá de la voluntad, la actitud y el esfuerzo de cada persona.

La cortesía es, sobre todo, acción; tener buenas intenciones no es suficiente. Por lo tanto, si quieres mejorar tu cortesía, debes empezar actuando. Según estas expertas, lo primero que debes hacer es sonreír para que la otra persona capte de inmediato tu actitud positiva. Otro consejo es que mires siempre a los ojos de tus compañeros, tanto jefes como subordinados, cuando hables con ellos y que les prestes la atención que se merecen; por ejemplo, no utilices el móvil ni el teléfono cuando estés con ellos ya que ellos deben ser lo primero para ti durante ese tiempo. No debes reírte de lo que te haga gracia sólo a ti, sino reírte con ellos, reíros de algo que os haga gracia.

Si no estás muy a gusto con las relaciones que hay en tu entorno laboral, prueba algunas de las recomendaciones que aparecen en el libro, y ya verás cómo empezarás a sentirte mucho mejor en tu trabajo. Si además quieres triunfar en tu empresa, no dudes en demostrar siempre tu gratitud y afecto; no olvides que la cortesía genera buena reputación y la buena reputación hace al líder.

El mayor peligro de la nueva cortesía empresarial es pasarse de cortés; si la carencia de cortesía es mala, el exceso es peor porque suena a falso, y la cortesía sólo funciona cuando es verdadera. Pero cuando es verdadera, te sirve para descubrir un amigo detrás de cada cliente, de cada proveedor, de cada compañero de trabajo e incluso, aunque esto es un poco más difícil, de tu jefe.

(Adaptado de Digital +. España)



PREGUNTAS

4. Según el texto, el libro que se presenta da algunas claves para:
- obtener un trabajo mejor.
 - mejorar la cortesía en el trabajo.
 - llegar a ser el jefe.
5. Según el texto, para ser cortés con los compañeros de trabajo, es conveniente:
- ser positivo.
 - hablar mucho con los subordinados.
 - ser gracioso.
6. En el texto se afirma que para triunfar en el trabajo deberíamos:
- tener sentido del humor.
 - seguir los consejos del libro.
 - ser agradecidos y expresar afecto.



Texto 3

VENEZUELA EN LA FERIA DEL LIBRO DE SANTIAGO

A continuación oírás un texto que habla sobre la presencia de Venezuela en la Feria del Libro de Santiago.

Vamos a terminar nuestro programa de hoy con una noticia que hace referencia a un país hermano. Por cuarto año consecutivo Venezuela ha participado en la Feria Internacional del Libro que ha tenido lugar en Santiago entre el 23 de octubre y el 4 de noviembre.

Este año los organizadores de la Feria consideraron oportuno dedicar un día a Venezuela en honor a los escritores venezolanos de todos los tiempos y, por esta razón, el 1 de noviembre se llevaron a cabo numerosas y variadas actividades culturales destinadas principalmente a la colonia venezolana residente en Santiago. Se aprovechó la jornada para realizar un sentido homenaje al escritor venezolano Mariano Picón Salas. El homenaje comenzó con la proyección del documental *Buscando el Camino*, de Oscar Lucién, y posteriormente hubo un animado coloquio sobre la obra de Mariano Picón. El cierre del día dedicado a Venezuela estuvo a cargo del grupo musical Raizanta. El concierto, que incluyó temas del folclore de la parte oriental de Venezuela, se celebró en la Sala de las Artes, donde más de setecientas personas presenciaron emocionadas el cierre de las actividades. Este fue el evento estelar de la Feria y el que contó con mayor asistencia de público.

Por otra parte, durante los diez días que duró la Feria Internacional se llevó a cabo una muestra de artesanía a la cual asistieron más de cien artesanos de 17 países de América Latina; también en esta muestra Venezuela ocupó un lugar destacado.

(Adaptado de Radio Clave. España)



PREGUNTAS

7. Según la audición, en la Feria del Libro de Santiago, Venezuela:

- a) ha participado por primera vez.
- b) ha tenido una presencia importante.
- c) ha sido el país invitado.

