A planificação de aulas de leitura em língua espanhola

Antonio Ferreira da Silva Júnior
(Universidad Federal de Río de Janeiro)

Atualmente muito se discute sobre o trabalho com a compreensão leitora nas aulas de ELE em diversos níveis de ensino, principalmente, na Educação Básica. As discussões existentes centram-se, em muitos dos casos, no papel da escola na formação leitora do sujeito, já que os outros espaços formais de aprendizagem de uma língua estrangeira, a transmitem por meio de uma abordagem mais comunicativa, o que difere da proposta de ensino de línguas estrangeiras sugerida para nossa realidade escolar brasileira pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A escola pensa a transmissão de uma língua estrangeira como uma maneira de aumentar a cultura do aluno, fazendo com que este se torne um cidadão ativo em suas práticas sociais, já que a linguagem está presente na essência humana. Assim, neste ensaio, pretendemos discutir o conceito de leitura interativa e sugerir como o professor de ELE pode preparar exercícios de leitura, de modo que construa significados, sentidos e identidades sociais para as diversas realidades de nossos aprendizes.

A LEITURA INTERATIVA

A leitura é um veículo que permite estabelecer uma relação entre qualquer texto e o indivíduo, ou aluno, possibilitando a obtenção de uma mensagem por meio da decodificação de um sistema de signos lingüísticos e sua interação com uma base de conhecimentos adquiridos. Para Kleiman (1997: 10), «a leitura é um ato social, entre dois sujeitos —leitor e autor— que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados». Ou seja, a leitura é uma atividade de interação à distância entre leitor e autor, via texto.

A leitura não se limita à obtenção de informações, torna-se, na realidade, uma ferramenta de grande influência para o desenvolvimento do pensamento formal, vinculando-se estritamente com o desenvolvimento cognitivo. Conseqüentemente, a leitura representa um elemento de estimulação intelectual básico e necessário para todas as pessoas.

O processo de interação entre o texto e o leitor envolve compreensão. Conforme apontado por Solé (1998: 32), compreender implica atribuir significado ao que se lê:

> o significado que um escritor tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que aborda e seus objetivos.

O leitor exerce, assim, um trabalho ativo na construção do significado do texto, a partir dos objetivos que tem, de seu conhecimento sobre o assunto ou sobre o autor e de todas as informações sobre a língua das quais dispõe: características do texto, sistema de escrita, etc.

Nos dias de hoje, para estabelecer comunicação, para se informar e interagir com a sociedade o sujeito deve ser capaz de ler o mundo e suas múltiplas linguagens, sejam escritas, visuais ou sonoras.

A importância social da leitura revela-se a partir dos valores que essa prática adquiriu nas sociedades urbanas modernas. A habilidade de escrever na condução e adequação na literatura, principalmente em interações públicas, pressupõe seu acesso aos diversos códigos e variedades que compõem o repertório lingüístico da comunidade.

Dessa forma, o domínio da leitura, por conseguinte da escrita, em sociedades tecnológicas torna-se garantia de sucesso social, uma vez que grande parte dos processos literários é determinada pelas condições de uso e pelo acesso à norma padrão (Ribeiro 2003).

No entanto, deve-se salientar que a leitura representa uma habilidade complexa, cujo domínio precisa pôr em jogo um amplo conjunto de destrezas de índole cognitiva. Estas, de fato, são iniciadas a partir dos processos de identificação e interpretação de estímulos visuais, ortográficos, de um sistema simbólico baseado na linguagem e, acaba com a remodelação da base de conhecimentos sobre as bases das novas informações incorporadas.

É importante mencionar que o desenvolvimento dessa habilidade não se produz de forma espontânea, deriva de uma ação instrucional, de um processo de ensino/ aprendizagem, no qual seu maior ou menor êxito será explicitado pela interação de diversos fatores, entre os quais destacam-se: o nível de conhecimento prévio do leitor/ aluno (domínio da linguagem escrita incluindo todos seus componentes: fonológico, léxico, morfossintático, semântico e pragmático), os processos psicológicos gerais subjacentes a qualquer atividade de aprendizagem (atenção, percepção, memória, etc.), as variáveis relativas à natureza do texto (estilo, maior o menor coesão...) e todos aqueles fatores que competem ao ato instrucional em si mesmo.

O PROCESSO DE LEITURA E DE COMPREENSÃO

Sendo a leitura um processo complexo, que para Kato 1985 envolve a integração do velho com o novo, além da ativação de estratégias ascendentes e descendentes, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, e maior for a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão. Neste caso o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de escritas determinará, em grande parte, suas expectativas em relação aos textos, expectativas essas que exercem um papel considerável na compreensão.

