A prática de leitura no ensino de ELE

Greice da Silva Castela
UNIOESTE/PG-UFRJ

1. REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

Nesta comunicação nos propomos a refletir sobre as práticas de leitura no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e sobre o que podemos fazer para aperfeiçoar nosso trabalho com esta habilidade.

Embora haja uma vasta produção acadêmica sobre a questão da leitura no âmbito escolar, as práticas docentes permanecem seguindo uma concepção estruturalista (Saveli, 2001: 34-35): «há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade das práticas de leitura na escola, girando em torno de uma só concepção. Tais práticas continuam terrivelmente estáveis, em que quase sempre a leitura é tomada como a "tradução oral do escrito"».

Esta prática de leitura na escola se deve, segundo esta autora, à: (a) deficiência na formação docente; (b) resistência da escola à mudança da proposta pedagógica tradicional para uma prática voltada para a reflexão e experiência do aprendiz; (c) supervalorização dos materiais didáticos; (d) dificuldade de implementar as discussões teóricas na prática docente; (e) falta de um campo específico de investigação sobre as condições em que se desenvolve o ensino de leitura na escola e (f) falta de um projeto político-pedagógico da escola que contemple a leitura como um dos pilares de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Estas práticas de leitura na escola «tomam a escrita como um sistema de transcrição do oral, de codificação e de notação, e a leitura como forma de decodificação»(Saveli, 2001: 38). Superar estas práticas escolares passa «pela conscientização da verdadeira natureza da leitura e, portanto, por uma reflexão sobre as condições necessárias para o seu aprendizado» (Foucambert, 1997: 56).

Não queremos cair em divisões reducionistas e ideológicas que separam leitores e não leitores ou maus leitores e que apontam como causa deste segundo grupo o desconhecimento do prazer de ler. Como sugere Silva (1993: 46-47), «todo ser humano normal possui um potencial biopsíquico para atribuir significados às coisas e aos diferentes códigos (verbais ou não verbais) que servem para expressar ou simbolizar o mundo. Esse potencial é desenvolvido no seio do grupo social através de práticas coletivas específicas e dentro de condições concretas que estabelecem a sua possibilidade».

Este autor sugere, como forma de romper com estereótipos relacionados ao processo de leitura realizada no âmbito escolar, dois princípios essenciais que norteiam a construção de uma nova pedagogia da leitura:

1) Procedimentos didático-pedagógicos:

Trata-se de fazer com que o docente ative os conhecimentos prévios do aprendiz sobre o texto, a representação da escrita e a gramática, a fim de confrontar e questionar estes saberes para que se construam novas hipóteses e descobertas (Saveli, 2001). Para isto, o professor necessita conhecer o contexto social e familiar dos alunos. Como Silva (1993: 26-27) afirma, «ao invés de iniciar o diálogo pedagógico a partir das necessidades e dos problemas concretos dos alunos, utilizando-os para a exploração e partilha do saber através da discussão e de leituras diversas, tendemos, pelas nossas atitudes e pelos nossos procedimentos, a desvincular os referenciais dos textos da vida em família, da cidade, do meio social».

2) Orientações das práticas de leitura:

Para Silva (1993), no processo de formação do leitor as técnicas e métodos empregados não têm tanta relevância quanto a atuação docente em sua prática pedagógica. Foucambert (1997: 133) também considera que o docente necessita conscientizar-se da relevância de seu papel na formação de leitores e que possui «a dupla responsabilidade de elaborar as suas intervenções pedagógicas na sala de aula e de trabalhar com os próprios alunos no desenvolvimento de condições externas que lhes permitam ser bem sucedidos».

Vale ressaltar que Foucambert (1997) sugere que a conscientização do que significa ler é fundamental para o aprendizado. Ler supõe relacionar as informações presentes no texto ao contexto em que este se insere, assim como associar estes dois ao contexto em que se insere o leitor (Freire & Shor, 1996), constitui, portanto, uma operação intelectual e complexa que ultrapassa a decodificação do escrito.

Como afirma Freire (1999, p.30), «a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito».