8. En el texto se dice que en la Feria se hizo un homenaje a:

- a) los venezolanos que viven en Chile.
- b) un escritor.
- c) al cine de Venezuela.

9. Según el texto, la muestra de artesanía:

- a) cerró la Feria del Libro.
- b) duró diez días.
- c) contó con la presencia de más de 100 países.



Texto 4

LAS BODAS

A continuación va a escuchar una entrevista a una persona que no puede controlar sus emociones.

ENTREVISTADOR: Hoy tenemos en nuestra emisora a María José para contarnos alguna anécdota suya en el espacio del programa que hoy nos ocupa, No sé si llorar o reír. Buenos días, María José, ¿de qué nos quiere hablar?

MUJER: Buenas, Carlos. Bueno, pues yo soy una persona muy sensible y, claro, tengo una lágrima fácil.

ENTREVISTADOR: Pero, ¿qué la hace llorar?, ¿las noticias: accidentes, desastres naturales,...?

MUJER: No, no. Yo soy más bien llorona con las cosas tiernas; lo triste, ni en la realidad ni en las películas me afecta a la hora de soltar la lágrima. Las desgracias, claro que me duelen, sufro mucho por dentro, pero no lo demuestro exteriormente.

ENTREVISTADOR: Entonces, ¿con qué llora?, ¿puede especificar un poco más?

MUJER: Pues mire usted, en eventos familiares y demás situaciones sociales.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué no nos cuenta alguna de esas veces en la que lo pasó mal?

MUJER: A ver, hasta hace pocos años yo era camarera de bodas, banquetes y otras celebraciones. Recuerdo que donde peor lo pasaba era en las bodas, los allí presentes tenían que alucinar conmigo.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

MUJER: Porque mientras servía la comida, tenía que desaparecer varias veces del salón.

ENTREVISTADOR: ¿Y eso? ¿Algún problema con los compañeros, la comida, el uniforme?

MUJER: ¡Qué va! Me iba porque necesitaba llorar, a solas, de la emoción. Cuando, por ejemplo, los invitados decían eso de “¡Viva los novios!”, esta frase era fulminante para mí: ver a tantas personas felices... Imagínese, estaba sirviendo las mesas que me correspondían y tenía que salir corriendo con una de las bandejas de comida hacia la cocina.



Nivel intermedio

ENTREVISTADOR: (Risas) Bueno, María José, si eso ya la conmovía, ¿qué hacía cuando oía a los invitados decir que se besaran los novios?

MUJER: ¡Madre mía! Cuando escuchaba eso, ya empezaba a temblar, casi se me caía la bandeja y ya estaba incluso preparada para salir corriendo. Porque antes de salir las lágrimas, lo notas...Y eso que en las bodas en que trabajé yo no conocía a los novios de nada, no los había visto en mi vida, pero ¡no lo puedo evitar!

ENTREVISTADOR: Vaya, vaya. Por cierto, ¿tiene alguna boda como invitada próximamente?

MUJER: Sí, la de mi hija y ¡yo soy la madrina! Es dentro de dos meses y estoy pensando hacer un curso de esos de autocontrol por lo que pueda pasar.

ENTREVISTADOR: (Risas) Bueno, María José, yo que usted llevaría pañuelos. Mucha suerte y gracias por compartir con nuestros radioyentes su anécdota.

(Adaptado de Onda Cero. España)

PREGUNTAS

10. Según la audición, a la invitada de este programa las cosas tristes le:

- a) afectan interiormente.
- b) hacen llorar.
- c) provocan la risa.

11. En las bodas en las que trabajaba, María José:

- a) tenía problemas con sus compañeros.
- b) no terminaba de servir todas sus mesas.
- c) se le caían las bandejas con comida.

12. Según la entrevista, esta mujer:

- a) aún no conoce al novio de su hija.
- b) está haciendo un curso para controlar sus emociones.
- c) irá a la boda de un familiar.



