

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE - CAMPUS NATAL-CENTRAL
DIRETORIA DE CIÊNCIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS - ESPANHOL

LUANA BEATRIZ DOS SANTOS SILVA

**LITERATURA INFANTOJUVENIL EM ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO:
ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA E CRIAÇÃO TEXTUAL PARA A
COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO ESCRITA**

NATAL - RN

2026

LUANA BEATRIZ DOS SANTOS SILVA

**LITERATURA INFANTOJUVENIL EM ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO:
ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA E CRIAÇÃO TEXTUAL PARA A
COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *campus* Natal-Central, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras Português-Espanhol.

Orientadora: Dra. Girlene Moreira da Silva.

NATAL - RN

2026

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi

Silva, Luana Beatriz dos Santos.
S586l Literatura infantojuvenil em espanhol no ensino médio : estratégias de
leitura literária e criação textual para a compreensão e a produção escrita /
Luana Beatriz dos Santos Silva. – 2026.
142 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2026.
Orientador(a): Dra. Girlene Moreira da Silva.

1. Língua espanhola – Ensino. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Leitura
literária. 4. Produção textual. 5. Ensino médio. I. Silva, Girlene Moreira da.
II. Título.

SIBi/IFRN CDU 811.134.2:37.02

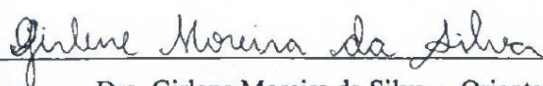
Elaborada pela Bibliotecária
Sandra Nery S. Bigois – CRB-15/439

LUANA BEATRIZ DOS SANTOS SILVA

**LITERATURA INFANTOJUVENIL EM ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO:
ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA E CRIAÇÃO TEXTUAL PARA A
COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO ESCRITA**

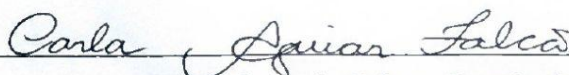
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Letras
Português-Espanhol do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Norte, *campus* Natal-Central, em
cumprimento às exigências legais como
requisito parcial à obtenção do título de
graduada em Letras Português-Espanhol.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em 08/07/2026 pela seguinte Banca
Examinadora:



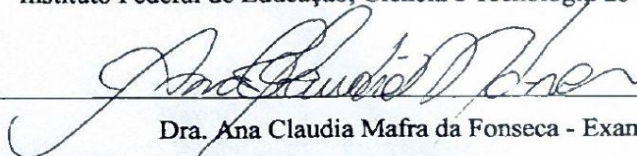
Dra. Girlene Moreira da Silva. – Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Dra. Carla Aguiar Falcão - Examinadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Dra. Ana Claudia Mafra da Fonseca - Examinadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta caminhada. Aos meus pais, pelo apoio e amor incondicional em todos os momentos da minha trajetória. E à minha irmã, pela companhia e por ser parte fundamental da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser minha força constante em todos os momentos desta trajetória. Sou profundamente grata por Sua presença contínua em minha vida, por me conceder sabedoria, inteligência e discernimento ao longo deste percurso acadêmico e por sempre estar ao meu lado, sustentando-me nos momentos de dificuldade e iluminando meus caminhos. Como está escrito: “Para que o povo veja e saiba, e todos vejam e saibam, que a mão do Senhor fez isso.” (Isaías 41:20).

Aos meus pais, Iris e Orlando, e à minha irmã Larissa, expresso minha profunda gratidão pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pela compreensão em todos os momentos desta caminhada. Agradeço por estarem sempre ao meu lado, incentivando meus planos e sonhos e me apoiando em cada etapa, especialmente nos momentos mais desafiadores, sendo minha base e minha motivação diária.

À minha orientadora, doutora Girlene, expresso minha sincera gratidão por ter aceitado me orientar neste trabalho, pela paciência, pela dedicação e por todo o apoio ao longo deste processo. Sua contribuição foi essencial para a construção e desenvolvimento desta pesquisa, tornando este caminho mais leve e possível. Registro também minha admiração por ser uma excelente profissional e ser humano, sendo inspiração acadêmica para mim e para muitos discentes.

À banca examinadora, doutora Carla e doutora Ana Mafra, agradeço imensamente por aceitarem participar deste momento tão importante da minha formação. Expresso minha admiração por serem excelentes profissionais e seres humanos, referências acadêmicas que inspiram muitas pessoas, inclusive eu. Sou grata pela leitura atenta, pela disponibilidade e pelas contribuições valiosas que enriquecem este trabalho e minha trajetória acadêmica.

“Coisas extraordinárias acontecem apenas com pessoas extraordinárias, que estão destinadas a feitos extraordinários.”

(As Crônicas de Nárnia: A Viagem do Peregrino da Alvorada)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as contribuições da leitura literária em língua espanhola para o desenvolvimento da compreensão escrita e da produção textual de estudantes do Ensino Médio. A pesquisa foi desenvolvida a partir da elaboração de uma sequência didática com base em textos da literatura infantojuvenil, buscando aproximar os alunos do texto literário em língua estrangeira de forma significativa. A metodologia adotada possui caráter qualitativo, envolvendo a aplicação de propostas em sala de aula, selecionadas a partir de um questionário de perfil leitor aplicado à turma. As atividades priorizaram a leitura orientada, a interpretação textual e a produção escrita a partir da perspectiva das narrativas trabalhadas, contemplando também registros em um diário de campo da pesquisadora durante o processo de aplicação. Os resultados indicam que o uso da literatura em sala de aula contribui para o engajamento dos estudantes, favorece a compreensão global e inferencial dos textos e estimula a criatividade na produção textual em língua espanhola. Conclui-se que a leitura literária, quando mediada de forma planejada e contextualizada, pode funcionar como um recurso didático relevante no ensino de espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; leitura literária; ensino de espanhol como língua estrangeira; ensino de línguas; Ensino Médio.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo analizar las contribuciones de la lectura literaria en lengua española para el desarrollo de la comprensión escrita y de la producción textual de estudiantes de Educación Secundaria. La investigación fue desarrollada a partir de la elaboración de una secuencia didáctica basada en textos de la literatura infantojuvenil, buscando aproximar a los alumnos al texto literario en lengua extranjera de forma significativa. La metodología adoptada posee carácter cualitativo, involucrando la aplicación de propuestas en el aula, seleccionadas a partir de un cuestionario de perfil lector aplicado al grupo. Las actividades priorizaron la lectura orientada, la interpretación textual y la producción escrita a partir de la perspectiva de las narrativas trabajadas, contemplando también registros en un diario de campo de la investigadora durante el proceso de aplicación. Los resultados indican que el uso de la literatura en el aula contribuye al compromiso de los estudiantes, favorece la comprensión global e inferencial de los textos y estimula la creatividad en la producción textual en lengua española. Se concluye que la lectura literaria, cuando es mediada de forma planificada y contextualizada, puede funcionar como un recurso didáctico relevante en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Palabras clave: Literatura infantojuvenil; lectura literaria; enseñanza de español como lengua extranjera; enseñanza de lenguas; educación secundaria.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the contributions of literary reading in Spanish language to the development of reading comprehension and written production among high school students. The research was developed through the elaboration of a didactic sequence based on texts from young adult literature, seeking to bring students closer to foreign language literary texts in a meaningful way. The methodology adopted has a qualitative character, involving the implementation of classroom activities selected based on a reader profile questionnaire applied to the group. The activities prioritized guided reading, textual interpretation, and written production from the perspective of the narratives studied, also including written records at the researcher's field journal during the implementation process. The results indicate that the use of literature in the classroom contributes to student engagement, enhances global and inferential reading comprehension, and stimulates creativity in Spanish written productions. It is concluded that literary reading, when mediated in a planned and contextualized way, can function as a relevant didactic resource in teaching Spanish as a foreign language.

Keywords: Young adult literature; literary reading; teaching Spanish as a foreign language; language teaching; high school education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1.....	38
Gráfico 2.....	39
Gráfico 3.....	39
Gráfico 4.....	40
Gráfico 5.....	40
Gráfico 6.....	41
Gráfico 7.....	41
Gráfico 8.....	42
Gráfico 9.....	42
Gráfico 10.....	43
Gráfico 11.....	43
Gráfico 12.....	44
Gráfico 13.....	44
Gráfico 14.....	45
Gráfico 15.....	45
Figura 1 - Aluno A.....	63
Figura 2 - Aluno B.....	64
Figura 3 - Aluno C.....	64
Figura 4 - Aluno D.....	65
Figura 5 - Aluno E.....	65
Figura 6 - Aluno F.....	66
Figura 7 - Aluno G.....	66
Figura 8 - Aluno H.....	67
Figura 9 - Aluno I.....	67
Figura 10 - Aluno A.....	69
Figura 11 - Aluno B.....	70
Figura 12 - Aluno C.....	70
Figura 13 - Aluno D.....	71
Figura 14 - Aluno E.....	71
Figura 15 - Aluno F.....	72
Figura 16 - Aluno G.....	73
Figura 17 - Aluno H.....	74
Figura 18 - Aluno I.....	74
Gráfico 16.....	76
Gráfico 17.....	76
Gráfico 18.....	77
Gráfico 19.....	77
Gráfico 20.....	78
Gráfico 21.....	78

Gráfico 22.....	79
Gráfico 23.....	80
Gráfico 24.....	80
Gráfico 25.....	81
Gráfico 26.....	82
Gráfico 27.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética e em Pesquisa
EE/LE	Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira
EL	Ensino de Línguas
ELE	Ensino de Língua Espanhola
EM	Ensino Médio
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LE	Língua Estrangeira
LIJ	Literatura Infantojuvenil
LL	Leitura Literária
LLE	Leitura em Língua Estrangeira
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
TL(s)	Texto(s) Literário(s)

LISTA DE SÍMBOLOS

% Porcentagem

R\$ Reais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA ESPANHOLA.....	18
2.2 O POTENCIAL DA LITERATURA INFANTOJUVENIL.....	22
2.3 COMPREENSÃO ESCRITA NO ENSINO DE ESPANHOL.....	25
2.4 CRIAÇÃO TEXTUAL A PARTIR DA LEITURA.....	29
3. METODOLOGIA.....	32
3.1 Tipo de Pesquisa.....	32
3.2 Sujeitos da Pesquisa.....	32
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	33
3.4 Procedimentos de Coleta de Dados.....	33
3.5 Procedimentos de Análise dos Dados.....	35
3.6 Armazenamento, sigilo e confidencialidade dos dados.....	36
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	38
4.1 Perfil leitor dos participantes.....	38
4.2 Escolha dos textos literários e elaboração da sequência didática.....	46
4.3 Aplicação da sequência didática (descrição das oficinas).....	55
4.4 Desenvolvimento da sequência didática.....	59
4.5 Análise da compreensão escrita.....	60
4.6 Análise das produções de criação textual.....	62
4.7 Percepções dos estudantes.....	75
4.8 Contribuições da leitura literária para a compreensão e a produção escrita em espanhol	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES.....	93
ANEXOS.....	130

1. INTRODUÇÃO

Minha primeira experiência na docência ocorreu em uma escola, onde atuei, durante dois anos, como professora de apoio de Língua Portuguesa. Nessa função, eu acompanhava, no contraturno, alunos que apresentavam dificuldades em compreender e realizar as atividades e avaliações propostas em sala de aula, desempenhando um papel semelhante ao de uma professora de reforço, pois eu precisava retomar conteúdos, criar estratégias diferenciadas de explicação e, muitas vezes, ressignificar práticas de leitura e escrita para que esses estudantes conseguissem acessar minimamente o conteúdo trabalhado pelos professores regulares. Além disso, quando havia necessidade, eu também auxiliava outros docentes em suas turmas, colaborando com as práticas pedagógicas de forma geral e observando de perto o funcionamento das aulas, a participação dos discentes e as dificuldades recorrentes em leitura, interpretação e escrita.

Durante esse período, uma das questões que mais me chamou a atenção foi a dificuldade dos alunos quando se deparavam com textos cuja linguagem demandava mais esforço cognitivo, sendo necessário lidar com vocabulário mais elaborado, estruturas mais complexas ou temas que exigiam interpretação inferencial. Essas dificuldades não se limitavam à compreensão superficial do texto; afetavam também o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de estabelecer relações entre o conteúdo lido e as vivências pessoais, e a autonomia leitora dos estudantes. Percebi que, quando o material trazia uma linguagem mais densa, muitos deles se sentiam desmotivados ou incapazes, o que criava uma barreira diante do próprio ato de ler.

Diante dessa realidade, nas aulas em que eu tinha maior autonomia para planejar e desenvolver atividades, comecei a introduzir histórias da literatura infantojuvenil (LIJ). A escolha por esse tipo de literatura não foi aleatória, eu buscava um material que oferecesse uma linguagem mais acessível, temas próximos da realidade dos discentes e, ao mesmo tempo, um potencial literário que estimula a imaginação, o envolvimento e o prazer pela leitura. Com o passar do tempo, pude obter avanços significativos. Notava que, diante de narrativas mais leves, com personagens e conflitos familiares ao universo deles, a relação com o texto mudava, havia maior participação, mais vontade de compreender, mais empenho em interpretar e, sobretudo, um envolvimento que eu não via quando utilizavam textos mais complexos.

Essa vivência despertou em mim um questionamento constante: por que a LIJ, que se mostrou tão eficiente e significativa para o ensino de língua portuguesa, não é utilizada com a

mesma força no ensino de espanhol como língua estrangeira (EE/LE)? Se, em português, esse tipo de literatura conseguiu proporcionar avanços na compreensão leitora, na participação e na construção de sentido, seria possível obter resultados semelhantes no ensino de espanhol? Essas perguntas começaram a ganhar força especialmente porque, ao longo da minha trajetória acadêmica e das experiências que vivenciei em estágios, projetos e práticas de ensino, observei com mais atenção como o contato dos estudantes com textos literários (TLs) em espanhol ainda é pouco explorado no Ensino Médio (EM). Percebi que, muitas vezes, as aulas de espanhol acabam priorizando conteúdos gramaticais, exercícios estruturais ou atividades que não permitem ao aluno vivenciar a leitura de forma mais ampla.

Além disso, ao acompanhar atividades em sala de aula, também notei que o trabalho com TLs costuma ser reduzido a trechos muito curtos, à leitura superficial ou a exercícios mecânicos, o que limita a possibilidade de desenvolver não apenas a compreensão escrita, mas também o repertório linguístico e cultural dos estudantes. Essas observações me levaram a questionar como a leitura literária (LL), especialmente de textos infantojuvenis em espanhol, poderia oferecer uma experiência mais motivadora, acessível e, ao mesmo tempo, formativa para os discentes, considerando que esse tipo de literatura dialoga com temas, linguagens e situações próximas do universo juvenil. Isso reforçou em mim a necessidade de investigar de que forma uma proposta metodológica baseada no letramento literário pode não apenas aproximá-los de textos em espanhol, mas também aumentar habilidades de leitura, interpretação e ampliação vocabular.

Assim, a problematização deste trabalho nasceu dessas observações e da vontade de compreender como a LL em espanhol pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, investigando quais práticas podem tornar esse processo mais significativo dentro do contexto do IFRN - Campus Natal Central. Diante disso, surgiram as seguintes questões de pesquisa: 1) De que forma a leitura literária de textos infantojuvenis em espanhol pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão escrita dos estudantes do Ensino Médio do Campus Natal Central do IFRN? e 2) Como as atividades desenvolvidas a partir das leituras literárias, podem favorecer o aprimoramento da produção escrita de estudantes do Ensino Médio do Campus Natal Central do IFRN?

Nesse sentido, o interesse em investigar a leitura de obras literárias e a produção textual utilizando histórias infantojuvenis em espanhol nasceu da percepção de que a literatura, especialmente a destinada a crianças e adolescentes, desempenha um papel formativo essencial na aquisição linguística. A LIJ destaca-se por apresentar narrativas acessíveis, temas próximos ao universo dos alunos e uma linguagem menos complexa se

comparada a obras destinadas ao público adulto, o que a transforma em uma ferramenta importante para familiarizar os estudantes com o TL em outro idioma. Ao oferecer acesso a materiais mais bem estruturados e apropriados ao nível de conhecimento dos discentes, essa literatura serve como uma ligação entre o aluno e a língua estudada.

Além disso, as obras literárias infantojuvenis possuem um grande potencial didático, uma vez que, desbloqueiam o imaginário e permitem transformar criativamente a experiência cotidiana em uma dinâmica rica e significativa, contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas (Duarte, 2014). Desse modo, além de incentivar o contato do estudante com a leitura, a LIJ propicia a ele a capacidade de entender a língua como um meio de expressão, reflexão e análise, aspecto essencial para o desenvolvimento da compreensão escrita e também para a criação textual, que exige elaboração e articulação de ideias.

Nesse sentido, estudos como os de Acquaroni (2007) reforçam que o TL pode assumir o papel simultâneo de modelo de língua, contexto de uso e fonte de informação cultural. Ou seja, ele reúne características que favorecem tanto o desenvolvimento linguístico quanto o desenvolvimento cultural e crítico do discente. Da mesma forma, a LIJ espanhola compõe um conjunto amplo e diverso de materiais que possibilitam o trabalho com vocabulário, estruturas gramaticais, funções comunicativas, compreensão leitora e expressão escrita, competências diretamente relacionadas aos objetivos desta pesquisa.

Outro aspecto relevante é que a literatura é uma arte da linguagem oral e escrita (Cervera, 2003) e constitui um dos patrimônios culturais mais importantes para integrar e fortalecer uma comunidade linguística (Acquaroni, 2007). Isso significa que trabalhar a literatura em sala de aula é também fornecer aos alunos acesso a expressões culturais que ampliam seu repertório de mundo, suas formas de interpretação da realidade e sua capacidade de se posicionar criticamente diante de textos e discursos. Ao associar leitura literária e criação textual, amplia-se ainda mais esse potencial formativo, uma vez que o aluno não apenas lê e interpreta, mas também reconstrói sentidos, reelabora narrativas e produz textos próprios em língua espanhola.

Embora alguns trabalhos já venham sendo realizados no âmbito do ensino de línguas (EL) com LIJ, como os de Acquaroni (2007), Colomer (2010), Duarte (2014) e Mendoza (2008), ainda são poucos os estudos que articulam de maneira integrada leitura literária, criação textual e ensino de espanhol no EM, especialmente em contextos de escolas públicas e institutos federais. A maior parte das pesquisas existentes discute a literatura apenas como objeto de estudo ou como recurso complementar, sem investigar a fundo sua relação com a

produção escrita e o aprimoramento da compreensão textual em língua estrangeira (LE).

Dessa forma, o presente trabalho se diferenciou por propor uma abordagem integrada, na qual a leitura de TLs infantojuvenis em espanhol não apareceu apenas como estímulo à leitura, mas como parte de um processo mais amplo de criação textual, reescrita, reflexão e ampliação do repertório cultural e linguístico. Ao unir leitura e escrita, a pesquisa mostrou como o estudante pode não apenas compreender um texto literário, mas também transformá-lo, interpretá-lo e utilizá-lo como base para a construção de textos próprios em língua estrangeira, contribuindo tanto para suas habilidades de compreensão quanto para sua competência de produção escrita.

Além disso, o estudo tornou-se especialmente relevante no contexto do Ensino Médio do IFRN - Campus Natal Central, onde ainda há pouco material ou pesquisas específicas disponíveis sobre o uso da LIJ em espanhol como ferramenta para desenvolver a compreensão escrita e estimular a criação textual. Assim, investigar esse tema contribuiu para o fortalecimento das práticas pedagógicas de espanhol no instituto, oferecendo propostas que valorizem o potencial literário, cultural e linguístico da literatura infantojuvenil.

Diante disso, este estudo teve como objetivo geral investigar como os estudantes do Ensino Médio do Campus Natal Central do IFRN avaliam a leitura literária de textos infantojuvenis em língua espanhola, articulada a práticas de criação textual, no que se refere ao desenvolvimento da compreensão e da produção escrita, bem como à ampliação do repertório linguístico e cultural. Como objetivos específicos, buscou-se analisar como os estudantes avaliam a contribuição da leitura literária de textos infantojuvenis em língua espanhola para o desenvolvimento da compreensão escrita e investigar como avaliam as atividades de criação textual em língua espanhola, desenvolvidas a partir das leituras literárias, no que se refere ao aprimoramento da produção escrita.

Esta pesquisa foi importante porque entendeu o discente como sujeito ativo, capaz de ler, interpretar, escrever e produzir sentidos a partir da literatura. Ao reconhecer o valor estético, cultural e didático das obras infantojuvenis, o trabalho comprovou que a leitura literária, quando associada à criação textual, torna-se um instrumento eficaz para desenvolver competências essenciais para a formação do aluno, como autonomia, criticidade, imaginação e repertório linguístico e cultural.

Diante disso, o presente trabalho foi estruturado em cinco seções principais. A primeira seção corresponde à introdução, na qual são apresentados o tema, a problemática, os objetivos e a justificativa da pesquisa. A segunda seção é dedicada à fundamentação

teórica, organizada em quatro subseções que abordam a leitura literária em língua espanhola, o potencial da literatura infantojuvenil, a compreensão escrita no ensino de espanhol e a criação textual a partir da leitura, estabelecendo o embasamento conceitual da investigação. A terceira seção trata da metodologia, na qual são descritos o tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados, além de aspectos éticos e organizacionais do estudo. A quarta seção apresenta a análise dos resultados, contemplando a elaboração e aplicação da sequência didática, o perfil leitor dos participantes, as produções textuais realizadas e as percepções dos estudantes, bem como as contribuições da proposta para a compreensão e produção escrita em espanhol. Por fim, a quinta seção reúne as considerações finais, nas quais são retomados os principais achados da pesquisa e suas implicações, seguidas das referências, apêndices e anexos utilizados no trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho está organizada em quatro eixos principais. O primeiro aborda a leitura literária em língua espanhola, destacando sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O segundo discute o potencial da literatura infantojuvenil como recurso didático, considerando suas características de acessibilidade e sua contribuição para o engajamento dos leitores. O terceiro eixo trata da compreensão escrita no ensino de espanhol, enfatizando os processos de construção de sentido, inferência e interpretação textual. Por fim, o quarto eixo apresenta reflexões sobre a criação textual a partir da leitura, evidenciando como a leitura literária pode contribuir para o desenvolvimento da produção escrita em língua estrangeira.

2.1 LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA ESPANHOLA

A LL no ensino de língua espanhola (ELE) tem sido amplamente defendida por diversos pesquisadores, que a reconhecem como um recurso fundamental para o processo de aprendizagem. Autores como Aragão (2006), Mendoza (2007) e Santos (2007) ressaltam que o TL desempenha um papel importante no desenvolvimento linguístico e cultural dos discentes, oferecendo oportunidades de contato com a língua em uso real em diferentes contextos comunicativos. Essa perspectiva dialoga com as abordagens comunicativas no EL, que entendem que o aprendizado torna-se mais eficiente quando os alunos interagem com materiais que possibilitam a construção de significados e incentivam sua participação ativa no processo. Nesse sentido, de acordo com Silva (2011), a leitura, especialmente em LE, deixa de ser apenas uma habilidade técnica e torna-se um instrumento formativo, permitindo que o estudante reconheça-se capaz de compreender textos autênticos.

O ELE, assim como o ensino de línguas estrangeiras de forma geral, ainda é frequentemente limitado ao trabalho com conteúdos gramaticais e exercícios estruturais, seja pela reduzida carga horária destinada à disciplina, seja pela ausência de formação continuada para muitos docentes da área (Fernandes; Oliveira, 2016). Essa realidade acaba restringindo o contato dos alunos com práticas de leitura mais significativas e reduzindo as possibilidades de desenvolvimento da competência comunicativa. Nesse contexto, os autores destacam a

importância de incentivar os estudantes a terem contato não apenas com a gramática da língua, mas também com sua literatura, enriquecendo os conhecimentos relacionados à cultura, à linguagem e à própria fluência em LE.

Além disso, o professor possui um papel essencial na formação de leitores críticos, sendo responsável por estimular o interesse pela leitura e mediar as primeiras experiências dos discentes com os textos. Nessa perspectiva, incentivar a leitura não é uma tarefa simples, pois exige estratégias capazes de despertar o interesse dos alunos e aproximá-los das práticas leitoras. Por isso, é fundamental que o próprio docente seja um leitor, já que “se o professor é um leitor praticante, com certeza buscará maneiras criativas de fazer seus alunos se interessarem pela leitura” (Fernandes; Oliveira, 2016). Dessa forma, o trabalho pedagógico com TLs exige não apenas domínio linguístico, mas também sensibilidade para selecionar materiais que dialoguem com a realidade e os interesses dos estudantes.

No EM, os TLs apresentam um valor pedagógico importante, pois ampliam as possibilidades de abordagem em sala de aula e contribuem para o desenvolvimento da competência leitora e para a formação do pensamento crítico dos discentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) enfatizam que, nesse nível de ensino, a leitura deve simultaneamente formar leitores competentes e possibilitar o acesso a novos conteúdos curriculares, o que confirma o caráter transversal da prática leitora. Além disso, documentos como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), reforçam essa orientação ao destacar que a leitura e a escrita devem ser desenvolvidas com base em práticas sociais relevantes, considerando também os aspectos socioculturais e discursivos da linguagem.

Com relação à leitura em LE, as OCEM (2006) defendem que o trabalho pedagógico deve priorizar a construção de sentidos e a reflexão crítica sobre o texto lido. Segundo o documento, o objetivo não é apenas decodificar signos linguísticos, mas proporcionar uma compreensão profunda do texto, unindo as experiências pessoais do leitor, seus conhecimentos prévios e as relações estabelecidas com o contexto sociocultural da leitura. Assim, a aprendizagem de uma LE não se limita à comunicação, mas também envolve a formação crítica do aluno e sua capacidade de compreender o lugar que ocupa na sociedade.

Nesse contexto, a literatura se destaca como um recurso eficaz por sua capacidade de envolver diversos conhecimentos do leitor. Autores como Mendoza (1994) destacam que a leitura em língua estrangeira (LLE) requer a ativação de repertórios linguísticos, culturais e cognitivos que nem sempre estão acessíveis de forma imediata ao aluno, tornando necessária a utilização de estratégias que facilitem a construção de sentidos. Isso é parte de um processo

interativo, no qual o estudante relaciona suas experiências, expectativas e conhecimentos prévios ao texto lido. Dessa forma, o TL, por ser plural e ambíguo, permite diferentes interpretações e incentiva o engajamento interpretativo.

A LL em LE também favorece a ampliação da visão de mundo do discente. Segundo Neyra (2024):

Assim, a leitura, seja ela literária ou não, tem um papel muito importante na apreensão de uma outra língua, já que permite conhecer quem são as/os falantes dessa língua, o que fazem, sua cultura, sua história, como se relacionam etc. Desse modo, a leitura de um texto numa língua que não é a materna possibilita a (re)significação do que o sujeito acredita que possa ser o “outro mundo”, desde seu olhar (mais ou menos) distante e, concomitantemente, favorece a (re)significação de seu próprio mundo (Neyra, 2024).

Dessa maneira, o texto literário ultrapassa a função linguística e passa a contribuir também para a formação cultural e identitária do aluno.

Além disso, estudos como os de Silva (2011; 2022) evidenciam que o TL preserva um valor autêntico e cultural que o distingue de outros gêneros utilizados no ensino. Devido à sua variedade estrutural, riqueza vocabular, diversidade temática e ampla representação sociocultural, ele atua como um input linguístico eficiente, capaz de expandir o repertório lexical, desenvolver a competência intercultural e aprimorar as habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, pesquisadores como Widdowson (1984) e Albaladejo (2007) defendem que o TL se destaca em relação aos materiais didáticos tradicionais por apresentar a língua como construção de sentido, e não apenas como estrutura gramatical.

Jouini (2008) também reforça a relevância do uso didático da literatura no ensino de línguas estrangeiras ao afirmar que:

"O uso didático da literatura na aula de línguas estrangeiras representa uma questão de máxima atualidade. O ensino dos textos literários e as possibilidades que eles oferecem como recurso para complementar o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira em suas diferentes vertentes são fundamentais, e não unicamente porque seja muito importante que os alunos conheçam todos e cada um desses textos, mas porque o ensino dos textos literários revela-se uma ferramenta essencial para o ensino-aprendizagem do vocabulário, da gramática, da ortografia e de uma infinidade de conteúdos relacionados à aprendizagem da língua-alvo." (JOUINI, 2008, p. 125, tradução nossa).

Dessa forma, a literatura pode ser compreendida como um recurso capaz de integrar diferentes competências linguísticas em uma prática significativa e contextualizada.

Nessa perspectiva, a leitura deve ser entendida como uma prática social. Kleiman (1995, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita,

como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Tal concepção amplia a compreensão da leitura para além da simples decodificação, considerando-a como uma atividade situada socialmente. Da mesma forma, Bakhtin (2006, p. 272) afirma que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, evidenciando o caráter dialógico da linguagem e reforçando que todo texto se constrói em relação com outros discursos, culturas e experiências.

Essa visão também se relaciona ao conceito de letramento literário defendido por Paulino e Cosson (2009, p. 67). Conforme os autores, o letramento literário corresponde ao “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Nessa mesma perspectiva, um dos referidos autores compreende a literatura como “uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (Cosson, 2020, p.117). Assim, trabalhar com literatura em sala de aula significa possibilitar que os alunos desenvolvam experiências de interpretação, reflexão e produção de sentidos a partir da linguagem literária.

Além do mais, ensinar a ler requer criar condições para que o estudante compreenda o texto de maneira significativa. Segundo Kleiman (2004, p. 151), ensinar leitura envolve “criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto” e ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento linguísticas e discursivas. Nessa mesma direção, Silva (1991, p. 48) afirma que o objetivo da prática de leitura nas escolas é “ler para compreender os textos, participando criticamente do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade”. Quando se trata de TLs em LE, essa prática possibilita também a ampliação dos conhecimentos culturais e linguísticos dos alunos.

Por fim, segundo Montesa e Garrido (1994), a literatura não deve ser reduzida a um pretexto para exercícios estruturais, mas reconhecida como uma expressão viva da língua e da cultura, capaz de despertar a imaginação, provocar reflexões críticas e desenvolver a autonomia do leitor. Essa visão é reforçada por pesquisas que indicam que o envolvimento estético do leitor torna a experiência literária mais rica e formativa, contribuindo para uma leitura mais eficiente e sensível. Desse modo, quando integrada ao ensino de espanhol, a LL não apenas facilita o aprendizado linguístico, mas também amplia a compreensão de mundo, incentiva a reflexão e impulsiona a formação integral do discente.

2.2 O POTENCIAL DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

A LIJ constitui um campo estético e formativo que, além de dialogar diretamente com a imaginação dos jovens leitores, tem um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais. Sua capacidade pedagógica está justamente na habilidade de articular elementos ficcionais com experiências reais, possibilitando que o aluno caminhe entre o cotidiano e o mundo da fantasia. Isso, segundo Duarte (2014), estimula a criatividade, expande o repertório e desenvolve diversas competências. Ao unir a dimensão estética da língua a temas que despertam a curiosidade, essa literatura torna-se um recurso didático valioso, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. Conforme enfatiza Acquaroni (2007), obras desse gênero podem atuar simultaneamente como modelos de uso da língua, contextos significativos de comunicação e fontes que incentivam o aprendizado e a formação de leitores.

Essa literatura cumpre ainda um papel essencial na formação do leitor crítico. Conforme destaca Costa (2015), a prática da leitura contribui diretamente para a formação intelectual e subjetiva do indivíduo, uma vez que aquilo que o sujeito lê ao longo da vida participa de sua constituição enquanto ser social. Nesse sentido, a LIJ não deve ser entendida apenas como entretenimento ou instrumento pedagógico, mas como uma experiência estética capaz de desenvolver a sensibilidade, a imaginação e a capacidade reflexiva dos leitores.

Contudo, o reconhecimento de sua relevância literária e formativa nem sempre ocorreu de maneira consensual, uma vez que a LIJ enfrentou, historicamente, certa desvalorização no meio acadêmico. Colomer (2010), aponta que, por um longo período, as obras voltadas ao público infantil e juvenil eram consideradas apenas materiais recreativos ou didáticos, e não expressões literárias legítimas. Essa visão começou a transformar-se somente no século XVIII, quando a sociedade começou a considerar a infância como uma fase específica do desenvolvimento humano. Essa mudança ganhou mais força nas sociedades pós-industriais do século XX, período em que também se passou a valorizar a adolescência como uma etapa com necessidades educativas próprias. Conforme afirma Zilberman (2003, p. 16-17), “foram as modificações acontecidas na Idade Moderna e solidificadas no século XVIII que propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola com sua organização atual e o gênero dirigido ao jovem”.

Segundo Costa (2015), a expansão da LIJ esteve inicialmente associada a intenções didáticas e moralizantes. Autores como Charles Perrault e, posteriormente, os irmãos Grimm, adaptaram narrativas da tradição oral para transmitir valores sociais e culturais

considerados adequados à formação das novas gerações. Ainda assim, mesmo carregando marcas pedagógicas, essas obras contribuíram significativamente para a consolidação do gênero e para a ampliação do acesso dos jovens leitores à literatura. Dessa forma, como afirma Lajolo (1993, p. 22), a LIJ só se tornou possível e necessária no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para trabalhar as lições de moral e bons costumes.

Esse esforço, segundo Duarte (2014), para legitimar a LIJ levou à consolidação de um campo sólido, atualmente reconhecido tanto pela crítica quanto pelo mercado editorial, que movimenta feiras, encontros e iniciativas de promoção da leitura. Tal reconhecimento reforça a importância de superar concepções que ainda a consideram como uma produção inferior, de acordo com Colomer (2010), como metafóricos “castelos de areia” diante da “grande literatura”, e compreender que, como afirma Mendoza (2008), todas as qualidades semióticas da literatura consagrada também estão presentes nas obras destinadas ao público jovem.

Além disso, a LIJ contribui de maneira expressiva para o letramento literário. Segundo Cosson (2021, p.16), “o corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício”. Para o autor, a literatura possibilita ao leitor apropriar-se da linguagem de forma crítica e significativa, promovendo não apenas o domínio da leitura, mas também a construção de sentidos sobre si mesmo e sobre o mundo.

Para além do desenvolvimento das competências leitoras, a LIJ também favorece a formação humana e a humanização do sujeito. Antonio Candido defende que a literatura constitui um direito humano fundamental, pois possibilita ao indivíduo desenvolver reflexão, sensibilidade, imaginação e compreensão da realidade. Segundo o autor, “a literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2017, p. 183). Dessa maneira, o contato com narrativas literárias permite que crianças e adolescentes ampliem suas percepções de mundo e compreendam diferentes realidades diante das experiências humanas representadas nos textos.

