

LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: *Hacia el Español*

Denise Dittrich Vieira Santos *

Joana Paulin Romanowski **

Sérgio Junqueira ***

Resumo

O artigo discute a questão da leitura em sala de aula, em especial da leitura em língua estrangeira. Toma-se como base a teoria e análises sobre leitura e sobre leitura e formação do leitor crítico para se discutir como se processam as atividades de leitura no livro didático *Hacia el Español, curso de lengua y cultura hispánica* para alunos brasileiros, de Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza. A partir da metodologia que orienta a elaboração do livro-texto analisado e as orientações didáticas dirigidas ao professor, faz-se a análise dos critérios para a elaboração do material e seleção dos textos para avaliar as vantagens e limites de sua utilização pelo professor de espanhol, para o desenvolvimento da capacitação leitora de alunos de espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave: leitura, língua estrangeira, livro didático

Abstract

This article discusses the issue of the reading in classes of a foreign language. The article presents theoretical frameworks related to reading and the development of critical readers to analyze the activities of the course book "*Hacia el Español, curso de lengua y cultura hispánica*", written by Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza, specially developed for Brazilian students. From the methodology proposed in the book investigated and the guidelines presented for the teachers, this paper analyses the criteria used in the preparation of the book and in the selection of the texts aiming at identifying the advantages and limits of the book when used by Spanish teachers towards the development of the students' reading abilities of the Spanish as a foreign language.

Key words: reading, foreign language, course book

No livro *Texto e Leitor*, Kleiman (2002) analisa a multiplicidade de atos cognitivos que envolvem o processo de leitura de um texto. Quando o leitor adquire o domínio sobre o processo, ele está em condições de inferir significados, a partir das relações que estabelece com um contexto mais amplo. Essa interação entre leitor e autor, entende a autora, não se refere só à apreensão de significados presentes no texto, mas é também ato social, residindo aí a verdadeira natureza da leitura. (KLEIMAN, 2002).

Com esse estudo a autora tem em vista, de forma especial, o professor (de qualquer matéria, porque entende que todo professor é um professor de leitura) e sua prática pedagógica; trata do conhecimento prévio na leitura, separando e definindo os conhecimentos lingüístico e textual necessários para a construção de significados e

destacando que o leitor, "quando não consegue chegar à compreensão através de um nível de informação, ativa outros para compensar essa falha". Considerando as formas de interação entre o leitor e o texto, classifica os discursos em narrativos, descritivos e argumentativos. Observa que, a partir das marcas formais do texto, o leitor "se dispõe a escutar para depois aceitar, julgar, rejeitar" (KLEIMAN, 2002) e entende que o leitor, exposto à diversidade de tipos textuais, estará apto a desenvolver *expectativas* a respeito do texto, o que aumenta a suas chances no processo de compreensão.

Destaca, também, a função dos *esquemas*, conhecimentos partilhados sobre acontecimentos, assuntos e eventos culturais que, no processo de leitura, relacionam-se à formação das expectativas sobre o que se vai ler; os esquemas permitem

* Especialista em Línguas Estrangeiras Modernas, pela UFPR sob Orientação da Prof^a. Dra. Terumi Koto Bonnet Villalba. Aluna do Mestrado em Educação - PUCPR. Professora de Espanhol. E-mail: ddviera@yahoo.com.br.

** Doutora em Educação. Professora do Curso de Mestrado em Educação - PUCPR. E-mail: joana.romanowski@pucpr.br.

*** Doutor em Educação. Professor do Curso de Pós-graduação em Educação - PUCPR. E-mail: srjunk@uol.com.br.

também economia na comunicação e “economia e seletividade na codificação de nossas experiências” (KLEIMAN, 2002, p. 23), já que o autor conta com esse conhecimento prévio por parte do leitor. É “processo inconsciente de reconstrução de significados” e significa “engajamento na leitura e uso do conhecimento”. (KLEIMAN, 2002, p. 26)

A partir desse ponto de vista, a autora se reporta a que não há apenas um processo de compreensão, “mas vários processos de leitura (...) tantos quantos forem os objetivos do leitor” (p. 32), que identifica tipos e estruturas textuais diversas. Define as *estratégias metacognitivas da leitura*, atividade consciente e própria do leitor crítico, capaz de controlar e conduzir o próprio conhecimento no estabelecimento de objetivos necessários para a formulação de hipóteses que levam à compreensão do texto (p.34-35). Argumenta, porém, que enquanto o leitor ativo elabora hipóteses e as vai testando à medida que lê, no caso do aprendiz de leitura, essas metas podem ser direcionadas pelo professor, que vai propor atividades que levem ao aprimoramento de aptidões.