A leitura enquanto prática criadora constrói de modos diferentes os sentidos de um texto, embora este guarde os sentidos que se espera que lhe sejam atribuídos (Chartier, 1996).

A leitura não se restringe a uma atividade intelectual, já que possui uma dimensão política. No contexto escolar, representa um instrumento político-pedagógico que possibilita compreender e transformar as experiências pessoais de alunos e professores, bem como atuar como elemento de transformação e conscientização de seu lugar e papel na sociedade em que estão inseridos (Freire & Macedo, 1990).

Silva (1993: 27) preconiza que «caso queiramos ser fiéis à nossa conceituação de leitura, tomada como um instrumento de conhecimento, questionamento e conscientização, temos de combater a sacralização dos textos e a visão bancária (reprodutivista) que estão muito presentes nessa área».

Para isto, este autor sugere que «deve existir uma horizontalidade no trabalho de interpretação de textos, com a abertura de espaço para a discussão daquilo que

foi lido de modo que seja efetivamente construído um circuito de comunicação e partilha em torno desses textos.» (Silva, 1993:28).

Esta postura pedagógica requer que os docentes dêem voz aos alunos, para que suas vozes sejam ouvidas e legitimadas, «pois que o conhecimento se produz no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discutem o texto na sala de aula» (Saveli, 2001: 50-51).

Neste sentido, faz-se necessário abandonar a concepção tradicional de educação como transmissão unilateral de saberes do professor para o aluno e conceber a aula como espaço de confrontação e compartilhamento de conhecimentos que contribui para a produção de novos conhecimentos.

2. REVISANDO OS MODOS DE PROCESSAR A INFORMAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Autoras como Kato (1990), Kleiman (2000) e Sole (1998) consideram que as dificuldades de leitura não se devem ao desconhecimento da língua estrangeira propriamente dita, mas a dificuldades gerais de compreensão leitora na língua materna.

Atualmente acredita-se em um modelo interacional de leitura, defendido por essas autoras, no qual o leitor reconstitui o significado textual, com base em seus conhecimentos prévios e nos elementos lingüísticos presentes no texto, elabora e verifica previsões e hipóteses durante o processo de leitura de acordo com seus objetivos, os quais determinam as estratégias de leitura que serão utilizadas.

No entanto, como ressalta Moita Lopes (1996), nem sempre o papel do leitor foi considerado ativo e em interação com o texto e o autor. Por um lado, as concepções de leitura já consideraram o texto como o portador do invariável sentido dado pelo autor e o leitor como mero decodificador de informações. Por outro lado, já tiveram o leitor como foco, tratando o texto quase como um pretexto para confirmar as idéias pré- concebidas do leitor.

Os modos de processar a informação, apresentados a seguir, refletem, em certa medida, essas concepções, mas não devem ser descartados, uma vez que são adequados em diferentes propósitos de leitura:

1) Processamento bottom-up ou ascendente: uso linear e indutivo das informações visuais e lingüísticas. A informação flui do texto para o leitor, que constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes.

2) Processamento top-down ou descendente: abordagem não-linear, em que o leitor formula hipóteses e deduções de informações extralingüísticas, cuja direção é da macro para a microestrutura, nesse processamento o leitor transporta seus conhecimentos e experiências anteriores para o material lido e ativa seus esquemas mentais.

3) Processamento interacional: os processos ascendente e descendente ocorrem simultaneamente. O leitor interage com o texto na tentativa de confirmar previsões baseadas na identificação e interpretação de 'pistas lingüísticas' que o autor deixou no texto, assim como em seu conhecimento prévio, buscando reconstruir os sentidos 'autorizados' pelo autor.

Segundo Kato (1990), a escola parece priorizar o processamento ascendente, já que, muitas vezes, transforma as aulas de leitura em pretextos para o estudo gramatical e considera o texto como portador de um sentido único e, conseqüentemente, de interpretação invariável.

As estratégias de leitura contribuem para a compreensão dos textos e podem ser transferidas, sem maiores dificuldades, para as mais diversas situações de leitura, colaborando para o desenvolvimento da competência leitora e para a formação de leitores críticos e autônomos.

