Análise das atividades de leitura em ELE no material didático público do Estado do Paraná

Greice da Silva Castela
UNIOESTE/PG-UFRJ

André Sbardeloto
PG-UNIPAN/Colégio Ideal/Colégio Incomar

INTRODUÇÃO

O que se tem observado nos últimos tempos no contexto escolar em relação ao trabalho com a leitura é que esta, como a multiplicidade de sentidos, acaba sendo substituída pela uniformidade proposta nas questões de «compreensão» e «interpretação» do texto. Estas questões, que em sua maioria trazem apenas uma resposta considerada correta, acabam desprezando outras possibilidades de interpretação por parte dos alunos envolvidos no processo (Conceição, 2005).

A formação de leitores e os processos que a envolvem são temas bastante discutidos nos últimos tempos. No entanto, tem-se observado que os materiais didáticos muitas vezes trazem concepções de ensino de leitura através das quais se dá, o «[...] fracasso da escola quanto à formação de leitores.» (Kleiman, 1998: 15). Os materiais didáticos, cujo objetivo deveria ser o de formar pessoas críticas e ativas no convívio com a realidade à sua volta, na maioria das vezes acabam por torná-las passivas diante desta realidade, trabalhando com a leitura sob uma visão na qual o leitor não tem a oportunidade de interagir com o texto, cabendo a ele a função de mero decodificador das informações textuais.

Em uma atitude inovadora, a Seed/PR, juntamente com os profissionais de ensino da rede pública estadual desenvolve e publica em 2006 materiais didáticos para se trabalhar com as diversas disciplinas da grade curricular. Diante disto, o presente estudo tem por objetivo analisar as questões de compreensão leitora propostas neste material didático para o ensino de Língua Espanhola com base nos modelos de leitura existentes no Brasil descritos por Zappone (2001), de forma a verificar se são pretexto para expressão oral e/ou escrita ou se realmente avaliam a destreza leitora dos aprendizes.

CONCEPÇÕES DE LEITURA

Zappone (2001) observa que o interesse acadêmico pelos estudos na área da leitura no Brasil se intensificou a partir dos anos 80, surgindo assim uma vasta produção de conhecimento e atividades científicas na área. Diante disto, são apresentadas pela autora quatro vertentes através das quais, segundo a mesma, desenvolveram-se os estudos sobre leitura no Brasil nos últimos anos.

Na 1.ª abordagem, a prática da leitura representa um instrumento capaz de promover a libertação do homem de sua condição de alienação, produzindo mudanças sociais. Nessa vertente enquadram-se os estudos de Paulo Freire e Ezequiel Silva na década de 80. Já na 2.ª abordagem, enfatizam-se as formas de processamento da informação e as estratégias de leitura. O leitor deve interagir com o autor do texto através da reconstrução do significado que está inscrito no texto, com base em 'pistas' lingüísticas. Não são enfatizadas nesta abordagem as implicações sociais ou ideológicas do processo de leitura. As principais autoras que se inserem nessa linha são Mary Kato e Angela Kleiman.

Na 3.ª abordagem, na qual se inserem, por exemplo, Orlandi e Coracini, as preocupações teóricas estão fortemente relacionadas à análise do discurso. Na análise do discurso a linguagem é vista não só como instrumento de comunicação, mas principalmente pelas implicações sociais e ideológicas de seu uso, o que sugere utilizar a palavra constitui um ato social. Faz-se necessário, então, compreender as condições de produção e recepção do discurso, ou seja, o contexto sócio-histórico-ideológico no qual se inserem os interlocutores envolvidos. Por outro lado, na 4.ª abordagem de leitura, conhecida como estruturalista, o processo de leitura pode ser compreendido como a decifração do único sentido que o texto possui. Cabe ao leitor encontrar o significado deixado no texto por seu autor. Nesta abordagem o estudo do processo de leitura teria por objetivo garantir uma comunicação eficaz, fazendo com que a mensagem seja transmitida sem problemas do emissor ao receptor. Desta forma, não se consideram no processo da leitura outros fatores extralingüísticos, como seu contexto de produção ou sua historicidade. É neste ponto onde o modelo estruturalista difere dos outros modelos de leitura, como o cognitivo-processual, o diagnóstico e, principalmente, o discursivo. Nestes, sem a participação do leitor seria impossível que textos fossem constituídos em unidades de significação. Em outras palavras, na abordagem estruturalista a leitura visa a busca pelo significado do texto, uma codificação feita pelo emissor e que teria de ser decodificada pelo receptor. Para Zappone (2001), esta concepção funcionalista da linguagem pode ser percebida no trabalho com a leitura desenvolvido em vários materiais didáticos.