DIPLOMAS DE ESPAÑOL

CONVOCATORIA DE NOVIEMBRE DE 2005

CLAVE DE RESPUESTAS

NIVEL INTERMEDIO

18 DE NOVIEMBRE DE 2005

PRUEBA 1: COMPRENSIÓN DE LECTURA

1B	2B	3A	4B	5A	6C
7A	8B	9C	10A	11A	12C

PRUEBA 3: COMPRENSIÓN AUDITIVA

1A	2B	3A	4B	5A	6C
7B	8B	9B	10A	11B	12C

Anexo B - Texto escrito (TE)²¹

Juegan largas horas en la computadora, pero piden ayuda para vestirse. Llamam a sus amigos desde el celular de mamá, aunque todavía no aprendieron a comer bien solos. Se divierten con una aplicación de la tableta mucho más que con cualquier juguete de los que llenan su habitación. Tienen entre 2 y 5 años y nacieron en el mundo tecnológico. Los mismos que tienen su foto en Facebook desde la primera ecografía.

Distintos estudios realizados en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra afirman que están aprendiendo a usar la tecnología antes que muchas de las habilidades necesarias para la vida cotidiana. Los ejemplos que da la compañía de software AVG son bastante claros: “el 58% de los nenes de entre 2 y 5 años sabe jugar en la PC, contra el 52% que sabe andar en bicicleta; el 25% puede abrir una página de Internet y el 20% puede nadar; el 19% puede jugar con la aplicación de un teléfono inteligente y el 11% atarse los zapatos”.

Los especialistas argentinos coinciden que en el país esta tendencia se repite. La psicóloga educacional Débora Nakache cuenta que los chicos “se apropian del mundo y la cultura que los rodea y no habría forma de que no quisieran acceder a la tecnología cuando los papás lo hacemos a diario”.

Las pantallas los hipnotizan, los seducen casi más que cualquier otra cosa, pero, ¿qué sucede con las otras habilidades que también son parte del aprendizaje? “Atarse un cordón necesita una motricidad fina que usar el teclado de una computadora no precisa. La operación mental de ambas acciones es igual de compleja, pero llevarlas a cabo manualmente es muy distinto”, explica Mercedes Miguel, Directora general de planeamiento educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Y agrega un detalle fundamental: lo que reproduce esa pantalla es más atractivo que el cordón de una zapatilla, con un resultado inmediato. Tocar un botón trae imágenes y sonidos, y aprender lo útil que resulta andar bien calzado lleva bastante más tiempo.

Sin embargo, hay un fantasma que debe despejarse: la tecnología no perjudica la educación de los nenes. Al contrario, “estimula su curiosidad y ansiedad por explorar y descubrir nuevas cosas”, afirma Mercedes Miguel.

²¹ O texto foi apresentado sem o título e referência. O título do texto é “*Los chicos aprenden antes a manejar la PC que la bicicleta*” e foi postado por Mariana Rolandi Perandones, em 10/12/11 no site do jornal eletrônico argentino *Clarín*.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título da pesquisa: Compreensão de textos em língua espanhola e de apresentação do texto sobre a memória

Pesquisadora: Mestranda Talita dos Santos Gonçalves

Fone: (53) 91577434

Professora orientadora: Prof^a Dra. Lilian C. Scherer

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa a ser realizada consistirá uma dissertação de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e insere-se na linha de pesquisa: “Aspectos do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira”. Este estudo pretende analisar a compreensão de textos em língua espanhola e o impacto da modalidade de apresentação de textos na memória. Estudos sobre compreensão de textos evidenciam que certas estruturas são mais bem lembradas que outras e que os conhecimentos prévios e o domínio da língua estrangeira podem facilitar a compreensão de textos.

PROCEDIMENTOS A SEREM UTILIZADOS

Você será convidado a realizar um teste de proficiência em língua espanhola (para verificar o seu nível de proficiência na língua) e a responder a três questionários (sobre perfil leitor e sociocultural, crenças na modalidade de apresentação de textos e sobre seu conhecimento e uso de espanhol). Depois, você será convidado a desenvolver exercícios escritos de compreensão de textos, que serão apresentados por escrito e por áudio. Uma semana e três após essas tarefas, você será solicitado a fazer uma tarefa que avaliará a sua memória dos textos anteriormente apresentados.