Conforme enfatiza Sousa (2025), essas produções literárias, ao combinar diversos gêneros, como contos, poesias, fábulas, romances, ficção científica, entre outros, e ao tratar de temas variados que se conectam com as experiências dos leitores, contribuem para o aprimoramento da sensibilidade estética, da imaginação e da criatividade. Além disso, segundo Mendoza (2008), a LIJ serve como um ponto de partida à cultura e ao sistema literário, atuando como mediadora entre o leitor iniciante e o universo das linguagens

simbólicas. Nesse contexto, como evidenciam a referida autora e Hipólito (2025), possui um caráter formativo e amplamente reconhecido, incentivando o interesse pela leitura, contribuindo para a formação da identidade, fortalecendo habilidades de interpretação e desenvolvendo hábitos de leitura duradouros. Sua importância aumenta no ambiente escolar, já que atende às demandas cognitivas e emocionais dos adolescentes, contribuindo na formação de leitores críticos e na compreensão de aspectos sociais, culturais e afetivos.

No contexto escolar, entretanto, a LL ainda enfrenta desafios. Leonardeli, Silva e Ferrari (2019) apontam que muitas vezes a literatura é trabalhada de forma fragmentada e mecanizada, reduzida a exercícios gramaticais ou interpretações superficiais. Soares (2003, p.54) observa que os textos presentes nos livros didáticos “são geralmente frutos de recortes de textos originais”, o que compromete a experiência estética da leitura. Esse processo contribui para o afastamento dos alunos da literatura, que passa a ser vista como uma atividade obrigatória e pouco significativa.

Nesse sentido, Cosson (2012) afirma que a LL deve ultrapassar a simples formação do hábito de leitura, pois ela fornece instrumentos fundamentais para compreender o mundo construído pela linguagem. O autor destaca ainda que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2012, p.23). Dessa forma, cabe ao ambiente escolar promover práticas de leitura que valorizem a experiência literária em sua integralidade, estimulando interpretações, reflexões e diálogos entre texto e leitor.

A mediação do professor possui papel decisivo nesse processo. Conforme Noronha (2003, p.19):

[...] Quando o aluno percebe que existe um ambiente de liberdade e respeito naquele local de trabalho na sala de aula que ele pode perceber o texto literário como um produto cultural com o qual interage de forma significativa. A formação de um ambiente de trabalho que possibilite a intervenção dos alunos na aula e no próprio texto literário é responsabilidade do professor [...] (Noronha, 2003, p.19).

Assim, o professor deve atuar como mediador da leitura, criando situações que incentivem a participação ativa dos estudantes, o debate de interpretações e a construção coletiva de sentidos. Pereira (2009, p.46) reforça que a escola não deve “ensinar” a leitura apenas de maneira mecânica, mas sim “mediar, apresentar, auxiliar e possibilitar o encontro do aluno com os textos”.

Segundo Duarte (2014), no EE/LE a LIJ se mostra especialmente eficaz, pois utiliza a expressividade da língua como recurso e proporciona oportunidades autênticas de interação com estruturas discursivas, valores culturais e diversas perspectivas de mundo. Além disso,

Mendoza (2008) ressalta que as narrativas voltadas ao público jovem incentivam práticas de leitura relevantes, aumentam o engajamento e intensificam o processo de recepção de textos, exercendo um papel formativo crucial na construção da competência literária e linguística. Por meio de histórias envolventes, que mesclam fantasia e realidade, os discentes têm a oportunidade de aprimorar habilidades sociais, como empatia, reflexão e convivência, além de explorar temas importantes para compreender as culturas e suas representações. Desse modo, ao combinar estética e linguagem, a literatura infantojuvenil se estabelece como uma ferramenta eficaz, que não só auxilia no EL, mas também desempenha um papel importante na formação integral dos alunos como leitores, indivíduos críticos e cidadãos conscientes do mundo que os rodeia.

Diante desse potencial formativo, a LIJ não deve ser utilizada apenas como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais. Wu e Stefaniu (2025) criticam a chamada “pedagogização” da literatura, isto é, o uso excessivamente instrumental do TL em sala de aula. Segundo os autores, é necessário valorizar a experiência estética da leitura e permitir que os estudantes interajam livremente com as obras, produzindo sentidos a partir de suas vivências, emoções e conhecimentos prévios. Assim, a LL passa a ser compreendida como uma prática de formação crítica, estética e humana.

Desse modo, ao combinar linguagem, estética, imaginação e reflexão, a LIJ se estabelece como um recurso essencial no processo educativo. Além de favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas e leitoras, contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de seu papel social. Sua presença no EE/LE amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, fortalece o contato com diferentes culturas e promove experiências de leitura capazes de transformar a relação dos discentes com a língua e com a literatura.

2.3 COMPREENSÃO ESCRITA NO ENSINO DE ESPANHOL

No âmbito do EE/LE, a compreensão escrita constitui um processo que envolve a mobilização de conhecimentos prévios, a identificação de marcas discursivas e a ativação de estratégias cognitivas. Syder (2009) ressalta que ler em outra língua não é necessariamente uma tarefa difícil, desde que o leitor possua uma competência leitora capaz de acessar conhecimentos pré-existentes, recorrendo a pistas discursivas e linguísticas próprias da língua estudada. Nesse contexto, ler em espanhol exige mais o aprimoramento de mecanismos já existentes do que o desenvolvimento de habilidades completamente novas.

A leitura está presente em diferentes esferas da vida social e constitui uma prática fundamental para a interação humana. Conforme destaca Júnior (2015), o ser humano utiliza diferentes linguagens para comunicar-se e compreender o mundo que o cerca, sejam elas verbais, visuais, gestuais ou escritas. Dessa forma, os diversos contextos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos exigem competências de leitura que permitam interpretar informações, construir sentidos e participar ativamente da sociedade.

Nesse sentido, o ato de ler não pode ser reduzido à simples decodificação de palavras. Segundo Solé (1998, p.44), “ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender”. Assim, a compreensão leitora resulta da interação entre os conhecimentos prévios do leitor e as informações apresentadas no texto, possibilitando a construção de sentidos cada vez mais amplos e complexos.

Como argumenta Smith (2003), a compreensão não emerge como uma simples consequência da leitura, mas funciona como sua base. Isso significa que o leitor só atribui sentido ao texto porque utiliza estruturas mentais que precedem o ato de ler, ativando conhecimentos armazenados e relacionando o novo à experiência pré-existente. Giasson (1993) também destaca essa relação direta entre conhecimento prévio e produção de sentido, afirmando que a leitura nunca é passiva e que o leitor cria significados ao articular o texto, sua bagagem cultural e os objetivos específicos que o motivam a ler.

A relevância dos conhecimentos prévios para a compreensão textual é igualmente destacada por Kleiman (2013), que afirma que o leitor utiliza, durante a leitura, diferentes níveis de conhecimento adquiridos ao longo de sua experiência de vida. Para a autora, a compreensão textual ocorre mediante a interação entre conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo, permitindo ao leitor construir sentidos e interpretar as informações presentes no texto.

Essa perspectiva é reforçada por Freire (1994, p.11), ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Dessa forma, o sentido não se encontra exclusivamente no texto, mas é construído a partir da interação entre linguagem, contexto social e experiências individuais do leitor.

Diversos autores reforçam o caráter processual da compreensão. Golder e Gaonac’H (2002) argumentam que compreender implica construir um modelo mental da situação apresentada, incorporando as informações textuais aos esquemas já existentes na memória. González e Romero (2001) ampliam essa visão ao afirmar que a compreensão não deve ser

considerada apenas como um produto final, mas como uma atividade que envolve inferências, formulação e verificação de hipóteses, reorganização de proposições e mobilização de estratégias cognitivas. Assim, compreender uma LE não se resume apenas a decodificar palavras, mas a trabalhar ativamente com significados em constante construção.

No contexto educacional, Solé (1998) propõe que o trabalho com leitura seja desenvolvido em três momentos fundamentais: antes, durante e depois da leitura. Na etapa de pré-leitura, são ativados os conhecimentos prévios dos estudantes e formuladas hipóteses sobre o texto. Durante a leitura, ocorre a confirmação ou reformulação dessas hipóteses, a realização de inferências e a construção progressiva dos sentidos. Já na pós-leitura, os alunos são levados a refletir criticamente sobre o texto, emitir opiniões e relacionar as informações lidas com outros conhecimentos.

Ao discutir essas estratégias, a autora afirma que: “Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos” (Solé, 1998, p. 70). Tal entendimento evidencia a importância do papel do professor como mediador do processo leitor, responsável por criar situações que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da competência interpretativa dos discentes.

A escola possui um papel fundamental nesse processo. De acordo com Júnior (2015), cabe à instituição escolar oferecer aos alunos instrumentos que lhes permitam buscar, selecionar, analisar e organizar informações, possibilitando uma participação mais crítica na sociedade contemporânea. Nesse contexto, o docente deve tornar a leitura uma prática significativa e prazerosa, promovendo experiências que despertem o interesse dos estudantes e contribuam para a formação de leitores competentes.

No EE/LE, essa discussão torna-se ainda mais relevante. Conforme destacam Francisco e Andrade (2018), a leitura deve ser compreendida como uma prática social, na qual o leitor participa ativamente da construção dos sentidos do texto. Os autores ressaltam que a compreensão leitora envolve não apenas os conhecimentos linguísticos, mas também fatores culturais, contextuais e discursivos, exigindo do discente a capacidade de estabelecer relações entre diferentes informações.

As OCEM (2006) defendem que o ensino de leitura deve contribuir para a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de refletir sobre sua realidade e ampliar sua visão de mundo. O documento destaca ainda que a escolha dos textos deve considerar temas significativos para os alunos, favorecendo o engajamento e a construção de sentidos.

Nesse sentido, o referido documento afirma que o desenvolvimento da competência

leitora deve ocorrer com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto (Brasil, 2006, p. 151). Tal orientação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a interpretação, a reflexão crítica e a interação entre leitor e texto.

Outro aspecto relevante para o ensino da compreensão escrita refere-se ao trabalho com gêneros textuais. Marcuschi (2008, p.154) afirma que:

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística (Marcuschi, p.154).

Dessa forma, os gêneros constituem instrumentos fundamentais de interação social e devem ocupar lugar central no EL, favorecendo o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos estudantes.

A leitura também exige que o discente desenvolva mecanismos de monitoramento da própria compreensão. Nesse sentido, Kleiman (1998, p.50) declara que:

[...] se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão (Kleiman, 1998, p.50).

Essa capacidade de identificar dificuldades e utilizar estratégias para solucioná-las demonstra o caráter ativo e reflexivo da leitura.

Ao abordar a dimensão social da leitura, Lajolo (1982, p.59) afirma que ler é:

A partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura (Lajolo, 1982, p.59).

Por fim, Kleiman (2013, p.71) define “a atividade de leitura como uma interação entre leitor e autor via texto”. Nessa perspectiva, o leitor não apenas recebe informações, mas constrói significados, estabelece relações e produz interpretações. Desse modo, a compreensão escrita em espanhol depende menos da tradução literal ou da memorização de

vocabulário e mais da capacidade de ativar conhecimentos prévios, identificar pistas textuais, estabelecer inferências e construir sentidos. Ao entender a leitura como uma atividade interativa e dinâmica, o ensino de espanhol pode contribuir para a formação de leitores críticos, autônomos e capazes de interpretar textos em suas múltiplas camadas de significado.

2.4 CRIAÇÃO TEXTUAL A PARTIR DA LEITURA

A produção textual ocupa um papel fundamental no EL, uma vez que possibilita ao aluno utilizar a linguagem como instrumento de comunicação, reflexão e construção de sentidos. Nesse contexto, o trabalho com a escrita não deve ser compreendido apenas como a elaboração de um produto final, mas como um processo que envolve planejamento, textualização, revisão e reescrita. Conforme Oliveira (2025), a escrita constitui uma ação intencional voltada para objetivos comunicativos específicos, estimulando capacidades cognitivas, discursivas e criativas que permitem ao sujeito organizar pensamentos, expressar ideias e construir significados a partir das experiências de leitura.

No ensino de LE, a produção escrita assume relevância ainda maior, pois contribui não apenas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também para a ampliação das competências discursivas dos aprendizes. Segundo Silva, Campos e Cristovão (2011), o trabalho com a produção de textos deve ser concebido como um processo dialógico contínuo, no qual o estudante interage com diferentes discursos, reúne conhecimentos prévios e constrói sentidos a partir das práticas sociais de linguagem.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (Brasil, 1998) defendem que o ensino seja desenvolvido por meio de diferentes gêneros textuais, possibilitando que os discentes tenham contato com variadas formas de comunicação presentes na sociedade. O trabalho com TLs, científicos, jornalísticos e publicitários, entre outros, favorece a apropriação de diferentes formas de expressão e amplia as possibilidades de leitura e escrita em LE.

Apesar dessa orientação, Lopes-Rossi (2002) observa que muitas práticas de produção textual ainda se caracterizam pela artificialidade das situações de escrita propostas em sala de aula. Frequentemente, os textos produzidos pelos alunos possuem como único objetivo atender a uma exigência escolar, sem considerar a existência de um interlocutor real ou de uma finalidade comunicativa concreta. Como consequência, a escrita tende a assumir um caráter mecânico e descontextualizado, limitando o envolvimento dos estudantes com a

atividade.

Em contraposição a essa perspectiva, a produção textual deve ser compreendida como uma prática significativa e socialmente situada. Antunes (2003, p.63) ressalta que “os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se a um alguém concreto”. Dessa forma, a escrita passa a constituir uma atividade de interação social, na qual o discente produz sentidos para interlocutores reais ou imaginados, atribuindo maior significado ao ato de escrever.

Nesse cenário, a sequência didática apresenta-se como uma importante ferramenta metodológica para o ensino da escrita. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82), uma sequência didática corresponde a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sua finalidade consiste em proporcionar ao aluno oportunidades de compreender as características dos gêneros trabalhados e desenvolver progressivamente suas capacidades de leitura e produção textual.

Nessa mesma perspectiva, os autores reforçam que “aprender uma língua é aprender a compreender e produzir textos orais e escritos variados e construir-se instrumentos de representação e de comunicação” (Dolz; Schneuwly, 2000, p. 11). Assim, o ensino da escrita deve estar articulado ao trabalho com textos significativos, favorecendo o desenvolvimento de competências comunicativas e discursivas.

Além disso, o uso de sequências didáticas possibilita integrar leitura e escrita em um mesmo processo formativo. Conforme Telles e Bortolanza (2021), o texto constitui um elemento central no EL, pois auxilia no desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção textual. Nesse sentido, a leitura fornece modelos discursivos, amplia repertórios linguísticos e culturais e oferece subsídios para que os estudantes produzam novos textos.

A relação entre leitura e escrita também é destacada por Bajard (2005), ao defender que a linguagem se materializa tanto na oralidade quanto na escrita, sendo construída por meio das interações do sujeito com diferentes textos. Para o autor, o ensino baseado em textos possibilita o uso pleno da escrita, superando práticas centradas apenas na codificação e decodificação linguística.

Nessa mesma direção, Vigotski (2001) afirma que o desenvolvimento humano ocorre por meio da internalização dos conhecimentos construídos socialmente. No contexto escolar, isso significa que a aprendizagem da escrita resulta das interações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. Ao produzir textos, os discentes mobilizam conhecimentos linguísticos, culturais e discursivos que foram gradualmente apropriados ao longo de suas experiências de leitura e de interação social.

O autor também destaca que a escrita envolve processos criativos. Segundo ele, toda produção cultural humana é resultado da capacidade de imaginar, criar e transformar experiências em novas formas de expressão (Vigotski, 2001). Assim, a criação textual não consiste apenas na reprodução de informações, mas na elaboração de novos sentidos a partir daquilo que foi lido, vivido e interpretado pelo sujeito.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Benjamin (2004), para quem o narrador incorpora às suas histórias elementos provenientes de suas experiências e interpretações pessoais. No contexto educacional, essa concepção contribui para compreender que o aluno, ao escrever a partir de uma leitura, não apenas reproduz conteúdos, mas reelabora informações, estabelece relações com seus conhecimentos prévios e produz novas interpretações.

A articulação entre leitura e produção escrita torna-se especialmente relevante no EE/LE. Conforme as OCEM (2006), a leitura deve conduzir à reflexão crítica e à construção de sentidos, permitindo que os estudantes dialoguem com o texto, com o autor e com o contexto sociocultural em que a obra foi produzida. Nesse processo, a escrita surge como uma oportunidade de aprofundar a compreensão leitora, reorganizar ideias e expressar posicionamentos próprios.

Sob essa perspectiva, a criação textual a partir da leitura constitui uma estratégia pedagógica capaz de integrar compreensão, imaginação, autoria e reflexão crítica. Ao produzir textos inspirados em obras literárias, os discentes ampliam suas competências linguísticas e discursivas, desenvolvem sua capacidade interpretativa e tornam-se sujeitos mais ativos na construção dos significados, fortalecendo sua formação como leitores e produtores de textos em língua espanhola.

3. METODOLOGIA

Neste tópico, descrevemos a metodologia adotada neste estudo, contemplando o tipo de pesquisa, o contexto e os sujeitos participantes, bem como os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 Tipo de Pesquisa

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, pois esse tipo de investigação busca descrever e analisar condutas, opiniões, pensamentos e percepções, interpretando os fenômenos a partir dos significados atribuídos pelos próprios participantes (McMillan e Schumacher, 2005).

Além disso, o estudo apresentou características de uma pesquisa aplicada, pois buscou propor e avaliar práticas pedagógicas que podem ser utilizadas posteriormente no contexto do ensino de espanhol no IFRN.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos participantes foram estudantes do 4º ano do Ensino Médio Integrado do Campus Natal-Central do IFRN, regularmente matriculados e cursando a disciplina de Língua Espanhola no período de realização da pesquisa.

Inicialmente, a pesquisadora realizou contato com os docentes da disciplina e com as coordenações da turma para apresentação da pesquisa e solicitação de autorização para sua realização. Em seguida, os 15 estudantes matriculados na turma foram convidados a participar voluntariamente do estudo.

A pesquisa contou com a participação de discentes maiores de 18 anos, selecionados por adesão voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A seleção ocorreu de acordo com a ordem de manifestação de interesse dos alunos até que fosse atingido o número previsto de participantes.

As atividades foram desenvolvidas durante o horário regular das aulas da disciplina de Língua Espanhola, no contexto das aulas de regência do Estágio Supervisionado Docente da pesquisadora, não havendo necessidade de participação em contraturno.

Os participantes puderam desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo acadêmico ou institucional.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

3.3.1 Sequência de atividades didáticas

Composta por propostas de leitura literária de narrativas infantojuvenis em língua espanhola, bem como atividades de compreensão e de criação textual. Esses materiais serviram tanto como meio de intervenção pedagógica quanto como fonte de análise do desempenho e das respostas dos estudantes.

3.3.2 Diário de campo da pesquisadora

Foi realizado um registro sistemático das observações realizadas durante as aulas, incluindo aspectos como engajamento dos discentes, dificuldades apresentadas, interações em sala de aula, estratégias utilizadas e percepções gerais sobre o processo de aprendizagem.

3.3.3 Questionário de perfil leitor

Aplicado no início da intervenção, com o objetivo de identificar hábitos, experiências e níveis de familiaridade dos alunos com práticas de leitura, especialmente em língua espanhola.

3.3.4 Questionário final (avaliativo)

Aplicado ao término da sequência didática, visando levantar as percepções dos alunos sobre as atividades desenvolvidas, a experiência de leitura literária e as contribuições do trabalho para sua compreensão e produção escrita.

3.4 Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Após a aprovação ética, foi realizado contato com os docentes e coordenações da turma participante para apresentação da pesquisa e organização das etapas de

aplicação dos instrumentos. Em seguida, foi realizada a seleção dos participantes e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A intervenção pedagógica e a coleta de dados ocorreram durante as aulas de regência do Estágio Supervisionado Docente da pesquisadora, integrando-se às atividades regulares da disciplina de Língua Espanhola. Dessa forma, não houve necessidade de encontros adicionais em horário extraclasse.

A coleta de dados foi realizada em quatro etapas, ao longo do desenvolvimento da sequência didática proposta.

3.4.1 Etapa 1 - Diagnóstico inicial

Nessa etapa, foi aplicado um questionário inicial, com o objetivo de mapear o perfil leitor dos estudantes, suas dificuldades, hábitos de leitura e percepções acerca da leitura em língua espanhola. O questionário foi disponibilizado por meio da plataforma Google Forms, o que facilitou o acesso dos participantes e a organização das respostas coletadas. O espaço destinado à identificação não foi obrigatório, garantindo maior privacidade aos discentes. Os dados obtidos nessa fase serviram de base para a compreensão das necessidades da turma e para orientar o planejamento das intervenções pedagógicas.

3.4.2 Etapa 2 - Desenvolvimento da sequência didática

Foi aplicada uma sequência de atividades envolvendo textos literários infantojuvenis em espanhol, organizada em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Durante essa etapa, a pesquisadora realizou registros sistemáticos em um diário de campo, observando aspectos como engajamento dos alunos, estratégias utilizadas, dificuldades percebidas e interações ocorridas em sala de aula.

3.4.3 Etapa 3 - Produção das atividades escritas

Os discentes produziram atividades escritas relacionadas aos textos trabalhados, incluindo exercícios de compreensão e propostas de criação textual. Essas produções constituíram o corpus da pesquisa e foram analisadas qualitativamente, a partir de categorias previamente definidas. Diante disso, a análise considerou critérios como adequação ao gênero proposto, coerência e progressão temática, uso de recursos linguísticos da língua espanhola, organização das ideias e indícios de autoria.

3.4.4 Etapa 4 - Avaliação final

Ao término da sequência didática, foi aplicado um questionário avaliativo final, também elaborado no Google Forms, destinado a identificar as percepções dos participantes sobre as atividades desenvolvidas, as dificuldades enfrentadas e as contribuições da proposta para a compreensão e produção escrita. Assim como no questionário inicial, o espaço destinado à identificação não foi obrigatório, garantindo maior liberdade para que os estudantes expressassem suas opiniões de forma honesta.

3.5 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados foi conduzida de acordo com os princípios da pesquisa qualitativa, buscando interpretar os significados atribuídos pelos alunos às atividades de leitura e produção textual, bem como compreender os sinais de progresso na compreensão e na escrita em língua espanhola.

Nesse sentido, esses sinais foram identificados a partir de diferentes indicadores qualitativos. No que se refere à compreensão escrita, foram observados aspectos como a capacidade de identificar informações explícitas e implícitas nos textos literários; a realização de inferências; a interpretação geral do texto; o reconhecimento de elementos narrativos; e a associação de conhecimentos prévios e contextuais para a construção de sentidos.

Quanto à produção escrita, os sinais de progresso foram analisados a partir de critérios como maior adequação ao gênero proposto; ampliação do repertório em língua espanhola; uso mais consistente de estruturas linguísticas; maior coesão e coerência textual; e desenvolvimento da autoria, evidenciado pela capacidade de elaborar textos mais completos, articulados e criativos a partir das leituras realizadas.

Além disso, os dados coletados por meio dos diferentes instrumentos (questionário inicial, diário de campo, produções escritas e questionário final) foram organizados e analisados em três partes principais: perfil leitor e percepções iniciais; processos de participação e engajamento; e desenvolvimento da compreensão e da produção escrita.

3.5.1 Parte 1 - Perfil leitor e percepções iniciais

As respostas do questionário, após terem sido devidamente preenchidas pelos alunos, foram analisadas pela pesquisadora e serviram de base para identificar características do perfil leitor dos discentes, suas dificuldades, motivações e expectativas em relação à leitura literária em espanhol.

3.5.2 Parte 2 - Processos de participação e engajamento

Os registros do diário de campo, realizados pela pesquisadora, foram analisados por meio de categorias, levando em conta aspectos como: participação nas atividades, dificuldades observadas e interações relevantes em sala de aula que contribuíram para a construção de sentidos durante a leitura dos textos.

3.5.3 Parte 3 - Desenvolvimento da compreensão e da produção escrita

As produções escritas dos estudantes foram analisadas a partir de critérios previamente definidos, relacionados à compreensão leitora (aspectos individuais, habilidades de leitura e níveis de compreensão) e à criação textual (coesão, coerência, tipologia textual, estrutura linguística e contextualidade).

Essa análise foi de caráter interpretativo, buscando identificar indícios de desenvolvimento da compreensão escrita e da produção textual em língua espanhola. Os dados obtidos a partir das produções foram articulados com os registros de observação realizados durante as atividades, possibilitando uma análise integrada do processo de aprendizagem dos estudantes.

Além disso, as percepções dos alunos expressas no questionário final também foram levadas em consideração, comparando-as com as evidências observadas nas tarefas desenvolvidas.

Desse modo, com base nessas três partes, foi possível reconhecer padrões, avanços e limitações ao longo da experiência, permitindo avaliar em que medida a leitura de textos infantojuvenis em espanhol e as atividades de criação textual contribuíram para o desenvolvimento da compreensão e da escrita dos alunos.

3.6 Armazenamento, sigilo e confidencialidade dos dados

Os dados coletados por meio dos questionários, do diário de campo e das produções escritas foram organizados em banco de dados digital de acesso restrito à pesquisadora responsável. Os arquivos foram armazenados em uma pasta específica no Google Drive, acessível apenas à pesquisadora.

Para garantir o anonimato dos participantes, foram utilizados códigos alfanuméricos em substituição aos seus nomes, de modo que nenhuma informação que permitisse sua identificação fosse divulgada nos resultados da pesquisa, em conformidade com a legislação ética vigente e com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Todas as informações obtidas foram tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins científicos relacionados a esta pesquisa. Os dados foram e permanecerão armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa e, após esse prazo, serão descartados de forma segura, respeitando os princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Perfil leitor dos participantes

Participaram da pesquisa 15 estudantes do 4º ano do Ensino Médio Integrado do IFRN – Campus Natal Central. Em relação ao contato prévio com a língua espanhola, verificou-se que 13 discentes (86,7%) iniciaram os estudos do idioma apenas no 4º ano do Ensino Médio, enquanto 2 (13,3%) tiveram contato com a língua desde o 6º ano do Ensino Fundamental.

Em que série começou a estudar Espanhol na escola?

15 respostas

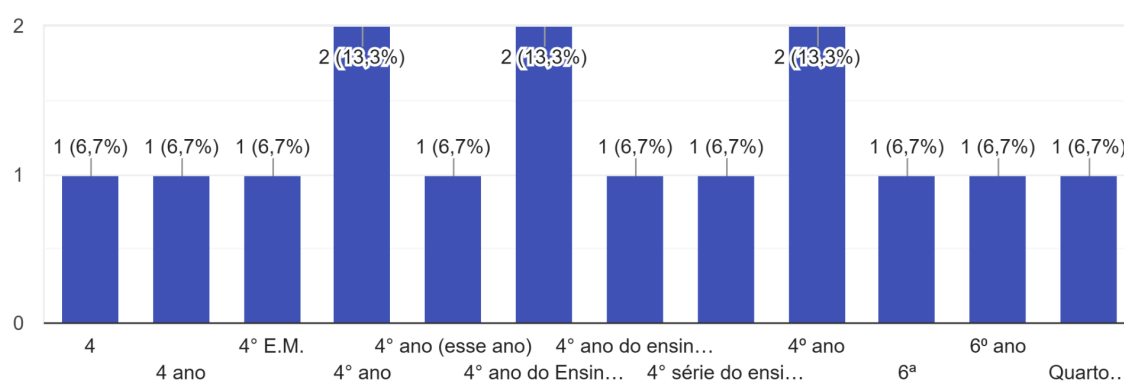


Gráfico 1

Além disso, 14 participantes (93,3%) informaram não ter realizado nenhum curso de espanhol, demonstrando que a maioria não possuía experiências formais anteriores de aprendizagem da língua.

Já fez curso de Espanhol?

15 respostas

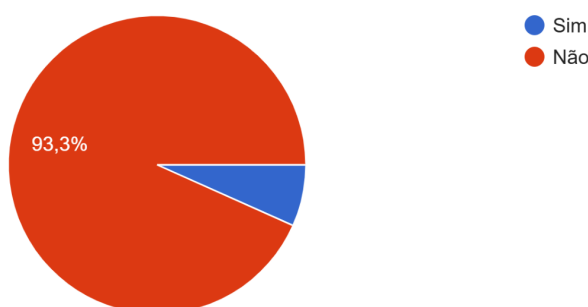


Gráfico 2

Quanto aos hábitos de leitura em geral, observou-se um perfil diversificado. Três participantes (20%) afirmaram ler raramente ou nunca, enquanto 4 (26,7%) relataram ler às vezes, 4 (26,7%) com frequência e outros 4 (26,7%) com muita frequência. Esses dados indicam que, embora exista um grupo de estudantes com hábitos leitores mais consolidados, parte da turma ainda mantém uma relação pouco frequente com a leitura.

Com que frequência você costuma ler textos em geral (livros, histórias, textos escolares ou digitais)?

15 respostas

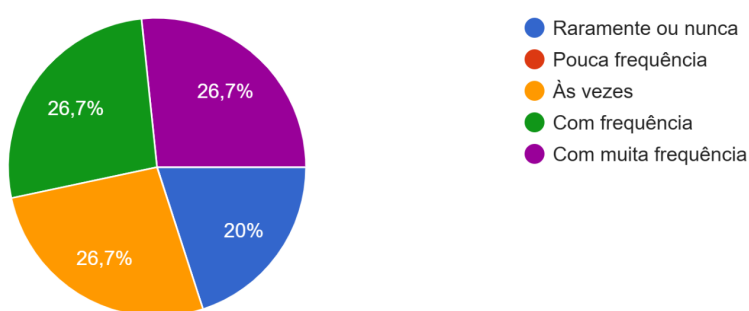


Gráfico 3

Em relação às motivações para ler, o principal motivo apontado foi o prazer, mencionado por 9 alunos (60%). Outros 5 participantes (33,3%) afirmaram ler principalmente por exigências escolares, enquanto 1 discente (6,7%) destacou a ampliação do repertório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esses resultados sugerem que a leitura ocupa

diferentes funções na vida dos participantes, sendo percebida tanto como atividade de lazer quanto como necessidade acadêmica.

Quais são os principais motivos pelos quais você lê?

15 respostas

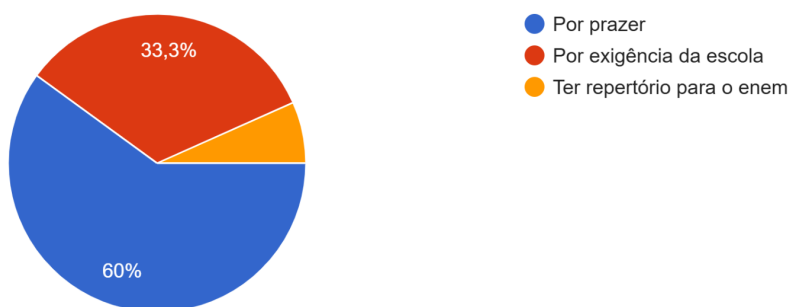


Gráfico 4

Sobre os fatores que levam ao abandono de leituras, os motivos mais recorrentes foram a falta de tempo e o desinteresse pelo tema, ambos assinalados por 10 estudantes (66,7%). Além disso, 5 participantes (33,3%) indicaram abandonar a leitura quando o texto apresenta dificuldades de compreensão. Esses dados revelam a importância da seleção de textos significativos e adequados ao nível de proficiência dos alunos para favorecer o engajamento leitor.

Em quais situações você costuma abandonar a leitura de um texto ou livro?

15 respostas

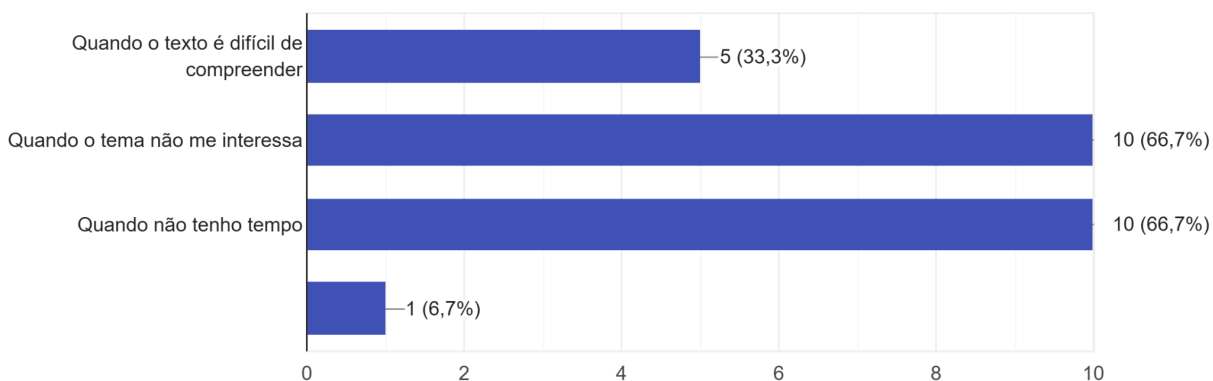


Gráfico 5

Quanto ao suporte utilizado para leitura, 8 discentes (53,3%) declararam preferir textos impressos, enquanto 6 (40%) afirmaram ler tanto em formato impresso quanto digital. Apenas 1 participante (6,7%) indicou preferência exclusiva por textos digitais.

Você costuma ler mais textos:

15 respostas

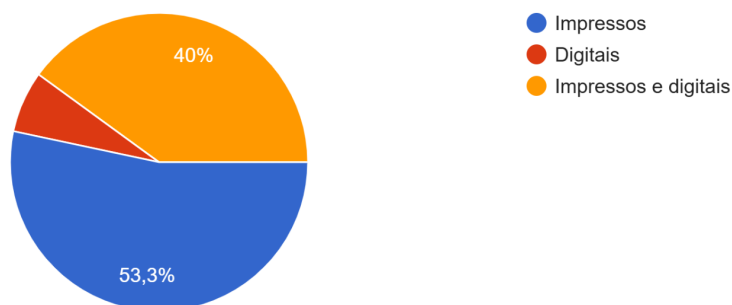


Gráfico 6

No que se refere à leitura de textos literários, verificou-se que 5 estudantes (33,3%) leem esse tipo de texto às vezes, 3 (20%) com frequência e 2 (13,3%) muito frequentemente. Por outro lado, 3 participantes (20%) relataram ler raramente e 2 (13,3%) afirmaram nunca realizar esse tipo de leitura.

Você costuma ler textos literários (contos, romances, poemas, histórias infantojuvenis, etc.)?

15 respostas

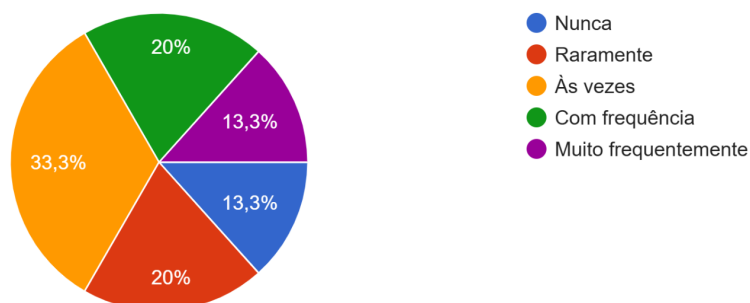


Gráfico 7

Entre os gêneros mais lidos destacaram-se os romances, mencionados por 9 estudantes (60%), e os contos, assinalados por 8 participantes (53,3%).