Além disso, estas estratégias são aplicáveis tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Contribuem para a formação da competência leitora e precisam ser ensinadas e trabalhadas nas aulas de língua.

Mary Kato (1990) considera que o termo estratégia refere-se a procedimentos inconscientes, que o leitor realiza a fim de extrair um significado do texto lido, como: encontrar parcelas significativas do texto e sua coerência interna, estabelecer relações de sentido e de referência entre essas parcelas, avaliar a consistência das informações e inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor.

O leitor pode variar o uso de estratégias dependendo da situação e de acordo com sua intenção ou objetivos de leitura. Existem dois tipos de estratégias relacionadas à leitura:

a) Estratégias cognitivas: referem-se aos comportamentos inconscientes e automáticos do leitor através dos quais as marcas formais do texto são interpretadas, como, por exemplo, o processo de inferência e a construção da coerência textual local.

b) Estratégias metacognitivas: são controladas conscientemente e englobam a reflexão e o planejamento do processo de aprendizagem, o estabelecimento de objetivos de leitura, a formulação de hipóteses, o monitoramento e a auto-avaliação da compreensão e do domínio do conhecimento, o calculo do tempo de realização de uma tarefa, a busca da idéia principal, a revisão do texto, a leitura para memorização, etc.

Isabel Solé (1998) apresenta essas estratégias durante cada etapa da leitura, do mesmo modo aparecem divididas neste artigo. As estratégias utilizadas antes da leitura têm a finalidade de mostrar as diversas utilidades da leitura, provocar a necessidade de ler, fornecer recursos para uma leitura eficaz e tornar o aluno um leitor ativo que conhece o objetivo da leitura e utiliza seu conhecimento prévio. Como estratégias que se enquadram nesta etapa podemos citar:

• Motivação e planejamento do material: os textos devem ser autênticos, desconhecidos pelos alunos, inseridos em contextos reais de uso da leitura e adequados ao conhecimento prévio dos alunos. Além disso, devem incentivar o gosto pela leitura e permitir ao aluno elaborar seu próprio ritmo e interpretação.

• Determinação de objetivos: determinam a forma com o leitor lê e controla a compreensão do texto. Os objetivos podem ser:

a) Obter uma informação específica (*scanning*): consiste em localizar algum dado, é muito utilizada no cotidiano e ajudar a trabalhar a rapidez e a seleção na leitura.

b) Seguir instruções: «saber como fazer», esse objetivo implica ler e compreender todo o texto, numa leitura significativa e funcional.

c) Obter informação geral (*skimming*): «saber de que trata», acarreta uma leitura rápida e superficial utilizada na consulta com propósitos concretos. Contribui para o desenvolvimento da «leitura crítica» na qual o leitor lê de acordo com seus interesses e propósitos discernindo as informações.

d) Aprender: objetiva a ampliação do conhecimento. O aluno deve saber exatamente o que vai aprender e com que finalidade.

e) Prazer: associado à literatura e à leitura autônoma.

f) Conferir o que se aprendeu: é importante ressaltar que perguntas- respostas nem sempre avaliam bem a compreensão de um texto, como veremos mais adiante.

g) Verificar hipóteses: contribui para que os alunos percebam a importância de suas previsões para conhecer o texto e compreendê-lo.

Toda situação de leitura deve seguir um objetivo em função do qual se construirá um significado para o texto e se considerarão as informações pertinentes para alcançá- lo, como ocorre na leitura realizada no dia-a-dia. Kleiman (2000: 35) ratifica o estabelecimento de objetivos de leitura como fundamental nesse processo:

> Cabe notar 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 significado e sentido. Aliás essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem.

• Atualização do conhecimento prévio do leitor através de:

a) Explicação geral sobre o texto indicando gênero, temática e pistas textuais.

b) Elementos textuais e paratextuais como ilustrações, títulos, subtítulos, enumerações, sublinhados, tipo e tamanho da letra, palavras-chave, introduções e resumos.

c) Estimulo à formulação de previsões apoiadas no título e em ilustrações.

d) Discussão e síntese oral das idéias mais importantes.

e) Elaboração de perguntas sobre o texto em parceria com os alunos, a partir das previsões.