DESCONFORTO OU RISCOS ESPERADOS

Espera-se que não haja nenhum desconforto ou risco neste tipo de pesquisa, pois os testes serão aplicados em dia, hora e local de aula.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

BENEFÍCIOS ESPERADOS

O desenvolvimento desta pesquisa auxiliará aos professores que trabalham com diferentes modalidades de apresentação de textos em língua estrangeira através dos resultados obtidos, que mostrarão qual modalidade é mais bem processada pela memória de longa duração e de trabalho.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa referida acima de maneira clara e simples. Recebi informações a respeito dos procedimentos de como serão coletados os dados e tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações.

A pesquisadora Talita dos Santos Gonçalves certificou-me de que a minha identidade será preservada e que terei liberdade para desligar-me, a qualquer momento, da pesquisa.

Caso eu tenha novas perguntas sobre o estudo, posso dirigir-me à Lilian Cristine Scherer (pesquisadora responsável) no telefone 51- 81311600, ou à Talita dos Santos Gonçalves (pesquisadora) no telefone 53-91577434, ou ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pucrs no telefone 53-32203345, para perguntar sobre os meus direitos como participante deste estudo.

Declaro que recebi cópia do presente termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora
que coletará os dados

APÊNDICE 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido para o teste de memória de trabalho

Título da pesquisa: Compreensão de textos em língua espanhola: o impacto da modalidade de apresentação do texto sobre a memória

Pesquisadora: Mestranda Talita dos Santos Gonçalves

Fone: (53) 91577434

Professora orientadora: Prof^ª Dra. Lilian C. Scherer

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa a ser realizada consistirá parte de uma dissertação de Mestrado do curso de Pós- Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e insere-se na linha de pesquisa: “Aspectos do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira”. Este estudo pretende analisar a capacidade de memória de trabalho em relação à compreensão de textos em língua espanhola. Estudos evidenciam que a relação entre a memória de trabalho e a compreensão de textos manifesta-se tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

PROCEDIMENTOS A SEREM UTILIZADOS

Você será convidado a responder a um teste de memória de trabalho - MT (Subtarefa de Span auditivo). O teste avaliará sua capacidade de memória de trabalho e será aplicado individualmente, em uma única sessão, de aproximadamente 20 minutos.

DESCONFORTO OU RISCOS ESPERADOS

Espera-se que não haja nenhum desconforto ou risco neste tipo de tarefa, pois os testes serão aplicados em dia, hora e local de aula.

BENEFÍCIOS ESPERADOS

O desenvolvimento desta pesquisa auxiliará aos professores que trabalham com compreensão de textos em língua estrangeira através dos resultados obtidos, que mostrarão a relação da capacidade de memória de trabalho com a compreensão de textos.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa referida acima de maneira clara e simples. Recebi informações a respeito dos procedimentos de como serão coletados os dados e tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações.

A pesquisadora Talita dos Santos Gonçalves certificou-me de que a minha identidade será preservada de e que terei liberdade para desligar-me, a qualquer momento, da pesquisa.

Caso eu tenha novas perguntas sobre o estudo, posso dirigir-me à Lilian Cristine Scherer (pesquisadora responsável) no telefone 51- 81311600, ou à Talita dos Santos Gonçalves (pesquisadora) no telefone 53-91577434, ou ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pucrs no telefone 53-32203345, para perguntar sobre os meus direitos como participante deste estudo.