Quais gêneros literários você mais lê? (pode marcar mais de uma opção)

15 respostas

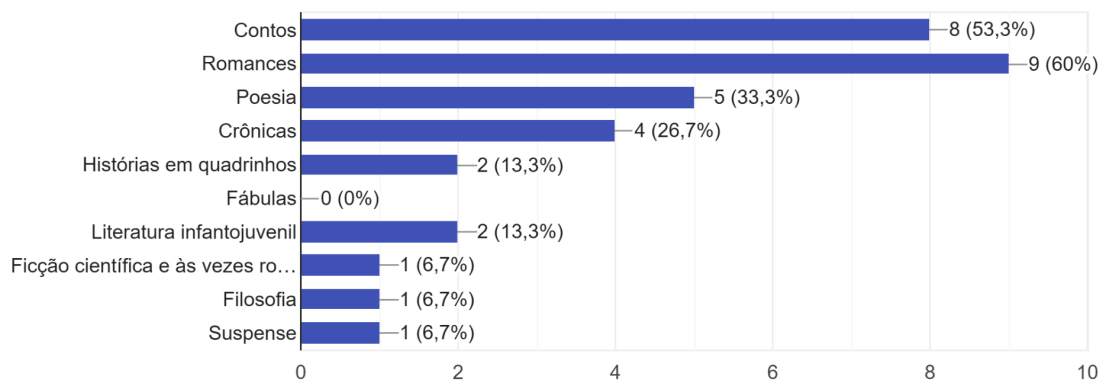


Gráfico 8

Apesar desse contato com a literatura em língua materna, a leitura literária em espanhol mostrou-se pouco frequente. Treze alunos (86,7%) afirmaram nunca ler textos literários nessa língua, enquanto apenas 1 participante (6,7%) declarou fazê-lo raramente e outro (6,7%) afirmou ler às vezes. Esse resultado evidencia o reduzido contato dos participantes com textos literários em espanhol antes da intervenção pedagógica.

Com que frequência você lê textos literários em língua espanhola?

15 respostas

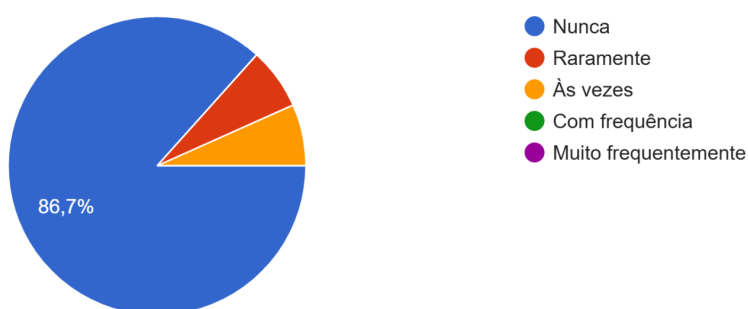


Gráfico 9

Em relação às dificuldades de compreensão em língua espanhola, 8 discentes (53,3%) afirmaram apresentar algumas dificuldades, 4 (26,7%) relataram poucas dificuldades e apenas 1 participante (6,7%) declarou possuir muitas dificuldades.

Você tem dificuldades para compreender textos escritos em língua espanhola?

15 respostas

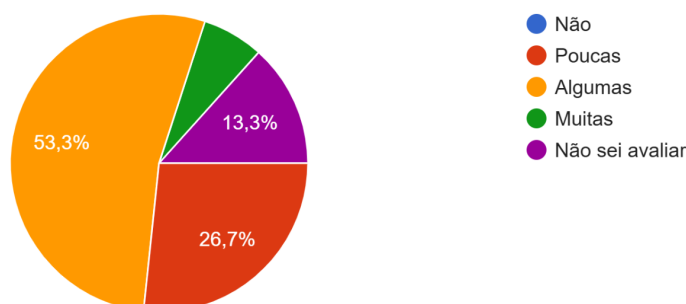


Gráfico 10

As principais barreiras identificadas foram o vocabulário desconhecido, apontado por 12 estudantes (80%), os elementos culturais desconhecidos, mencionados por 9 (60%), e as expressões idiomáticas, assinaladas por 8 participantes (53,3%). Esses resultados indicam que os obstáculos enfrentados pelos alunos ultrapassam questões gramaticais, envolvendo também aspectos culturais e interpretativos da língua.

Se respondeu afirmativamente, quais são as principais dificuldades? (pode marcar mais de uma opção)

15 respostas

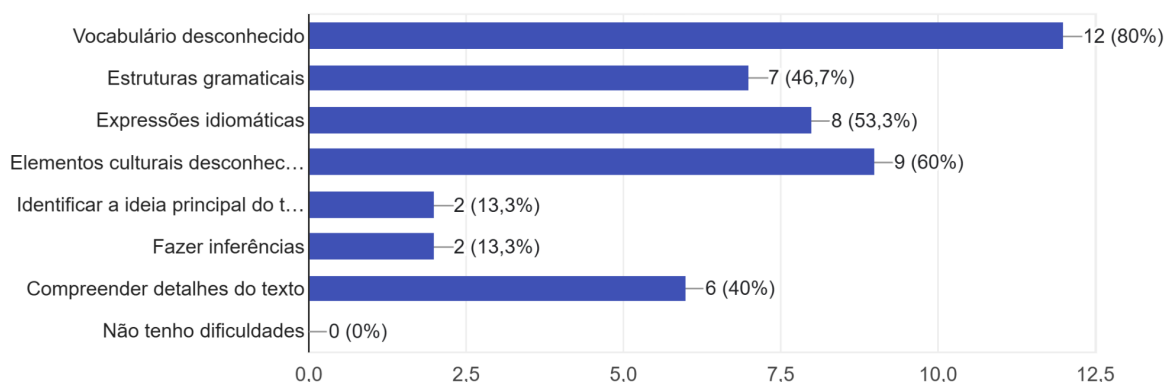


Gráfico 11

Quanto às estratégias utilizadas para compreender textos em espanhol, a mais recorrente foi o uso do contexto para inferir o significado de palavras desconhecidas,

mencionada por 10 discentes (66,7%). Também foram citadas a releitura de trechos do texto, por 7 participantes (46,7%), e a leitura inicial para captar a ideia geral, por 5 estudantes (33,3%). Tais estratégias demonstram que parte dos alunos já mobiliza procedimentos de leitura considerados relevantes para a construção da compreensão textual.

Quais estratégias você costuma utilizar para compreender melhor textos em espanhol? (pode marcar mais de uma opção)

15 respostas

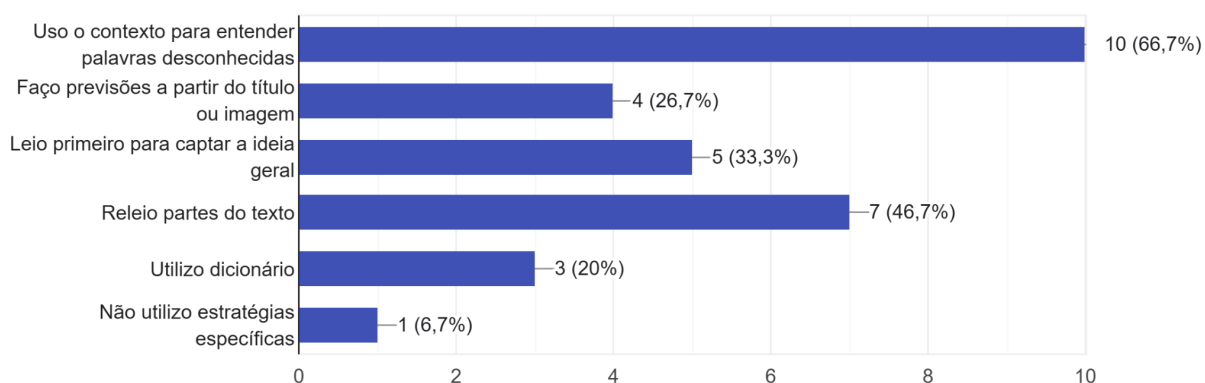


Gráfico 12

No que diz respeito à relação entre leitura e escrita, observou-se uma percepção predominantemente positiva. Sete estudantes (46,7%) afirmaram que a leitura de textos literários ajuda muito a escrever melhor, enquanto outros 7 (46,7%) consideraram que ajuda mais ou menos.

A leitura de textos literários ajuda você a escrever melhor?

15 respostas

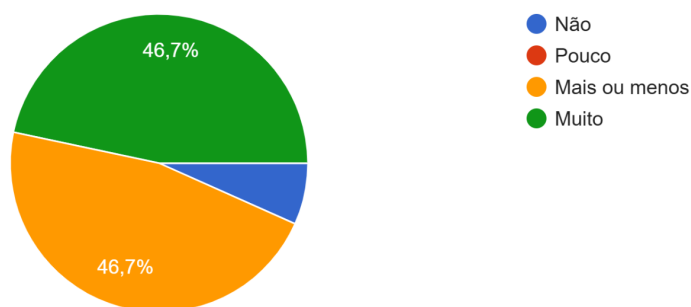


Gráfico 13

De modo semelhante, 7 participantes (46,7%) afirmaram que a leitura torna muito mais fácil a produção de textos escritos sobre o tema lido.

Após a leitura de um texto, você considera mais fácil produzir um texto escrito sobre o tema?

15 respostas

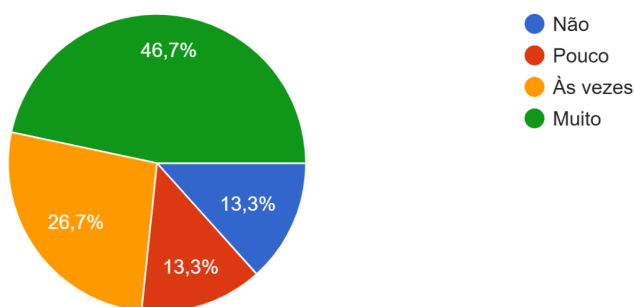


Gráfico 14

Por fim, quando questionados sobre a contribuição da leitura em língua espanhola para a ampliação do vocabulário e do conhecimento cultural, 9 estudantes (60%) responderam que essa contribuição é muito significativa, enquanto 6 (40%) consideraram que ela ocorre de forma moderada.

Na sua opinião, a leitura em língua espanhola contribui para ampliar seu vocabulário e conhecimento cultural?

15 respostas

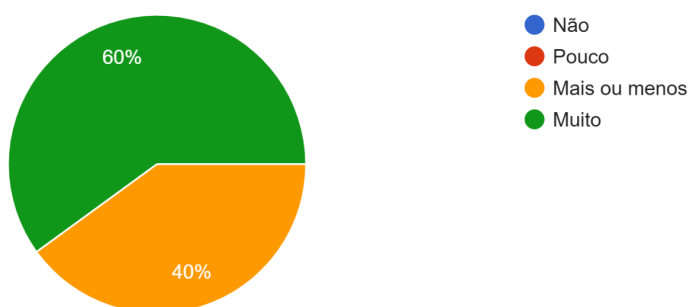


Gráfico 15

Nas respostas abertas, os participantes demonstraram percepções variadas, relatando sentimentos como curiosidade, interesse, aprendizagem, imersão linguística e ampliação do

conhecimento. Em contrapartida, alguns estudantes mencionaram insegurança, confusão ou pouca familiaridade com a leitura em espanhol, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que aproximem os alunos desse tipo de texto.

4.2 Escolha dos textos literários e elaboração da sequência didática

Os textos literários selecionados para a construção da sequência didática foram escolhidos com base em critérios pedagógicos, linguísticos e formativos, tendo como principal objetivo o desenvolvimento da compreensão leitora e da produção escrita em língua espanhola.

O corpus textual é composto por diferentes gêneros e estilos narrativos, incluindo contos, capítulos de romances e narrativas literárias de natureza simbólica e poética. Entre os textos selecionados estão: *Cartas de amor traicionado*, *El almohadón de plumas*, *El príncipe feliz*, *El ruiseñor y la rosa*, *La casa de las tres señoritas*, *Los gitanos* e *Un cumpleaños feliz*. Essa diversidade de textos permite aos estudantes o contato com diferentes níveis de linguagem, estilos narrativos e temáticas, variando entre o realismo, o humor, o fantástico e o simbólico.

A elaboração das sequências didáticas seguiu uma organização estruturada em três etapas principais: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na etapa de pré-leitura, foram propostas atividades de ativação de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses e contextualização temática, com o objetivo de preparar o aluno para a leitura do texto literário. Na etapa de leitura, ocorre a mediação do texto, com foco na compreensão global, identificação de informações explícitas e implícitas, análise de personagens e discussão de elementos linguísticos e semânticos. Já na etapa de pós-leitura, foram desenvolvidas atividades de produção textual, nas quais os discentes podem ressignificar o conteúdo lido a partir de diferentes perspectivas narrativas.

Proposta 1

Material: Conto *Cartas de amor traicionado*, de Isabel Allende.

Objetivos: Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de uma narrativa literária; identificar informações explícitas e implícitas presentes no texto; inferir os sentimentos e as motivações das personagens; produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da narrativa lida; e estimular a criatividade e a autoria dos estudantes.

Procedimentos: Inicialmente, será realizado um momento de pré-leitura, no qual os alunos serão convidados a refletir sobre a possibilidade de se apaixonar por alguém apenas por meio de cartas, mensagens ou conversas virtuais, sem conhecer essa pessoa pessoalmente. A partir desse questionamento, espera-se que os discentes compartilhem suas opiniões e experiências, ativando conhecimentos prévios que contribuirão para a compreensão da narrativa. Em seguida, será apresentado um breve resumo do conto, explicando que a história retrata Analía, uma mulher que se apaixonou pelas cartas supostamente escritas por seu primo Luís, mas que, posteriormente, descobre que as correspondências haviam sido produzidas por outra pessoa. Também será contextualizado que o fragmento selecionado integra uma narrativa mais ampla, marcada por sentimentos, conflitos emocionais e revelações importantes para o desenvolvimento da trama. Antes do início da leitura, será disponibilizado aos estudantes um glossário contendo palavras e expressões que poderão representar dificuldades de compreensão, como *pasillo*, *hileras de pupitres*, *cerro de sobres*, *balbuceó*, *logró*, *atascado*, *contestó* e *bullicio* (8 minutos).

Na etapa de leitura, os alunos realizarão, inicialmente, uma leitura silenciosa do fragmento, sendo orientados a destacar palavras desconhecidas e trechos que despertem sua atenção. Posteriormente, será realizada uma leitura oral mediada pela professora, enfatizando a entonação dos diálogos e esclarecendo dúvidas de vocabulário e interpretação. Após esse momento, os discentes serão organizados em duplas para discutir aspectos relacionados aos sentimentos de Analía, às motivações do professor e ao impacto da descoberta vivenciada pela personagem. Durante toda a atividade, a professora atuará como mediadora das discussões, incentivando a participação dos estudantes e auxiliando na construção dos sentidos do texto (17 minutos).

Finalizada a leitura, será desenvolvida a etapa de pós-leitura, na qual os alunos produzirão, em língua espanhola, uma possível carta escrita pelo professor para Analía durante o período de correspondência mencionado na narrativa. A proposta de produção textual busca incentivar a criação escrita a partir da leitura literária, mobilizando os acontecimentos do conto, os sentimentos das personagens, o vocabulário trabalhado e os recursos discursivos observados no texto, favorecendo, assim, a articulação entre compreensão leitora e produção escrita (20 minutos).

Proposta 2

Material: Conto *El almohadón de plumas*, de Horacio Quiroga.

Objetivos: Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de uma narrativa literária; identificar informações explícitas e implícitas presentes no texto; formular hipóteses a partir dos indícios fornecidos pela narrativa; e produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da perspectiva de uma personagem da narrativa.

Procedimentos: Inicialmente, será realizado um momento de pré-leitura, no qual os discentes serão convidados a compartilhar situações em que sentiram medo ou estranheza sem compreender exatamente suas causas. Em seguida, serão incentivados a refletir sobre acontecimentos que, posteriormente, receberam explicações diferentes daquelas imaginadas inicialmente. O objetivo dessa atividade é ativar os conhecimentos prévios dos estudantes e aproximá-los do ar de suspense presente na narrativa. Posteriormente, a professora apresentará um breve resumo do conto, explicando que a história retrata Alicia, uma jovem recém-casada que passa a sofrer de uma doença misteriosa e progressiva, sem que médicos consigam identificar sua origem. Também será informado que o fragmento selecionado corresponde apenas a uma parte da narrativa completa e que os alunos deverão observar atentamente os indícios presentes no texto para formular hipóteses sobre os acontecimentos vividos pela personagem. Antes do início da leitura, será disponibilizado um glossário contendo palavras e expressões que poderão representar dificuldades de compreensão, como *escalofrío, niñerías, dicha, incauta, frisos, estuco, rasguño, echar un velo, adelgazara, honda, marcha, alfombra, ahogaba, flotantes, descendieron luego a ras del suelo, extravió e porfiadas* (8 minutos).

Na etapa de leitura, os discentes realizarão, inicialmente, uma leitura silenciosa do fragmento, destacando palavras desconhecidas e trechos considerados importantes para compreender a situação vivida por Alicia. Em seguida, a professora realizará uma leitura oral mediada, enfatizando os elementos de suspense, mistério e tensão presentes na narrativa e esclarecendo dúvidas relacionadas ao vocabulário e à interpretação do texto. Posteriormente, os estudantes serão organizados em duplas para discutir aspectos relacionados aos sentimentos de Alicia, às características do ambiente em que a personagem vive, às possíveis causas de sua doença e aos elementos que contribuem para a construção do suspense. Durante toda a atividade, a professora atuará como mediadora das discussões, favorecendo a construção coletiva dos sentidos do texto (17 minutos).

Finalizada a leitura, será desenvolvida a etapa de pós-leitura, na qual os alunos produzirão, em língua espanhola, uma carta escrita por Alicia pouco antes de sua morte. Para essa atividade, os discentes deverão imaginar que a personagem decidiu registrar seus pensamentos e esconder a carta dentro do travesseiro. No texto produzido, Alicia deverá

relatar suas percepções sobre os acontecimentos vividos, refletir sobre sua relação com Jordán, descrever a atmosfera da casa e sua influência em seus sentimentos, além de apresentar hipóteses sobre as causas de sua doença e sofrimento. Essa proposta busca estimular a escrita criativa e a interpretação literária, permitindo que os estudantes assumam a perspectiva da personagem, utilizem informações presentes na narrativa e realizem inferências a partir dos elementos explícitos e implícitos do texto (20 minutos).

Proposta 3

Material: Conto *El príncipe feliz*, de Oscar Wilde.

Objetivos: Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de narrativa literária; identificar informações explícitas e implícitas presentes no texto; interpretar os sentimentos e as motivações das personagens; refletir sobre valores como solidariedade, empatia e generosidade; e produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da perspectiva de uma personagem da narrativa.

Procedimentos: Inicialmente, será realizado um momento de pré-leitura, no qual os alunos serão convidados a refletir sobre situações em que alguém abriu mão de algo importante para ajudar outra pessoa. Em seguida, serão questionados sobre a relação entre felicidade e bens materiais, bem como sobre a importância de atitudes solidárias no convívio social. O objetivo dessa etapa é ativar conhecimentos prévios e introduzir a temática central do conto.

Posteriormente, a professora apresentará brevemente a narrativa, explicando que a história acompanha a amizade entre uma estátua de um príncipe e uma pequena andorinha, que juntos passam a ajudar as pessoas mais necessitadas da cidade. Também será destacado que, apesar dos elementos fantásticos presentes na narrativa, o texto aborda questões sociais e humanas relevantes, como desigualdade, empatia e altruísmo. Antes do início da leitura, será disponibilizado um glossário com palavras e expressões que podem dificultar a compreensão do texto, tais como *veleta*, *concejales*, *mascullaba*, *copete*, *chimenea*, *alzaba*, *tapia*, *fanales*, *revoloteó* e *anchísimas* (8 minutos).

Na etapa de leitura, os discentes realizarão inicialmente uma leitura silenciosa do fragmento selecionado, destacando palavras desconhecidas e trechos significativos para a compreensão da narrativa. Em seguida, será realizada uma leitura oral mediada pela professora, com foco na entonação e na interpretação dos sentimentos presentes no texto, favorecendo uma compreensão mais profunda da narrativa. Posteriormente, os estudantes serão organizados em duplas para discussão, abordando as ações do príncipe e da andorinha,

os atos de solidariedade presentes no texto, os símbolos de riqueza e pobreza na narrativa e o significado do sacrifício das personagens. Durante toda a atividade, a professora atuará como mediadora, auxiliando na interpretação e esclarecendo dúvidas de vocabulário e compreensão (17 minutos).

Finalizada a leitura, será desenvolvida a etapa de pós-leitura, na qual os alunos produzirão, em língua espanhola, uma carta escrita pelo Príncipe Feliz para a andorinha após os acontecimentos vividos na narrativa. Para essa atividade, os discentes deverão imaginar que o príncipe escreve antes de sua estátua ser retirada da praça, agradecendo à andorinha por sua amizade e ajuda, além de refletir sobre tudo o que aprenderam juntos ao observar o sofrimento das pessoas da cidade. A produção textual deverá contemplar os sentimentos do príncipe em relação à andorinha, a importância da solidariedade e da amizade, as transformações vividas pela personagem ao longo da narrativa e uma mensagem final sobre o verdadeiro significado da felicidade (20 minutos).

Proposta 4

Material: Conto *El ruiseñor y la rosa*, de Oscar Wilde.

Objetivos: Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de narrativa literária simbólica; identificar informações explícitas e implícitas presentes no texto; interpretar os símbolos presentes no conto (o rouxinol, a rosa e o sacrifício); refletir sobre temas como amor, egoísmo, sacrifício e materialismo; e produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da perspectiva de uma personagem da narrativa.

Procedimentos: Inicialmente, será realizado um momento de pré-leitura, no qual os estudantes serão convidados a refletir sobre o que estão dispostos a fazer por alguém que amam e se acreditam que o amor pode envolver sacrifícios. Em seguida, serão questionados sobre situações em que o amor não é correspondido ou quando alguém precisa “provar” seus sentimentos, buscando ativar conhecimentos prévios e promover o engajamento com a temática do texto.

Posteriormente, a professora apresentará brevemente o conto *El ruiseñor y la rosa*, de Oscar Wilde, explicando que se trata de uma narrativa simbólica que aborda o amor, o sacrifício e uma visão crítica das relações humanas e dos valores sociais. Também será disponibilizado um glossário com palavras que podem dificultar a compreensão do texto, tais como *roble*, *césped*, *capullos*, *perla*, *campanillas*, *hierba*, *arboleda* e *punzada* (8 minutos).

Na etapa de leitura, os alunos realizarão inicialmente uma leitura silenciosa do fragmento selecionado, destacando palavras desconhecidas e trechos considerados

significativos ou simbólicos. Em seguida, será realizada uma leitura oral mediada pela professora, com atenção à entonação e ao impacto emocional da narrativa, favorecendo uma compreensão mais profunda do texto. Posteriormente, os discentes serão organizados em duplas para discussão, abordando o papel do rouxinol na história, o comportamento do estudante, o significado da rosa vermelha, o tema do sacrifício e a crítica presente no desfecho do conto. Durante toda a atividade, a professora atuará como mediadora, auxiliando na interpretação e esclarecendo dúvidas de vocabulário e sentidos simbólicos (17 minutos).

Finalizada a leitura, será desenvolvida a etapa de pós-leitura, na qual os alunos produzirão, em língua espanhola, um texto narrativo ou uma carta a partir da perspectiva do rouxinol. Nessa produção, os discentes deverão refletir sobre os sentimentos da personagem, o significado do amor e do sacrifício na narrativa, o acontecimento central do conto e apresentar uma reflexão final sobre o desfecho da história. A proposta busca estimular a escrita criativa e a interpretação literária, permitindo que os estudantes compreendam os símbolos do texto e desenvolvam empatia narrativa (20 minutos).

Proposta 5

Material: Capítulo *La casa de las tres señoritas*, da obra *El polizón del Ulises*, de Ana María Matute.

Objetivos: Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de narrativa literária; identificar informações explícitas e implícitas presentes no texto; reconhecer características das personagens e suas diferentes personalidades; interpretar o acontecimento central da narrativa (o aparecimento do bebê) e suas implicações; e produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da perspectiva de uma personagem.

Procedimentos: Inicialmente, será realizado um momento de pré-leitura, no qual os alunos serão convidados a refletir sobre diferentes formas de convivência familiar e sobre como pessoas com personalidades distintas podem compartilhar um mesmo espaço. Em seguida, serão questionados sobre situações em que acontecimentos inesperados podem transformar a dinâmica de um grupo, como a chegada de um bebê ou de uma criança em um ambiente já estruturado, buscando ativar conhecimentos prévios e aproximar os discentes da temática do texto.

Posteriormente, a professora apresentará brevemente a obra *El polizón del Ulises*, de Ana María Matute, explicando que se trata de uma narrativa que combina elementos de realidade e fantasia, acompanhando a história de um menino encontrado de forma misteriosa e o impacto de sua presença na vida das personagens. Também será disponibilizado um

glossário com palavras que podem dificultar a compreensão do texto, como *dedillo*, *cacerías*, *aburrian*, *siembra*, *vendimia*, *mohosa*, *colorines*, *alaridos* e *paja* (8 minutos).

Na etapa de leitura, os estudantes realizarão inicialmente uma leitura silenciosa do fragmento selecionado, destacando palavras desconhecidas e trechos considerados relevantes ou curiosos para a compreensão da narrativa. Em seguida, será realizada uma leitura oral mediada pela professora, com atenção à caracterização das personagens e ao tom narrativo, favorecendo a compreensão global do texto. Posteriormente, os alunos serão organizados em duplas para discussão, abordando as características das três senhoritas, as diferenças entre suas personalidades, o momento da chegada do bebê, as reações das personagens diante do acontecimento e o possível significado simbólico do bebê na narrativa. Durante toda a atividade, a professora atuará como mediadora, auxiliando na interpretação do texto e esclarecendo dúvidas de vocabulário (17 minutos).

Finalizada a leitura, será desenvolvida a etapa de pós-leitura, na qual os discentes produzirão, em língua espanhola, um texto narrativo curto recontando o episódio a partir da perspectiva de uma das três senhoritas. Nessa produção, os estudantes deverão considerar os sentimentos da personagem escolhida, sua percepção sobre a chegada do bebê, as mudanças na rotina da casa após o acontecimento e uma breve conclusão sobre a convivência familiar e o processo de adaptação. A proposta busca estimular a escrita criativa e a interpretação literária, permitindo que os alunos reconstruam a narrativa a partir de diferentes pontos de vista (20 minutos).

Proposta 6

Material: Capítulo *Los gitanos*, da obra *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez.

Objetivos: Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de texto literário poético-narrativo; identificar informações explícitas e implícitas presentes na descrição e na narrativa do capítulo; interpretar a relação entre o narrador e o animal Platero, reconhecendo elementos de afeto e proteção; refletir sobre a construção de imagens sociais no texto, especialmente a representação dos ciganos; e produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da perspectiva do próprio Platero.

Procedimentos: Inicialmente, será realizado um momento de pré-leitura, no qual os discentes serão convidados a refletir sobre a relação entre seres humanos e animais, especialmente em situações nas quais o animal é tratado com cuidado, proteção e afeto. Em seguida, serão questionados sobre sentimentos despertados por narrativas em que animais são

apresentados como companheiros ou amigos, buscando ativar conhecimentos prévios e promover o engajamento com a temática do texto.

Posteriormente, a professora apresentará brevemente a obra *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, explicando que se trata de uma narrativa poética composta por pequenos capítulos que retratam a relação entre o narrador e seu burrinho Platero, além de reflexões sobre a vida, a natureza e o cotidiano. Também será disponibilizado um glossário com palavras que podem dificultar a compreensão do texto, tais como *gallarda*, *pañuelo*, *talle*, *tenduchos*, *hogueras*, *broma* e *ahuecando* (8 minutos).

Na etapa de leitura, os estudantes realizarão inicialmente uma leitura silenciosa do capítulo *Los gitanos*, destacando palavras desconhecidas e trechos que chamem atenção pela carga descritiva e poética do texto. Em seguida, será realizada uma leitura oral mediada pela professora, com atenção à entonação e ao caráter descritivo da narrativa, favorecendo a compreensão das imagens literárias construídas no texto. Posteriormente, os alunos serão organizados em duplas para discussão, abordando a relação entre o narrador e Platero, a forma como o texto descreve a chegada dos ciganos, os sentimentos presentes na narrativa (como medo, proteção e cuidado), a construção do ambiente e dos personagens e o significado da relação de confiança entre o narrador e Platero. Durante toda a atividade, a professora atuará como mediadora, auxiliando na interpretação e esclarecendo dúvidas de vocabulário e compreensão (17 minutos).

Finalizada a leitura, será desenvolvida a etapa de pós-leitura, na qual os discentes produzirão, em língua espanhola, um texto narrativo curto recontando o episódio a partir da perspectiva de Platero. Nessa produção, os estudantes deverão considerar a relação de Platero com o narrador, a sensação de proteção diante da chegada dos ciganos, as ações descritas no texto, como o deslocamento pelo espaço, e uma breve reflexão sobre o que o narrador representa para o animal. A proposta busca estimular a escrita criativa e a interpretação literária, permitindo que os alunos desenvolvam empatia narrativa e reorganizem os elementos do texto a partir de uma nova perspectiva (20 minutos).

Proposta 7

Material: Capítulo *Un cumpleaños feliz*, da obra *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo.

Objetivos: Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de narrativa literária contemporânea; identificar informações explícitas e implícitas presentes no texto; reconhecer características do humor e da ironia na narrativa; interpretar as

relações familiares e os valores presentes na convivência intergeracional; e produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da perspectiva de uma personagem da narrativa.

Procedimentos: Inicialmente, será realizado um momento de pré-leitura, no qual os estudantes serão convidados a refletir sobre como costumam ser as celebrações de aniversário em suas famílias e quais elementos são considerados indispensáveis em uma festa. Em seguida, serão questionados sobre situações em que familiares apresentam opiniões diferentes sobre uma mesma comemoração e como essas diferenças podem gerar situações engraçadas ou conflituosas, buscando ativar conhecimentos prévios e promover o engajamento com a temática do texto.

Posteriormente, a professora apresentará brevemente o texto, explicando que a narrativa faz parte da obra *Manolito Gafotas* e retrata, de forma humorística, a preparação do aniversário do avô do protagonista, destacando as relações familiares e o olhar infantil sobre os acontecimentos. Também será disponibilizado um glossário com palavras e expressões que podem dificultar a compreensão do texto, tais como *bufandas*, *corbata*, *batidora*, *temblar*, *mocos*, *rollo*, *hucha* e *torera* (8 minutos).

Na etapa de leitura, os alunos realizarão inicialmente uma leitura silenciosa do fragmento selecionado, destacando palavras desconhecidas e trechos considerados mais significativos ou engraçados. Em seguida, será realizada uma leitura oral mediada pela professora, com atenção à entonação e ao humor presente na narrativa, favorecendo a compreensão dos efeitos irônicos do texto. Posteriormente, os discentes serão organizados em duplas para discussão, abordando a relação entre o avô e os demais personagens, as situações de humor presentes no texto, o planejamento da família para o aniversário, o significado da festa no desfecho da narrativa e a visão do protagonista sobre os acontecimentos. Durante toda a atividade, a professora atuará como mediadora, auxiliando na interpretação e esclarecendo dúvidas de vocabulário e compreensão (17 minutos).

Finalizada a leitura, será desenvolvida a etapa de pós-leitura, na qual os estudantes produzirão, em língua espanhola, um texto narrativo curto recontando a festa de aniversário sob a perspectiva do avô. Nessa produção, os alunos deverão reimaginar os acontecimentos a partir do ponto de vista da personagem, considerando seus sentimentos e opiniões, sua visão sobre a festa surpresa, as situações mais marcantes e engraçadas e uma breve conclusão sobre o aniversário. A proposta busca estimular a escrita criativa e a interpretação literária, permitindo que os discentes reorganizem os acontecimentos do texto a partir de diferentes perspectivas narrativas (20 minutos).

4.3 Aplicação da sequência didática (descrição das oficinas)

Entre as sete propostas de sequência didática elaboradas para esta pesquisa, foram aplicadas duas junto à turma participante: "Cartas de amor traicionado", de Isabel Allende, e "El almohadón de plumas", de Horacio Quiroga. A seleção desses textos não ocorreu de forma aleatória, mas foi fundamentada nos resultados obtidos por meio do questionário de perfil leitor aplicado aos estudantes na etapa inicial da pesquisa.

Os dados revelaram que a maioria dos participantes demonstrou preferência pelos gêneros conto e romance dentro da literatura infantojuvenil em língua espanhola. Considerando essas informações, optou-se por contemplar ambos os gêneros nas intervenções didáticas, buscando aproximar as práticas de leitura dos interesses manifestados pelos próprios alunos.

Durante a aplicação das sequências didáticas, também foi utilizado um diário de campo da pesquisadora, no qual foram registrados aspectos relacionados ao desenvolvimento das aulas, à participação dos estudantes, às dificuldades encontradas, às interações ocorridas durante as atividades e às percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem. Esses registros constituíram uma importante fonte de dados qualitativos, complementando as informações obtidas por meio das produções dos alunos e possibilitando uma análise mais ampla dos resultados da intervenção.

Nas subseções seguintes, serão apresentados os procedimentos de aplicação, o desenvolvimento das atividades e os resultados obtidos em cada uma das sequências didáticas implementadas.

4.3.1 Proposta 1

A primeira proposta aplicada teve como base a obra *Cartas de amor traicionado*, de Isabel Allende. A escolha desse texto considerou os resultados do questionário de perfil leitor, que indicaram o interesse dos estudantes por romances infantojuvenis. Além disso, a narrativa apresenta uma linguagem acessível e aborda temas próximos ao universo dos adolescentes, como sentimentos, conflitos interpessoais e relações familiares, favorecendo o envolvimento dos alunos com a leitura.

A sequência didática foi desenvolvida com o objetivo de desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura literária, estimulando a interpretação textual, a

realização de inferências, a reflexão sobre os acontecimentos da narrativa e a produção escrita em língua espanhola. Durante toda a aplicação, foram realizados registros em um diário de campo, nos quais a pesquisadora anotou observações referentes ao desenvolvimento da aula, à participação dos estudantes, às dificuldades apresentadas, às estratégias de mediação utilizadas e às interações ocorridas ao longo das atividades. Esses registros serviram como fonte de dados para a análise qualitativa da intervenção e dos resultados obtidos.

A seguir, apresenta-se o diário de campo referente à aplicação da primeira proposta.