Aponta, como fator fundamental à compreensão, a capacidade de, seguindo as pistas formais do texto, chegar à *síntese do pensamento do autor*, assim como a formação do leitor crítico envolve, a seu ver, a capacidade de apreender a intenção argumentativa do texto.

De acordo com a formulação de Bakhtin: “um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.” (BAKHTIN; 2002). Vista assim, a leitura de um texto de qualquer natureza é um processo em que não importa apenas a compreensão do código lingüístico, mas a capacidade do leitor de reconhecer ou atribuir significados.

Martins (1994) reporta-se ao fato de que o ato de ler começa muito antes do contacto com o texto, já que atribuir sentido a ele significa levar em conta as suas circunstâncias e as do leitor.

Repensa o papel do professor em sala de aula sugerindo que ele realize uma leitura *com* o educando em substituição à feita *para* ou *por* ele. O professor deve orientar a leitura de seus alunos, mas não impõe a sua vontade no processo; não se coloca como o leitor-modelo ou o tradutor-modelo a que se refere Nunes (1997), mas age como o mediador que equilibra o processo, colocando-se como um dos participantes e incentivando a leitura *fiel* e crítica do texto ¹.

O desenvolvimento da consciência crítica da linguagem no ensino da leitura é, portanto, o objetivo geral do professor de línguas envolvido num projeto de leitura em sala de aula.

Lopes (1996) reconhece a partir da análise e crítica dos modelos não-interacionistas de leitura, centrados nos aspectos mecânicos do ensino de línguas, voltados para o texto ou privilegiando a recepção, uma terceira visão de leitura que abarcaria com mais propriedade o fenômeno da compreensão escrita, em que o ato de ler envolve tanto a informação textual, como a que o leitor *traz* para o texto. Apresenta uma reflexão que visa problematizar os processos de ensinar e aprender a língua estrangeira, com ênfase na sua natureza social e educacional. Essa reflexão se dá centralizando a questão do professor de línguas como professor-pesquisador: a tomada de consciência do processo em que está envolvido, faz com que possa submeter a sua atividade a uma crítica constante e gerar *progresso educacional*, com base em pesquisa conduzida por ele em sala de aula.

Testando o seu modelo interacionista para o estudo de línguas clássicas, esse autor considera que o conhecimento esquemático formal é de grande utilidade para o aluno na sua formação de leitor e propõe que ele seja familiarizado com os marcadores do discurso (conectores, itens lexicais, etc), que indicam a maneira como se organiza a informação no discurso. Aprendendo a processar esses marcadores no ato de ler, a interação que se deve processar na leitura entre escritor e leitor é facilitada. O autor propõe esse e outros recursos pedagógicos para o desenvolvimento da percepção, no aprendiz, da leitura como ato social.

Em conferência recente sobre leitura, realizada em Curitiba, Kleiman (2002) indicou que o texto pode ser considerado sob três perspectivas: como objeto cultural, como objeto lingüístico e como objeto do conhecimento, envolvendo aspectos culturais, lingüísticos e psicolingüísticos. Nessa última perspectiva, o das ciências cognitivas, o texto só importa na medida em que se quer avaliar como o leitor o compreende, cabendo ao professor o papel de mediador ou facilitador no processo. Os dois enfoques anteriores referem-se, o primeiro, ao texto como prática social (comunicativa), para um projeto de letramento em que se indaga sobre as finalidades do ler e do escrever; e o segundo, com base nas ciências da linguagem, se concretiza na lingüística textual ou na análise dos aspectos ideológicos do discurso e busca saber como se constrói o *sentido* do texto. A estratégia ideal para as atividades de leitura em sala de aula, no entender da autora, é que essas três perspectivas sejam contempladas.

¹ O conceito de fidelidade na leitura de um texto ou enunciado envolve a identificação da orientação ideológica que reflete e que por isso mesmo o torna passível de confrontação com outras vozes ou discursos. Ver a respeito do método desenvolvido por Bakhtin o capítulo *Ensaio sobre uma ética da apreensão da*

palavra científica no quadro das ciências humanas, estudo de Gilberto de Castro, p.48-61.