O LIVRO DIDÁTICO

Ezequiel Theodoro da Silva observa que houve uma valorização acentuada do livro didático no Brasil, que se intensificou a partir da década de 70, sustentada pela visão tecnicista de que estes seriam os melhores recursos para o aprendizado, capazes até «de assumir a responsabilidade docente que os professores passavam a cumprir cada vez menos» (Silva, 2007, s/p.).

O autor observa que este «apego cego ou inocente a livros didáticos» faz com que o professor perda sua autonomia, ocorrendo uma inversão de papéis. A impressão que se pode ter é que o livro acaba dominando o mestre, quando obviamente deveria ser o contrário. Como observou Lajolo (1996), uma das possíveis

causas desta autoridade do livro didático pode ser a precária situação educacional na qual se encontra o país, onde muitos professores não podem dispor de uma formação que lhe permita trabalhar com o livro didático de maneira crítica.

Em relação ao trabalho com a leitura nos livros didáticos, pode-se perceber que em muitos destes materiais prevalece uma visão orientada por uma concepção tradicional de leitura, em que o estudo do texto é baseado em uma visão extremamente restrita e mecanicista. Marcuschi (2007, s/p.) observa que:

> A maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma seqüência do texto.

Desta forma, devido ao fato, em muitos casos, de o professor utilizar o livro didático como única ferramenta de trabalho, nas atividades de compreensão leitora permanece cada vez mais longe a possibilidade de interação do aluno com o texto, como postula Kleiman (1998). Esta interação poderia representar uma abertura de espaço para a diversidade de sentidos, resultado de diferentes leituras de um mesmo texto em sala de aula.

AS QUESTÕES DE LEITURA NO MATERIAL DIDÁTICO DA SEED/PR

Neste trabalho, pelo fato de o livro analisado ter sido elaborado por três autoras diferentes, optou-se por observar de que maneira cada uma delas desenvolve o trabalho com a leitura em seus respectivos capítulos.

A professora Tânia Lazier Gabardo elaborou a primeira unidade do material, intitulada *«¿Español o Castellano?»*. Nesta é oferecido suporte para uma atividade de pré-leitura, a partir de imagens e de crenças sobre os termos Espanhol e Castelhano, além de uma pergunta ao aluno, que o desafia a dizer quais seriam verdadeiras. Esta etapa contribui para que o leitor estabeleça objetivos para sua leitura e gere hipóteses sobre o assunto tratado nos textos, a serem confirmadas ou não através da leitura (Kleiman, 1998). Em seguida, a autora tenta orientar o aluno dentro do tema, simulando um diálogo com o mesmo, como se pode observar, por exemplo, neste trecho:

> Para que podamos aclarar esta cuestión, es necesario que volvamos en el tiempo, a una época que, seguro, ya has estudiado, pero que vamos a recordar un poco.
>
> ¿Te acuerdas cómo era constituida la Península Ibérica a fines de la Edad Media?
>
> Te ayudamos [...] (Seed, 2006: 14)

Ao longo da unidade, ela insere fragmentos de textos autênticos de outros autores e textos didáticos elaborados por ela para explicar e ampliar o tema. Em relação à esta construção de textos didáticos, Soto (2002) observa que representa «*una forma menos autónoma de contacto con la lectura en ELE: la lectura en el*

aula, llevada a cabo con finalidades didácticas, dentro de un programa de enseñanza específico» (Soto, 2002, s/p.).

Com relação às perguntas elaboradas nesta unidade, constatamos que em algumas o aluno pode ser incentivado a participar ativamente na aula, através de questões para debate como no exemplo: *«¿Y tú qué opinas sobre eso? ¿Con qué opinión estás de acuerdo?»* (Seed, 2006: 18). Entretanto, este tipo de indagação não busca verificar se houve realmente a compreensão do texto por parte do aluno.