Diário de Campo – Proposta 1
Data da Aula: 27 de Maio de 2026
Turma: 4º ano do Ensino Médio do IFRN-CNAT
Texto Literário Trabalhado: Cartas de amor traicionado – Isabel Allende
Gênero Textual: Conto (narrativa literária infantojuvenil)
Duração da Aula: 1 hora/aula
Aula/ Atividade Desenvolvida: Nesta aula foi aplicada a primeira sequência didática da pesquisa, tendo como base o texto <i>Cartas de amor traicionado</i>, de Isabel Allende. A proposta teve como objetivo principal desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de uma narrativa literária, além de estimular a inferência de sentidos, a identificação de informações explícitas e implícitas e a produção textual em língua espanhola. A aula foi iniciada com a etapa de pré-leitura, na qual os estudantes foram convidados a refletir sobre a possibilidade de se apaixonar por alguém a partir de trocas de cartas, mensagens ou interações virtuais. Em seguida, foi apresentado um breve contexto da narrativa e um glossário com vocabulário considerado potencialmente desconhecido, a fim de auxiliar na compreensão do texto. Na etapa de leitura, os alunos realizaram a leitura silenciosa do fragmento escolhido, seguida de uma leitura oral mediada pela professora. Posteriormente, foram organizados em duplas para discutir aspectos relacionados aos sentimentos da personagem Analía, às motivações do professor e às implicações da descoberta presente na narrativa. Finalizando a sequência, os estudantes realizaram uma produção escrita em língua espanhola, na qual deveriam elaborar uma possível carta do professor para Analía durante o período de correspondência retratado no texto.
Engajamento/Interações em Sala: Durante a aplicação da atividade, observou-se participação ativa dos estudantes, especialmente na etapa de pré-leitura, quando foram estimulados a compartilhar opiniões e experiências relacionadas à comunicação por mensagens. Nas discussões em dupla, houve troca de ideias entre os alunos, com diferentes

interpretações sobre as ações das personagens e curiosidade em relação ao desfecho da narrativa.

Dificuldades Apresentadas: Alguns estudantes apresentaram dificuldades relacionadas ao vocabulário do texto em língua espanhola, o que exigiu retomadas frequentes durante a leitura. Também foram observadas dificuldades na inferência de sentimentos das personagens, principalmente na compreensão das motivações implícitas presentes na narrativa.

Estratégias de Leitura e Escrita: Foram utilizadas estratégias como ativação de conhecimentos prévios, leitura silenciosa, leitura mediada pela professora, uso de glossário de vocabulário, discussão em duplas e produção textual orientada. Essas estratégias contribuíram para a construção gradual da compreensão do texto e para o desenvolvimento da atividade escrita proposta.

Mediações: A pesquisadora atuou constantemente como mediadora do processo de leitura, auxiliando na compreensão de palavras desconhecidas, orientando a interpretação de trechos mais complexos e incentivando a participação dos estudantes nas discussões. Também foram realizadas intervenções pontuais durante a produção escrita, com o objetivo de apoiar a organização das ideias em língua espanhola.

Considerações Gerais da Aula: De maneira geral, a aula apresentou resultados positivos, com boa participação dos estudantes e envolvimento nas atividades propostas. A sequência didática possibilitou a aproximação dos alunos com a leitura literária em língua espanhola e favoreceu a compreensão do texto por meio de estratégias diversificadas. Apesar das dificuldades iniciais com o vocabulário e a inferência de sentidos, observou-se avanço progressivo na compreensão da narrativa ao longo da aula, especialmente durante as discussões em grupo e a produção textual.

4.3.2 Proposta 2

A segunda proposta aplicada nesta pesquisa teve como base o conto *El almohadón de plumas*, de Horacio Quiroga. A escolha do texto considerou, assim como na primeira intervenção, os resultados do questionário de perfil leitor, que indicaram o interesse dos estudantes pelos gêneros conto e romance dentro da literatura infantojuvenil em língua espanhola. Além disso, buscou-se selecionar uma narrativa que apresentasse elementos de suspense e mistério, capazes de despertar a curiosidade dos alunos e favorecer o envolvimento com a leitura.

A sequência didática foi planejada com o objetivo de desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura literária, incentivando a formulação de hipóteses, a interpretação de informações explícitas e implícitas e a produção textual a partir da perspectiva de uma personagem. Durante a aplicação da proposta, foram realizados

registros em um diário de campo pela pesquisadora, nos quais foram anotadas observações sobre o desenvolvimento da aula, o engajamento dos estudantes, as dificuldades encontradas e as estratégias de mediação utilizadas ao longo das atividades.

Esses registros constituíram uma importante fonte de dados qualitativos para a análise da intervenção, permitindo compreender de forma mais ampla o processo de ensino e aprendizagem vivenciado pelos estudantes.

A seguir, apresenta-se o diário de campo referente à aplicação da segunda proposta.

Diário de Campo – Proposta 2
Data da Aula: 03 de Junho de 2026
Turma: 4º ano do Ensino Médio do IFRN-CNAT
Texto Literário Trabalhado: Cartas de amor traicionado – Isabel Allende
Gênero Textual: Conto (narrativa literária infantojuvenil)
Duração da Aula: 1 hora/aula
Aula/ Atividade Desenvolvida: Nesta aula foi aplicada a segunda sequência didática da pesquisa, tendo como base o conto <i>El almohadón de plumas</i>, de Horacio Quiroga. A proposta teve como objetivo principal desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de uma narrativa literária marcada pelo suspense, além de estimular a formulação de hipóteses, a inferência de sentidos e a produção textual a partir da perspectiva de uma personagem. A aula foi iniciada com a etapa de pré-leitura, na qual os estudantes foram convidados a refletir sobre situações de medo, estranhamento ou acontecimentos inicialmente inexplicáveis. Em seguida, foi apresentado o contexto da narrativa, destacando-se a história de Alicia, uma jovem que passa a apresentar uma doença misteriosa sem causa aparente. Também foi explicado que o fragmento trabalhado fazia parte de uma narrativa mais ampla, incentivando os alunos a atentarem para os indícios presentes no texto. Na etapa de leitura, os estudantes realizaram a leitura silenciosa do fragmento, seguida de uma leitura oral mediada pela professora, com ênfase na construção do suspense e da tensão narrativa. Posteriormente, os alunos foram organizados em duplas para discutir aspectos relacionados aos sentimentos da personagem, ao ambiente da narrativa e às possíveis causas de sua doença. Ao final da sequência, foi proposta a produção escrita de uma carta, na qual os estudantes deveriam assumir o papel de Alicia, registrando seus pensamentos antes de sua morte.
Engajamento/Interações em Sala: Observou-se um alto nível de interesse dos estudantes, especialmente devido ao caráter de suspense e mistério da narrativa. Durante as discussões em duplas, os alunos levantaram diferentes hipóteses sobre a doença da personagem,

demonstrando envolvimento com a leitura e curiosidade em relação ao desfecho do texto.
Dificuldades Apresentadas: Alguns estudantes apresentaram dificuldades na interpretação de vocabulário específico da língua espanhola, além de desafios na formulação de hipóteses coerentes a partir de indícios implícitos da narrativa. Também foram observadas dificuldades na organização das ideias durante a produção textual.
Estratégias de Leitura e Escrita: Foram utilizadas estratégias como ativação de conhecimentos prévios, leitura silenciosa, leitura mediada com entonação expressiva, uso de glossário de vocabulário, inferência de sentidos e discussão em duplas. Na produção escrita, os alunos foram orientados a assumir a perspectiva da personagem e utilizar elementos do texto como base para a construção da carta.
Mediações: A pesquisadora atuou como mediadora durante todo o processo, auxiliando na compreensão de vocabulário, incentivando a formulação de hipóteses pelos estudantes e orientando as discussões em grupo. Também foram realizadas intervenções durante a produção escrita, com foco na coerência textual e no uso da língua espanhola.
Considerações Gerais da Aula: De maneira geral, a aula apresentou resultados positivos, com elevado engajamento dos estudantes e participação ativa nas atividades propostas. O caráter de suspense do conto contribuiu significativamente para o interesse pela leitura, favorecendo a construção de hipóteses e a interpretação dos elementos narrativos. Apesar das dificuldades iniciais com vocabulário e inferência, observou-se evolução na compreensão do texto ao longo da aula, especialmente durante as discussões e a atividade de produção escrita.

4.4 Desenvolvimento da sequência didática

A sequência didática elaborada para esta pesquisa foi desenvolvida a partir das propostas de leitura e produção escrita construídas com base em textos da literatura infantojuvenil em língua espanhola. Embora tenham sido elaboradas sete propostas, em função do tempo disponível para a realização da pesquisa e da organização do calendário escolar, foram aplicadas duas delas junto à turma participante.

As atividades foram desenvolvidas em dois encontros distintos, realizados em dias diferentes, contemplando os contos *Cartas de amor traicionado*, de Isabel Allende, e *El almohadón de plumas*, de Horacio Quiroga. Em ambas as aulas, foram seguidas as etapas previstas na sequência didática (pré-leitura, leitura e pós-leitura), priorizando estratégias que favorecessem a compreensão leitora, a interpretação literária e a produção escrita em língua espanhola.

Durante a aplicação das atividades, a pesquisadora atuou como mediadora do processo de leitura, incentivando a participação dos estudantes, esclarecendo dúvidas relacionadas ao

vocabulário e à compreensão dos textos e proporcionando discussões acerca dos temas abordados nas narrativas. Além disso, todas as observações referentes ao desenvolvimento das aulas, às interações da turma, às dificuldades encontradas e às estratégias utilizadas foram registradas em um diário de campo, constituindo importante instrumento para a análise dos resultados da pesquisa.

Embora a investigação tenha contemplado apenas duas propostas, a sequência didática foi elaborada como um material mais amplo, composto por sete atividades independentes, organizadas a partir de diferentes textos da literatura infantojuvenil em língua espanhola. Dessa forma, pretende-se dar continuidade à aplicação das demais propostas em oportunidades futuras, ampliando as possibilidades de utilização da sequência em contextos de ensino de espanhol como língua estrangeira e contribuindo para o desenvolvimento da compreensão leitora e do letramento literário dos estudantes.

4.5 Análise da compreensão escrita

A análise da compreensão escrita foi realizada a partir das observações registradas no diário de campo durante a aplicação das duas propostas didáticas, bem como das interações dos estudantes ao longo das atividades de pré-leitura, leitura e discussão coletiva dos textos literários. O objetivo desta etapa consistiu em verificar de que maneira a utilização da literatura infantojuvenil em língua espanhola contribuiu para o desenvolvimento da compreensão leitora dos participantes.

Ao longo das aulas, observou-se que as estratégias planejadas favoreceram a construção de sentidos durante a leitura. Os momentos de ativação dos conhecimentos prévios, realizados na etapa de pré-leitura, possibilitaram que os alunos estabelecessem relações entre suas experiências pessoais e os temas presentes nas narrativas, despertando maior interesse pelos textos antes mesmo da leitura propriamente dita. Esse resultado confirma a perspectiva de Solé (1998), para quem a compreensão leitora depende da mobilização dos conhecimentos prévios do leitor, que dialogam constantemente com as informações apresentadas pelo texto. Da mesma forma, Kleiman (2013) afirma que a leitura constitui um processo interativo de construção de sentidos, no qual o leitor utiliza seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo para interpretar o que lê.

Durante a leitura dos contos, verificou-se que o glossário de vocabulário e a leitura oral mediada desempenharam papel importante na compreensão textual, auxiliando os discentes diante de palavras e expressões desconhecidas. A mediação da professora também

contribuiu para que os estudantes identificassem informações explícitas e realizassem inferências a partir dos indícios presentes nas narrativas, especialmente em trechos que exigiam maior interpretação. Esses resultados corroboram Noronha (2003), ao destacar que o professor exerce papel fundamental na mediação da leitura literária, criando condições para que os alunos estabeleçam relações significativas com o texto. Além disso, Solé (1998) ressalta que o professor deve orientar o processo de leitura por meio de estratégias que favoreçam a construção da compreensão e o monitoramento da aprendizagem.

As discussões realizadas em duplas e posteriormente socializadas com a turma revelaram que os alunos conseguiram compreender os acontecimentos principais das histórias, reconhecer as características das personagens e interpretar seus sentimentos, motivações e conflitos. Além disso, demonstraram capacidade de levantar hipóteses sobre os desdobramentos das narrativas, justificando suas interpretações com base em elementos presentes nos textos. Tais evidências demonstram que os discentes ultrapassaram a compreensão literal dos textos, realizando inferências e atribuindo significados às narrativas. Conforme Smith (2003), compreender um texto envolve formular hipóteses, antecipar informações e relacionar diferentes pistas presentes na leitura, enquanto Giasson (1993) destaca que o leitor constrói a compreensão por meio da interação entre seus conhecimentos prévios e as informações textuais.

Outro aspecto observado durante a aplicação da sequência didática foi o aumento da participação dos discentes ao longo das atividades. Inicialmente, alguns demonstraram insegurança diante da leitura em língua espanhola, sobretudo em razão do vocabulário desconhecido. Entretanto, à medida que a leitura era mediada e as dúvidas eram esclarecidas coletivamente, os estudantes passaram a participar com maior frequência das discussões, formulando interpretações e compartilhando diferentes pontos de vista sobre os textos. Esse comportamento evidencia a importância da mediação docente e do trabalho colaborativo na formação do leitor literário. Nesse sentido, Cosson (2021) afirma que o letramento literário pressupõe práticas de leitura compartilhadas, nas quais os alunos constroem sentidos coletivamente e desenvolvem uma postura crítica diante dos textos literários.

Os resultados observados indicam que o trabalho com textos da literatura infantojuvenil favoreceu o desenvolvimento da compreensão escrita em língua espanhola, uma vez que os alunos foram capazes de compreender informações explícitas, construir inferências, interpretar aspectos implícitos da narrativa e atribuir sentidos aos textos a partir da interação entre seus conhecimentos prévios, as estratégias de leitura propostas e a mediação da professora. Esses resultados confirmam as discussões de Mendoza (2004), ao

defender que a literatura constitui um recurso privilegiado para o ensino de línguas estrangeiras por favorecer, simultaneamente, o desenvolvimento linguístico, cultural e interpretativo dos aprendizes. Além disso, evidenciam que a leitura literária, quando mediada por estratégias adequadas, contribui para a formação de leitores mais ativos, críticos e capazes de construir significados de forma autônoma.

4.6 Análise das produções de criação textual

As atividades de produção textual foram realizadas após as etapas de pré-leitura, leitura e discussão coletiva dos contos trabalhados. As propostas de escrita tiveram como objetivo proporcionar aos estudantes a oportunidade de ampliar a experiência de leitura por meio da criação de novos textos, incentivando-os a assumir a perspectiva das personagens e a mobilizar os conhecimentos construídos durante a compreensão das narrativas. Essa proposta fundamenta-se na compreensão de que leitura e escrita constituem práticas complementares, uma vez que a produção textual possibilita ao aluno ressignificar os sentidos construídos durante a leitura e expressá-los por meio da linguagem escrita, conforme defendem Antunes (2003) e Telles e Bortolanza (2021).

A análise das produções não se restringiu aos aspectos gramaticais da língua espanhola, uma vez que o foco da pesquisa esteve voltado para a compreensão escrita e para a capacidade dos alunos de interpretar os textos literários e recriar seus sentidos por meio da escrita. Dessa forma, foram considerados aspectos como a adequação à proposta, a coerência das ideias, a criatividade, a utilização de informações presentes nas narrativas e a capacidade de inferir sentimentos, conflitos e motivações das personagens. Essa perspectiva está em consonância com Antunes (2003), que compreende a escrita como uma prática social orientada por objetivos comunicativos, e não como um exercício limitado à correção linguística.

As produções evidenciaram que a leitura literária favoreceu o desenvolvimento da escrita criativa, permitindo que os discentes estabelecessem um diálogo com os textos lidos e produzissem narrativas coerentes com os acontecimentos apresentados nos contos. Embora tenham sido observadas algumas dificuldades relacionadas ao domínio da língua espanhola, essas limitações não comprometeram a construção dos sentidos nem a realização das propostas, demonstrando que os estudantes conseguiram compreender as narrativas e utilizá-las como base para suas produções textuais. Esse resultado aproxima-se das reflexões de Vigotski (2009), para quem a criação não consiste na reprodução da realidade, mas na

reorganização das experiências vividas por meio da imaginação. Da mesma forma, Bajard (2014) destaca que a leitura literária amplia o repertório do leitor e oferece elementos que podem ser mobilizados em novas produções escritas, favorecendo a criatividade e a autoria.

Nos tópicos seguintes são apresentadas algumas produções elaboradas pelos estudantes, acompanhadas de análises que evidenciam as estratégias de compreensão e criação utilizadas durante a realização das atividades. A partir dessas produções, será possível verificar de que maneira a leitura literária contribuiu para o desenvolvimento da compreensão escrita e da criação textual em língua espanhola, evidenciando a articulação entre leitura, interpretação e produção defendida ao longo desta pesquisa.

4.6.1 Análise da produção textual - Cartas de amor traicionado

Após a leitura do conto *Cartas de amor traicionado*, de Isabel Allende, os estudantes foram convidados a escrever, em língua espanhola, uma carta produzida pelo professor para Analía durante o período em que ambos se correspondiam. A atividade exigia que os participantes assumissem o ponto de vista de uma personagem que não aparece diretamente como narradora da história, mobilizando informações explícitas e implícitas presentes na narrativa.

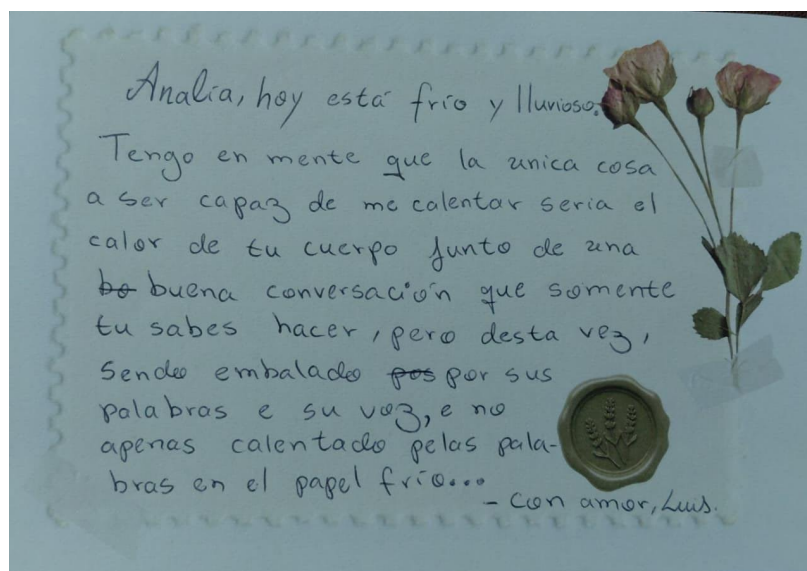


Figura 1 - Aluno A

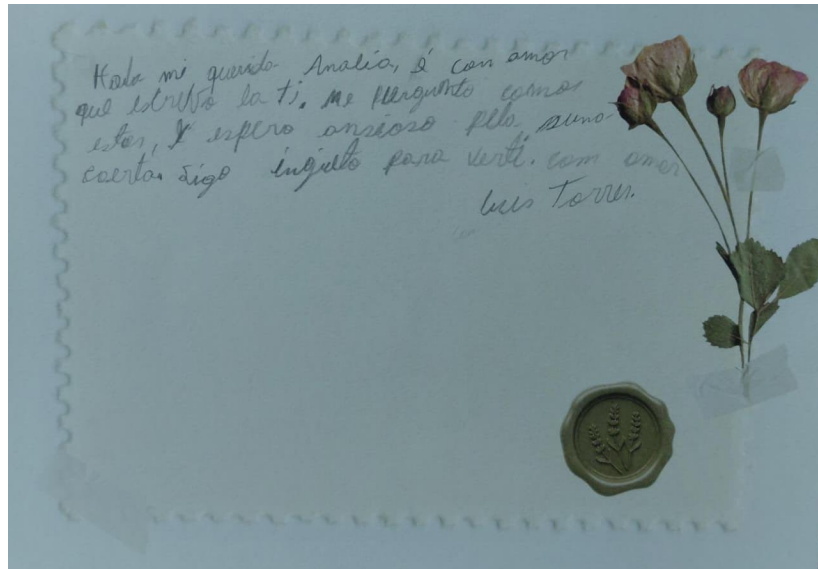


Figura 2 - Aluno B

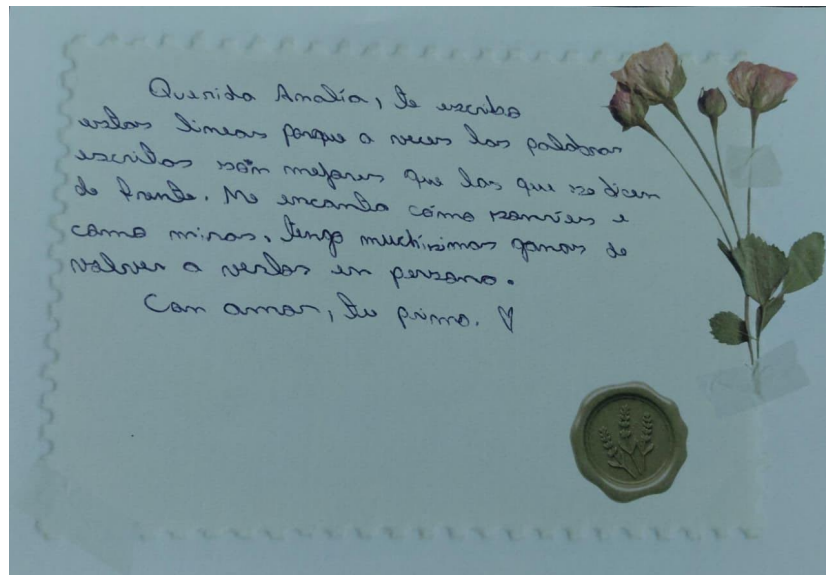


Figura 3 - Aluno C

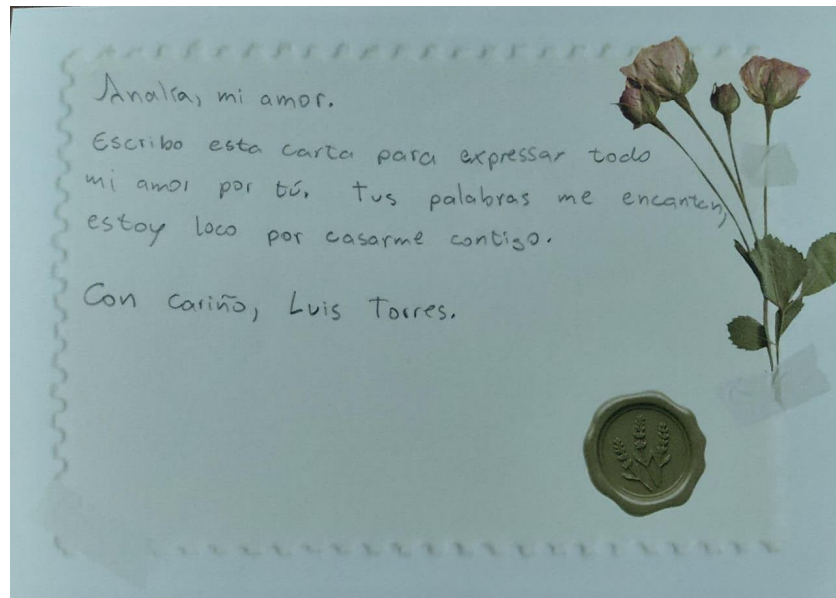


Figura 4 - Aluno D

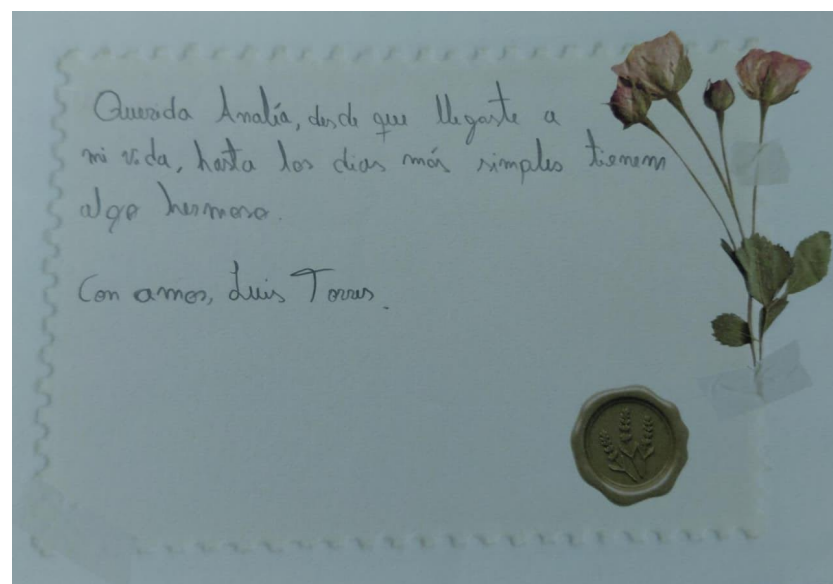


Figura 5 - Aluno E

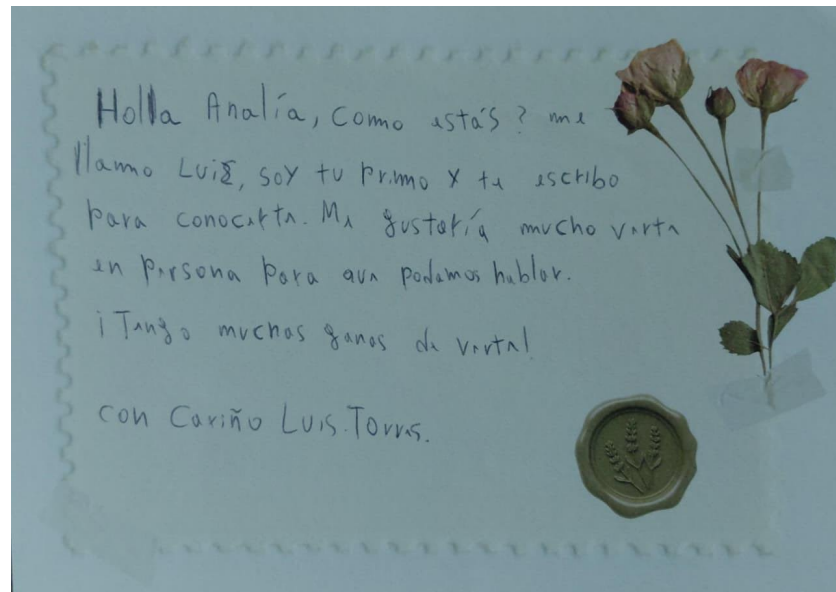


Figura 6 - Aluno F

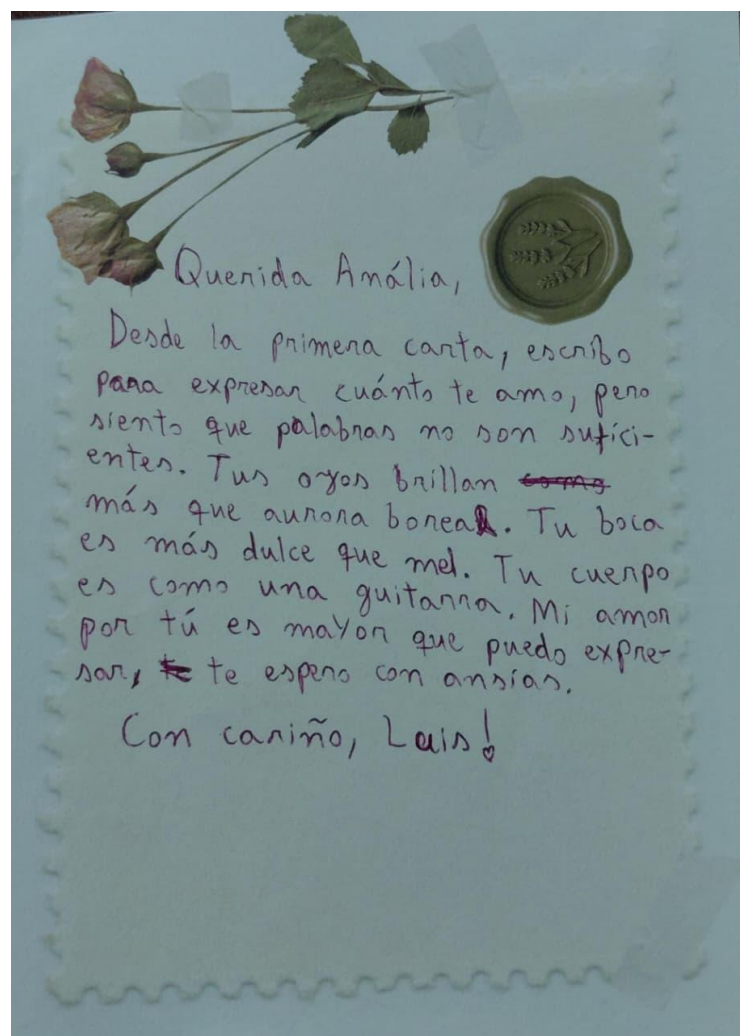


Figura 7 - Aluno G

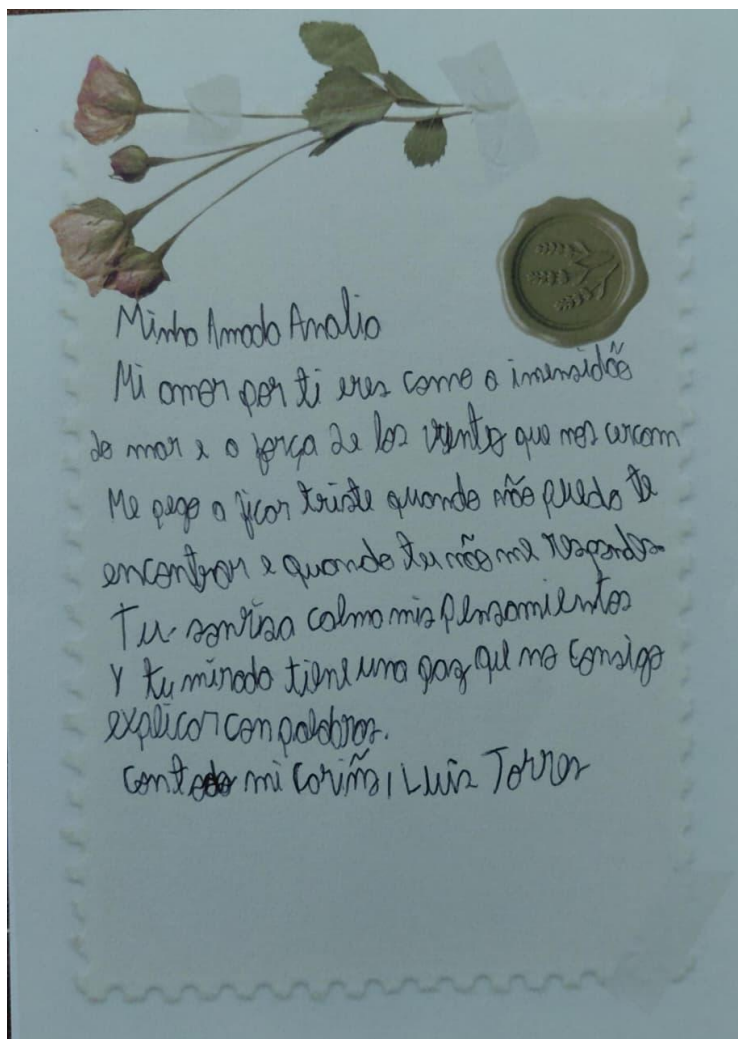


Figura 8 - Aluno H

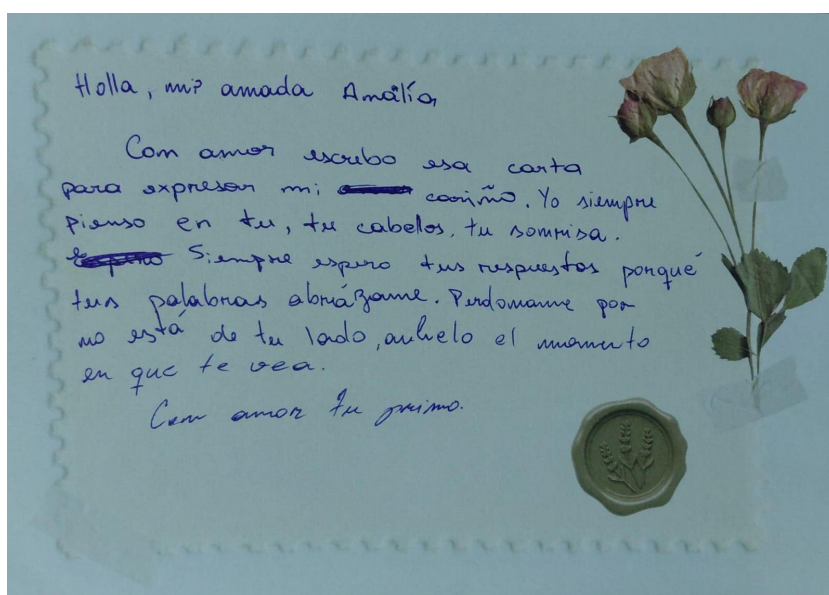


Figura 9 - Aluno I

As produções apresentadas demonstram que os estudantes compreenderam os principais acontecimentos do conto e conseguiram reproduzir, de forma coerente, os sentimentos atribuídos ao professor. Observa-se a presença de elementos característicos do gênero carta, como saudação, desenvolvimento da mensagem e despedida, além da utilização de vocabulário relacionado aos sentimentos e às relações afetivas.

A escrita também evidencia que os alunos foram capazes de realizar inferências sobre aspectos não explicitados diretamente na narrativa, preenchendo lacunas do texto literário por meio da imaginação e da interpretação. Essa característica demonstra que a atividade favoreceu não apenas a compreensão do enredo, mas também o desenvolvimento da criatividade e da autoria.

De modo geral, as produções revelam que os discentes conseguiram compreender a narrativa, interpretar os sentimentos das personagens e produzir textos coerentes com a proposta apresentada, utilizando a leitura como ponto de partida para a criação textual.