Ainda nessa oportunidade e considerando especificamente os livros didáticos e a questão da leitura, analisa as práticas de interpretação textual comumente encontradas nesse material; observa que devem ser evitadas as perguntas objetivas, que funcionam apenas como cópias para os alunos, que, assim, não necessitam fazer nenhuma reflexão sobre o texto. As perguntas subjetivas são, também, pouco produtivas para a interpretação textual, já que dispensam a leitura anterior. E, referindo-se às perguntas de caráter metalingüístico, observa a conferencista que elas também não dizem nada sobre o texto e dispensam a compreensão de seu conteúdo. Sintetiza essas considerações observando que a prática textual que realmente leva o aluno à compreensão e que tem o papel de formar o aluno crítico e capaz de realizar atividades metacognitivas de leitura de textos, seria aquela realizada através de perguntas mediadoras, que integram a parte ao todo, questões inferenciais sobre o texto, considerado sob as três perspectivas, como objeto lingüístico, cultural e objeto de conhecimento. Avalia, também, que os esclarecimentos sobre o léxico são parte importante nesse processo. Numa atividade de leitura, em que os objetivos são outros que não a expressão oral, a tradução pura e simples dos termos desconhecidos pode ser feita anteriormente à leitura; ainda mais recomendável, porém, é a utilização de dicionários como atividade preparatória ou simultânea à leitura, pelo que representa, para o aluno interessado em pesquisar e conhecer significados, o processamento dos novos termos e seus sinônimos, entendidos no contexto das enunciações.

Referindo-se à elaboração de currículos do ensino médio para a área de linguagem, Faraco (2000) propõe a reformulação da concepção de linguagem, que não deve ser vista como mero instrumento, mas entendida como atividade *social, intersubjetiva e histórica*.

Para a elaboração do currículo escolar para línguas estrangeiras, observa que ele deve oferecer condições, ao estudante, de inserir-se na cultura da LE, ao invés de permitir-lhe aprender apenas o código lingüístico. Porém, essa inserção deve contemplar a análise contrastiva das duas culturas, a da língua estudada e a da língua materna do aprendiz.

A organização do currículo, diz o autor, deve também considerar as expectativas do aluno que, na maior parte das vezes, tem uma motivação *instrumental* em relação ao aprendizado e precisa, nesse caso, obter capacidade de leitura fluente de textos jornalísticos e/ou divulgação científica, além da capacidade de falar (entender) a língua estrangeira em situações básicas de comunicação.

Na seqüência dessas considerações, propõe que o professor utilize textos reais, como peças publicitárias, músicas, histórias em quadrinho,

histórias curtas, textos mais elementares de divulgação científica e vê a necessidade de integração entre as várias áreas de estudo, destacando que a LE pode ser uma aliada para a pesquisa em qualquer área.

Depois dessa introdução, em que procurei mostrar formulações de alguns autores envolvidos com a questão da leitura e do ensino de línguas, passo a analisar o livro didático *Hacia el Español*, considerando a sua estruturação em nível básico, médio e avançado em relação às propostas metodológicas que apresenta, para verificar como se organizam e desenvolvem as atividades de leitura nesse material, destinado aos estudantes brasileiros aprendizes da língua espanhola.

Organização do Livro didático

O livro didático *Hacia el Español, Curso de Lengua y Cultura Hispânica*, publicação da Editora Saraiva, das autoras Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza, apresenta-se em três níveis - o básico, intermediário e avançado, destinados a adolescentes, jovens e adultos, alunos do ensino médio ou de escolas particulares de ensino de línguas e composto de um livro único, nas versões livro do aluno e livro do professor, e de um material auditivo, três ao todo, referentes a cada um dos três níveis. A carga horária do curso, de 90 a 100 horas (8 horas por unidade), aumenta no terceiro volume, em função da maior densidade e complexidade dos temas tratados, conforme esclarecem as autoras.

As seções ou *apartados* de cada unidade didática são, além de *hacia la comprensión lectora*, que será objeto preferencial dessa análise, as seções sobre língua, conversação, compreensão auditiva, canções, vocabulário, redação, letras e sons, expressão, jogos e dramatização, atividades que abarcam as quatro destrezas - produção oral, produção escrita, compreensão auditiva e compreensão leitora.

A expressão espanhola *hacia* que intitula todas as seções é a mesma do título geral do livro e refere-se ao objetivo proposto pelas autoras de aquisição da língua a partir do enfoque metodológico adotado em que o aluno, desde o primeiro contato com a língua, desde a primeira unidade do nível básico, "*opina, dramatiza, charla, hecho que lo deja libre para inferir y comprender la lengua que se propuso aprender*". Ou seja, as autoras, com base nas idéias de Chomsky de que a aquisição da língua é um processo criativo e no esquema proposto por Krashen - *input comprensible +1*, entendem que, a partir das atividades elaboradas, o aluno terá condições de percorrer o caminho que vai da interlíngua à aquisição da língua meta; dependendo da quantidade do *input* a que foi submetido, o aluno estará em condições de

desenvolver as quatro destrezas e, dentro dos limites que a língua impõe, criar o seu próprio discurso.