Declaro que recebi cópia do presente termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora
que coletará os dados

APÊNDICE 3– Questionário de identificação e hábitos de leitura

PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

I - Identificação do participante

- 1- Nome: _____
- 2- Sexo: () Feminino () Masculino
- 3- Idade: _____
- 4- Grau de escolaridade (assinale o grau de escolaridade mais alto que possui):
- () Ensino Superior cursando
- () Ensino Superior completo
- () Curso de pós graduação. Qual? _____
- 5- Profissão: _____

II – HÁBITOS DE LEITURA

- 1- Assinale as opções a que você tem acesso em casa:
- () Internet () Livros () Rádio
- () Televisão (canais abertos) () Televisão (canais pagos) () Jornais
- () Revistas () Outros: _____
- 2- Enumere em ordem de frequência o que você mais lê:
- () Livros técnicos () Livros por lazer () Jornais
- () Gibis () Textos da Internet () Revistas
- () Outros: _____
- 3- Com que frequência você lê:
- () Todos os dias () Fins de semana
- () Em torno de uma vez por mês () Esporadicamente
- 4- Você gosta de ler?
- () Sim () Não
- 6- Você considera que compreende facilmente o que lê?
- () Sim () Não

Justifique: _____

OBRIGADA POR COLABORAR COM NOSSA PESQUISA!!!!

APÊNDICE 4 – Questionário sobre crenças/preferências de modalidade de apresentação de texto

Nome:

Grupo:

Sobre a sua preferência de modalidade de apresentação de textos em língua espanhola, responda:

A) Prefiro texto em espanhol na:

() modalidade oral. Por quê? _____

() modalidade escrita. Por quê? _____

B) Tenho mais dificuldade em compreender textos:

() escritos em espanhol. Por quê? _____

() orais em espanhol. Por quê? _____

() Não tenho dificuldades de compreensão nas modalidades apresentadas. Por quê?

C) Na minha opinião, os aspectos positivos de:

1) Compreender textos escritos em língua espanhola são:

2) Compreender textos orais em língua espanhola são:

D) Acredito que, depois de um tempo, consigo lembrar mais dos conteúdos:

1) lidos em língua espanhola:

2) ouvidos em língua espanhola:

OBRIGADA POR CONTRIBUIR COM A NOSSA PESQUISA!!!!!!

APÊNDICE 5– Questionário sobre a frequência de uso e de exposição à língua espanhola fora de sala de aula

Nome: _____ Grupo: _____

- 1) Você usa a língua espanhola no trabalho? () sim () não

- 2) Qual a frequência diária de uso da língua espanhola:
 - a) Em casa: () nunca () pelo menos 1 hora () mais de 1 hora
 - b) No trabalho: () nunca () pelo menos 1 hora () mais de 1 hora
 - c) Em redes sociais: () nunca () pelo menos 1 hora () mais de 1 hora

- 3) Quantas vezes por semana você pratica estas atividades em língua espanhola:
 - a) Ouve música - () nunca () todos os dias () às vezes () pelo menos 1 dia
 - b) Lê - () nunca () todos os dias () às vezes () pelo menos 1 dia
 - c) Assiste filmes – () nunca () todos os dias () às vezes () pelo menos 1 dia
 - d) Escreve - () nunca () todos os dias () às vezes () pelo menos 1 dia
 - e) Conversa com amigos – () nunca () todos os dias () às vezes () pelo menos 1 dia

- 4) Quantas vezes ao ano você viaja para um país de língua espanhola:
 - () Uma vez por ano. () Duas vezes por ano.
 - () Três vezes por ano. () Mais de quatro vezes por ano.

- 5) Você costuma ter outro contato com a língua espanhola fora da sala de aula, que não foi mencionado acima? Qual?

OBRIGADA POR PARTICIPAR DE NOSSA PESQUISA!!!!

APÊNDICE 12 – Número de acertos dos participantes na prova de proficiência

Tabela 1 – Número de acertos na prova de proficiência

		Participantes																	
		1		2		3		4		5		6		7		8		Total	
		CL	CO	CL	CO	CL	CO	CL	CO	CL	CO	CL	CO	CL	CO	CL	CO	CL	CO
GE		10	11	11	10	12	10	12	09	10	09	10	09	09	11	10	10	10,5	9,9
GO		12	09	09	08	10	10	10	11	10	10	10	10	11	11	10	09	10,3	9,8