Segundo Kato 1985, a compreensão exige a interação do leitor com os dados do texto, dados de sua memória e de sua capacidade cooperativa e comunicativa com o autor que ele geralmente não conhece.

É bom ressaltar que no processo de leitura, o leitor é instigado a desenvolver um trabalho ativo que é o de construção de significados a partir de um texto base. Esses significados são elaborados a partir de conhecimentos já incorporados que fornecem informações sobre o assunto, sobre o tipo material que serve de suporte ao texto, não importando se jornal, revista, livro ou outros elementos próprios da língua.

Compreender um texto, freqüentemente, tem sido descrito com um esforço inconsciente na busca de coerência do que está escrito. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Vale dizer que um dos caminhos que auxilia nessa busca é o engajamento, a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto do texto.

Pode-se dizer, nesse sentido, que a leitura é um processo só, já que as diferentes maneiras de ler, quer à procura de uma idéia geral quer de um detalhe, são apenas alguns dos caminhos para se alcançar o objetivo pretendido (Kato, 1985).

Cabe mencionar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com o significado e sentido. Aliás, essa leitura desenvolvida não conduz à aprendizagem.

É preciso que o educador, que tem como objetivo formar um leitor ativo considere os recursos técnicos e cognitivos que podem ser desenvolvidos por meio da leitura compartilhada. Lendo, comentando e conversando sobre a leitura, numa verdadeira interação em torno dos problemas de compreensão e interpretação colocados pelo texto, esses procedimentos vão sendo explicados, exemplificados e exercitados conforme a necessidade dos leitores (Garcez, 2000: 585).

De acordo com Kleiman (1997: 9):

> O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão do texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução de vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que os alunos.

Dessa forma, deve-se ter presente que melhorar a própria habilidade de leitura do aluno significa estabelecer as bases para uma reflexão do seu próprio saber, tornando-se, dessa forma, apto a formular e reformular hipóteses, aceitar ou rejeitar conclusões e, assim, tornar-se mais acessível a mudanças, a transformar-se em agente de mudança na sociedade em que vive.

Ainda de acordo com Kleiman 2000, duas atividades relevantes para a compreensão de texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitivas, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade.

Estas atividades se opõem aos automatismos e mecanicismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola. Embora essas atividades de natureza metacognitivas sejam idiossincráticas, individuais, é possível o educador propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, a auto-indagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura. Para isso é necessária a fundamentação teórica de estudo.

LEITURA: ASPECTOS COGNITIVOS

Incidindo sobre a modalidade sensorial na qual a mensagem escrita se apresenta, Garcez 2000 diferencia em caráter geral dois tipos de processos: os visuais e os lingüísticos, incluindo nestes últimos os de natureza semântica e sintática. A estes tipos de processos básicos complementam-se outros de ordem superior, entre os quais se incluem as operações indutivas, dedutivas e as relações da informação do texto com outros conhecimentos que já se possuem. Esta última diferenciação entre processos mais ou menos gerais é destaca por muitos autores (Kato, 1985; Ribeiro, 2003, Kleiman, 2000, entre outros).

De acordo com Kleiman 2000, podem diferenciar-se dois tipos de processos cognitivos implicados na leitura: por um lado estariam os específicos, os quais incluem todos aqueles que procedem e conduzem à identificação das palavras; e por outro lado os não específicos, nos quais incluem-se todos aqueles que entram em jogo trás a identificação do vocabulário.

Dentre os denominados específicos, um dos processos que maior atenção tem recebido em diversos estudos, dado seu status de imprescindível para a compreensão do texto, é o acesso léxico. Sem duvida, o primeiro requisito para se tratar de compreensão de texto é o reconhecimento das palavras, porém, ainda sendo condição necessária, não é suficiente para tornar-se um bom leitor.

Segundo apontam Santos *et al*. 2006 a leitura é um processo que envolve uma série de atividades distribuídas em etapas distintas e inter- relacionadas, que abrange não apenas o momento específico de encontro entre texto-leitor, mas contextuais anteriores e posteriores à leitura.

Nesse sentido, (Santos *et al*., 2006: 45) chama atenção para as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na primeira etapa:

> (...) damos al aprendiz condiciones de definir sus objetivos de lectura y los niveles necesarios para ejecutarla de forma a atenderlos. También le per-

> mitimos activar sus conocimientos previos, elaborar hipótesis a partir del título, observar qué datos pueden aportarle al texto los elementos visuales que lo acompañan. Es ésta la etapa en la cual los compañeros discutirán sobre lo que van a leer, compartirán sus conocimientos de mundo, harán un t rabajo, en cierta medida, intertextual.