4.6.2 Análise da produção textual - El almohadón de plumas

Na segunda proposta, baseada no conto *El almohadón de plumas*, de Horacio Quiroga, os estudantes foram convidados a escrever uma carta elaborada por Alicia pouco antes de sua morte. Para realizar a atividade, foi necessário compreender os acontecimentos da narrativa, interpretar os sentimentos da personagem e construir hipóteses sobre sua condição ao longo da história.

mi marido, confesso que nues-
tro matrimonio ~~no~~^{no} fue como
pensaba. Siempre habia soñado
con esto, mas viviendo con
tu ~~pe~~ puedo decir, fui mucho
infeliz. Confesso que vivir so-
zinha teria sido mejor, viver
com medo e um largo escal-
fro em mi cuerpo ~~no~~ no era
o que esperaba. Agradeço a
casa, comida, mas espero ter
servido pelo menos para que
aprenda a amar alguém e algu-
na coisa...
- Alicia

Figura 10 - Aluno A

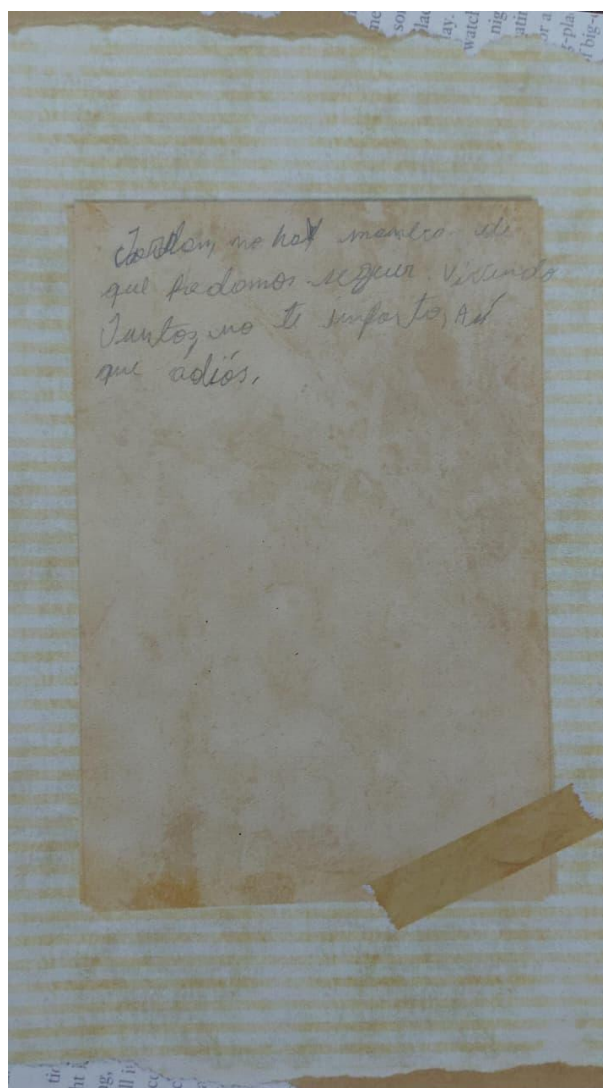


Figura 11 - Aluno B

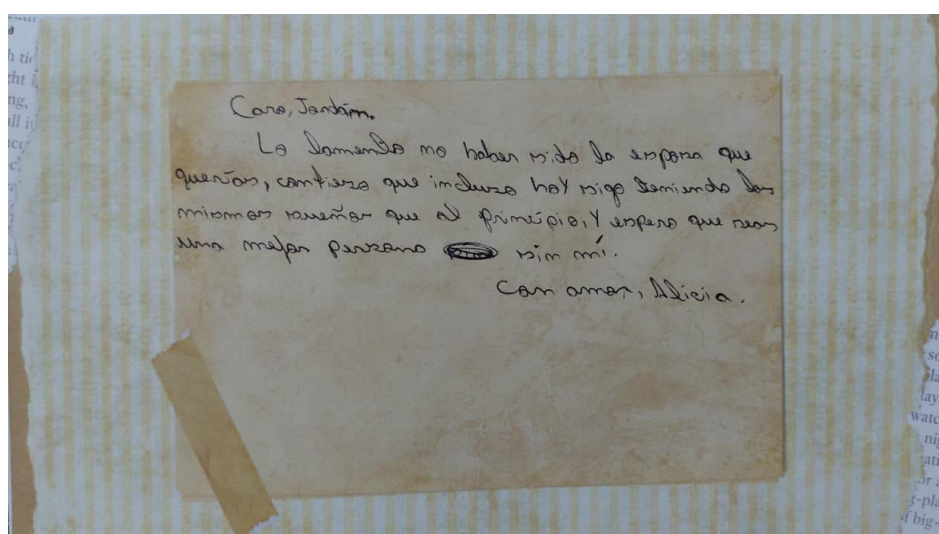
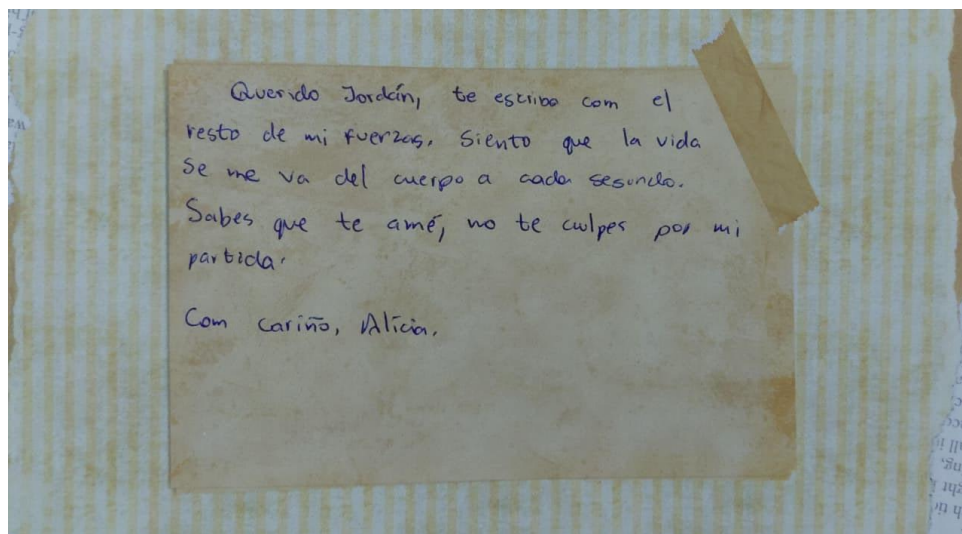
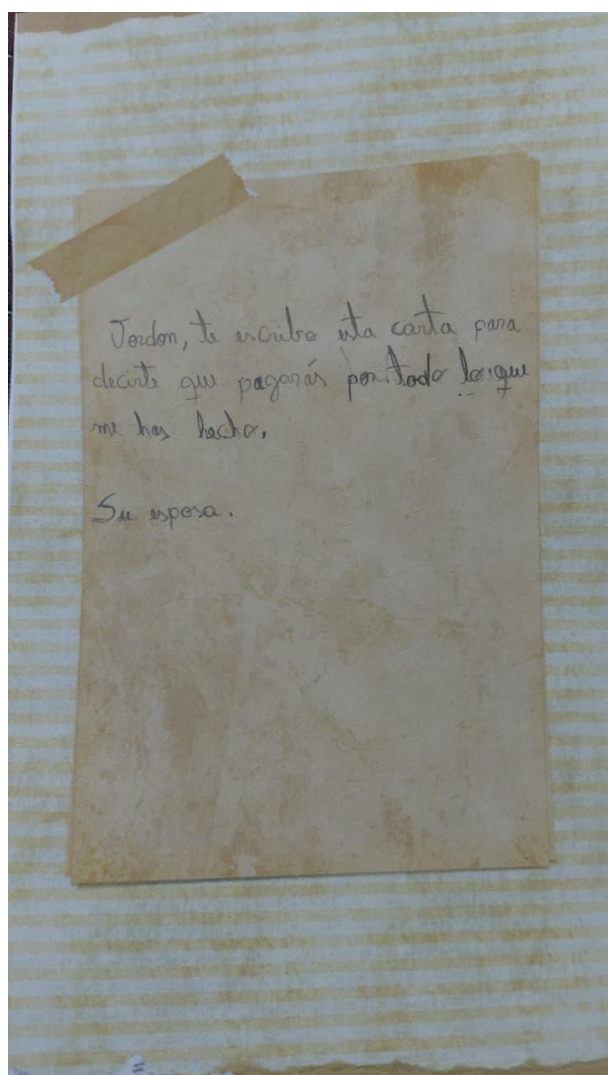


Figura 12 - Aluno C



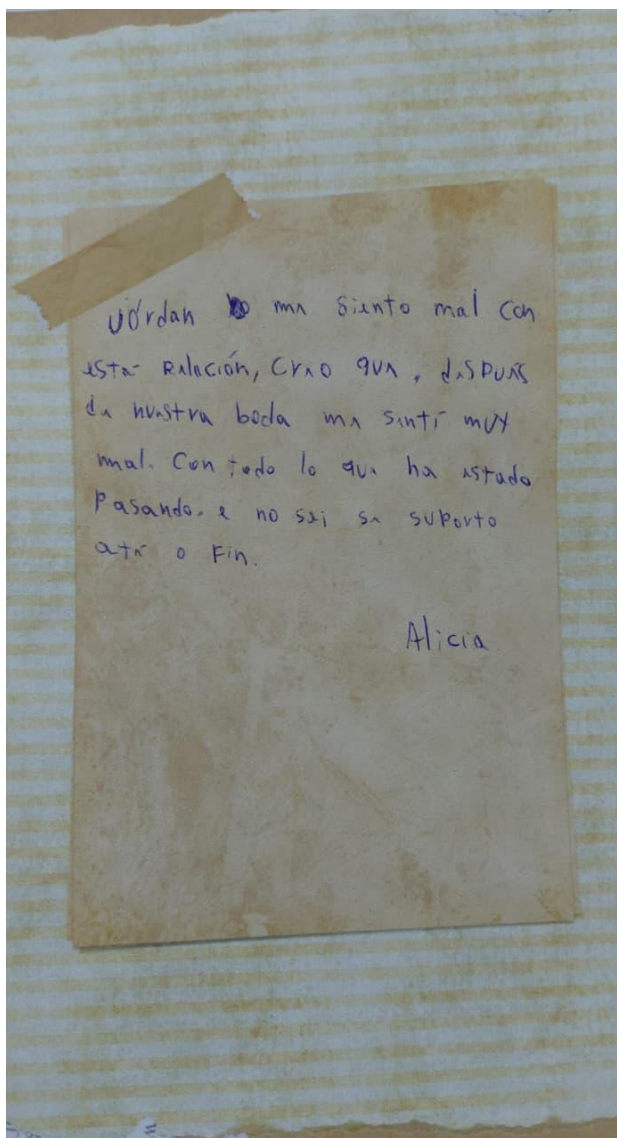
Querido Jordán, te escribo con el
resto de mi fuerzas. Siento que la vida
se me va del cuerpo a cada segundo.
Sabes que te amé, no te culpes por mi
partida.
Con cariño, Alicia.

Figura 13 - Aluno D



Jordán, te escribo esta carta para
decirte que pagaré por todo lo que
me has hecho.
Su esposa.

Figura 14 - Aluno E



Jordan yo me siento mal con
esta relación, creo que, después
de nuestra boda me sentí muy
mal. Con todo lo que ha estado
pasando, e no sé si superto
ate o Fin.

Alicia

Figura 15 - Aluno F

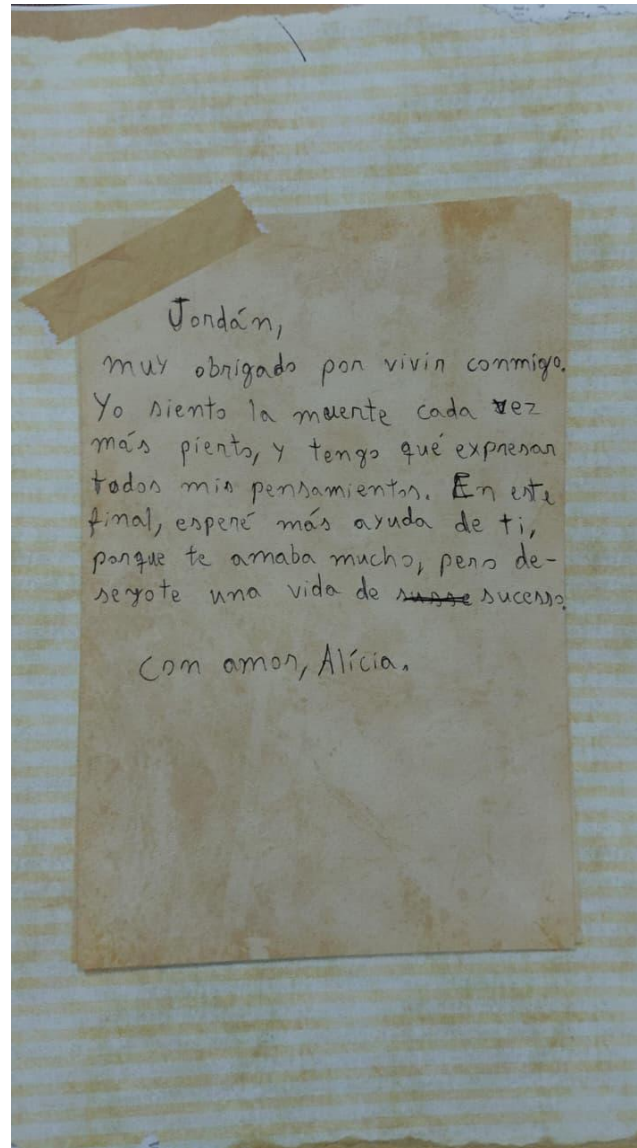


Figura 16 - Aluno G

Caro Alicia, ~~Buenos~~ ~~saludos~~ en
 tu ~~relacionamiento~~. ~~Mejores~~.
 Pídesle su salud.
 Jordon, Tún me fez muy mal.
 Espero que nesso relacionamento melhore.
 Truase Pristinos minha saúde.
 Alice.

Figura 17 - Aluno H

Escribo esa carta con mi corazón
 abalado, pero espero que tú, Jordon,
 siga su vida, no te preocupes nunca.
 Voy para mi atand en paz, a pesar de
 todo.
 Con cariño, Alicia.

Figura 18 - Aluno I

As produções apresentadas evidenciam que os estudantes compreenderam o ar de suspense construído por Quiroga, reproduzindo sentimentos de medo, angústia e insegurança vivenciados por Alicia. Além disso, observa-se a incorporação de elementos presentes na narrativa original, como a relação distante com Jordán e o ambiente silencioso da casa, aspectos fundamentais para a construção do conto.

O texto demonstra ainda que os alunos conseguiram assumir a perspectiva da personagem, produzindo uma escrita coerente com a proposta e estabelecendo relações entre os acontecimentos narrados e as emoções experimentadas por Alicia.

De forma geral, as produções realizadas a partir do conto de Horacio Quiroga revelam que os discentes compreenderam os principais elementos da narrativa e conseguiram transformá-los em textos autorais, articulando informações explícitas e implícitas, sentimentos das personagens e recursos próprios da escrita criativa. Esses resultados reforçam a contribuição da literatura infantojuvenil para o desenvolvimento da compreensão escrita e da produção textual em língua espanhola.

4.7 Percepções dos estudantes

Ao término da intervenção pedagógica, foi aplicado um questionário avaliativo com o objetivo de identificar as percepções dos estudantes acerca das atividades desenvolvidas, bem como verificar possíveis contribuições da proposta para a compreensão leitora e a produção escrita em língua espanhola. O instrumento foi respondido pelos 15 participantes da pesquisa e permitiu analisar aspectos relacionados ao interesse pelos textos selecionados, ao desenvolvimento da compreensão escrita, à produção textual, ao engajamento nas atividades e à avaliação geral da sequência didática.

No que se refere à compreensão escrita, os resultados indicam avanços significativos. Onze alunos (73,3%) afirmaram que a leitura dos textos contribuiu muito para melhorar sua compreensão escrita em espanhol, enquanto 2 participantes (13,3%) consideraram que houve melhora e outros 2 (13,3%) perceberam uma melhora parcial.

Você considera que a leitura dos textos literários em língua espanhola contribuiu para melhorar sua compreensão escrita?

15 respostas

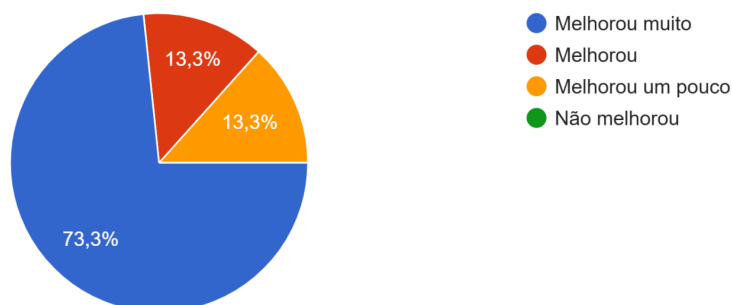


Gráfico 16

De forma semelhante, 10 discentes (66,7%) declararam que sua compreensão de textos em espanhol melhorou muito após a sequência didática, ao passo que 5 (33,3%) relataram melhora parcial.

Você acredita que sua compreensão de textos em espanhol melhorou após a sequência didática?

15 respostas

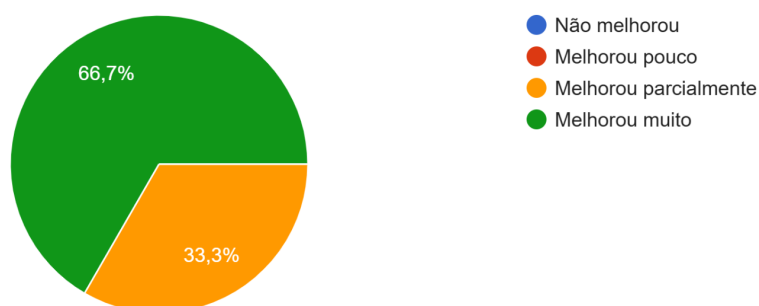


Gráfico 17

As atividades organizadas em etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura também foram amplamente reconhecidas como importantes para a construção dos sentidos dos textos. Quatorze participantes (93,3%) afirmaram que essas atividades ajudaram muito na compreensão textual, enquanto apenas 1 estudante (6,7%) avaliou que contribuíram parcialmente. Esse resultado reforça a relevância das estratégias de leitura defendidas por Solé

(1998), que propõe a organização da leitura em momentos distintos para favorecer a ativação de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses e a reflexão crítica sobre o texto.

As atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura ajudaram você a compreender melhor os textos?

15 respostas

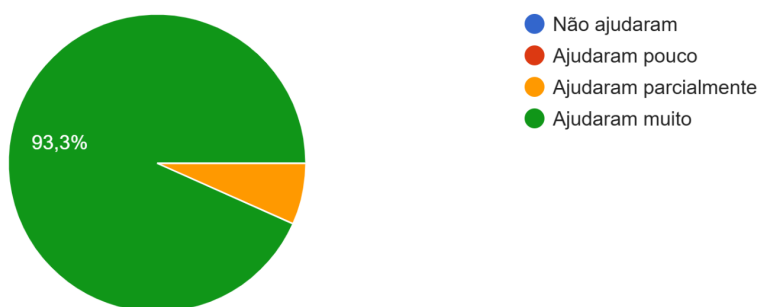


Gráfico 18

Quando questionados sobre a capacidade de identificar informações explícitas e implícitas, 9 alunos (60%) afirmaram que conseguiram desenvolver muito essa habilidade, enquanto 5 (33,3%) responderam que conseguiram desenvolvê-la de forma moderada. Apenas 1 participante (6,7%) avaliou essa evolução como pequena. Esses dados indicam avanços em competências importantes para a compreensão leitora, especialmente no que se refere à interpretação e à realização de inferências.

Durante as atividades, você conseguiu identificar melhor informações explícitas e implícitas dos textos?

15 respostas

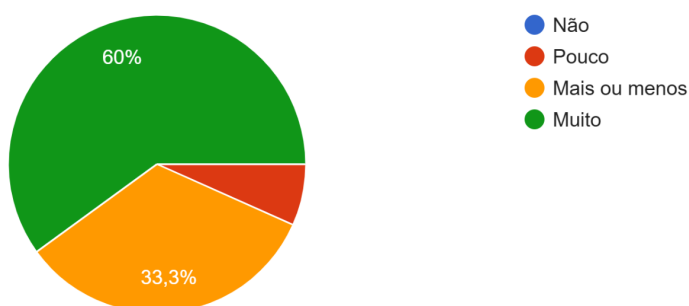


Gráfico 19

Em relação à produção escrita, os resultados também demonstraram impactos positivos da proposta. Onze participantes (73,3%) afirmaram que as atividades de criação textual ajudaram muito no desenvolvimento da escrita em língua espanhola, enquanto 4 (26,7%) consideraram que ajudaram parcialmente.

As atividades de criação textual, realizadas a partir das leituras, ajudaram você a desenvolver sua escrita em língua espanhola?

15 respostas

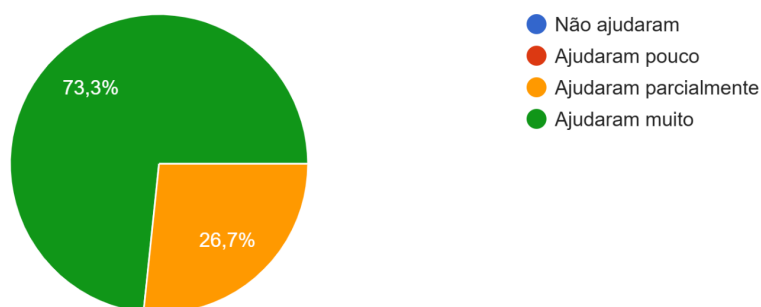


Gráfico 20

Além disso, 8 participantes (53,3%) declararam sentir-se muito mais confiantes para escrever em espanhol após as atividades, 5 (33,3%) responderam "mais ou menos" e apenas 2 (13,3%) afirmaram sentir pouca confiança.

Após as atividades, você se sente mais confiante para escrever textos em espanhol?

15 respostas

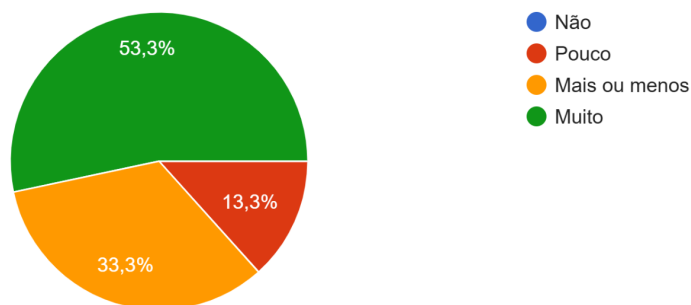


Gráfico 21

Outro aspecto relevante refere-se à ampliação do repertório linguístico e cultural dos discentes. Onze participantes (73,3%) consideraram que o projeto contribuiu muito para o aumento do vocabulário e para o contato com aspectos culturais da língua espanhola, enquanto 4 (26,7%) afirmaram que houve contribuição significativa. Esse resultado confirma o potencial da literatura como instrumento de ampliação lexical e de aproximação com diferentes contextos culturais, conforme discutido na fundamentação teórica deste trabalho.

O projeto contribuiu para ampliar seu vocabulário e seu contato com aspectos culturais em língua espanhola?

15 respostas

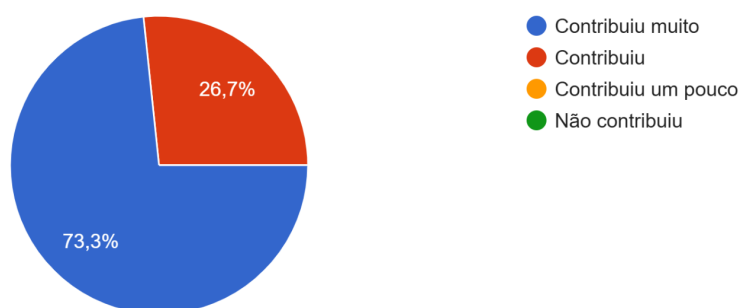


Gráfico 22

A avaliação geral da sequência didática também foi bastante positiva. Os textos literários infantojuvenis foram considerados muito interessantes por 8 estudantes (53,3%) e interessantes por 7 participantes (46,7%).

Como você avalia os textos literários infantojuvenis selecionados para as aulas?

15 respostas

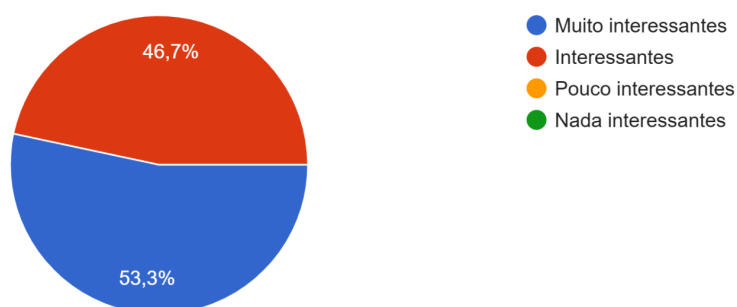


Gráfico 23

Quanto às atividades desenvolvidas, 12 alunos (80%) classificaram-nas como muito boas e 3 (20%) como boas.

Como você avalia as atividades realizadas durante a sequência didática?

15 respostas

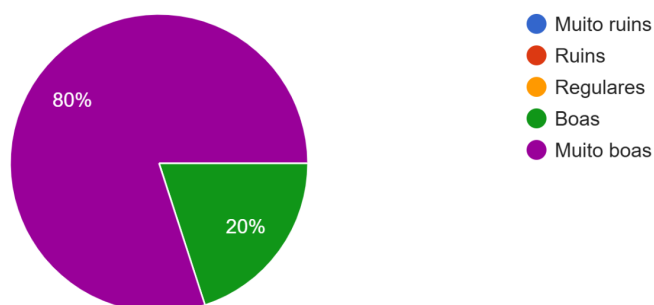


Gráfico 24

O nível de engajamento dos participantes durante a intervenção também se destacou. Treze discentes (86,7%) afirmaram ter se sentido sempre engajados nas atividades propostas, enquanto 2 (13,3%) relataram sentir-se engajados às vezes. Esse dado demonstra que a proposta conseguiu manter o interesse da maior parte da turma ao longo das aulas.

Durante o projeto, você se sentiu engajado(a) e interessado(a) nas atividades propostas?

15 respostas

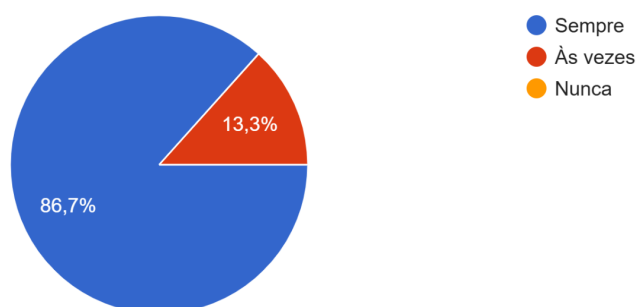


Gráfico 25

Os comentários abertos reforçam essa percepção positiva. Diversos estudantes destacaram que as atividades contribuíram para ampliar o vocabulário, melhorar a leitura e a escrita em espanhol, reduzir a insegurança diante dos textos e despertar maior interesse pela língua. Um dos participantes relatou que o projeto proporcionou seu primeiro contato com a literatura em espanhol e contribuiu para construir uma visão positiva sobre esse tipo de leitura. Outro destacou que as atividades ajudaram a superar o receio de enfrentar textos em língua espanhola, afirmando compreender melhor o idioma após a experiência.

Quando questionados sobre as atividades de que mais gostaram, destacaram-se as discussões em sala de aula, a leitura dos textos literários e as propostas de criação textual. Esses resultados sugerem que a combinação entre leitura, interação oral e produção escrita favoreceu o envolvimento dos alunos e possibilitou diferentes formas de participação durante a sequência didática.

Por outro lado, as respostas referentes aos maiores desafios encontrados revelaram que a escrita em espanhol foi o aspecto mais citado pelos participantes, seguida pela compreensão textual e pelo vocabulário. Embora essas dificuldades tenham sido apontadas pelos discentes, muitas respostas evidenciam que tais desafios foram gradativamente superados ao longo das atividades.

Por fim, todos os participantes demonstraram interesse em participar novamente de projetos semelhantes: 9 estudantes (60%) consideraram provável sua participação futura e 6 (40%) avaliaram essa possibilidade como muito provável.

Você participaria novamente de um projeto de leitura literária e criação textual em língua espanhola?

15 respostas

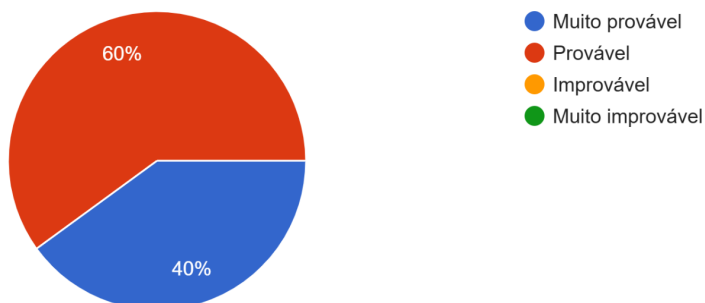


Gráfico 26

Além disso, na avaliação geral do projeto, 11 participantes (73,3%) afirmaram ter gostado muito da experiência, 3 (20%) relataram ter gostado e apenas 1 estudante (6,7%) afirmou ter gostado pouco.

De modo geral, como você avalia o projeto de leitura de textos literários infantojuvenis em língua espanhola?

15 respostas

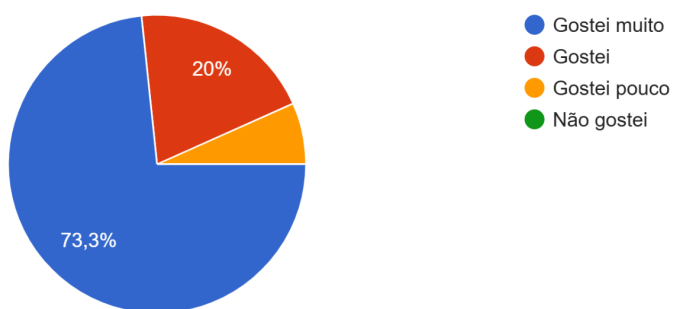


Gráfico 27

De modo geral, os resultados do questionário avaliativo indicam que a sequência didática baseada na leitura de textos literários infantojuvenis em língua espanhola e em atividades de criação textual foi bem recebida pelos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão leitora, da produção escrita, da ampliação vocabular e do interesse pela leitura literária em língua estrangeira.

4.8 Contribuições da leitura literária para a compreensão e a produção escrita em espanhol

A partir dos dados obtidos durante a aplicação da sequência didática, bem como das análises realizadas nos tópicos anteriores, foi possível observar que o trabalho com textos da literatura infantojuvenil em língua espanhola contribuiu significativamente para o desenvolvimento da compreensão escrita e da produção textual dos estudantes participantes da pesquisa.

No que se refere à compreensão escrita, verificou-se que as estratégias de leitura adotadas, como a ativação de conhecimentos prévios na etapa de pré-leitura, o uso de glossários de apoio, a leitura oral mediada e as discussões em grupo, favoreceram a construção de sentidos durante a leitura dos textos literários. Os alunos demonstraram capacidade de identificar informações explícitas, formular inferências e interpretar aspectos implícitos das narrativas, especialmente no que diz respeito aos sentimentos, ações e motivações das personagens.

No âmbito da produção escrita, observou-se que as atividades propostas possibilitaram aos discentes transformar a leitura em um processo de criação textual. As produções evidenciaram que os participantes foram capazes de mobilizar elementos das narrativas lidas para construir novos textos, assumindo a perspectiva das personagens e demonstrando compreensão dos acontecimentos centrais dos contos trabalhados. Ainda que tenham sido identificadas algumas dificuldades relacionadas ao uso da língua espanhola, tais limitações não comprometeram a coerência das produções nem a capacidade de expressão das ideias.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre leitura e escrita, que se mostrou diretamente articulada ao longo da sequência didática. A leitura literária funcionou como ponto de partida para a produção textual, permitindo que os estudantes atribuíssem novos sentidos às narrativas e exercessem sua criatividade de forma orientada. Nesse sentido, a literatura revelou-se um recurso pedagógico eficaz para proporcionar não apenas a compreensão textual, mas também o desenvolvimento da autoria e da expressão escrita em língua estrangeira.

Dessa forma, os resultados obtidos indicam que a utilização de textos literários em sala de aula contribui de maneira significativa para o ensino de espanhol como língua estrangeira, uma vez que favorece o envolvimento dos alunos com a leitura, amplia suas possibilidades interpretativas e fortalece a relação entre compreensão e produção escrita. Tais evidências reforçam a importância da literatura infantojuvenil como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como estudantes do Ensino Médio do Campus Natal Central do IFRN avaliam a leitura literária de textos infantojuvenis em língua espanhola, articulada a práticas de criação textual, no que se refere ao desenvolvimento da compreensão e da produção escrita, bem como à ampliação do repertório linguístico e cultural. Para isso, foi elaborada uma sequência didática composta por sete propostas de leitura e produção escrita, das quais duas foram aplicadas em sala de aula, possibilitando a observação do processo de aprendizagem e a coleta de dados por meio de questionários e do diário de campo da pesquisadora.

Os resultados obtidos permitiram compreender que a utilização da literatura infantojuvenil em língua espanhola constitui uma estratégia didática capaz de favorecer o desenvolvimento da compreensão escrita. Durante as atividades realizadas, observou-se que os alunos conseguiram identificar informações explícitas e implícitas nos textos, formular hipóteses, interpretar sentimentos das personagens e estabelecer relações entre os acontecimentos narrados e seus conhecimentos prévios. Esses aspectos evidenciam que a mediação da leitura literária contribui para a construção de sentidos e para uma participação mais ativa dos discentes no processo de leitura.

No que se refere à produção escrita, verificou-se que as atividades de criação textual propostas a partir das narrativas literárias estimularam os estudantes a produzirem textos em língua espanhola com maior criatividade, coerência e envolvimento. Ao assumirem a perspectiva das personagens e criarem cartas e outros textos relacionados às histórias lidas, os alunos mobilizaram elementos linguísticos, discursivos e interpretativos, demonstrando que a leitura literária pode funcionar como um importante ponto de partida para o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira.

Além dos aspectos linguísticos, a pesquisa também evidenciou que os textos literários favoreceram reflexões sobre valores humanos, sentimentos e diferentes contextos culturais, contribuindo para a ampliação do repertório cultural dos estudantes e para uma aprendizagem mais significativa da língua espanhola. Nesse sentido, a literatura mostrou-se um recurso capaz de integrar língua, cultura e formação crítica, aproximando os discentes de experiências de leitura que vão além da simples decodificação textual.

Embora apenas duas propostas tenham sido aplicadas durante a realização da pesquisa, a elaboração das sete sequências didáticas constitui uma importante contribuição deste estudo,

uma vez que disponibiliza possibilidades de trabalho com diferentes textos da literatura infantojuvenil em língua espanhola. Espera-se que essas propostas possam ser utilizadas e adaptadas por outros professores em diferentes contextos de ensino, ampliando o uso da literatura nas aulas de espanhol.