Outro tipo de atividade encontrado neste material pode servir para ampliar o conhecimento adquirido em sala através das indicações de pesquisa extra-classe, nas quais o aluno poderá aprofundar o tema estudado, como nos exemplos a seguir:

> Te has dado cuenta por el artículo que, en España, a pesar de la lengua castellana ser la lengua oficial del Estado, coexisten otras tres lenguas que hoy son oficiales en sus respectivos territórios, pero que en la época de la dictadura de Franco fueron prohibidas. Entratanto, como representaben un pueblo que seguía resistiendo, fue preservada en los hogares, lejos de los ojos de los gobernantes. Después de la caída de la dictadura pasaron por un proceso de rescate y valoración. ¿Sabrías decir qué línguas son éstas? ¿Qué tal si buscaras sobre ellas? Como: dónde se hablan (puedes ubicar en el mapa que está abajo), cuál su origen, cuántas personas la utilizan y qué importancia tienen en el contexto naciona (Seed, 2006: 18).
>
> Has percibido que en algunos países se usa la lengua española por gran parte de la población. Sin embargo, no es considerada lengua oficial ¿cómo se justifica eso? (Seed, 2006: 20).

Percebe-se neste tipo de atividade um trabalho com a leitura que, ao contrário do que se propunha na apresentação do material, pode não propiciar ao aluno de fato sua interação com o texto. Isto ocorre quando, ao dirigir-se ao aluno, se diz: «Te has dado cuenta por el artículo que [...]»; «Has percibido que [...]». Ao fazer este tipo de afirmação, o livro está interpretando o texto para o aluno, adotando, pois, uma postura estruturalista, já que há somente uma possibilidade de leitura, veiculada pelo material didático.

Verificamos que embora apresente ao longo da unidade vários textos, esta autora não elaborou questões voltadas de fato para avaliar a compreensão leitora dos alunos. A unidade número quatro do material, elaborada pela professora Eleci Schröder Donin, intitulada «¿Ves lo que veo?», apresenta textos de diferentes gêneros que tratam do mesmo assunto, estabelece entre eles relações e os compara através de atividades de leitura. De maneira semelhante à primeira autora, esta oferece aos usuários do livro suporte para a atividade de pré-leitura através de imagens e indagações aos alunos. Para exemplificar a diversidade de questões encontradas no trabalho desta autora, optamos por tomar dois questionários do material.

> a) De acuerdo con el texto ¿cómo se explica el fenómeno?
> b) ¿La explicación del texto te parece justificable? ¿Por qué?
> c) En el texto, el Jefe y Zumac se miraron «a través del humo de la fogata». ¿Qué puedes entender con esta expresión? (Seed, 2006: 57).

Para responder a pergunta A, o leitor deverá efetivamente ter compreendido o texto e formular uma resposta com base no sentido global, sendo, então uma questão de compreensão. Na questão B se busca verificar a posição do aluno em relação às informações apresentadas no texto, mas, como a resposta deverá estar relacionada a estas informações, também contribui para que ele interaja com o texto. Já na questão C, embora se busque levar o aluno a tentar inferir o significado da expressão, o texto não possibilita que o aprendiz faça esta dedução através do contexto.

a) Y ahora, de acuerdo con el texto 2 ¿Cuál es la explicación para los distintos colores del cerro? ¿Te parece aceptable? ¿Por qué?
b) ¿Qué diferencias o semejanzas hay entre las explicaciones de ambos textos?
c) ¿Cómo imaginas que surgió la explicación del texto 1?
d) Y la explicación del texto 2 ¿consigues imagimar quién la escribió y para quién se dirige?
e) Observa el lenguaje de los textos. ¿Hay diferencia entre ellos?
f) ¿Qué significa ser 'Patrimonio de la Humanidad'?
g) ¿Qué significa la sigla UNESCO? ¿Cuál es la función de ese órgano en el mundo? (Seed, 2006: 58).

Neste questionário, para responder a questão A, o aluno deverá ter compreendido tanto o gênero discursivo deste texto como as informações nele dadas. Para responder a questão B o aluno deverá ter compreendido satisfatoriamente os dois textos e, além disto, estabelecer relações entre eles, comparando-os.

Na questão C, embora o aluno tenha que ler o texto para saber de que explicação se trata, deverá criar uma resposta, imaginando como surgiu a explicação, pois não há informações no texto que lhe sirvam de base para responder.