A próxima etapa será o momento da leitura, onde as hipóteses anteriormente propostas são verificadas, e serão feitas inferências a partir da compreensão do texto, estabelecendo-se relações entre os elementos lingüísticos, e identificando as idéias principais e secundárias que aparecem no texto.

A etapa seguinte, a pós-leitura, conjuga todas as atividades relacionadas ao texto lido e discutido, explorando e ampliando as possibilidades cognitivas do mesmo. A partir daí podem surgir novas leituras, que construirão uma rede intertextual com o primeiro texto lido, e o aluno deve ser incentivado a também a produzir um texto, a partir da provocação que lhe foi feita pelo conjunto de leituras propostas. Conforme destacam Santos *et al.* 2006: «Lo importante es darse cuenta de que leer no es una tarea aislada que termina con la decodificación del texto».

Segundo Souza 1997, para uma boa leitura, uma vez identificadas as palavras, necessita-se que entre em jogo um conjunto de processos e variáveis que são independentes da leitura em sentido estrito: estratégias inferênciais, domínio lingüístico (nível léxico-semântico, morfossintático, pragmático...), conhecimento do mundo etc.

Umberto Eco *(apud* Souza, 1997: 5), destaca a participação fundamental dos fatores pragmáticos na interação leitor-texto, quando diz que:

> (...) existem propriedades de um texto que não podem ser propriedades de uma frase; ambas admitem que a interpretação de um texto se deve também (quando não principalmente) a fatores pragmáticos e que, por conseguinte, um texto não pode ser enfrentado na base de uma gramática da frase que funcione em bases puramente sintáticas e semânticas.

Numa tentativa de sistematizar o processo cognitivo da leitura, podemos distinguir de modo sucessivo as seguintes etapas:

1. Identificação das letras
2. Transformação das letras em sons
3. Construção da representação fonológica da palavra
4. Acesso aos múltiplos significados da palavra
5. Elaboração do significado da frase
6. Integração do significado das frases para elaborar o sentido global do texto
7. Retenção da informação na memória e estabelecimento de relações
8. Realização de inferências baseadas no conhecimento do mundo.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Denominam-se estratégias de leitura às ações mentais do leitor, ativadas durante o processo de leitura, que levam à extração de informações do texto. Essas estratégias podem ser identificadas a partir da compreensão que o aluno tem do texto, que estão ligadas ao seu comportamento verbal e não-verbal.

Kleiman (2000: 61), apresenta estratégias metacognitivas e cognitivas da leitura e produção de texto. De acordo com a autora, as estratégias metacognitivas:

> (...) são operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais há controle consciente: o aluno é capaz de dizer e explicar a sua ação. Essas estratégias regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. Nesse sentido, por meio da auto-avaliação da própria compreensão e da determinação de objetivos para a leitura, os alunos seriam capazes de dizer o que não entendem sobre o texto e para que estão lendo o texto.

Já as estratégias cognitivas

> (...) seriam aquelas inconscientes para o leitor, que ele realiza para atingir seu objetivo de leitura. Trata- se de um conhecimento implícito, não- verbalizado, os chamados «automatismos» da leitura. Esse conhecimento abrange desde aquele sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento do vocabulário até o conhecimento sobre o uso da l íngua. Essas estratégias regem o comportamento auto mático e inconsciente do leitor (Kleiman, 2000: 61).

A discussão dessas estratégias de leitura torna-se de grande importância para o presente estudo, que visa discutir estratégias facilitadoras do ensino de ELE para aprendizes brasileiros. Nesse sentido, importa destacar que a atividade de leitura possui grande importância no ensino de uma língua estrangeira, pois ela:

1. Permitir o acesso ao conhecimento produzido por outras culturas;
2. Desenvolver certas competências lingüísticas;
3. Ampliar e desenvolver o conhecimento de mundo;
4. Repensar a própria identidade a partir da identidade do outro;
5. Estimular a leitura como fonte de prazer;
6. Desenvolver práticas cotidianas que envolvam leitura;
7. Desenvolver uma postura crítica frente à sociedade.

A LEITURA EM ELE

Na realidade, a aprendizagem de uma língua estrangeira ultrapassa a idéia simples de decodificação de códigos lingüísticos, na medida em que inclui variados fatores do saber, sobretudo em relação à cultura específica de um povo e conseqüentemente hábitos e costumes. Este enfoque acaba por favorecer a aprendizagem possibilitando o desenvolvimento de uma visão mais ampla sobre o que está sendo ensinado.