Como limitação da pesquisa, destaca-se o tempo disponível para a aplicação das atividades, que possibilitou o desenvolvimento de apenas parte da sequência didática elaborada. Dessa forma, sugere-se que estudos futuros realizem a aplicação das demais propostas, bem como investiguem seus impactos em diferentes turmas e níveis de ensino, permitindo ampliar as discussões sobre o papel da literatura infantojuvenil no ensino de espanhol como língua estrangeira.

Por fim, conclui-se que a leitura literária, quando planejada e mediada por meio de estratégias que articulam compreensão escrita e criação textual, constitui uma ferramenta pedagógica relevante para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Ao promover o desenvolvimento linguístico, a interpretação crítica, a criatividade e o contato com diferentes manifestações culturais, a literatura reafirma seu potencial formativo e seu lugar no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI, Rosana. Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana, 2007.

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. MarcoELE: Revista de Didáctica ELE, n. 5, p. 1-51, 2007.

ANTUNES, Benedito. A literatura juvenil na escola. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

ANTUNES, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Todos maestros y todos aprendices; la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores. 2006. Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BAJARD, E. O desvelamento do texto: didática da língua estrangeira e alfabetização. Rencontres (PUCSP), v. 10, p. 183-198, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CÂNDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

_____. O direito à literatura. In: Vários Escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 171-194.

COLOMER, Teresa. Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Madrid: Editorial Síntesis, 2010.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

_____. Paradigmas do ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Francisco das Chagas Souza. A literatura infantojuvenil e a construção do leitor: algumas considerações. *Linguagens & Letramentos*, Cajazeiras, v. 1, n. 2, p. 98-107, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para a Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. IN: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Org./Trad.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DUARTE, Ana Rita Martins Ferreira. A Literatura Infantojuvenil na aula de Espanhol. 2014.
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDES, Patrícia Damasceno; OLIVEIRA, Letícia de. Incentivando a leitura literária em língua espanhola. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 22, n. 66, p. 145-160, 2016.

FRANCISCO, Eva Cristina; ANDRADE, Flavia Hatsumi Izumida. Ensino-aprendizagem de língua espanhola: um enfoque para as estratégias de leitura. 2018.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIASSON, Jocelyne. A compreensão na leitura. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa, 1993.

GOLDER, Caroline; GAONACH'H, Daniel. Leer y comprender: psicología de la lectura. México: Siglo Veintiuno Editores, 2002.

GONZÁLEZ, María José; ROMERO, Juan Francisco. Intervención psicoeducativa en comprensión lectora. In: Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje. 1. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

HIPÓLITO, Vera Lúcia de Jesus. A literatura infantojuvenil e a formação de leitores no Ensino Fundamental II. 2025. Monografia (Licenciatura em Letras – Português) – Universidade Estadual do Piauí, Núcleo de Educação a Distância, Picos, 2025.

JOUINI, Khemais. El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura, vol. 13, n. 20, p. 125, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Oficinas de leitura: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. O estatuto interdisciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORNI, I.; CAVALCANTE, M. C. (Org.). Linguística Aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998. P. 51-77.

_____. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

_____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática. 1993.

_____. Usos e abusos da literatura na escola. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEONARDELI, Poliana Bernabé; SILVA, Aline Moraes; FERRARI, Bárbara Miguel. A literatura infantojuvenil nos espaços escolares e a formação do leitor na educação básica. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 19, n. 3, p. 09-21, 2019.

LOPES-ROSSI, M.A.G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: _____. (Org.) Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2014.

MCMILLAN, James H.; SCHUMACHER, Sally. Investigación educativa. 5. ed. Madrid: Pearson Educación, S. A., 2005.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Universidad de Barcelona, 2008.

_____. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In: Cuadernos de Educación, n. 55. Barcelona: Horsori Editorial, 2007.

MONTESA PEYDRÓ, Salvador; GARRIDO MORAGA, Antonio. La literatura en la clase de lengua. In: MONTESA PEYDRÓ, Salvador; GARRIDO MORAGA, Antonio (eds.). Español

para extranjeros: didáctica e investigación. Actas del II Congreso de ASELE. Málaga: ASELE, 1994. p. 449-457.

NEYRA, Patricia. MultiLetramentos literários no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola no curso de Letras EaD: por uma leitura literária responsiva. 2024. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

NORONHA, Diana Maria. “Escola e Literatura: o real e o possível”. In: ZILBERMAN, Regina (org). O ensino de literatura no segundo grau. Campinas, Cadernos da ALB, s.d., p. 19.2003.

OLIVEIRA, Lilian Rodrigues de Souza. O processo de criação textual dos alunos do ensino fundamental: uma abordagem a partir da crítica genética. Revista Educação em Contexto, 2025.

PAULINO, Graça.; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K; ZILBERMAN, R. (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, A. K. Biblioteca na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SANTOS, Ana Cristina dos. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica. In: Anuário brasileiro de estudios hispánicos, n. 1. Madrid: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, p. 33-45, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Girlene Moreira da. Leitura literária no ensino de língua espanhola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos do ensino médio. Diacrítica: Revista do Centro de Estudos Humanísticos, v. 36, n. 2, p. 277–299, 2022.

_____. O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de

Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. 2011.

_____. Uso do texto literário para o desenvolvimento da compreensão leitora nas aulas de espanhol no Ensino Médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2010.

SILVA, Juliana Orsini da; CAMPOS, Alcione Gonçalves; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Pressupostos teóricos no manual do professor e atividades de escrita em um livro didático de língua estrangeira: uma reflexão sobre a transposição didática.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Dificuldades na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira: caminhos e desafios da leitura. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2015.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Magda, Letramento e alfabetização: as muitas facetas, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Sândila Carine Dias de. Literatura infanto-juvenil: formação de novos leitores. 2025.

SYDER, Maria José Arnaut. A compreensão leitora: estudo realizado durante a iniciação à prática profissional de Português e Espanhol. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, e Língua Estrangeira no Ensino Básico e no Ensino Secundário) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2009.

TELLES, Regina Helena Carnaúba; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O ensino de língua estrangeira por meio de sequências didáticas. 2021.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Apresentação e comentário de Ana Luiza Smolka; tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Obras Escogidas. Visor: Madrid, 2001.

WIDDOWSON, Henry G. The use of literature educa. In: WIDDOWSON, Henry G. Explorations in applied linguistics 2. Oxford: Oxford University Press, 1984.

WU, Jessica; STEFANIU, Wellington. Percy Jackson e os Olimpianos: a contribuição da literatura infantojuvenil na formação de novos leitores. Revista de Literatura, História e Memória, Cascavel, v. 21, n. 37, p. 1-21, jun. 2025.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL LEITOR

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nacionalidade:
Série:
Em que série começou a estudar espanhol na escola?
Já fez curso de espanhol? ☐ Sim ☐ Não
Em caso afirmativo, quanto tempo de curso de espanhol você fez?
☐ 1 a 3 semestres ☐ 4 a 6 semestres ☐ 7 a 9 semestres
Já esteve em algum país de língua espanhola? ☐ Sim ☐ Não
Em caso afirmativo, qual país?

PERGUNTAS PARA CONHECERMOS SUA SITUAÇÃO FAMILIAR E SEUS GOSTOS DE LEITURA.

1. Renda familiar aproximada:

- ☐ Até um salário mínimo
- ☐ De 2 à 4 salários mínimos
- ☐ Acima de 4 salários mínimos
- ☐ Não sei informar

2. Escolaridade da sua mãe (ou responsável):

- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Pós-graduação incompleta
- ☐ Pós-graduação concluída

- ☐ Não sei informar
3. Escolaridade do seu pai (ou responsável):
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
☐ Ensino Fundamental completo
☐ Ensino Médio incompleto
☐ Ensino Médio completo
☐ Ensino Superior incompleto
☐ Ensino Superior completo
☐ Pós-graduação incompleta
☐ Pós-graduação concluída
☐ Não sei informar
4. Com que frequência você costuma ler textos em geral (livros, histórias, textos escolares ou digitais)?
- ☐ Raramente ou nunca
☐ Pouca frequência
☐ Às vezes
☐ Com frequência
☐ Com muita frequência
5. Quais são os principais motivos pelos quais você lê?
- ☐ Por prazer
☐ Por exigência da escola
☐ Outros: _____
6. Em quais situações você costuma abandonar a leitura de um texto ou livro?
- ☐ Quando o texto é difícil de compreender
☐ Quando o tema não me interessa
☐ Quando não tenho tempo
☐ Outros motivos: _____
7. Você costuma ler mais textos:
- ☐ Impressos
☐ Digitais
☐ Impressos e digitais
8. Onde você costuma ler? (pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Em casa
 - ☐ Na escola
 - ☐ Em transporte público
 - ☐ Em outros locais: _____
9. Você costuma ler textos literários (contos, romances, poemas, histórias infantojuvenis, etc.)?
- ☐ Nunca
 - ☐ Raramente
 - ☐ Às vezes
 - ☐ Com frequência
 - ☐ Muito frequentemente
10. Quais gêneros literários você mais lê? (pode marcar mais de uma opção)
- ☐ Contos
 - ☐ Romances
 - ☐ Poesia
 - ☐ Crônicas
 - ☐ Histórias em quadrinhos
 - ☐ Fábulas
 - ☐ Literatura infantojuvenil
 - ☐ Outros: _____
11. Você gosta de ler textos literários?
- ☐ Não gosto
 - ☐ Gosto pouco
 - ☐ Gosto mais ou menos
 - ☐ Gosto muito
12. Com que frequência você lê textos em língua espanhola?
- ☐ Nunca
 - ☐ Raramente
 - ☐ Às vezes
 - ☐ Com frequência
 - ☐ Muito frequentemente
13. Você tem dificuldades para compreender textos escritos em língua espanhola?
- ☐ Não
 - ☐ Poucas

- ☐ Algumas
- ☐ Muitas
- ☐ Não sei avaliar

14. Se respondeu afirmativamente, quais são as principais dificuldades? (pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Vocabulário desconhecido
- ☐ Estruturas gramaticais
- ☐ Expressões idiomáticas
- ☐ Elementos culturais desconhecidos
- ☐ Identificar a ideia principal do texto
- ☐ Fazer inferências
- ☐ Compreender detalhes do texto
- ☐ Não tenho dificuldades
- ☐ Outras: _____

15. Quais estratégias você costuma utilizar para compreender melhor textos em espanhol? (pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Uso o contexto para entender palavras desconhecidas
- ☐ Faço previsões a partir do título ou imagem
- ☐ Leio primeiro para captar a ideia geral
- ☐ Releio partes do texto
- ☐ Utilizo dicionário
- ☐ Não utilizo estratégias específicas
- ☐ Outras: _____

16. A leitura de textos literários ajuda você a escrever melhor?

- ☐ Não
- ☐ Pouco
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Muito

17. Após a leitura de um texto, você considera mais fácil produzir um texto escrito sobre o tema?

- ☐ Não
- ☐ Pouco
- ☐ Às vezes
- ☐ Muito

18. Você gosta de realizar atividades de criação textual a partir de leituras?

- ☐ Não gosto
- ☐ Gosto pouco
- ☐ Gosto mais ou menos
- ☐ Gosto muito

19. Na sua opinião, a leitura em língua espanhola contribui para ampliar seu vocabulário e conhecimento cultural?

- ☐ Não
- ☐ Pouco
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Muito

20. Em poucas palavras, diga como você se sente ao ler textos literários em língua espanhola:

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

1. Você considera que a leitura dos textos literários em língua espanhola contribuiu para melhorar sua compreensão escrita?

- ☐ Melhorou muito
- ☐ Melhorou um pouco
- ☐ Melhorou
- ☐ Não melhorou
- ☐ Piorou

2. As atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura ajudaram você a compreender melhor os textos?

- ☐ Não ajudaram
- ☐ Ajudaram pouco
- ☐ Ajudaram parcialmente
- ☐ Ajudaram muito

3. Durante as atividades, você conseguiu identificar melhor informações explícitas e implícitas dos textos?

- ☐ Não
- ☐ Pouco
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Muito

4. Você acredita que sua compreensão de textos em espanhol melhorou após a sequência didática?

- ☐ Não melhorou
- ☐ Melhorou pouco
- ☐ Melhorou parcialmente
- ☐ Melhorou muito

5. As atividades de criação textual, realizadas a partir das leituras, ajudaram você a desenvolver sua escrita em língua espanhola?

- ☐ Não ajudaram
- ☐ Ajudaram pouco
- ☐ Ajudaram parcialmente
- ☐ Ajudaram muito

6. Após as atividades, você se sente mais confiante para escrever textos em espanhol?

- ☐ Não
- ☐ Pouco
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Muito

7. O projeto contribuiu para ampliar seu vocabulário e seu contato com aspectos culturais em língua espanhola?

- ☐ Contribuiu muito
- ☐ Contribuiu
- ☐ Contribuiu um pouco
- ☐ Não contribuiu

8. Como você avalia os textos literários infantojuvenis selecionados para as aulas?

- ☐ Muito interessantes
- ☐ Interessantes
- ☐ Pouco interessantes
- ☐ Nada interessantes

9. Como você avalia as atividades realizadas durante a sequência didática?

- ☐ Muito ruins
- ☐ Ruins
- ☐ Regulares
- ☐ Boas
- ☐ Muito boas

10. Na sua opinião, qual foi a principal contribuição dessas atividades para sua aprendizagem de espanhol?

11. Você gostaria de deixar algum comentário, sugestão ou observação sobre as atividades realizadas?

12. Durante o projeto, você se sentiu engajado(a) e interessado(a) nas atividades propostas?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

13. De modo geral, como você avalia o projeto de leitura de textos literários infantojuvenis em língua espanhola?

- ☐ Gostei muito
- ☐ Gostei
- ☐ Gostei pouco
- ☐ Não gostei
- ☐ Detestei

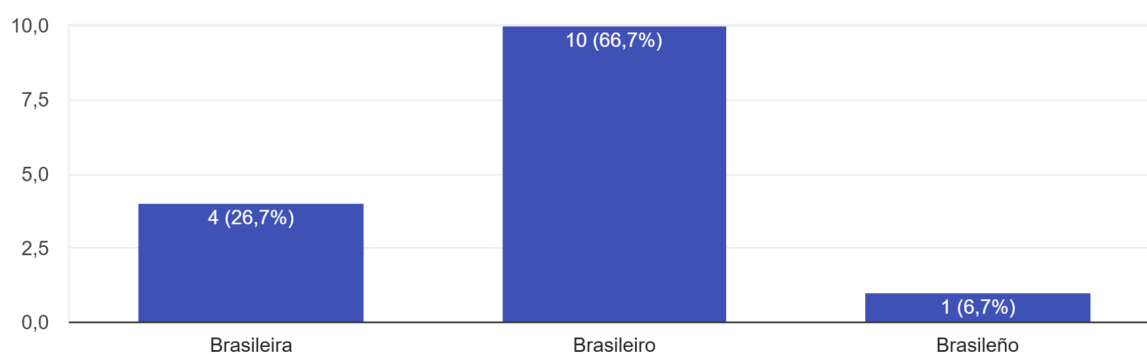
14. Você participaria novamente de um projeto de leitura literária e criação textual em língua espanhola?

- ☐ Muito provável
- ☐ Provável
- ☐ Neutro
- ☐ Improvável
- ☐ Muito improvável

APÊNDICE C - BLOCO DE GRÁFICOS UTILIZADO PARA A COMPREENSÃO DE ALGUMAS INFORMAÇÕES PESSOAIS DOS ALUNOS

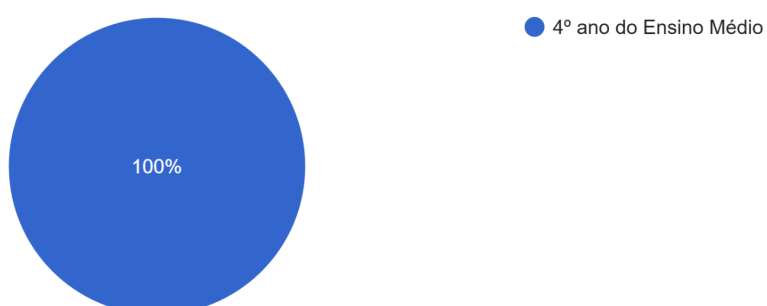
Nacionalidade:

15 respostas



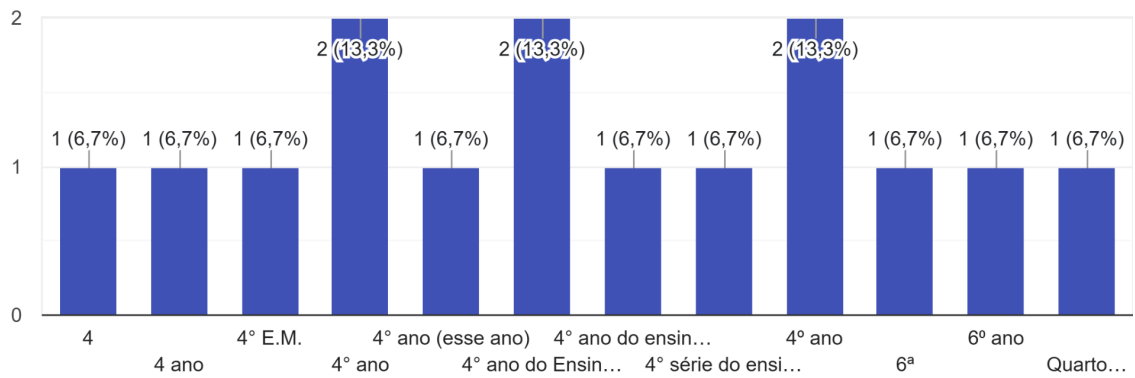
Série:

15 respostas



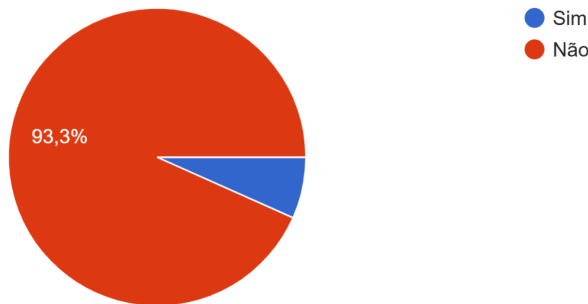
Em que série começou a estudar Espanhol na escola?

15 respostas



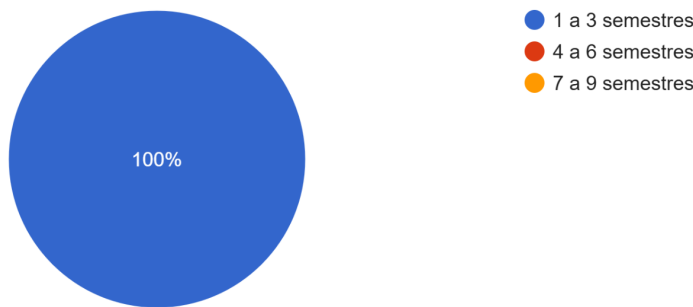
Já fez curso de Espanhol?

15 respostas



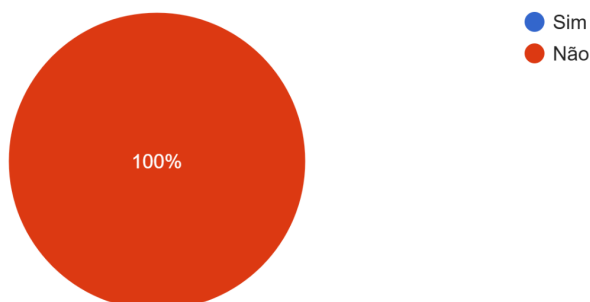
Em caso afirmativo, quanto tempo de curso de Espanhol você fez?

15 respostas



Já esteve em algum país de língua espanhola?

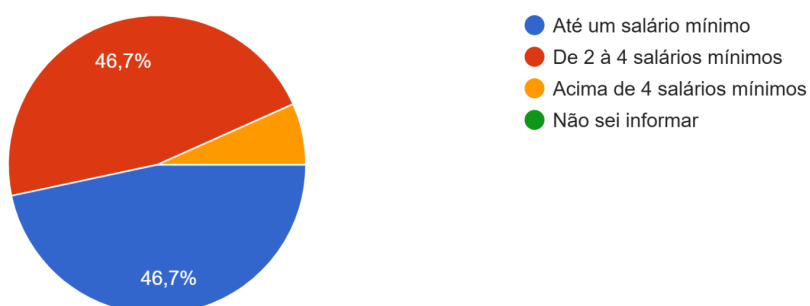
15 respostas



APÊNDICE D - BLOCO DE GRÁFICOS UTILIZADO PARA A COMPREENSÃO DA SITUAÇÃO FAMILIAR DOS ALUNOS E SEUS GOSTOS PELA LEITURA

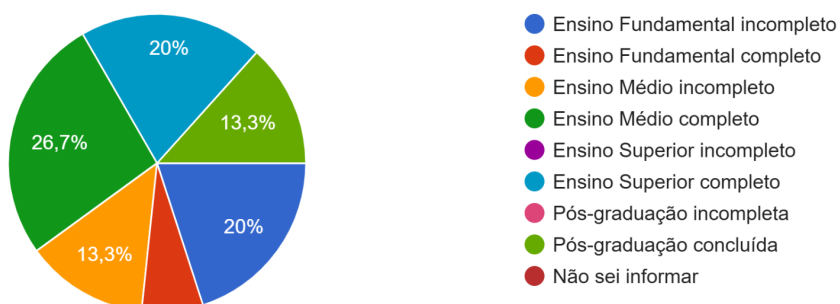
Renda familiar aproximada:

15 respostas



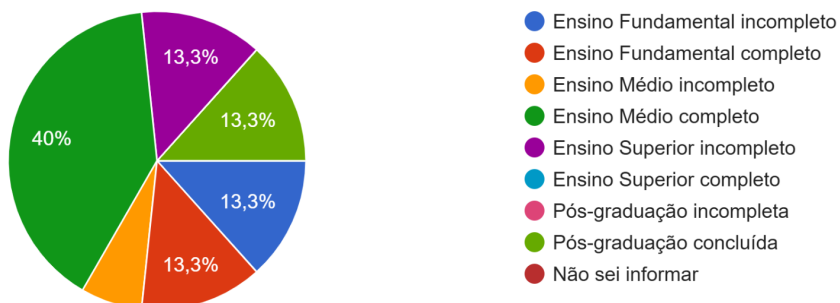
Escolaridade da sua mãe (ou responsável):

15 respostas



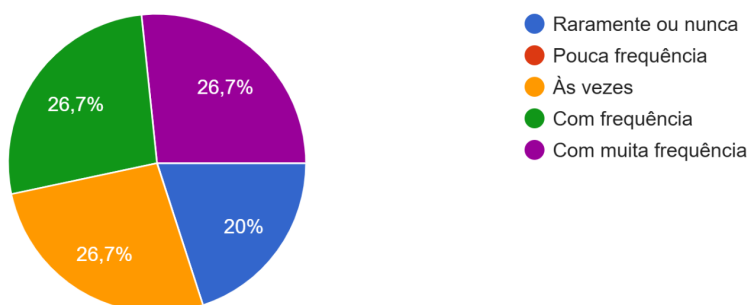
Escolaridade do seu pai (ou responsável):

15 respostas



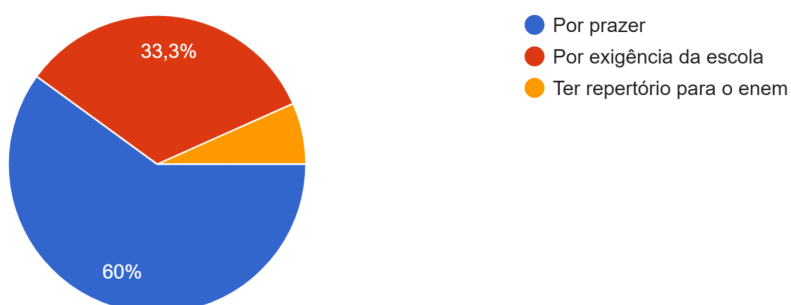
Com que frequência você costuma ler textos em geral (livros, histórias, textos escolares ou digitais)?

15 respostas



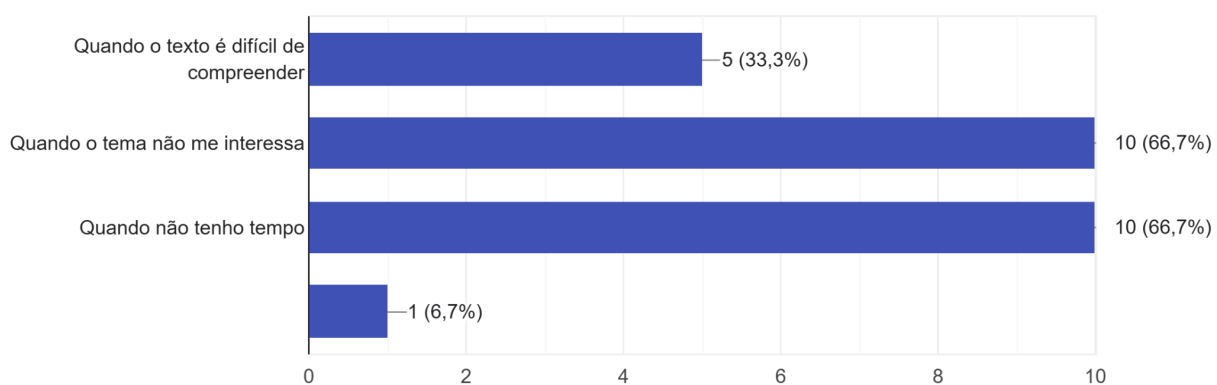
Quais são os principais motivos pelos quais você lê?

15 respostas



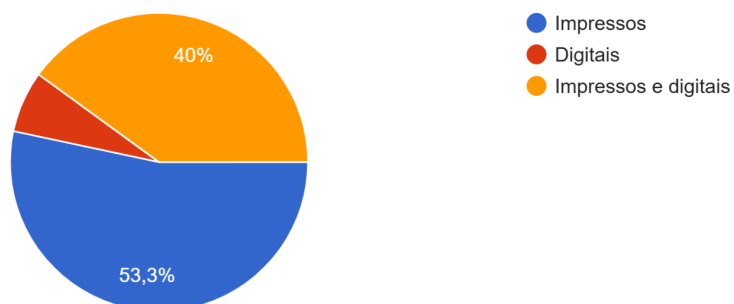
Em quais situações você costuma abandonar a leitura de um texto ou livro?

15 respostas



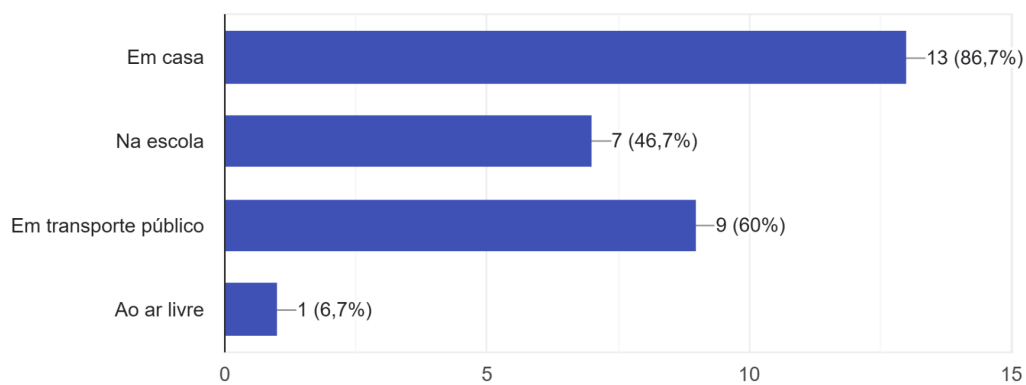
Você costuma ler mais textos:

15 respostas



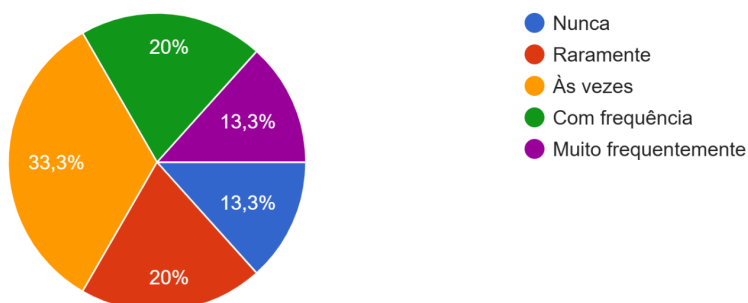
Onde você costuma ler? (pode marcar mais de uma opção)

15 respostas



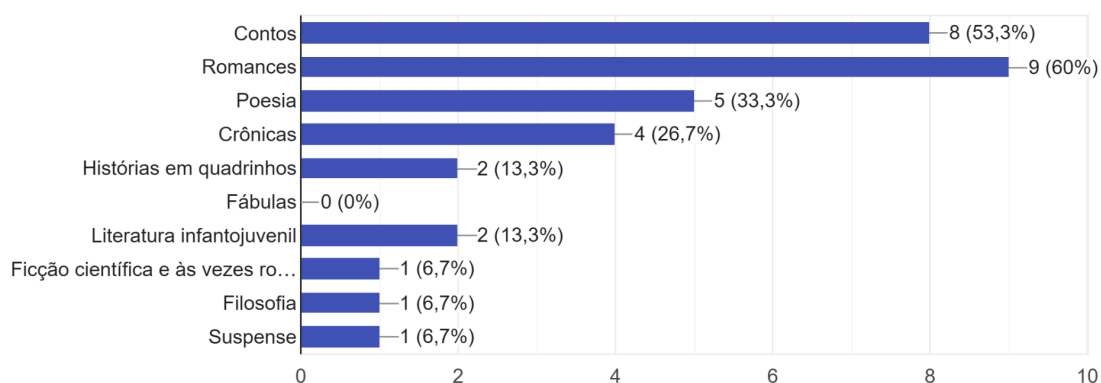
Você costuma ler textos literários (contos, romances, poemas, histórias infantojuvenis, etc.)?

15 respostas



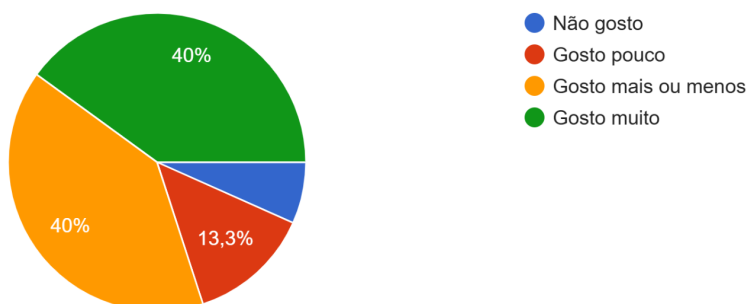
Quais gêneros literários você mais lê? (pode marcar mais de uma opção)

15 respostas



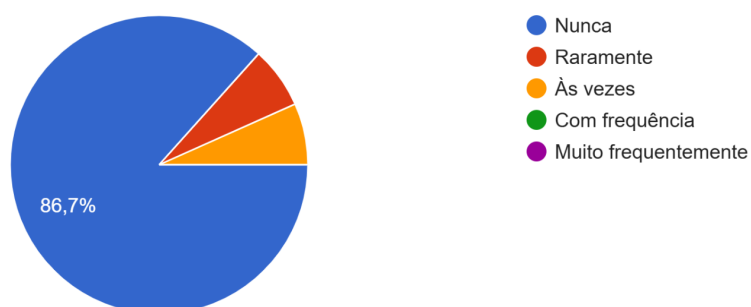
Você gosta de ler textos literários?

15 respostas



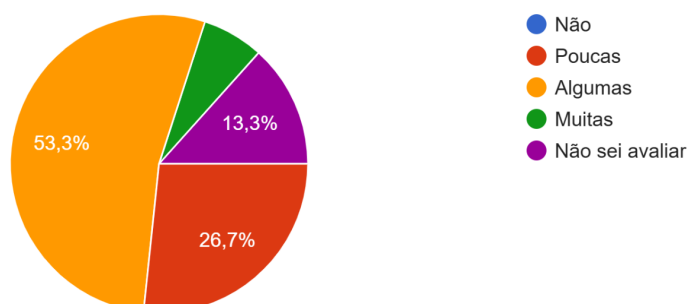
Com que frequência você lê textos literários em língua espanhola?

15 respostas



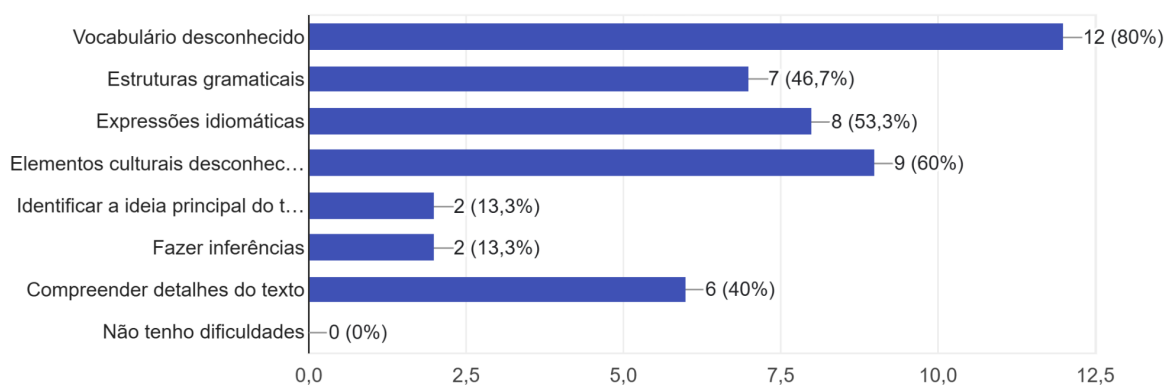
Você tem dificuldades para compreender textos escritos em língua espanhola?