APÊNDICE 13 – Exemplo de respostas nas três tarefas aplicadas

Quadro 13 – Respostas adequadas, regulares e irregulares das questões 1 e 2 (1ª tarefa)

Exemplos de respostas adequadas, regulares e irregulares das questões 1 e 2			
I) Questão 1.a - Qual é o tema do artigo?			
	Adequada	Regular	Inadequada
GE	<i>“O tema do artigo é que crianças de 2 a 5 anos estão aprendendo a mecher²² no computador mais rápido do que outras ações cotidianas como comer e vestir-se.”</i>	<i>“O uso das tecnologias por crianças cada vez mais jovens (2 a 5 anos).”</i>	
GO	<i>“O artigo fala a respeito de crianças entre 02 e 05 anos que já estão conectados ao mundo digital, sabendo fazer uso de tecnologias como celulares e computadores antes de usar habilidades cotidianas.”</i>	<i>“O uso das novas tecnologias por parte das crianças.”</i>	
II) Questão 1.b – De acordo com os exemplos dados pela AVG, quais as habilidades usadas no cotidiano são desenvolvidas mais tardiamente?			
GE	<i>“As habilidades desenvolvidas mais tardiamente são como amarrar os sapatos, andar de bicicleta e até mesmo nadar.”</i>	<i>“Amarrar os sapatos, andar de bicicleta.”</i>	
GO		<i>“Vestir-se sozinho, comer sem depender de ninguém, atar os sapatos e andar de bicicleta.”</i>	<i>“Vestir-se e comer sozinho.”</i>
III) Questão 1.c – O que diverte mais que os brinquedos do quarto?			
GE		<i>“Os jogos nos celulares e no computador”</i>	
GO	<i>“Os novos aplicativos de um Tablet”</i>	<i>“A tela do computador os diverte mais”</i>	
IV) Questão 2 – Dê um título para o texto:			
GE		<i>“Nascidos em um mundo tecnológico”</i>	<i>“Será que é disso que eu necessito?”</i>
GO	<i>“Como a tecnologia influi no desenvolvimento das atuais gerações”</i>	<i>“O ingresso infantil no mundo tecnológico”</i>	

²² As transcrições representam exatamente as proposições apresentadas pelos participantes.

Quadro 14 - Proposições e informações intrusivas presentes na Questão 3 (1ª Tarefa)

Exemplos de resposta para a Questão 3 (1ª Tarefa)	
Proposições de microestrutura	
GE	GO
<ul style="list-style-type: none"> • /mas ligam para os amiguinhos do celular da mãe/ • /mas estão sempre jogando nos computadores e no celular/ 	<ul style="list-style-type: none"> • /mas necessitam de ajuda para vestirem-se/ • /podem ligar para um amigo pelo celular da mãe/
Proposições de macroestrutura	
<ul style="list-style-type: none"> • /Atualmente, as crianças estão aprendendo a usar o computador e outras novas tecnologias, antes mesmo de aprender a realizar atividades cotidianas./ • /As crianças desenvolvem habilidades para lidar com a tecnologia antes mesmo de desenvolver habilidades básicas para desenvolver atividades cotidianas./ 	<ul style="list-style-type: none"> • /Esse perfil é de crianças entre 2 e 5 anos de idade/ • /Crianças entre 02 e 05 anos estão cada vez mais inseridas no mundo tecnológico./
Inferências avaliativas aceitáveis elaboradas a partir das ideias do texto (1ª Tarefa)	
<ul style="list-style-type: none"> • /Mexer em computadores não é ruim para o desenvolvimento dos pequenos/ e sim, uma porta para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades cognitivas/ • /Mas será que esse contato, cada vez mais precoce, com a internet, por exemplo, as redes sociais, não pode vir a prejudicar as crianças?/ 	<ul style="list-style-type: none"> • /É difícil imaginar que as crianças deixariam de usar ferramentas tecnológicas/ • /As crianças nessa etapa estão expostas a muita informação e/ conseguem captar muitas coisas a seu redor./
Inferências avaliativas não aceitáveis elaboradas a partir das ideias do texto (1ª Tarefa)	
<ul style="list-style-type: none"> • um quebra-cabeça (manual e não virtual), brincar na rua, enfim • os brinquedos do tempo dos nossos pais • porém é muito mais atrativo ao aluno 	