Com essa disposição, as autoras tratam, de maneira especial, a questão das variantes da língua espanhola e se dispõem a oferecer mostras dessa variedade, para que o aprendiz entenda que não existe uma única maneira de realização da língua, mas sim diferentes modos de expressar-se nos diferentes países ou regiões que compõem o mundo de fala hispânica. Assim, alerta-se ao professor para que esteja atento para que não se estabeleça, no processo de aquisição da língua, qualquer preconceito em relação a qualquer das variantes. (BRUNO & MENDOZA; 2004. p. 3-13).

Por outro lado, ainda com relação à estruturação das unidades, a seqüência, variedade e distribuição de atividades são diferentes em cada uma delas. O rompimento com a estrutura fixa das unidades dos livros didáticos em geral objetiva dar um caráter mais dinâmico ao curso, a fim de torná-lo mais próximo à prática efetiva das aulas de línguas, como observam as autoras do curso de línguas e cultura hispânica *Hacia el Español*. Da mesma forma, o número de atividades dentro de cada unidade é também variável. As autoras estabelecem ainda que os títulos de cada unidade devem referir-se a seu objetivo predominante, porém isso não exclui a possibilidade de que outros aspectos sejam explorados nessa atividade. Por exemplo, as atividades destinadas à conversação partem, não raro, de um texto para leitura.

No primeiro volume do livro em estudo, nível básico, seguindo sempre as orientações dadas pelas autoras nas *orientaciones y aclaraciones* do manual do professor a respeito das seções que compõem as unidades didáticas, encontram-se as indicações sobre *hacia el juego, hacia la palabra, hacia la expresión, hacia la canción, hacia la comprensión auditiva, hacia la comprensión lectora, hacia la conversación, hacia la escena, hacia la lengua, hacia la palabra, hacia la redacción, hacia letras y sonidos*, além das referentes aos exercícios nas unidades e exercícios complementares.

Hacia el juego compreende atividades lúdicas relacionadas aos conteúdos estudados, que permitem ao aluno desenvolver o seu potencial criativo e a competência lingüística. O lúdico está presente também em atividades de outras seções como as destinadas à compreensão leitora e atividades envolvendo vocabulário.

Em *Hacia la expresión* apresenta-se um mostruário das funções comunicativas estudadas nas unidades, para aclarar algumas possibilidades que a língua oferece para a comunicação em situações específicas. No entanto, como o objetivo é ir além da simples proposta de um material sobre as funções comunicativas da linguagem, as atividades

sugeridas para outras unidades exploram outros aspectos da língua- a história e a literatura, por exemplo, dando oportunidade ao estudante de desenvolver "*expressão própria sobre a língua e a cultura hispânicas*".

Hacia la canción serve aos objetivos de colocar o aluno em contacto com um aspecto da cultura hispânica, além de servir como instrumento de compreensão auditiva e de ampliação vocabular. *Hacia la comprensión auditiva* compreende atividades que visam desenvolver a habilidade auditiva na língua meta, além de ampliar o universo de variantes lingüísticas. *Hacia la comprensión lectora*, nesse primeiro nível, é a apresentação de textos *auténticos* de vários países hispânicos e também brasileiros, com a intenção de aproximar o aluno das variações do espanhol e das diferentes culturas dos países hispânicos. A partir deles, além da compreensão leitora, o aluno terá condições de ampliar o vocabulário na língua estrangeira, refletir sobre modos de pensar de outros povos e culturas. As autoras reafirmam aqui a sua intenção de não privilegiar o texto literário e apresentar variedade de estilos e modalidades textuais.

Em *Hacia la conversación* há atividades orais que permitem ao educando participar efetivamente e estimulam a sua criatividade no processo de comunicação. Para isso, são apresentadas diversas estratégias: textos para leitura, jogos, imagens, etc., a partir das quais são formadas situações *auténticas* de comunicação que propiciam ao aluno "*integrar-se ao mundo hispânico*".

Hacia la escena é descrita como a seção destinada à dramatização, seja dos diálogos apresentados, seja a representação livre a partir do tema que está sendo tratado na unidade didática.

A seção *Hacia la lengua* é a sistematização das regras de funcionamento da língua; aparece como instrumento que facilita ao aluno a aquisição do idioma estrangeiro. Nesse nível básico, é explorado o aspecto contrastivo entre o português e o espanhol, embora, segundo as autoras, não existam, normalmente, referências ao português.

Os exercícios, nessa primeira parte, objetivam dar ao aluno a prática dos assuntos gramaticais estudados e também a livre expressão, em pequenos diálogos que retratam *actos de habla* de situações reais.

Em *Hacia la palabra* as atividades conduzem à contextualização do léxico, com a utilização, sempre que possível, de textos autênticos.