15 respostas



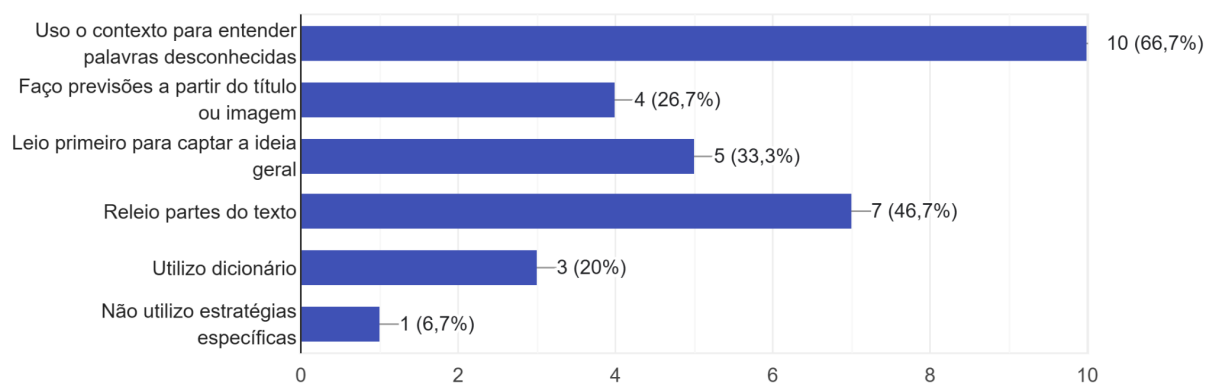
Se respondeu afirmativamente, quais são as principais dificuldades? (pode marcar mais de uma opção)

15 respostas



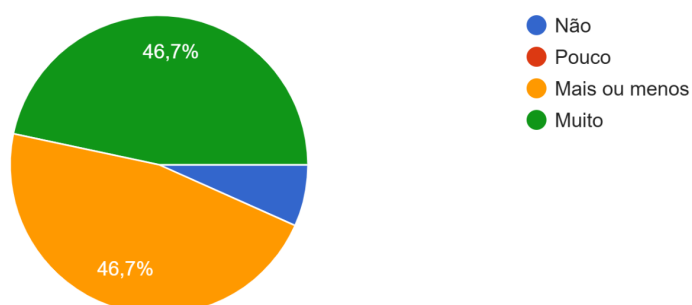
Quais estratégias você costuma utilizar para compreender melhor textos em espanhol? (pode marcar mais de uma opção)

15 respostas



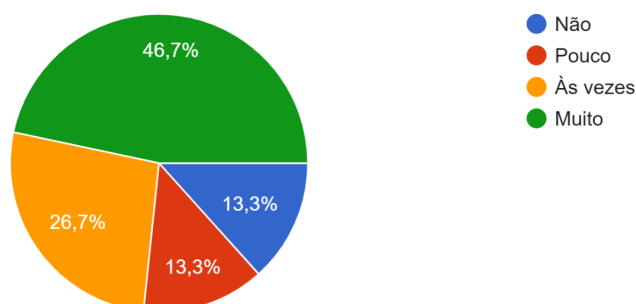
A leitura de textos literários ajuda você a escrever melhor?

15 respostas



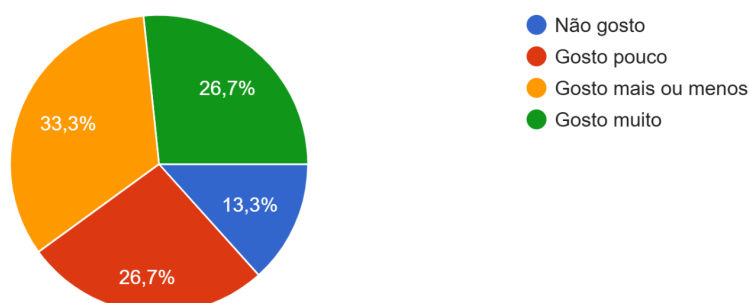
Após a leitura de um texto, você considera mais fácil produzir um texto escrito sobre o tema?

15 respostas



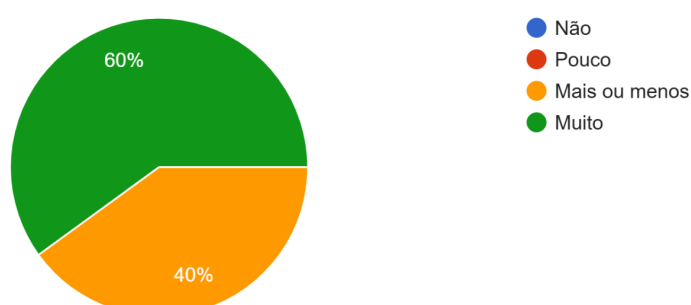
Você gosta de realizar atividades de criação textual a partir de leituras?

15 respostas



Na sua opinião, a leitura em língua espanhola contribui para ampliar seu vocabulário e conhecimento cultural?

15 respostas



Em poucas palavras, diga como você se sente ao ler textos literários em língua espanhola:

14 respostas

- Eu gosto bastante, acho legal.
- Dependendo dos textos, minhas emoções mudam. Ex.: Textos tristes (Fico ressentido pela situação) e etc
- Eu acho divertido, mais ainda quando eu compreendo. Na verdade gosto de ler em voz alta e ouvir as pronúncias.
- Bien

- meio perdido, pois é uma língua que não sou muito familiarizado mas dá pra entender boa parte
- Me sinto imerso em uma linguagem diferente
- Bem, não sei dizer
- em aprendizado
- Sinto-me bem, gosto de tentar falar a língua e aprende-la
- Nunca li, mas tenho vontade
- Confuso
- Sinto que estou potencializando meu conhecimento e aprendizado
- Me sinto insegura, mas também tenho muita curiosidade
- Nunca li um texto em Espanhol...

APÊNDICE E - PROPOSTAS DIDÁTICAS

Proposta 1 - Cartas de amor traicionado
Duração: 1h/a
Texto escolhido: Conto “Cartas de amor traicionado” de Isabel Allende
Objetivos: • Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de narrativa literária. • Identificar informações explícitas e implícitas presentes no texto. • Inferir sentimentos e motivações das personagens. • Produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da narrativa lida. • Estimular a criatividade e a autoria dos estudantes.
Recursos didáticos: • Texto impresso; • Glossário de vocabulário; • Slides.
Recursos materiais: Computador e acesso a internet
Procedimentos metodológicos: Pré-leitura (8 minutos):

Inicialmente, os alunos serão questionados sobre a possibilidade de se apaixonar por alguém apenas por meio de cartas, mensagens ou conversas virtuais, sem conhecer a pessoa presencialmente.

Em seguida, será apresentado um breve resumo da narrativa, explicando que a história retrata Analía, uma mulher que se apaixonou por cartas supostamente escritas por seu primo Luís, mas que posteriormente descobre que as correspondências foram produzidas por outra pessoa.

Também será contextualizado que o fragmento trabalhado integra uma narrativa mais ampla, marcada por sentimentos, conflitos emocionais e revelações.

Antes da leitura, será apresentado um glossário contendo palavras e expressões potencialmente desconhecidas para os estudantes:

- pasillo
- hileras de pupitres
- cerro de sobres
- balbuceó
- logró
- atascado
- contestó
- bullicio

Leitura (17 minutos):

Os estudantes realizarão uma leitura silenciosa do fragmento, destacando palavras desconhecidas e trechos que chamem sua atenção.

Posteriormente, será realizada uma leitura oral mediada pela professora, enfatizando a entonação dos diálogos e auxiliando na compreensão da narrativa.

Após esse momento, os alunos serão organizados em duplas para discutir aspectos relacionados:

- aos sentimentos de Analía;
- às motivações do professor;
- ao impacto da descoberta realizada pela personagem.

Durante a atividade, a professora atuará como mediadora das discussões e esclarecerá dúvidas de vocabulário e interpretação.

Pós-leitura (20 minutos):

Os estudantes produzirão, em língua espanhola, uma possível carta escrita pelo professor para Analía durante o período de correspondência mencionado na narrativa.

A proposta busca incentivar a criação textual a partir da leitura literária, mobilizando elementos da narrativa, sentimentos das personagens, vocabulário e recursos discursivos observados no texto.

Avaliação:

A avaliação ocorrerá de forma processual, considerando:

- a participação nas discussões propostas;
- a compreensão demonstrada durante a leitura;
- a capacidade de interpretar os acontecimentos da narrativa;
- a produção textual elaborada pelos estudantes, observando adequação à proposta, coerência, criatividade e uso da língua espanhola.

Anexos:

Link para o livro: [Cartas de Amor Traicionado - Isabel Allende - PDFCOFFEE.COM](http://PDFCOFFEE.COM)

Proposta 2 - El almohadón de plumas
--

Duração: 1h/a

Texto escolhido: Conto “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga

Objetivos:

- Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de narrativa literária.
- Identificar informações explícitas e implícitas presentes no texto.
- Formular hipóteses a partir dos indícios fornecidos pela narrativa.
- Produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da perspectiva de uma personagem da narrativa.

Recursos didáticos:

- Texto impresso;
- Glossário de vocabulário;
- Slides.

Recursos materiais: Computador e acesso a internet

Procedimentos metodológicos:

Pré-leitura (8 minutos):

Inicialmente, os alunos serão questionados sobre situações em que sentiram medo ou estranheza sem compreender exatamente suas causas. Em seguida, serão convidados a refletir sobre acontecimentos que, posteriormente, receberam explicações diferentes daquelas imaginadas inicialmente.

Após esse momento, a professora apresentará brevemente o conto, explicando que a narrativa retrata a história de Alicia, uma jovem recém-casada que passa a sofrer de uma

doença misteriosa e progressiva, sem que médicos ou familiares consigam identificar sua origem.

Também será informado que o fragmento trabalhado corresponde apenas a uma parte da narrativa completa e que os estudantes deverão observar atentamente os indícios presentes no texto para formular hipóteses sobre os acontecimentos vividos pela personagem.

Por fim, será apresentado um glossário com palavras e expressões que podem dificultar a compreensão do texto:

- escalofrío
- niñerías
- dicha
- incauta
- frisos
- estuco
- rasguño
- echar un velo
- adelgazara
- honda
- marcha
- alfombra
- ahogaba
- flotantes
- descendieron luego a ras del suelo
- extravió
- porfiadas

Leitura (17 minutos):

Inicialmente, os alunos realizarão uma leitura silenciosa do fragmento, destacando palavras desconhecidas e trechos considerados importantes para compreender a situação vivida por Alicia.

Em seguida, a professora realizará uma leitura oral mediada, enfatizando os elementos de suspense, mistério e tensão presentes na narrativa.

Após a leitura, os estudantes serão organizados em duplas para discutir aspectos relacionados:

- aos sentimentos de Alicia;
- às características do ambiente em que a personagem vive;
- às possíveis causas de sua doença;
- aos elementos que contribuem para a construção do suspense.

Durante esse momento, a professora atuará como mediadora das discussões, auxiliando na compreensão do vocabulário e dos acontecimentos narrados.

Pós-leitura (20 minutos):

Os estudantes produzirão, em língua espanhola, uma carta escrita por Alicia pouco antes de sua morte.

Na atividade, os alunos deverão imaginar que a personagem decidiu registrar seus pensamentos e esconder a carta dentro do travesseiro. Nesse texto, Alicia deverá relatar suas percepções sobre os acontecimentos vividos e refletir sobre sua situação.

A produção deverá contemplar, principalmente:

- a relação entre Alicia e Jordán;
- a atmosfera da casa e sua influência nos sentimentos da personagem;
- hipóteses sobre as causas de sua doença e sofrimento.

A proposta busca estimular a escrita criativa e a interpretação literária, permitindo que os estudantes assumam a perspectiva da personagem, utilizem informações presentes na narrativa e realizem inferências a partir dos elementos explícitos e implícitos do texto.

Avaliação:

A avaliação ocorrerá de forma processual, considerando:

- a participação nas discussões propostas;
- a compreensão demonstrada durante a leitura;
- a capacidade de interpretar os acontecimentos da narrativa;
- a produção textual elaborada pelos estudantes, observando adequação à proposta, coerência, criatividade e uso da língua espanhola.

Anexos:

Link para o livro: [El almohadón de plumas - Horacio Quiroga - Ciudad Seva - Luis López Nieves](#)

Proposta 3 - El príncipe feliz

Duração: 1h/a

Texto escolhido: Conto “El príncipe feliz” de Oscar Wilde

Objetivos:

- Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de narrativa literária.
- Identificar informações explícitas e implícitas presentes no texto.
- Interpretar os sentimentos e as motivações das personagens.
- Refletir sobre valores como solidariedade, empatia e generosidade.

- Produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da perspectiva de uma personagem da narrativa.

Recursos didáticos:

- Texto impresso;
- Glossário de vocabulário;
- Slides.

Recursos materiais: Computador e acesso a internet

Procedimentos metodológicos:

Pré-leitura (8 minutos):

Inicialmente, os alunos serão convidados a refletir sobre situações em que alguém abriu mão de algo importante para ajudar outra pessoa. Em seguida, serão questionados se acreditam que a verdadeira felicidade está relacionada às riquezas materiais ou às atitudes de solidariedade.

Após esse momento, a professora apresentará brevemente o conto, explicando que a narrativa acompanha a amizade entre uma estátua e uma pequena andorinha que, juntos, procuram ajudar as pessoas mais necessitadas da cidade.

Também será informado que, embora a narrativa apresente elementos fantásticos, ela aborda questões sociais e emocionais que permanecem atuais, convidando o leitor a refletir sobre empatia, desigualdade e altruísmo.

Por fim, será apresentado um glossário com palavras e expressões que podem dificultar a compreensão do texto:

- veleta
- concejales
- mascullaba
- copete
- chimenea
- alzaba
- tapia
- fanales
- revoloteó
- anchisímas

Leitura (17 minutos):

Os alunos realizarão inicialmente uma leitura silenciosa do fragmento escolhido, destacando palavras desconhecidas e trechos significativos.

Em seguida, será realizada uma leitura oral mediada pela professora, com foco na entonação e na compreensão dos sentimentos presentes na narrativa.

Após a leitura, os estudantes serão organizados em duplas para discussão, abordando:

- as ações do príncipe e da golondrina;
- os atos de solidariedade presentes no texto;
- os símbolos de riqueza e pobreza na narrativa;
- o significado do sacrifício das personagens.

Durante esse momento, a professora atuará como mediadora, auxiliando na interpretação e esclarecendo dúvidas de vocabulário.

Pós-leitura (20 minutos):

Os estudantes produzirão, em língua espanhola, uma carta escrita pelo Príncipe Feliz para a golondrina após todos os acontecimentos vividos na narrativa.

Na atividade, os alunos deverão imaginar que o príncipe pudesse escrever antes de sua estátua ser retirada da praça. Na carta, deverá agradecer à golondrina por sua amizade e ajuda, refletindo sobre tudo o que aprenderam juntos ao observar o sofrimento das pessoas da cidade.

A produção deverá contemplar, principalmente:

- os sentimentos do Príncipe em relação à golondrina;
- a importância da solidariedade e da amizade;
- as transformações vividas pela personagem ao longo da narrativa;
- uma mensagem final sobre o verdadeiro significado da felicidade.

A proposta busca estimular a escrita criativa e a interpretação literária, permitindo que os estudantes assumam a perspectiva da personagem, utilizem informações presentes na narrativa e realizem inferências a partir dos elementos explícitos e implícitos do texto.

Avaliação:

A avaliação ocorrerá de forma processual, considerando:

- a participação nas discussões propostas;
- a compreensão demonstrada durante a leitura;
- a capacidade de interpretar os acontecimentos da narrativa;
- a produção textual elaborada pelos estudantes, observando adequação à proposta, coerência, criatividade e uso da língua espanhola.

Anexos:

Link para o livro: [el principe feliz - oscar wilde.pdf](#)

Proposta 4 - El ruiseñor y la rosa

Duração: 1h/a

Texto escolhido: Conto “El ruiseñor y la rosa”, de Oscar Wilde

Objetivos:

- Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de narrativa literária simbólica.
- Identificar informações explícitas e implícitas presentes no texto.
- Interpretar os símbolos presentes no conto (o rouxinol, a rosa e o sacrifício).
- Refletir sobre temas como amor, egoísmo, sacrifício e materialismo.
- Produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da perspectiva de uma personagem da narrativa.

Recursos didáticos:

- Texto impresso;
- Glossário de vocabulário;
- Slides.

Recursos materiais: Computador e acesso a internet

Procedimentos metodológicos:

Pré-leitura (8 minutos):

Inicialmente, os alunos serão convidados a refletir sobre o que estão dispostos a fazer por alguém que amam e se acreditam que o amor pode envolver sacrifícios.

Em seguida, serão questionados sobre situações em que o amor não é correspondido ou quando alguém precisa “provar” seus sentimentos.

Após esse momento, a professora apresentará brevemente o conto, explicando que se trata de uma narrativa de Oscar Wilde que utiliza elementos simbólicos para discutir o amor, o sacrifício e a visão crítica sobre os sentimentos humanos.

Também será apresentado um glossário com palavras que podem dificultar a compreensão do texto:

- roble
- césped
- capullos
- perla
- campanillas
- hierba
- arboleda
- punzada

Leitura (17 minutos):

Os alunos realizarão inicialmente uma leitura silenciosa do fragmento escolhido, destacando palavras desconhecidas e trechos que considerem mais importantes ou simbólicos.

Em seguida, será realizada uma leitura oral mediada pela professora, com atenção à entonação e ao impacto emocional da narrativa.

Após a leitura, os estudantes serão organizados em duplas para discussão, abordando:

- o papel do ruiseñor na história;
- o comportamento do estudante;
- o significado da rosa vermelha;
- o tema do sacrifício;
- a crítica presente no final do conto.

Durante esse momento, a professora atuará como mediadora, auxiliando na interpretação e esclarecendo dúvidas de vocabulário e sentidos simbólicos.

Pós-leitura (20 minutos):

Os estudantes produzirão, em língua espanhola, um texto narrativo ou carta a partir da perspectiva do ruiseñor.

Na atividade, os alunos deverão refletir sobre:

- os sentimentos da personagem;
- o significado do amor e do sacrifício na narrativa;
- o acontecimento central do conto;
- uma reflexão final sobre o desfecho da história.

A proposta busca estimular a escrita criativa e a interpretação literária, permitindo que os estudantes compreendam os símbolos do texto e desenvolvam empatia narrativa.

Avaliação:

A avaliação ocorrerá de forma processual, considerando:

- a participação nas discussões propostas;
- a compreensão demonstrada durante a leitura;
- a capacidade de interpretar símbolos e significados implícitos;
- a produção textual elaborada pelos estudantes, observando coerência, criatividade e uso da língua espanhola.

Anexos:

Link para o livro: [El ruiseñor y la rosa](#)

Proposta 5 - La casa de las tres señoritas

Duração: 1h/a

Texto escolhido: Capítulo “La casa de las tres señoritas” da obra *El polizón del Ulises*, de Ana María Matute

Objetivos:

- Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de narrativa literária.
- Identificar informações explícitas e implícitas presentes no texto.
- Reconhecer características das personagens e suas diferentes personalidades.
- Interpretar o acontecimento central da narrativa (o aparecimento do bebê) e suas implicações.
- Produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da perspectiva de uma personagem.

Recursos didáticos:

- Texto impresso;
- Glossário de vocabulário;
- Slides.

Recursos materiais: Computador e acesso a internet

Procedimentos metodológicos:

Pré-leitura (8 minutos):

Inicialmente, os alunos serão convidados a refletir sobre diferentes formas de convivência familiar e sobre como pessoas com personalidades muito diferentes podem viver juntas em um mesmo espaço.

Em seguida, serão questionados sobre o que pode acontecer quando algo inesperado chega a uma família ou grupo de pessoas organizadas, como um bebê ou uma criança.

Após esse momento, a professora apresentará brevemente a obra *El polizón del Ulises*, explicando que se trata de uma narrativa literária que mistura realidade e fantasia, acompanhando o crescimento de um menino encontrado de forma misteriosa.

Também será apresentado um glossário com palavras que podem dificultar a compreensão do texto:

- dedillho
- cacerías
- aburrían
- siembra
- vendimia
- mohosa
- colorines
- alaridos
- paja

Leitura (17 minutos):

Os alunos realizarão inicialmente uma leitura silenciosa do fragmento escolhido, destacando palavras desconhecidas e trechos que considerem importantes ou curiosos.

Em seguida, será realizada uma leitura oral mediada pela professora, com atenção à caracterização das personagens e ao tom narrativo.

Após a leitura, os estudantes serão organizados em duplas para discussão, abordando:

- as características das três senhoritas;
- o que torna cada personagem diferente das outras;
- o momento da chegada do bebê;
- como as personagens reagem ao acontecimento;
- o possível significado simbólico do bebê na narrativa.

Durante esse momento, a professora atuará como mediadora, auxiliando na interpretação e esclarecendo dúvidas de vocabulário.

Pós-leitura (20 minutos):

Os estudantes produzirão, em língua espanhola, um texto narrativo curto recontando o episódio a partir da perspectiva de uma das três senhoritas.

Na atividade, os alunos deverão considerar:

- os sentimentos da personagem escolhida;
- como ela percebe a chegada do bebê;
- a mudança na rotina da casa após o acontecimento;
- uma breve conclusão sobre a adoção e convivência familiar.

A proposta busca estimular a escrita criativa e a interpretação literária, permitindo que os estudantes reconstruam a narrativa a partir de diferentes pontos de vista.

Avaliação:

A avaliação ocorrerá de forma processual, considerando:

- a participação nas discussões propostas;
- a compreensão demonstrada durante a leitura;
- a capacidade de interpretar personagens e acontecimentos;
- a produção textual elaborada pelos estudantes, observando coerência, criatividade e uso da língua espanhola.

Anexos:

Link para o livro: [El polizón del Ulises \(primer capítulo\)](#)

Proposta 6 - Los gitanos	
Duração: 1h/a	
Texto escolhido: Capítulo “Los gitanos” da obra <i>Platero y yo</i> , de Juan Ramón Jiménez	
Objetivos: • Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de texto literário poético-narrativo. • Identificar informações explícitas e implícitas presentes na descrição e na narrativa do capítulo. • Interpretar a relação entre o narrador e o animal Platero, reconhecendo elementos de afeto e proteção. • Refletir sobre a construção de imagens sociais no texto, especialmente a representação dos ciganos. • Produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da perspectiva de uma personagem ou do próprio Platero.	
Recursos didáticos: • Texto impresso; • Glossário de vocabulário; • Slides.	
Recursos materiais: Computador e acesso a internet	
Procedimentos metodológicos: Pré-leitura (8 minutos): Inicialmente, os alunos serão convidados a refletir sobre a relação entre seres humanos e animais, especialmente sobre situações em que um animal é tratado com cuidado, proteção e afeto. Em seguida, serão questionados sobre o que sentem quando veem histórias em que animais são tratados como companheiros ou amigos. Após esse momento, a professora apresentará brevemente a obra <i>Platero y yo</i>, explicando que se trata de uma narrativa poética composta por pequenos capítulos que retratam a relação entre o narrador e seu burrinho Platero, além de reflexões sobre a vida, a natureza e o cotidiano. Também será apresentado um glossário com palavras que podem dificultar a compreensão do texto: • gallarda • pañuelo • talle • tenduchos	

- hogueras
- broma
- ahuecando

Leitura (17 minutos):

Os alunos realizarão inicialmente uma leitura silenciosa do capítulo “Los gitanos”, destacando palavras desconhecidas e trechos que chamem atenção pela descrição ou pelas imagens criadas pelo texto.

Em seguida, será realizada uma leitura oral mediada pela professora, com atenção à entonação e ao caráter descritivo e poético da narrativa.

Após a leitura, os estudantes serão organizados em duplas para discussão, abordando:

- a relação entre o narrador e Platero;
- como o texto descreve a chegada dos ciganos;
- os sentimentos presentes na narrativa (medo, proteção, cuidado);
- a forma como o ambiente e os personagens são retratados;
- o significado da relação de confiança entre o narrador e Platero.

Durante esse momento, a professora atuará como mediadora, auxiliando na interpretação e esclarecendo dúvidas de vocabulário e compreensão.

Pós-leitura (20 minutos):

Os estudantes produzirão, em língua espanhola, um texto narrativo curto recontando o episódio a partir da perspectiva de Platero.

Na atividade, os alunos deverão imaginar como Platero percebe a situação descrita no capítulo, considerando:

- sua relação com o narrador;
- a sensação de proteção diante da chegada dos ciganos;
- as ações descritas no texto (entrar na cancela, correr pelo espaço);
- uma breve reflexão sobre o que representa o narrador para ele.

A proposta busca estimular a escrita criativa e a interpretação literária, permitindo que os estudantes desenvolvam empatia narrativa e reorganizem os elementos do texto a partir de uma nova perspectiva.

Avaliação:

A avaliação ocorrerá de forma processual, considerando:

- a participação nas discussões propostas;
- a compreensão demonstrada durante a leitura;
- a capacidade de interpretar imagens e sentimentos presentes no texto;

- a produção textual elaborada pelos estudantes, observando coerência, criatividade e uso da língua espanhola.

Anexos:

Link para o livro: [Platero y yo](#)

Proposta 7 - Un cumpleaños feliz

Duração: 1h/a

Texto escolhido: Capítulo “Un cumpleaños feliz” da obra *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo

Objetivos:

- Desenvolver a compreensão escrita em língua espanhola por meio da leitura de narrativa literária contemporânea.
- Identificar informações explícitas e implícitas presentes no texto.
- Reconhecer características do humor e da ironia na narrativa.
- Interpretar as relações familiares e os valores presentes na convivência intergeracional.
- Produzir um texto escrito em língua espanhola a partir da perspectiva de uma personagem da narrativa.

Recursos didáticos:

- Texto impresso;
- Glossário de vocabulário;
- Slides.

Recursos materiais: Computador e acesso a internet

Procedimentos metodológicos:

Pré-leitura (8 minutos):

Inicialmente, os alunos serão convidados a refletir sobre como costumam ser as celebrações de aniversário em suas famílias e quais elementos são indispensáveis em uma festa.

Em seguida, serão questionados sobre situações em que familiares têm opiniões diferentes sobre uma mesma comemoração e como essas diferenças podem gerar situações engraçadas ou conflituosas.

Após esse momento, a professora apresentará brevemente o texto, explicando que a narrativa faz parte da obra *Manolito Gafotas* e retrata, de forma humorística, a preparação do aniversário do avô do protagonista, destacando as relações familiares e o olhar infantil sobre os acontecimentos.

Também será apresentado um glossário com palavras e expressões que podem dificultar a compreensão do texto:

- bufandas
- corbata
- batidora
- temblar
- mocos
- rolo
- hucha
- torera

Leitura (17 minutos):

Os alunos realizarão inicialmente uma leitura silenciosa do fragmento escolhido, destacando palavras desconhecidas e trechos que considerem mais importantes ou engraçados.

Em seguida, será realizada uma leitura oral mediada pela professora, com atenção à entonação e ao humor presente na narrativa.

Após a leitura, os estudantes serão organizados em duplas para discussão, abordando:

- a relação entre o avô e os demais personagens;
- as situações de humor presentes no texto;
- o plano da família para o aniversário;
- o significado da festa no final da narrativa;
- a visão do protagonista sobre os acontecimentos.

Durante esse momento, a professora atuará como mediadora, auxiliando na interpretação e esclarecendo dúvidas de vocabulário..

Pós-leitura (20 minutos):

Os estudantes produzirão, em língua espanhola, um texto narrativo curto recontando a festa de aniversário sob a perspectiva do avô.

Na atividade, os alunos deverão reimaginar os acontecimentos a partir do ponto de vista da personagem, considerando:

- os sentimentos e opiniões da personagem;
- a visão sobre a festa surpresa;
- as situações mais marcantes e engraçadas;
- uma conclusão sobre o aniversário.

A proposta busca estimular a escrita criativa e a interpretação literária, permitindo que os estudantes reorganizem os acontecimentos do texto a partir de diferentes perspectivas narrativas.

Avaliação:

A avaliação ocorrerá de forma processual, considerando:

- a participação nas discussões propostas;
- a compreensão demonstrada durante a leitura;
- a capacidade de interpretar os acontecimentos da narrativa;
- a produção textual elaborada pelos estudantes, observando adequação à proposta, coerência, criatividade e uso da língua espanhola.

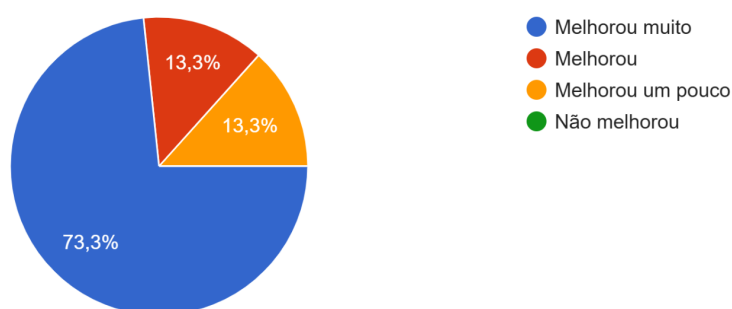
Anexos:

Link para o livro: [Manolito Gafotas](#)

APÊNDICE F - BLOCO DE GRÁFICOS UTILIZADO PARA COMPREENDER AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES E SUAS AVALIAÇÕES APÓS A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

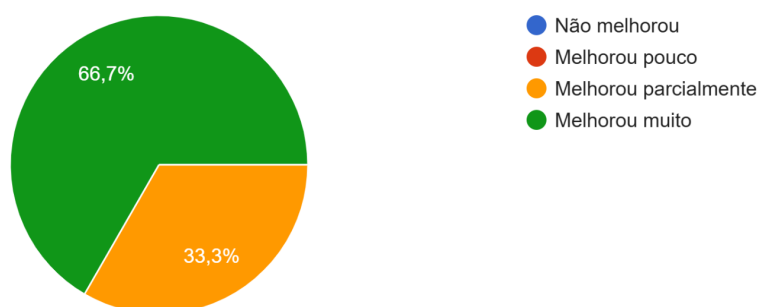
Você considera que a leitura dos textos literários em língua espanhola contribuiu para melhorar sua compreensão escrita?

15 respostas



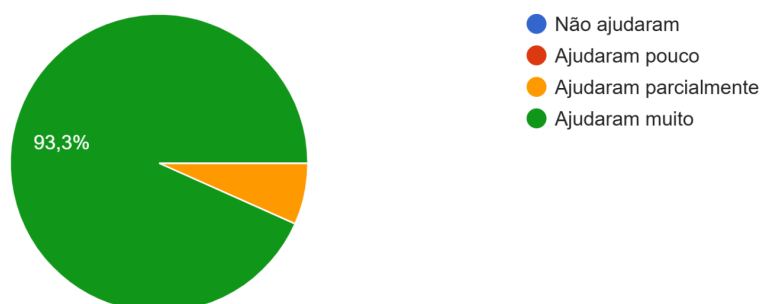
Você acredita que sua compreensão de textos em espanhol melhorou após a sequência didática?

15 respostas



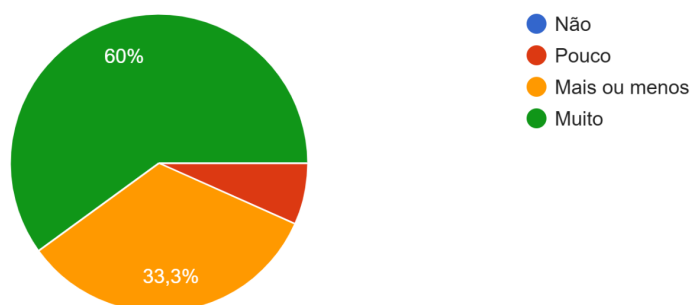
As atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura ajudaram você a compreender melhor os textos?

15 respostas



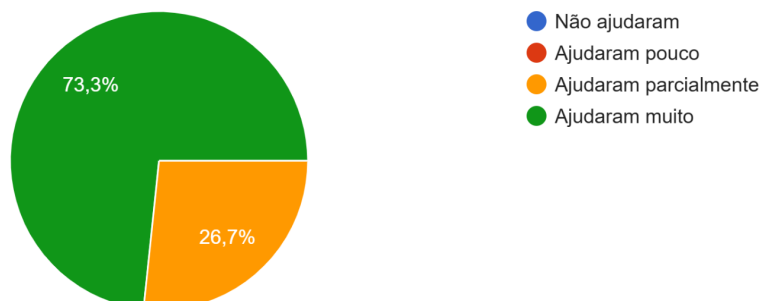
Durante as atividades, você conseguiu identificar melhor informações explícitas e implícitas dos textos?

15 respostas



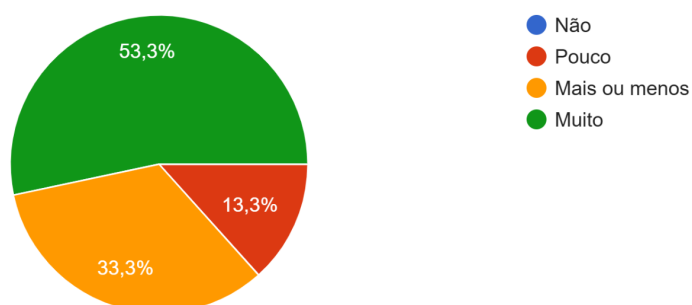
As atividades de criação textual, realizadas a partir das leituras, ajudaram você a desenvolver sua escrita em língua espanhola?

15 respostas



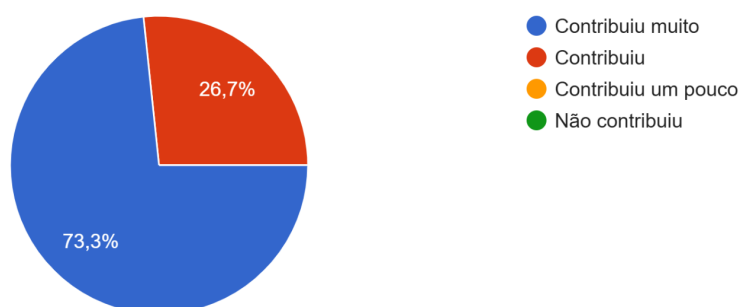
Após as atividades, você se sente mais confiante para escrever textos em espanhol?

15 respostas



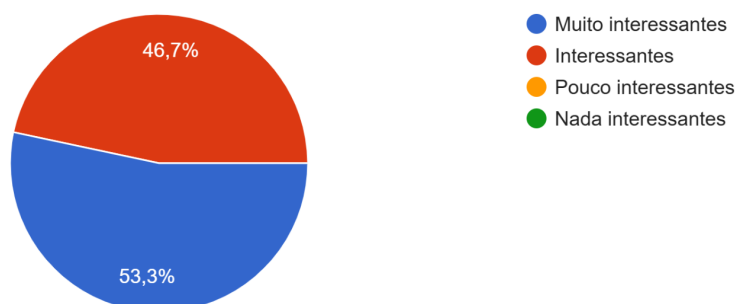
O projeto contribuiu para ampliar seu vocabulário e seu contato com aspectos culturais em língua espanhola?

15 respostas



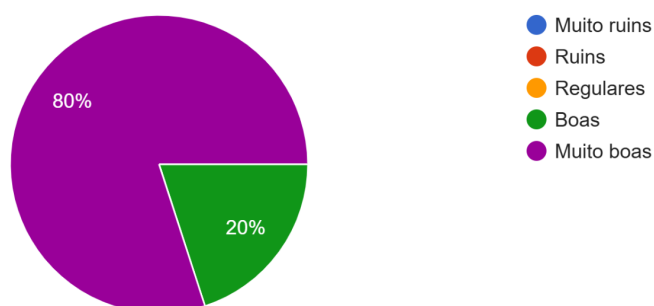
Como você avalia os textos literários infantojuvenis selecionados para as aulas?