Na questão D o aluno tem que inferir quem é o enunciador e o co-enunciador do texto, com base na leitura e compreensão de seu gênero discursivo. Entretanto, em questões como as outras apresentadas neste bloco não há a mesma preocupação em verificar a compreensão leitora dos alunos. A questão E, embora objetive analisar a linguagem utilizada em cada um dos textos, comparando-os, acaba limitando o aluno à resposta «sim» ou «não», sem exigir uma maior reflexão sobre este aspecto. Nenhuma justifica lhe é solicitada para respaldar sua resposta com base no texto

Nas questões F e G, o aluno sequer precisa ter lido o texto para responder, tanto pelo fato de o mesmo não oferecer subsídios para tanto, como pelo fato de que a resolução destas está no próprio conhecimento de mundo do leitor. Trabalha-se, em questões como estas, apenas com o processamento *top-down* da informação (Kato, 1995), enquanto que, de acordo com a autora, o leitor ideal seria aquele de utilizasse ao mesmo tempo os dois modelos (*top-down* e *bottom-up*) no processo de interação com o texto.

A professora Maristela Gabardo foi a responsável pela elaboração de sete das nove unidades do material didático, intituladas, respectivamente «¿Latinoamericano o brasileño?¿cómo te sientes»; «¿Coges un autobús o agarrás/tomás un colectivo?»;

«El arte de la gastronomía»; «Derechos humanos y responsabilidad social»; «Las dos Españas»; «Un país se construye con hombres y libros»; e «El artista y el otro».

Em relação aos textos utilizados na composição das unidades, observamos tanto textos autênticos como textos didáticos elaborados pela autora para melhor explicar o tema. Os textos autênticos destas unidades contemplam uma diversidade de gêneros que inclui obras virtuais e letras de músicas. E, nas duas últimas unidades observou-se o predomínio de textos literários de diversos autores.

Verificamos nas unidades elaboradas pela autora a preocupação em trabalhar com a compreensão leitora, que pode ser observada em várias atividades. Em determinadas questões, embora estejam relacionadas ao texto, o leitor não encontrará nas marcas textuais sua resolução, mas sim no seu conhecimento de mundo *(cf.* Kleiman, 1998). Poderíamos tomar como exemplo deste tipo de atividade a segunda pergunta da questão A do questionário abaixo, referente ao texto «*Cinco siglos igual*» sobre o qual são feitas as seguintes perguntas:

> a) ¿De qué hecho histórico habla la canción?¿Sabes cómo se dio esta batalla?
> b) ¿Qué pueblos habitaban América antes de la llegada de los españoles? ¿Dónde vivían?
> c) ¿Qué significa la expresión «cinco siglos igual»? (Seed, 2006: 31).

A questão B também se relaciona ao conhecimento de mundo do aluno, estimulando o aprendiz para que expresse seu conhecimento ao grupo e/ou pode estimulá-lo a pesquisar e encontrar informações que o ajudem, em um outro momento, a compreender o contexto de produção da música. Entretanto, verifica a compreensão leitora. Somente a 1.ª pergunta da questão A e a questão C são perguntas interativas.

A seguir copiamos as questões referentes ao texto «Índios»:

> a) ¿Qué relación hay entre la canción Cinco siglos igual y la canción Indios?
> b) ¿Qué cambios sufrió la realidad en América?¿Por qué?
> c) ¿Qué podemos hacer para cambiar esta realidad?
> d) ¿Está Brasil tan alejado de los otros países latinoamericanos?¿Por qué?
> e) ¿Vive el pueblo brasileño en condiciones distintas de las del pueblo de los otros países de América? (Seed, 2006: 32).

Neste caso, com exceção da questão A, para responder todas as outras o aluno não necessita ancorar-se nas informações ou marcas textuais, mas simplesmente em suas experiências de leitura, em seu conhecimento de mundo. Em perguntas como estas, antes mesmo de compreensão, busca-se verificar a posição do aluno em relação ao tema ou mesmo promover debates em sala. Entretanto, tais atividades novamente não se preocupam em verificar a compreensão leitora, partindo-se, aparentemente, do pressuposto de que o aluno compreendeu o texto lido e está apto para desenvolver uma discussão sobre o tema.

Além disto, em outras atividades também se percebe a ausência de verificação da compreensão leitora. O que se tem, nestes casos, são questões que levam o aluno a simplesmente localizar no texto determinadas informações, evidenciando a influencia da abordagem estruturalista, onde caberia ao leitor simplesmente a tarefa de descodificar as informações do texto. Como exemplo podemos citar as seguintes questões: «*a) ¿Cuáles son los países que forman parte del Mercosur?; b)¿Cuáles son los objetivos del Mercosur?*». Neste tipo de pergunta, a informação encontra-se claramente disposta no texto e é facilmente localizada com apenas uma leitura superficial, não sendo, desta forma, uma questão interativa.