A falta de conhecimento prévio necessário ou de pistas textuais para sua ativação pode conduzir a uma interpretação diferente da pretendida pelo autor.

Durante o ato de leitura propriamente dito são realizadas estratégias de leitura como, por exemplo: o controle da compreensão, a verificação das hipóteses elaboradas antes da leitura, a conexão das informações do texto com os conhecimentos prévios do leitor, a percepção de relações entre as partes do texto, o estabelecimento de relações intertextuais, a identificação de polifonia no texto, a percepção da posição e das intenções do autor, a identificação dos conectores lógicos e suas funções, a busca de informações que satisfazem o objetivo de leitura, a realização de inferências e a utilização do contexto para deduzir o significado do léxico desconhecido.

Após a leitura do texto, o leitor continua valendo-se de estratégias para organizar as informações e idéias do texto e relacioná-las ao seu conhecimento prévio para construir sua compreensão. Como estratégias dessa terceira etapa podemos citar:

a) Identificação da idéia principal.

b) Elaboração de resumo.

c) Esquematização hierárquica das informações.

d) Formulação de perguntas e respostas. As perguntas elaboradas podem ser de três tipos:

1) Perguntas de resposta literal: a resposta deve ser localizada e transcrita do texto. Esse tipo de pergunta, geralmente relacionada a detalhes do texto, contribui para a localização da resposta, a qual consiste em dizer o que está no texto de modo explícito, mas não implica compreensão.

2) Perguntas de elaboração pessoal: a resposta não está no texto, mas no conhecimento prévio ou opinião do leitor. Essas perguntas utilizam o texto como pretexto para uma extensão da leitura, contribuem para formar opinião e confrontar informações dadas e novas.

3) Perguntas para pensar e buscar: a resposta precisa ser deduzida com base em elementos do texto. Esse tipo de pergunta implica compreensão e interpretação textual e contribui para a leitura nas entrelinhas.

Formular perguntas sobre um texto implica saber qual sua finalidade. Antes de optar por determinado tipo de questão, devemos ter em mente que habilidade queremos trabalhar no aluno. Para desenvolver a compreensão são apropriadas perguntas para pensar e buscar, para localização de informações específicas no texto são adequadas perguntas de resposta literal e para ativar o conhecimento prévio ou formar opinião devem ser feitas perguntas de elaboração pessoal.

A seguir apresentamos um exemplo de atividades de espanhol como língua instrumental para leitura de acordo com o modelo interativo. O texto utilizado é autêntico (retirado do jornal eletrônico espanhol El País) e as questões conduzem os alunos a refletirem sobre o texto, seu contexto, objetivo de produção e utilidade no cotidiano. Além disso, possibilitam a realização de inferências baseadas no texto e no conhecimento prévio que os aprendizes possuem sobre os gêneros textuais.

Texto:



1) Después de leer solo el título del texto y la foto del niño, contesta:

a) ¿Sobre qué crees que tratará el texto?

b) ¿De qué tipo de fuente crees que se sacó este título? ¿Por qué?

c) ¿A qué tipo de texto pertenecería? ¿Por qué?

2) Después de leer el texto, contesta:

a) ¿Tus hipótesis se han confirmado?

b) ¿Qué tipo de texto es este?

c) ¿Dónde estaría escrito originalmente?

d) ¿A quién estaría dirigido el texto?

e) ¿Cuál es el asunto del texto?

f) ¿Cuál es el objetivo del texto?

g) El título nos ofrece un mensaje de doble sentido. Identifícalo y explica la función de este recurso en el contexto donde aparece.

h) Da un nuevo título para el texto.

i) ¿Qué tipo de organización es «Ayuda en Acción»?

j) De dónde es la organización «Ayuda en Acción»?

l) ¿Se puede creer que «Ayuda en Acción» actúa en otros lugares?