15 respostas



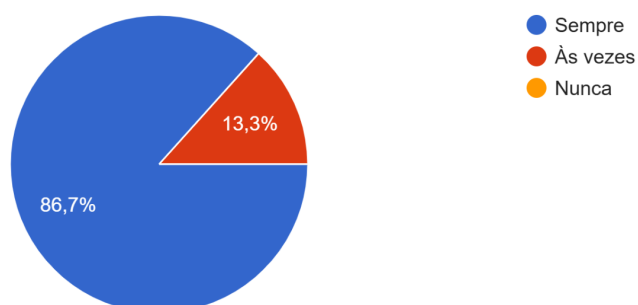
Como você avalia as atividades realizadas durante a sequência didática?

15 respostas



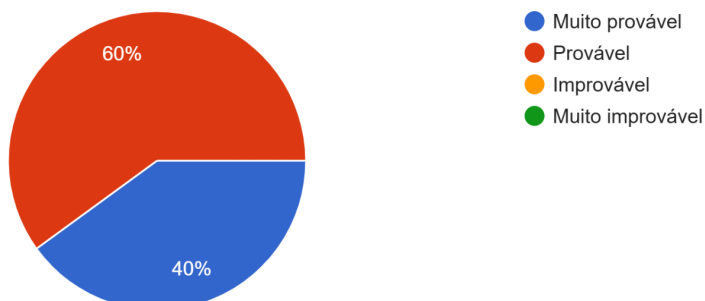
Durante o projeto, você se sentiu engajado(a) e interessado(a) nas atividades propostas?

15 respostas



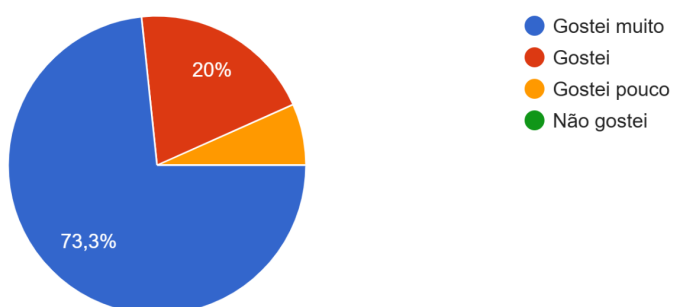
Você participaria novamente de um projeto de leitura literária e criação textual em língua espanhola?

15 respostas



De modo geral, como você avalia o projeto de leitura de textos literários infantojuvenis em língua espanhola?

15 respostas



Na sua opinião, qual foi a principal contribuição dessas atividades para sua aprendizagem de espanhol?

15 respostas

- Acho que compreenssão de palavras novas do espanhol
- Me ajudou muito. Aprendi muito a produzir textos
- Como foi meu primeiro contato com a literatura espanhola, os textos escolhidos contribuíram muito para que construísse uma visão positiva e me despertasse mais interesse.
- aprender novas palavras
- Melhorou muito o meu vocabulário, falar certas palavras e escrever melhor.

- Me ajudaram a melhorar meu espanhol na leitura e escrita
- Aumentou meu vocabulário em espanhol, além de conhecer alguns textos da literatura espanhola
- A pronúncia das palavras e construção de vocabulário, uma parte de gramática também
- tirou um certo medo que eu tinha de encarar textos em espanhol, hoje compreendo bem melhor
- Las palabras
- Esse meio de aprendizagem me ajudou a entender mais essa língua, suas regras e sua história.
- Compreensão e a formação das palavras em espanhol
- As atividades diferenciadas contribuiu muito pra o meu aprendizado
- O incentivo à prática da língua.
- Nunca havia estudado a língua, mas após às atividades pude aprender muito sobre.

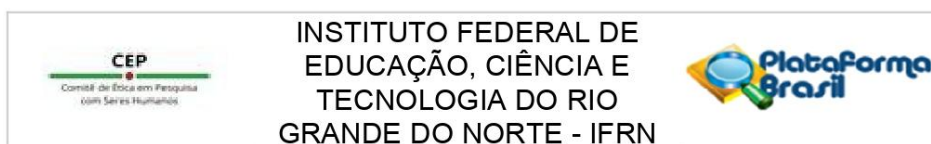
Você gostaria de deixar algum comentário, sugestão ou observação sobre as atividades realizadas?

8 respostas

- Não, acho que só dizer que foi muito bom trabalhar os textos e deu pra compreender melhor
- Achei ótima as aulas e as atividades realizadas.
- Ver a disposição para as aulas e o interesse em ensinar é muito importante para os alunos. Sempre trazer atividades diversas nos estimula e nos dá vontade de continuar a saber mais sobre a disciplina.
- Não. Foram ótimas.
- Adorei
- Achei muito bom
- No
- Para leituras maiores, entregar o texto antes da aula, para leitura prévia.

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LITERATURA INFANTOJUVENIL EM ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA E CRIAÇÃO TEXTUAL PARA A COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO ESCRITA

Pesquisador: GIRLENE MOREIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 98143126.4.0000.0225

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.525.542

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo de pesquisa está registrado sob o CAAE n. 98143126.4.0000.0225, que retorna a este CEP após resposta ao parecer consubstanciado n. 8.500.921.

Informações sobre o projeto, vide parecer consubstanciado n. 8.500.921.

Objetivo da Pesquisa:

Vide parecer consubstanciado n. 8.500.921.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide parecer consubstanciado n. 8.500.921.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

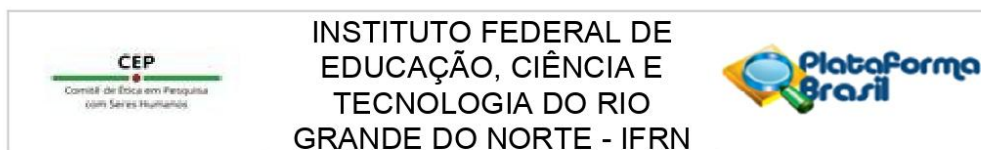
O protocolo de pesquisa, após realização de ajustes na documentação da pesquisa, em resposta ao parecer consubstanciado n. 8.500.921, retorna a este CEP para apreciação.

Estes são os comentários e considerações sobre a pesquisa que regressa a este Comitê.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto, Informações Básicas do Projeto, Projeto detalhado, Declaração de compromisso ético, Instrumento de coleta de dados, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Endereço: Av. Rio Branco, n. 743, salas 73 e 74
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br



Continuação do Parecer: 8.525.542

Declaração de compromisso de utilização de dados, Carta-resposta.

Recomendações:

Vide parecer consubstanciado n. 8.500.921.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as normas vigentes, em especial, a Lei n. 14.874/2024, o Decreto n. 12.651/2025 e demais regulamentações infralegais, após resposta ao parecer consubstanciado n. 8.500.921, este CEP passa a expor e, ao final, se manifestar:

1. Ausência da Declaração de compromisso de utilização de dados

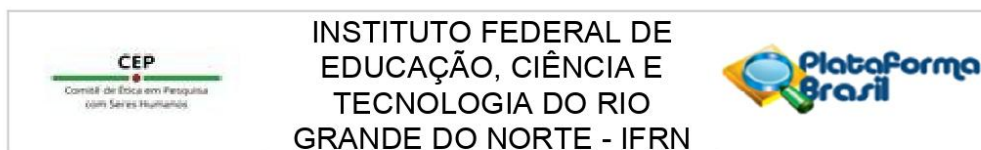
A pesquisadora afirma, na p. 2 do TCLE, que a pesquisa objetiva a constituição de um banco de dados, nos termos da Resolução CNS nº 738/2024. Solicita-se a Declaração de compromisso de utilização de dados, conforme modelo disponibilizado em <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/comite-de-etica-em-pesquisa-com-seres-humanos/modelos-de-documentos-do-cep/>. Solicita-se ainda o detalhamento dessa constituição de banco de dados na metodologia, em todos os documentos deste protocolo (Projeto Detalhado e Informações Básicas do Projeto).

RESPOSTA: Atendendo à recomendação do CEP, foi elaborada e anexada a Declaração de Compromisso de Utilização de Dados, conforme modelo disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRN. Além disso, foi realizado o detalhamento da constituição do banco de dados nos documentos Projeto Detalhado e Informações Básicas do Projeto. Foi esclarecido que os dados provenientes dos questionários, do diário de campo e das produções escritas dos participantes serão organizados em banco de dados digital de acesso restrito à pesquisadora responsável, armazenados de forma segura, identificados por códigos alfanuméricos e utilizados exclusivamente para fins científicos relacionados à presente pesquisa, em conformidade com a legislação ética vigente e com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

ANÁLISE: pendência parcialmente resolvida. A pesquisadora anexou o documento solicitado e detalhou a constituição do banco de dados no Projeto detalhado, porém não fez a atualização dessas informações nas Informações Básicas do Projeto. Solicita-se as devidas adequações.

NOVA RESPOSTA: Atendendo à solicitação do CEP, foram realizadas as adequações diretamente na Plataforma Brasil. As informações referentes à constituição do banco de dados, armazenamento, utilização e proteção dos dados coletados foram inseridas nas Informações Básicas do Projeto, especificamente no campo referente aos riscos da pesquisa. Além disso,

Endereço: Av. Rio Branco, n. 743, salas 73 e 74
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br



Continuação do Parecer: 8.525.542

foram mantidas as informações já descritas no Projeto Detalhado, esclarecendo que os dados provenientes dos questionários, do diário de campo e das produções escritas dos participantes serão organizados em banco de dados digital de acesso restrito à pesquisadora responsável, armazenados de forma segura, identificados por códigos alfanuméricos e utilizados exclusivamente para fins científicos relacionados à presente pesquisa, em conformidade com a legislação ética vigente e com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

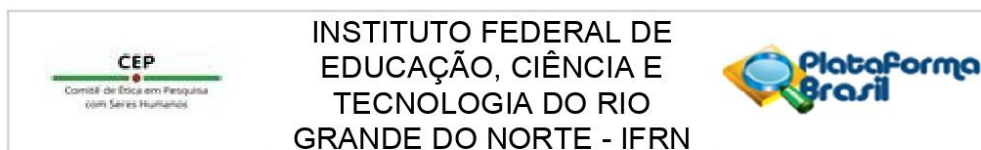
NOVA ANÁLISE: Pendência resolvida.

2. Metodologia

Esclarecer como será realizado o contato com as turmas de estudantes do 4º ano, bem como os critérios de seleção dos 30 participantes, pois o Campus Natal-Central possui várias turmas de 4º ano do Ensino Médio Integrado. Entende-se que o participante inicia sua participação quando assina o TCLE. Dessa forma, o critério de exclusão informado na p. 4 das Informações Básicas do Projeto não se aplica (Texto da pesquisadora: „Serão excluídos da pesquisa, os alunos que não participarem de, pelo menos, 70% das atividades propostas, uma vez que uma participação reduzida poderia comprometer a análise dos dados e a compreensão dos resultados.“). Como está previsto o número de 30 participantes „de turmas do 4º ano“, conforme as informações presentes na p. 4 das Informações Básicas do Projeto, é necessário apresentar esse detalhamento e a forma como as oficinas serão realizadas, se serão desenvolvidas no turno regular dos estudantes ou no contraturno.

RESPOSTA: A metodologia foi revisada e ampliada para esclarecer os procedimentos de recrutamento e seleção dos participantes. Foi especificado que a pesquisadora realizará contato prévio com a coordenação pedagógica e com os docentes das turmas de 4º ano do Ensino Médio Integrado do Campus Natal Central, a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para divulgação do estudo junto aos estudantes. Foi informado que os participantes serão selecionados por adesão voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), observando-se os critérios de inclusão estabelecidos na pesquisa. O quantitativo previsto de 30 participantes será composto por estudantes regularmente matriculados nas turmas de 4º ano do Ensino Médio Integrado e maiores de 18 anos. Também foi esclarecido que as atividades da pesquisa serão desenvolvidas durante o horário regular das aulas da disciplina de Língua Espanhola, não havendo necessidade de participação em atividades de contraturno. Atendendo à observação do CEP, foi excluído o critério de exclusão relacionado à participação mínima de 70% nas atividades, uma vez que a participação na pesquisa se inicia com a assinatura do TCLE. Foi mantida a garantia de que os

Endereço: Av. Rio Branco, n. 743, salas 73 e 74
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br



Continuação do Parecer: 8.525.542

participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo acadêmico ou institucional.

ANÁLISE: pendência parcialmente resolvida. As Informações Básicas do Projeto é um arquivo gerado pela Plataforma Brasil, mediante o preenchimento ou atualização das informações digitadas diretamente naquela plataforma pelo pesquisador. Observa-se que a pesquisadora não fez essa atualização, porém os ajustes constam no Projeto detalhado. Enfatiza-se a necessidade de coerência entre todos os documentos.

NOVA RESPOSTA: As informações metodológicas foram atualizadas na Plataforma Brasil, observando as limitações de caracteres existentes nos campos destinados à descrição da metodologia. Desse modo, os procedimentos referentes ao recrutamento dos participantes, critérios de seleção, forma de realização das atividades e demais informações metodológicas permaneceram descritos de forma resumida no campo específico da metodologia, enquanto os esclarecimentos complementares relacionados ao armazenamento dos dados e demais informações pertinentes foram inseridas no campo „Outras informações, justificativas ou considerações a critério do pesquisador“.

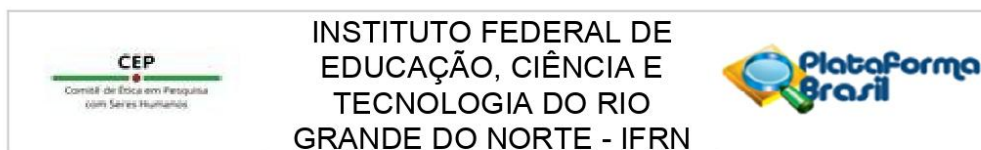
NOVA ANÁLISE: pendência resolvida.

3. Ausência de cronograma no Projeto Detalhado

Todos os protocolos de pesquisa devem conter o cronograma e que nos documentos do protocolo (Informações Básicas do Projeto e Projeto Detalhado) seja apresentado o mesmo de forma padronizada, com o máximo de detalhamento possível sobre as fases do estudo, organizado da data inicial até a previsão de final, com compromisso explícito do(a) pesquisador(a) de que a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pelo CEP. Observa-se, na p. 6 das Informações Básicas do Projeto, que a aplicação do Questionário I inicia-se no dia 1º/06/2026. Assim, solicita-se a inserção do cronograma no Projeto Detalhado e nas Informações Básicas do Projeto, com as devidas adequações. Orienta-se ainda o uso do modelo de projeto disponível em <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/comite-etica-em-pesquisa-com-seres-humanos/modelos-de-documentos-do-cep/>, com as páginas devidamente numeradas.

RESPOSTA: Foi inserido cronograma detalhado no Projeto Detalhado e ajustado o cronograma constante nas Informações Básicas do Projeto. As datas inicialmente previstas foram revistas para assegurar que nenhuma etapa de coleta de dados ocorra antes da aprovação final pelo CEP/IFRN. O cronograma passa a contemplar de forma detalhada as etapas de aprovação ética,

Endereço: Av. Rio Branco, n. 743, salas 73 e 74
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br



Continuação do Parecer: 8.525.542

recrutamento dos participantes, aplicação dos instrumentos de coleta de dados, desenvolvimento da sequência didática, análise dos dados e elaboração dos resultados da pesquisa. Foi incluída declaração expressa de que a pesquisa somente será iniciada após a aprovação ética definitiva pelo CEP/IFRN.

ANÁLISE: pendência parcialmente resolvida. O cronograma não foi adequadamente preenchido no Projeto detalhado (p. 18 e 19). As colunas referentes ao período de realização das ações encontram-se em branco.

NOVA RESPOSTA: Atendendo à recomendação do CEP, o cronograma do Projeto Detalhado foi devidamente revisado e preenchido. As colunas referentes aos períodos de realização das atividades foram completadas, contemplando todas as etapas da pesquisa, desde a aprovação ética até a finalização do estudo. As informações foram organizadas de forma compatível com aquelas constantes nas Informações Básicas do Projeto, assegurando coerência entre os documentos e mantendo o compromisso de que nenhuma etapa da coleta de dados será iniciada antes da aprovação definitiva pelo CEP/IFRN.

NOVA ANÁLISE: pendência resolvida.

4. Ausência de orçamento no Projeto Detalhado

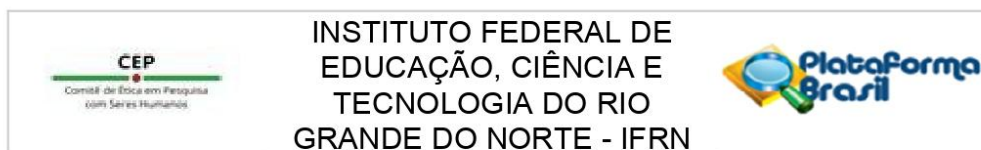
Mesmo que a pesquisa tenha financiamento próprio, todos os protocolos devem conter o orçamento financeiro. Assim, este CEP solicita a apresentação de um orçamento financeiro detalhado e coerente, que deve ser inserido na Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

RESPOSTA: Foi elaborado e inserido orçamento financeiro detalhado no Projeto Detalhado e nas Informações Básicas do Projeto. O orçamento contempla despesas relacionadas à impressão de documentos, materiais didáticos, materiais de expediente e demais custos necessários à execução da pesquisa. Foi igualmente informado que o financiamento da pesquisa ocorrerá por meio de recursos próprios da pesquisadora responsável.

ANÁLISE: Pendência não resolvida. Não há nenhum valor atribuído ao orçamento no Projeto detalhado (p. 19). Reitera-se a solicitação feita na descrição desta pendência e que o orçamento inserido no Projeto detalhado corresponda exatamente ao cadastrado na Plataforma Brasil

NOVA RESPOSTA: Em atendimento à solicitação do CEP, o orçamento da pesquisa foi revisado e devidamente preenchido tanto no Projeto Detalhado quanto nas Informações Básicas da Plataforma Brasil. Foi informado que a pesquisa será financiada com recursos próprios da pesquisadora, sendo previsto o valor total de R\$ 100,00 (cem reais), destinado a despesas de

Endereço: Av. Rio Branco, n. 743, salas 73 e 74
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br



Continuação do Parecer: 8.525.542

deslocamento necessárias à execução das atividades da pesquisa. As informações apresentadas no Projeto Detalhado correspondem integralmente às cadastradas na Plataforma Brasil, garantindo a coerência entre os documentos do protocolo.

NOVA ANÁLISE: pendência resolvida.

Conclusões:

1. Este Comitê de Ética em Pesquisa conclui pela aprovação do protocolo de pesquisa, visto que foram observados todos os aspectos éticos da pesquisa.
2. Solicitamos a anexação do Relatório Final do projeto após finalizá-lo, no prazo, preferencialmente, de sessenta (60) dias.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-IFRN, de acordo com as atribuições definidas na Lei n. 14.874/2024, o Decreto n. 12.651/2025 e demais regulamentações infralegais, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O CEP-IFRN reforça o atendimento às legislações éticas vigentes, em especial a Lei n. 14.874/2024, o Decreto n. 12.651/2025, as normas infralegais e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), se colocando à disposição dos pesquisadores, através do e-mail: <cep@ifrn.edu.br>.

Reforçamos, ainda, a anexação do Relatório Final do projeto após finalizá-lo, no prazo, preferencialmente, de sessenta (60) dias.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2798791.pdf	15/06/2026 11:40:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Luana_3.pdf	15/06/2026 11:40:37	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA_Luana_assinado.pdf	15/06/2026 11:39:39	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Rio Branco, n. 743, salas 73 e 74
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

 CEP Comitê de Ética em Pesquisa (com Séries Humanas)	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN	
--	--	---

Continuação do Parecer: 8.525.542

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Luana_revisado.pdf	03/06/2026 15:30:01	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTARESPOSTA_LUANA.pdf	03/06/2026 15:29:45	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_utilizacao_de_dados_assinado.pdf	01/06/2026 07:43:43	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada.pdf	06/05/2026 17:46:57	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Diariocampo_pesquisadora.pdf	06/05/2026 16:34:10	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario_final.pdf	06/05/2026 16:33:48	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario_perfileitor.pdf	06/05/2026 16:33:33	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso_assinado.pdf	06/05/2026 16:33:12	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Luana.pdf	06/05/2026 16:32:20	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_IFRN_Luana.pdf	06/05/2026 16:31:46	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NATAL, 22 de Junho de 2026

Assinado por:
VALDEMIRO SEVERIANO FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Rio Branco, n. 743, salas 73 e 74			
Bairro: Cidade Alta	CEP: 59.025-003		
UF: RN	Município: NATAL		
Telefone: (84)4005-0951	Fax: (84)4005-0753	E-mail: cep@ifrn.edu.br	

ANEXO 2 - FRAGMENTO DO CONTO “CARTAS DE AMOR TRAICIONADO”, DE ISABEL ALLENDE

Analía cruzó el pasillo entre dos hileras de pupitres y se detuvo frente a él. –Soy la madre de Torres –dijo porque no se le ocurrió algo mejor. –Buenas tardes, señora. Aprovecho para agradecerle los dulces y las frutas que nos ha enviado. –Dejemos eso, no vine para cortesías. Vine a pedirle cuentas –dijo Analía colocando la caja de sombreros sobre la mesa. –¿Qué es esto? Ella abrió la caja y sacó las cartas de amor que había guardado todo ese tiempo. Por un largo instante él paseó la vista sobre aquel cerro de sobres. –Usted me debe once años de mi vida –dijo Analía. –¿Cómo supo que yo las escribí? –balbuceó él cuando logró sacar la voz que se le había atascado en alguna parte. –El mismo día de mi matrimonio descubrí que mi marido no podía haberlas escrito y cuando mi hijo trajo a la casa sus primeras notas, reconocí la caligrafía. Y ahora que lo estoy mirando no me cabe ni la menor duda, porque yo a usted lo he visto en sueños desde que tengo dieciséis años. ¿Por qué lo hizo? –Luis Torres era mi amigo y cuando me pidió que le escribiera una carta para su prima no me pareció que hubiera nada de malo. Así fue con la segunda y la tercera; después, cuando usted me contestó ‘ya no pude retroceder. Esos dos años fueron los mejores de mi vida, los únicos en que he esperado algo. Esperaba el correo. –Ajá. –¿Puede perdonarme? –De usted depende –dijo Analía pasándole las muletas. El maestro se colocó la chaqueta y se levantó. Los dos salieron al bullicio del patio, donde todavía no se había puesto el sol.

ANEXO 3 - FRAGMENTO DO CONTO “EL ALMOHADÓN DE PLUMAS”, DE HORACIO QUIROGA

Los médicos volvieron inútilmente. Había allí delante de ellos una vida que se acababa, desangrándose día a día, hora a hora, sin saber absolutamente cómo. En la última consulta Alicia yacía en estupor mientras ellos la pulsaban, pasándose de uno a otro la muñeca inerte. La observaron largo rato en silencio y siguieron al comedor.

-Pst... -se encogió de hombros desalentado su médico-. Es un caso serio... poco hay que hacer...

-¡Sólo eso me faltaba! -resopló Jordán. Y tamborileó bruscamente sobre la mesa.

Alicia fue extinguiéndose en su delirio de anemia, agravado de tarde, pero que remitía siempre en las primeras horas. Durante el día no avanzaba su enfermedad, pero cada mañana amanecía lívida, en síncope casi. Parecía que únicamente de noche se le fuera la vida en nuevas alas de sangre. Tenía siempre al despertar la sensación de estar desplomada en la cama con un millón de kilos encima. Desde el tercer día este hundimiento no la abandonó más. Apenas podía mover la cabeza. No quiso que le tocaran la cama, ni aún que le arreglaran el almohadón. Sus terrores crepusculares avanzaron en forma de monstruos que se arrastraban hasta la cama y trepaban dificultosamente por la colcha.

Perdió luego el conocimiento. Los dos días finales deliró sin cesar a media voz. Las luces continuaban fúnebremente encendidas en el dormitorio y la sala. En el silencio agónico de la casa, no se oía más que el delirio monótono que salía de la cama, y el rumor ahogado de los eternos pasos de Jordán.

ANEXO 4 - FRAGMENTO DO CONTO “EL PRÍNCIPE FELIZ”, DE OSCAR WILDE

-“Querida golondrinita” -dijo el Príncipe- “me cuentas cosas maravillosas, pero más maravilloso que todo eso, es el sufrimiento de hombres y mujeres. No existe misterio más grande que el de la miseria. Vuela sobre mi ciudad, golondrinita, y dime lo que ves en ella”. Entonces la golondrina voló sobre la gran ciudad; y pudo ver a los ricos holgar dichosos en sus hermosas mansiones, mientras los mendigos se sentaban a sus puertas. Voló a través de barriadas sombrías, y contempló las caras lívidas de niños hambrientos mirando inmóviles hacia las calles en tinieblas. Bajo uno de los arcos de un puente, dos pequeños dormían abrazados tratando de calentarse uno al otro.-“Tenemos mucha hambre” -decían.-“¡Aquí no se puede estar tumbado!” -gritó el vigilante. Y se alejaron bajo la lluvia. Entonces regresó al Príncipe volando, y le dijo todo lo que había visto.-“Estoy cubierto de oro fino -dijo el Príncipe- me lo debes quitar, hoja por hoja, y darlo a mis pobres; los hombres creen siempre que el oro puede hacerlos felices. Hoja tras hoja de oro fino arrancó la golondrina, hasta que el Príncipe Feliz se quedó gris y deslucido. Hoja tras hoja de oro fino llevó la golondrina a los pobres, y las caras de los niños se fueron tornando rosadas, y reían y jugaban en las calles, y exclamaban alegremente: “¡Ahora tenemos pan!”

ANEXO 5 - FRAGMENTO DO CONTO “EL RUISEÑOR Y LA ROSA”, DE OSCAR WILDE

Y un delicado rubor rosado entró en las hojas de la Rosa, como el rubor en la cara del el novio cuando besa los labios de la novia. Pero la espina todavía no ha bía llegado a su corazón, por lo que el corazón de la rosa seguía siendo blanco, ya que solo la sangre del corazón del ruiseñor puede pintar el cora zón de una rosa de rojo. Y el rosal le pedía al ruiseñor presionar más contra la espina. "Aprieta mas duro, pequeño ruiseñor," decía el rosal", o el día llegará antes de que termine la Rosa". Entonces el ruiseñor presionó más contra la espina, la espina tocó su co razón y disparó un feroz punzada de dolor a través de el. Amargo, amargo era el dolor y su canción fue más salvaje y salvaje, ya que el canto de amor que es perfeccionado por la muerte, del amor que no muere en la tumba. Y la maravillosa Rosa se hizo carmesí, como la Rosa del cielo oriental. La Faja de pétalos era carmesí y carmesí como un rubí era el corazón. Pero la voz del ruiseñor se hizo más débil, y pequeñas sus comenzaron a aletear y una película cubrió sus ojos. Más y más débil se hizo su canción, y sintió que algo le asfixia en su garganta. Luego dio una última ráfaga de música. La Luna blanca lo oyó, y se olvi dó el amanecer y perduró en el cielo. La Rosa Roja lo oyó, y tembló todo con éxtasis y abrió sus pétalos al aire frío de la mañana. El eco lo llevo a las purpuras cavernas en las colinas y despertó a los pastores de sus sueños. Flotó a través de los juncos del río, y llevaron su mensaje al mar.

ANEXO 6 - CAPÍTULO “LA CASA DE LAS TRES SEÑORITAS” DA OBRA “EL POLIZÓN DE ULISES”, DE ANA MARÍA MATUTE

Las tres señoritas se llamaban EteLvina, Leocadia y Ma nuelita. Las tres eran hermanas, huérfanas de un rico terra teniente, y solteras. Ninguna de las tres se casó, porque: EteLvina: Despreciaba a los hombres del contorno, y nun ca salió del contorno. Por tanto, llegó a los cuarenta y siete años —la noche de mayo en que empieza esta historia cum plía esa edad— soltera y orgullosa, sin otro amor que la lectura de la «Historia del Gran Imperio Romano». Esta hermosa historia constaba de doce volúmenes, encuaderna dos en piel roja y oro, y perteneció al Gran Bisabuelo de las 9 10 tres señoritas, rico terrateniente también (como su padre y el padre de su padre). La lectura y el estudio de esta historia la habían empujado a escribir ella misma otra «Nueva His toria de la Grandeza del Gran Imperio», y entre lecturas y escritos, pasó la mayor parte de su vida. Así continuaba. Empezó a leer a los ocho años, y aún seguía. A los veinticin co comenzó a escribir la suya propia, y aún seguía. Esto explicaba, en parte, que, tras conocer al dedillo la vida, hazañas y grandeza de los emperadores romanos,

los hombres del contorno, que solo entendían de hortalizas, caballos, piensos y cacerías, no la entusiasmaran en absoluto. Todo lo contrario, la aburrían soberanamente. Leocadia: Contaba ya muy maduros cuarenta años. Esta señorita no despreciaba en absoluto a los hombres del contorno, y tenía una idea muy vaga de los emperadores romanos. Pero era muy romántica, refinada y sentimental. Tocaba el piano con verdadero arte, y oírla era, según la cocinera Rufa, capaz de arrancar lágrimas a las piedras. Ella soñaba, desde los quince años, con un extraño hombre de rizos rubios y ademanes suaves, y claro está, si a los hombres del contorno no los despreciaba, los temía. Aborrecía el humo del tabaco, la caza, las botazas de clavos y el lenguaje grosero. A su vez, intimidaba a los pobres solteros que se le acercaron: era tan exquisita que, ante ella, los pobres no sabían cómo moverse, y se azaraban, derramaban las copas, rompían sillas o pisaban el rabo de los gatos. Acababan huyendo de ella como del diablo, para sentirse cómodos, vociferando y echando la ceniza de sus cigarros donde les viniera en gana. Esta señorita cocinaba muy bien, sabía hacer ricos pasteles y confituras, y se ocupó de plantar un bello jardín en un rincón del huerto (después de suplicar mucho a la señorita Manuelita, que solo estaba contenta donde veía cebollas, coliflores y tomates). La señorita Leocadia cultivó rosas, geranios, crisantemos, donjuanes de noche y girasoles. Era rubia, de ojos azules, y tenía unas manos muy bonitas, de lo que estaba muy envanecida. Y, por último: Manuelita: Tenía treinta y siete años, y estaba tan ocupada llevando la administración y explotación de la finca, la dirección de la finca y el cuidado de la finca (cosa que ninguna de sus hermanas hacía), que, francamente, no tuvo nunca tiempo ni ganas de pensar en novios. Todos los días recorría las tierras a caballo, vigilaba de cerca la siembra, siega, recolección, riegos, ventas y ganancias. Era trabajadora y fuerte como un hombre. Una vez, un rico hacendado la pidió en matrimonio, y ella le contestó: «Ahora no tengo tiempo, después de la siega ya le contestaré». Pasó el tiempo de la siega, el de la siembra, el de la vendimia, el de las cerezas, el de las manzanas, el de las nueces. Siegas, siembras y recolecciones se sucedieron y, cuando un día, su hermana Leocadia le recordó que debía dar una contestación a su pretendiente, resultó que él se cansó de esperar, se había casado y ya tenía tres hijos. Esto pareció aliviar a la señorita Manuelita, que dijo: —La verdad es que con todo este ajetreo, a buena hora iba a perder mi tiempo en bodorrios. Y así, ninguna de ellas, como dije, se casó. Lo que no impedía que vivieran muy tranquilas y felices, en la gran casa, con su prado, su chopera, su huerta, sus viñas y todas sus grandes y hermosas tierras. Un bello río circundaba la finca, profundo y verde, bordeado de chopos ancianos, álamos y robles. Y más allá, en la ladera de las montañas, se alzaba el misterioso bosque. Así llegó la noche de mayo en que comienza esta historia. Serían

aproximadamente las nueve, y las tres señoritas se disponían a cenar, en la gran mesa redonda del comedor. Acababan de desplegar las servilletas, cuando se oyeron tres fuertes aldabonazos en la puerta principal. El cielo aparecía ya de color malva, con una gran estrella.

ANEXO 7 - CAPÍTULO “LOS GITANOS” DA OBRA “PLATERO Y YO”, DE JUAN RAMÓN JIMÉNEZ

Mírala, Platero. Ahí viene, calle abajo, en el sol de cobre, derecha, enhiesta, a cuerpo, sin mirar a nadie... ¡Qué bien lleva su pasada belleza, gallarda todavía, como en roble, el pañuelo amarillo de talle, en invierno, y la falda azul de volantes, lunareada de blanco! Va al Cabildo, a pedir permiso para acampar, como siempre, tras el cementerio. Ya recuerdas los tenduchos astrosos de los gitanos, con sus hogueras, sus mujeres vistosas y sus burros moribundos, mordisqueando la muerte, en derredor. ¡Los burros, Platero! ¡Ya estarán temblando los burros de la Friseta, sintiendo a los gitanos desde los corrales bajos! (Yo estoy tranquilo por Platero, porque para llegar a su cuadra tendrían los gitanos que saltar medio pueblo, y, además, porque Rengel, el guarda, me quiere y lo quiere a él). Pero, por amedrentarlo en broma, le digo, ahuecando y poniendo negra la voz: —¡Adentro, Platero, adentro! ¡Voy a cerrar la cancela, que te van a llevar! Platero, seguro de que no lo robarán los gitanos, pasa, trotando, la cancela, que se cierra tras él con duro estrépito de hierro y cristales, y salta y brinca, del patio de mármol al de las flores y de éste al corral, como una flecha, rompiendo —¡brutote!—, en su corta fuga, la enredadera azul.

ANEXO 8 - CAPÍTULO “UN CUMPLEAÑOS FELIZ DA OBRA “MANOLITO GAFOTAS”, DE ELVIRA LINDO

La puerta del salón se abrió y empezamos a cantar nuestro Cumpleaños Feliz. Lo hacíamos mejor que los niños cantores del Papa; si el Papa nos conociera nos contrataría ipso facto. Tenías que haber visto la cara que puso mi abuelo cuando vio que España entera estaba en el salón de mi casa. Detrás de él entró Don Ezequiel con una fuente de gambas y otra de berberechos, y todo el mundo lo recibió con un gran aplauso. Creo que las fuentes no duraron ni cincuenta milésimas de segundo. Los abuelos se comían las gambas con cáscara y los berberechos a puñados. La gente empezó a sacar los regalos. El regalo del abuelo de Yihad fue una bufanda a cuadros que a mi abuelo le encantó; los otros abuelos le regalaron dos bufandas, una negra y otra verde que a mi abuelo le parecieron preciosas; la Luisa le había

comprado una bufanda made in Italia que a todos nos pareció muy elegante; mi madre le regaló un foulard, que es como una bufanda, pero de tela, «para que parezcas más joven», y todo el mundo estuvo de acuerdo en que parecía diez años más joven; mis amigos le prometieron su bufanda para el cumpleaños que viene; y el Imbécil y yo le dimos la dentadura de Drácula, que fue un exitazo. Mi abuelo se quitó sus dientes postizos de siempre y se puso la del señor Mariano. Le estaba perfecta. Mi abuelo dijo que sería la dentadura de los domingos. Molaba mi abuelo de vampiro: el famoso Vampiro de Carabanchel, ése es mi abuelo.