Quadro 15 – Proposições e inferências avaliativas presentes no texto-resposta (2ª tarefa)

Exemplos de proposições e inferências avaliativas presentes no texto-resposta (2ª tarefa)	
Proposições de microestrutura	
GE	GO
<ul style="list-style-type: none"> • /muitas crianças não sabem amarrar o tênis/ • /mas já usam jogos no celular/ • /sabem jogar no computador e no celular/ 	<ul style="list-style-type: none"> • /crianças jogam no computador por um longo tempo/ • /enquanto um número menor é capaz de atar os próprios calçados e andar de bicicleta/ • /podem jogar no computador/

Proposições de macroestrutura	
<ul style="list-style-type: none"> • /Atualmente as crianças estão aprendendo a usar computadores e outras novas tecnologias antes mesmo de saber se vestir e comer direito./ • /As crianças têm entre 2 e 5 anos e/já nasceram em uma era tecnológica/ 	<ul style="list-style-type: none"> • /desenvolvem maior domínio de produtos tecnológicos antes mesmo de dominar habilidades como andar de bicicleta./ • /As crianças entre 2 e 5 anos aprendem a usar muitas tecnologias/
Inferências avaliativas aceitáveis elaboradas a partir das ideias do texto (2ª tarefa)	
<ul style="list-style-type: none"> • /ao requerer mais essa tecnologia não estão desenvolvendo atividades que deveriam desenvolver em sua idade./ • /o mundo tecnológico converteu-se em algo muito mais atrativo/ 	<ul style="list-style-type: none"> • /outras habilidades motoras e cognitivas são desenvolvidas a partir dessa prática de manipular o Pc/ • /mas não possuem domínio na realização de coisas que seriam normais, naturais para o seu desenvolvimento pessoal e na relação com outras pessoas/
Inferências avaliativas não aceitáveis elaboradas a partir das ideias do texto (2ª tarefa)	
<ul style="list-style-type: none"> • se diferem bastante dos antigos tempos • não querem brincar na rua 	<ul style="list-style-type: none"> • os pais trabalham o dia todo • a mídia apresenta a tecnologia para as crianças

Quadro 16 – Proposições e inferências avaliativas presentes no texto-resposta (3ª tarefa)

Exemplos de proposições e inferências avaliativas presentes no texto-resposta (3ª tarefa)	
Proposições de microestrutura	
GE	GO
<ul style="list-style-type: none"> • /Sabem jogar jogos de computador e celular/ • /mas não sabem amarrar os sapatos e comer sozinhos/ 	<ul style="list-style-type: none"> • /jogam no computador por um longo período de tempo/ • /um número menor consegue atar os calçados e andar de bicicleta/
Proposições de macroestrutura	
<ul style="list-style-type: none"> • /As crianças tem entre 2 e 5 anos e/nasceram no mundo tecnológico/ • /Aprendem a usar a tecnologia antes de aprender habilidades cotidianas/ 	<ul style="list-style-type: none"> • /Crianças de 2 a 5 anos já sabem mexer no computador/ • /As crianças de hoje sabem usar produtos tecnológicos antes de dominarem habilidades básicas/
Inferências avaliativas aceitáveis elaboradas a partir das ideias do texto	
<ul style="list-style-type: none"> • /tem entre 4 e 6 anos de idade / • /não estão aprendendo as atividades que deveriam desenvolver em sua idade normal/ 	<ul style="list-style-type: none"> • /Essa tecnologia não prejudica o aprendizado de novas habilidades, /pelo contrário estimula a curiosidade em aprender mais desde pequenos./
Inferências avaliativas não aceitáveis elaboradas a partir das ideias do texto (3ª tarefa)	
<ul style="list-style-type: none"> • Não gostam de brinquedos do tempo antigo • Desde cedo usam cartões eletrônicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Não querem ir para escola