Hacia la redacción trata do desenvolvimento da compreensão escrita em textos curtos e textos extensos, em que o aluno utiliza os conteúdos gramaticais, comunicativos e culturais aprendidos em cada unidade.

Hacia letras y sonidos agrupa palavras que apresentam problemas fonéticos para alunos brasileiros, atividades que, como as canções e as atividades de compreensão auditiva, estão gravadas no material auditivo que acompanha o material didático. Neste caso, porém, nem todas elas são objeto dessa gravação, mas apenas as que apresentam problemas de variações ou que sejam acompanhadas de exercícios especiais.

A esse respeito, as autoras orientam, também, que o uso de uma variante implica, para o aprendiz da língua, adequar a fonética, o vocabulário e a estrutura, o que só é conseguido pelo conhecimento que se adquire da língua e da cultura ao longo do processo de aprendizagem.

No nível médio encontra-se, além das já comentadas do nível básico, a seção *Hacia la lectura*, sugestões de livros cujos títulos estão relacionados à temática geral da unidade. Ocupa uma posição fixa dentro da unidade, sempre ao final, ao contrário da maioria das seções que aparecem em ordem variável. As obras sugeridas para leitura nem sempre são de autores espanhóis ou da América hispânica e algumas vezes são escritas em português e apresentam um comentário crítico, que se destina a facilitar a tarefa do professor propiciando-lhe, assim como ao aluno, uma experiência de leitura.

Algumas das outras seções desse segundo livro, como *hacia la lengua*, retomam os assuntos já estudados no nível básico, conferindo-lhes maior complexidade.

No que se refere ao estudo do vocabulário e fonética e fonologia, nesse nível, procura-se aproximar mais o aluno a textos escritos, leituras e produção escrita; também se verifica a ampliação do estudo das expressões idiomáticas da língua e a intensificação do uso do dicionário nas atividades propostas, que é visto como instrumento essencial à aquisição do espanhol, como das demais línguas estrangeiras.

Em *Hacia el Español, nivel avanzado*, já não se encontra a seção *Hacia la lectura*, considerada dispensável em razão da grande quantidade de textos apresentados ao longo das oito unidades. Além disso, as autoras referem que dedicam toda uma unidade à literatura e, a partir dela, o professor tem a oportunidade de agir no sentido de estimular a leitura de seus alunos.

Nesse último nível do curso, as unidades estão organizadas a partir de temas relacionados a aspectos culturais; são independentes entre si, o que permite ao professor dispor delas de acordo com os objetivos estabelecidos para o seu curso.

Os conteúdos gramaticais são, nesta fase, aqueles que costumam apresentar maiores dificuldades para o aluno e também para os

professores de espanhol (é o caso de alguns operadores do discurso, do voseo, o uso do SE, por exemplo).

Além das oito unidades, ao final deste como dos demais volumes, está um apêndice com exercícios complementares a cada unidade.

No livro destinado ao professor, as autoras apresentam, também, ao longo dos três volumes e ao final de cada um deles, orientações específicas sobre os temas abordados, sugestões de atividades e indicações bibliográficas.

Para essa análise serão consideradas a 1ª edição de 1999, *nivel intermedio*, a 2ª edição, de 2000, *nivel avanzado* e a 6ª edição revisada, *nivel básico*, 2004, todas essas edições da Editora Saraiva.

Escolha de textos e atividades de leitura

No nível básico de *Hacia el Español* (2004) são apresentadas atividades de compreensão leitora, ligadas à temática e às funções comunicativas de cada unidade. Descrevo aqui algumas das atividades: Na quinta unidade, *Estudiar fuera de casa-Universitaria busca piso*, relaciona-se ao tema geral *La Vivienda* e às funções comunicativas *preguntar lo que se desea a otro/describir una habitación/expresar acciones de duración/ pedir información, ofrecer ayuda e elaborar un anuncio*. O vocabulário do texto prende-se a tipos de habitação e moradias e objetos da casa. É um texto informativo da imprensa espanhola, *Revista Prima*, de setembro de 1995. Trata da busca de alojamentos por universitários que se dirigem a outra cidade ou outro país para iniciar os estudos.

A partir dessa leitura, os alunos terão acesso ao vocabulário sobre o tema, além de poder refletir sobre os aspectos culturais do país em questão, no caso a Espanha, e hábitos culturais diferentes dos de sua própria cultura.

O texto apresenta também um quadro com informações de várias regiões espanholas, intitulado "Dónde llamar si quieres más información"; a atividade proposta para essa leitura é a de identificar as alternativas verdadeiras e falsas, visando à compreensão global do texto.