m) ¿Cuáles son las maneras de contactar a esta organización?

n) Explica, a partir del contexto y de tus conocimientos previos, las palabras «basurero» y «basura».

o) En el enunciado: «se **la** puedes dar **tú**», ¿A qué o quién se refieren los elementos en negrita?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que conforme os Parâmetros de Curriculares Nacionais do ensino fundamental (1998), o ensino de língua estrangeira deve, entre outras funções, contribuir para a construção da cidadania, aumentar as possibilidades de ação discursiva dos alunos, reduzir a exclusão social na comunicação, atuar como força libertadora individual e nacional através da consciência crítica da linguagem, estabelecer a interdisciplinaridade e colaborar na compreensão intercultural e no processo de educação como um todo.

Também enfatizamos a necessidade de utilização de textos dos mais diversos gêneros discursivos na sala de aula a fim de desenvolver o letramento dos alunos, visto que estes se depararão com esta diversidade nas práticas cotidianas da sociedade.

Além disso, vale ressaltar a necessidade de se criar e explicitar objetivos que norteiem a leitura, já que estes, por um lado, determinam o nível de leitura que se realizará e as estratégias de leitura a serem empregadas e, por outro, contribuem para a motivação do aprendiz no ato de ler.

Todos estes aspectos devem ser considerados pelo professor ao planificar suas aulas e elaborar seu próprio material. Podemos constatar que realizar com êxito esses tipos de atividades e funções requer tempo, dedicação e preparo. Por diversos motivos, nem sempre os professores dispõem de tempo e recursos para planejarem e prepararem aulas e materiais adequados a cada grupo de alunos.

Precisamos refletir sobre o modo como estamos lecionando e o que podemos fazer para aperfeiçoar nosso trabalho. Como afirma Sonsoles Fernández (2002), uma língua é o principal veículo de comunicação de um povo por meio da qual transmite sua cultura, tradições e conhecimentos.

A leitura instrumental de uma língua estrangeira como o espanhol representa um modo de ingresso ao universo de várias culturas, ampliação de conhecimentos e acesso à informação, que, sem dúvida, contribuem para a formação de cidadãos mais críticos e capazes de confrontar o mundo em que vivem com outras realidades, adquirindo subsídios para repensar o presente e modificar seu futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Chartier, R. (org.), 1996. *Práticas da leitura,* São Paulo, Estação Liberdade.

— 1999. *A aventura do livro: do leitor ao navegador,* 1.ª ed., São Paulo, Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado.

Fernández, S., 2002. *Programa de Espanhol -11º Ano – Nível de Iniciação- Formação Geral e Científico-Tecnológica-Coordenadora,* Portugal, Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário.

Foucambert, J., 1997. *A criança, o professor e a leitura,* Porto Alegre, Artes Médicas.

Freire, P., 1999. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,* 10.ª ed., São Paulo, Paz e Terra.

Freire, P., e MACEDO, D., 1990. *Alfabetização: leitura do mundo/leitura de palavra,* São Paulo, Paz e Terra.

Freire, P., e Shor, I., 1996. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor,* Río de Janeiro, Paz e Terra.

Kato, M., 1990. *O aprendizado da leitura,* 3.ª ed., São Paulo, Martins Fontes.

Kleiman, A., 2000. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura,* 7.ª ed., Campinas, Pontes.

Ministério da Educação, 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira,* Brasília, Secretaria da Educação Fundamental.
Moita Lopes, L. P., 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada - A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas,* Campinas, Mercado de Letras.
Saveli, E. L., 2001. Tese de doutorado. *Leitura na escola: as representações e práticas de professoras,* Campinas, SP, UNICAMP.
Silva, E. T., 1993. *Elementos de pedagogia da leitura,* 2.ª ed., São Paulo, Martins Fontes.
Solé, I., 1998. *Estratégias de leitura,* 6.ª ed., Porto Alegre, Artmed.
Van Dijk, T. A., 1983. *La ciencia del texto,* Barcelona, Paidós.