Nas unidades 8 e 9 do material, a autora opta por um trabalho diferente de leitura se comparado àquele desenvolvido nas outras unidades. Nestas duas unidades aparecem vários fragmentos de textos literários, sendo que o aluno deverá optar por um deles para desenvolver as atividades que se encontram ao final de cada unidade. Entretanto, as questões que lá se encontram são amplas e servem para qualquer fragmento que o aluno possa ter escolhido. São questões de pesquisa que se referem a aspectos como a vida do autor e características de sua obra. No entanto, não verificam a compreensão do fragmento lido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica, «a língua é concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite» (Seed, 2006: 30). Diante desta concepção, orienta-se um trabalho com a leitura que leve o aluno a analisar de maneira crítica o texto, percebendo e criticando as ideologias a ele subjacentes. A influência da abordagem discursiva, assim como da cognitivo-processual na elaboração do documento faz com que nele oriente-se um trabalho inovador com a leitura, que supere as práticas pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas até então

Ao analisarmos o Livro Didático Público de Língua Espanhola do Estado do Paraná, percebemos grande esforço por parte de seus organizadores no sentido de romper com o modelo tradicional de material didático utilizado em sala de aula, utilizando atividades de leitura que levam o aluno a interagir com o texto e produzir sentidos, conforme se orienta nas Diretrizes Curriculares. Entretanto, ainda encontramos neste material alguns traços das concepções estruturalistas, como podemos observar através da análise das questões de compreensão leitora.

Diante da quantidade e qualidade dos estudos desenvolvidos na área de linguagem e ensino nos últimos tempos, nossa expectativa era encontrar no Livro Didático Público do Estado do Paraná para o ensino de Língua Espanhola concepções de leitura e propostas práticas de trabalho em sala de aula que viessem ao encontro das recomendações do documento norteador para o ensino de Língua Estrangeira e, principalmente, que atendessem às necessidades daqueles que representam o objetivo de tanto esforço: os alunos.

No entanto, como constatamos através da análise das questões de compreensão leitora, as atividades de leitura encontradas neste material nem sempre buscam levar o aluno a interagir com o texto, já que além de questões que avaliam a compreensão leitora dos textos também há muitas: (a) perguntas de opinião, pretexto para a conversação; (b) questões mistas, que englobam mais de uma pergunta, sendo uma interativa, que mede a compreensão do aluno e outra que indaga sua opinião sobre o assunto lido para estimular o aprendiz a posicionar-se diante do texto, (c) questões sobre o conhecimento de mundo do aluno, cuja informação não é dada no texto, (d) questões de localização de informação no texto e (e) perguntas para pesquisa.

BIBLIOGRAFÍA

Conceição, Rute Izabel Simões, 2005, «*A leitura no livro didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática*». *In: Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 8, n.º 1, p. 51-72, jan./jun. 2005.

Freire, Paulo, 1984, *A importância do ato de ler,* 6 ed., São Paulo, Cortez.

Kato, Mary, 1995, *O aprendizado da leitura*, 4 ed., São Paulo, Martins Fontes.

Kleiman, Ângela, 1998, *Oficina de leitura: teoria e prática,* Campinas, Pontes.

Lajolo, Marisa, 1996, *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc>-grupode2 »</scholar?hl=pt-BR&lr=&cluster=13261152113553173604>. Acesso em 23/07/2007.

Marcuschi, Luiz Antônio, 1996, *Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua?,* Disponível em http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc>-grupo de 2 » </scholar?hl=pt-BR&lr=&cluster=13261152113553173604> acesso em 23/07/2007.

Seed Paraná/Secretaria de Estado da Educação, 2006, *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica*, Curitiba, Seed.

Seed, 2006, *Livro didático público língua estrangeira moderna Espanhol–Inglês: ensino médio,* Curitiba Seed-PR.

Silva, Ezequiel Theodoro da e Zlberman, Regina, 1988, «Leitura: por quê a interdisciplinaridade?» *In: Leitura - Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo, Editora Ática.

Zappone, Mirian Hisae Yaegashi, 2001, *«Abordagens de leitura em circulação no Brasil»*. *In: Práticas de leitura na escola*, Tese apresentada ao Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Orientadora Profa. Dra. Marisa Philbert Lajolo, São Paulo, Unicamp.