Nesse e em outros momentos as atividades buscam proporcionar a compreensão do texto, objetivo geral estipulado pelas autoras para a seção de leitura; a proposta de exercício, em geral, familiariza o aluno com as estruturas próprias da língua, além do conhecimento que proporciona dos aspectos culturais da sociedade, dando-lhe a oportunidade de comparar com as facetas semelhantes ou desiguais de sua própria cultura.

A unidade 7, dentro da temática *Hábitos...* (2004) apresenta vocabulário sobre expressões de

tempo. Para a leitura do texto *Familia Calabay Sikay* da Guatemala, nas orientações para o professor estão informações sobre a Guatemala e a guerra civil nesse país, para que o professor possa passá-las ao aluno, assim como o endereço eletrônico onde essas informações podem ser encontradas. Esse texto para leitura foi uma das reformulações feitas nessa edição em relação à edição de 2000, em que havia três textos longos sobre três famílias de diferentes lugares, a respeito de hábitos e costumes.

O material para leitura relaciona-se, também, ao conteúdo gramatical de cada unidade, nesse caso, ao estudo dos verbos pronominais.

Em todo o material, a apresentação de textos em que se dá ênfase às variações de vocabulário, é uma das constantes; nos volumes intermédio e avançado são apresentados alguns textos, bastante complexos, nem sempre destinados à compreensão leitora, com essas características.

Apesar da quantidade de exercícios que compõem as unidades, excessiva quando se considera o tempo real de aula, é importante ressaltar aqui a variedade de sugestões, sem dúvida enriquecedora, deste material e a quantidade de textos selecionados para o desenvolvimento de todas as competências lingüísticas.

Na unidade 9, as leituras integram literatura e história e incentivam a pesquisa, a partir das biografias de Gabriel García Márquez, Pablo Neruda, Emiliano Zapata e do cantor e compositor cubano Sílvio Rodríguez; na seção *hacia la redacción* pede-se ao aluno que pesquise sobre uma personalidade hispânica e organize a sua biografia.

Sobre a variedade de gêneros encontrados entre os textos deste primeiro volume, é preciso destacar, além dos poemas, cartas e receitas culinárias, a presença dos *comics*, bastante explorados em exercícios para desenvolvimento das competências oral e escrita.

A integração com literatura e história será ampliada no terceiro volume, em que se dedica toda uma unidade a cada uma das áreas, além de geografia, artes, festas, línguas, gastronomia e cultura. Também nesse nível avançado, os *comics* são explorados para atividades variadas, como é o caso de *Mafalda*; ou as imagens, quadros de pintores como Picasso, Frida Kahlo e Guayasamin, por exemplo, e fotografias, na unidade sobre *Artes*. Em todas as atividades a partir de textos de literatura, música ou pintura, está um quadro intitulado *Sobre o autor*, acompanhado de fotografias, presentes também nos textos informativos, entrevistas, etc, assim como desenhos e caricaturas, de forma que, praticamente, todas as páginas são ilustradas.

Alguns dos textos são bastante longos, exigindo uma leitura anterior à aula, ou no caso de isso não

ser possível, em grupos ou silenciosa e o vocabulário é, desde o início, complexo. Isso está previsto pelas autoras, que rompem, assim, com as tradicionais atividades para iniciantes dos livros didáticos em geral, que utilizam os diálogos. A esse respeito orienta-se que se considere cada turma de alunos para realizar um ou outro procedimento de leitura, além de recomendação de uso do dicionário.

Se, por um lado, a diversidade e quantidade do material é o que o torna especial, quando comparado aos métodos que utilizam diálogos como texto único para o desenvolvimento das competências lingüísticas, seria mais adequada a apresentação de textos médios ou curtos, haja vista a realidade dos cursos de línguas nos colégios, que se estruturam com duas aulas semanais de 50 minutos. Além disso, como evidenciamos pouco antes, com os escritos dos autores apresentados nesse artigo, os textos curtos são ideais para as atividades em sala de aula, até para que possa haver, numa mesma aula, apresentação de diversidade de gêneros, que permita percepção das características e estruturação próprias a cada tipo textual.

No nível *intermédio*, por exemplo, na terceira unidade, três textos de diferentes gêneros e com a mesma temática são apresentados à leitura e, a partir dela, pede-se ao aluno que identifique a síntese do ponto de vista comum aos três; dá-se atenção especial ao vocabulário do último texto (*El Trabajo*) e as alternativas corretas que o aluno deve identificar, no exercício de interpretação textual, são perguntas inferenciais sobre a leitura. A natureza dos textos, em que a temática é tratada criticamente, um *comics*, o texto técnico que trata da etimologia da palavra *trabajar* e um texto de opinião, favorecem uma prática mais elaborada, que envolve reflexão e aprimora a capacidade de leitura crítica. Essa prática textual é, também, direcionada à identificação dos aspectos lingüísticos, não apenas no que concerne ao léxico, mas também aos relatores, tais como conjunções, advérbios e pronomes neutros, permitindo o processamento dos marcadores textuais e favorecendo a compreensão sobre como se organiza o discurso. Na seção *hacia la conversación*, essa leitura é reaproveitada com a apresentação de perguntas subjetivas, que têm o propósito de integração da cultura do aprendiz com os aspectos culturais analisados.