Paraquett (1998: 118) entende que «o conjunto de tradições, de estilo de vida, de formas de pensar, sentir e atuar de um povo» contribui para a melhor assimilação do conteúdo lingüístico. Assim, no que se refere ao ELE pode-se concluir que o respectivo professor, além de atentar à comunicação, deve estimular a compreensão do contexto lingüístico-cultural.

Nessa linha, Junguer (2002: 109) reconhece na cultura a própria identidade de um povo:

> podemos identificar en ella la l lamada cultura erudita —artes, literatura, música- la popular o folklórica, y también (¿por qué no?) una de base cotidiana, que nos muestra la idiosincrasia de un pueblo (o porción de él), sus costumbres más sencillas, tales como la inclinación por determinadas comidas o hábitos respecto a la alimentación (hora, compañias, lugares, valores sociales, etc.).

Desse modo, o ensino da língua tem que estar inserido na compreensão da cultura. Contudo, os materiais didáticos nacionais disponíveis para o estudo de ELE não atentam para essa condição. Pode-se depreender que o conteúdo a ser estudado não pode estar baseado em exclusivamente em padrões e modelos, necessitando ter um enfoque múltiplo de modo a propiciar a percepção da grande variedade encontrada nas nações hispânicas.

Durante muito tempo não houve a preocupação em inserir no ensino da língua estrangeira componentes culturais. Todavia sua importância está referendada pelas práticas atuais conforme afirma Junguer 2002.

Por fim, merece, lembrar as afirmações de Costa (1997: 125) a esse respeito:

> El ámbito de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera no puede seguir siendo visto como algo aislado, encerrado en un «coto» —generalmente la última sección del l ibro de texto— en la que se destilan pequeñas gotas informativas.

Assim sendo, para concluir, importa reconhecer que todo esse contexto também deve ser considerado no ensino da leitura em ELE para os nossos alunos. Em nossa realidade escolar, deparamo-nos com turmas heterogêneas, sendo essa heterogeneidade compreendida como o conjunto gerado pelas diferentes formações, que cada indivíduo traz consigo, isso exige do professor, um empenho constante na elaboração de propostas com o ensino de leitura, que possam respeitar as características particulares de cada sujeito. Ao mesmo tempo, tais propostas devem contribuir para o alcance dos objetivos da disciplina, traçados pelo docente, haja vista que esse deve unir seus interesses aos do projeto político pedagógico da escola.

BIBLIOGRAFÍA

Costa, Ana Lucia E. dos Santos, 1997, «Diferentes modos de tratar la cultura: ¿cómo vehicular valores y costumbres más allá de lo tópico?», *Actas del V*

Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes. La integración de los aspectos culturales en la clase de español como lengua extranjera, Brasília, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.

Garcez, 2000, «A Leitura na vida contemporânea», *Rev. Bras. Est. Pedag.*, vol. 81, n.º 199.

Junger, Cristina S. Vergnano, 2002, *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*, Tese (Doutorado em Letras Neolatinas), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Kato, M, 1985, *O aprendizado da leitura*, São Paulo, Martins Fontes.

Kleiman, Ângela, 1996, *Leitura: ensino e pesquisa,* Campinas, Pontes.

— 1997, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, Campinas, Pontes.

— 2000, *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*, Campinas, Pontes.

Parâmetros Curriculares Nacionais —terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira, Ministério da Educação e do Desporto— Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

Paraquett, Márcia, 1998, «Espanhol Língua Estrangeira: um objeto fundamental», *Caligrama,* 3/ 117: 127.

Ribeiro, Ormezinda Maria, 2003, «Por uma Engenharia da Leitura: Construindo trajetórias para a leiturização», *Linguajem & Ensino*, vol. 6, n.º 2.

Santos, Ana Cristina dos; Dreon de Albuquerque, Ana Elizabeth, y Souza Vergnano Junger, Cristina de, «Lectura Interactiva en clases de E/ LE», http://www.hispanista.com.br/revista/uniminiesp.htm em (acceso el 20 de ener. De 2006

Solé, Isabel, 1998, *Estratégias de leitura*, Porto Alegre, Artmed.

Souza, Patrícia Nora de, 1997, «Criando o Sentido: a participação de textos literários na aprendizagem de leitura em língua estrangeira», *The Especialist*, vol. 18, n.º 1.