Comida de ayer y de hoy, de El País Semanal, dentro da temática *La Modernidad*, da unidade 8, descreve características da vida moderna, principalmente quanto aos hábitos relacionados à alimentação. No enunciado dessa atividade, pede-se ao aluno que observe títulos e ilustração e tente imaginar, antes da leitura, de que o texto vai tratar, além de identificar autor e referência bibliográfica. Esse procedimento permitirá que ele formule

hipóteses, direcionando e facilitando a atividade de reflexão que leva à compreensão.

Também nessa unidade, os textos de propaganda servem como referência para exercícios escritos e conversação.

Para finalizar a análise deste segundo volume, quero incluir o comentário sobre o texto do humorista chileno "Coco" Legrand, *Los Viajes/Volver es una locura* leitura crítica e bem-humorada do mundo, em que se põe em relevo a cultura e, nas atividades, o reconhecimento das expressões idiomáticas próprias da língua, que o aluno deve comparar com os aspectos lingüísticos do idioma materno, usando a tradução como instrumento para o desenvolvimento da competência lingüística. As perguntas de compreensão, por outro lado, são objetivas e testam o entendimento global.

As sugestões para exercícios, nesse material didático, são sempre diferentes para cada leitura-os enunciados de atividades praticamente não se repetem. Da mesma forma, há maleabilidade na apresentação das seções dentro das unidades didáticas. Porém, repete-se a técnica de direcionar ou testar a compreensão global do texto a partir de perguntas objetivas.

As atividades de compreensão, nos dois níveis analisados até agora, têm esse direcionamento. Em seguida os textos são retomados, em alguns casos, para conversação ou escrita, em que se pede a opinião do aluno e se faz a integração com os aspectos culturais que lhe são familiares. Por outro lado, há também falta do texto científico ou técnico, notícias diárias de jornais. Não há, portanto, integração com outras áreas do conhecimento, uma vez que, para a escolha de textos e assuntos se dá prioridade aos aspectos culturais, relacionados às variações lingüísticas e de hábitos e costumes.

Outro aspecto sobre o qual é importante refletir refere-se à adequação da metodologia utilizada, uma vez que ela pressupõe que o aprendizado acontece gradativamente, com a apresentação de atividades e textos cada vez mais complexos ao aluno, que deverá chegar à capacitação na língua estrangeira e ao aprimoramento de suas aptidões de leitor crítico e capaz de tomar uma posição diante do que lê e a respeito da língua e da cultura.

No último nível deste material didático, *nível avanzado*, composto de oito unidades, cada uma delas dedicada a uma temática geral - História e Geografia, Culturas, Gastronomia, Festas, Crenças religiosas e tradições, Línguas, Literatura e Arte-, os textos aparecem em maior quantidade, assim como cresce o grau de complexidade das leituras. Por outro lado, oferece-se, ao professor, a oportunidade de trabalhar os textos e as unidades na ordem desejada e mais adequada às necessidades dos alunos, ou seja, rompe-se, de certa forma, a seqüência necessária ao aprendizado a partir do

método do *input* compreensível+1, porque, agora, o aluno vai ampliar ou aperfeiçoar os conhecimentos já adquiridos na língua meta.

Para a análise desse nível, serão destacados alguns exemplos de procedimentos de leitura, antes do comentário sobre o texto literário, tal como é apresentado ou recomendado nos três níveis de *Hacia el Español* e, principalmente, na unidade 7 deste último volume do curso.

Um dos textos para leitura da unidade 2 (Culturas), p. 71-2, é um material didático do Instituto Cervantes, transcrição de uma entrevista com uma "madrilenha" sobre os costumes de alimentação diária. E as alternativas, que o aluno deve identificar, contemplam os conteúdos gramaticais desta e da unidade anterior, estilos direto e indireto e operadores argumentativos como recurso para coesão textual. Na unidade sobre *fiestas*, *La Tauromaquia* é um texto de opinião em que se repete a técnica de pedir a reflexão do aluno a partir do título, perguntando-lhe sobre a festa e o país a que se refere. Essas hipóteses, formadas a partir dos conhecimentos anteriores sobre o tema e sobre os aspectos culturais postos em questão, vão direcionar o processo de leitura. Como atividade, sugere-se ao professor que motive o aluno a argumentar e expressar opiniões, comparando a festa às tradições e esportes de seu país.

As perguntas remetem à reflexão sobre as diferenças culturais, de hábitos e costumes, como *Buenos Aires Paraíso* e *Somos Arrogantes*, da unidade 2, que trata da visão que têm os chilenos e colombianos dos argentinos; ou lingüísticas, como acontece em *Guaraní, lengua nacional del Paraguay*, da unidade 6, que apresenta textos bastante complexos sobre as *línguas espanholas*, e sobre o guarani e o lunfardo. Na unidade sobre Artes, já comentada antes, na referência aos gêneros apresentados, que incluem as telas de pintores famosos e as fotografias, as leituras compreendem uma análise sobre os meios de comunicação (*Arte, sociedade e vida cotidiana*), pintura, música e cinema, entre outras; os textos sobre cinema, são *carteleras* de filmes de Alfonso Arau, Pedro Almodóvar, Tomás Gutiérrez Alea e María Luisa Bemberg, para escrita e conversação. Nesses exercícios, temos um exemplo de situações comunicativas geradas a partir de textos curtos: os alunos devem escolher o filme que querem assistir e justificar a sua escolha, entregando aos companheiros essas justificativas, para que eles adivinhem quem as escreveu. A atividade também pode ser feita oralmente, e os alunos podem fazer um debate sobre a conveniência de assistir um filme de preferência a outros, simulando uma situação real de comunicação social.

As práticas, para esse nível avançado, partem de textos médios e envolvem análise textual, processamento de conectores do discurso e

exercícios de compreensão. As condições para isso são dadas pelas funções comunicativas estipuladas para esse último nível, que vão levar o aluno a expressar opiniões, argumentar e contra-argumentar, estabelecer pontos divergentes e convergentes entre dois temas, comparar formas de expressão artística, expressar preferências.

A unidade 7 aborda o tema *Literatura* e a primeira leitura, do escritor cubano Cabrera Infante, e o comics, de *El País semanal*, assim como as atividades de compreensão e para conversação, destacam a condição do leitor/ escritor de textos diversos e o papel da escola na formação do leitor. Na seção *Hacia letras y sonidos*, da unidade 6, da revista *Zipi y Zape*, de Barcelona, o texto humorístico se reporta ao estudo das línguas estrangeiras, com a utilização de onomatopéias.

O tema da decadência cultural é tratado em *¿Agotamiento de la cultura?*, de Alexander Solzhenitsyn e a partir do poema concreto *Espantapájaros*, do argentino Oliverio Girondo, sobre quem encontramos informações, na página 160, em *Sobre el autor*, resumo baseado em livro de literatura argentina e hispano-americana, sobre as vanguardas poéticas na América Latina.

O poema de Vicente Huidobro *Arte Poética* é analisado tendo em vista o seu gênero, destacando os termos técnicos de análise literária, e as perguntas, mediadoras, resgatam a síntese do poema e garantem a reflexão do aluno a respeito da leitura.

Outros textos de literatura são utilizados, nesta e em outras unidades, alguns para ilustrar os conteúdos gramaticais, como *La Literatura nos salva la vida Un canto a la palabra*, em que o aluno deve identificar as funções do "SE" em casos de construções pronominais e como indeterminador do sujeito; ou *Diez errores o mentiras frecuentes sobre literatura y cultura em América Latina*, de E. Galeano, em que se exercita a acentuação.

La Maldición de Malinche traz atividades de compreensão que englobam especificação de seu aspecto narrativo e do sentido metafórico do título, além de características quanto ao foco narrativo e de coesão textual.

Hacia la lectura, do nível intermédio, é uma bibliografia comentada sobre livros e publicações relacionados à temática de cada unidade do livro. E, na unidade 9, do nível básico, *Historia y sociedad*, há uma atividade especial, sugestões de leitura de livros de autores espanhóis e hispano-americanos, caracterizando a orientação do material didático de apresentação preferencial do texto integral, literário ou de outros gêneros.

Considerações Finais

O objetivo do curso de aquisição de língua espanhola *Hacia el español*, para a prática de leitura é o de levar o aluno a observar e assimilar estruturas gramaticais e comunicativas da língua, bem como ampliar o vocabulário, refletir sobre modos de pensar e de expressão de outros povos e culturas, pensar criticamente sobre a língua e posicionar-se frente ao texto. As atividades propostas devem oferecer-lhe condições de compreender o texto e refletir sobre a língua e as idéias.

Para isso, são selecionados textos autênticos de vários países, para aproximar o aluno das variantes do espanhol e culturas diferentes, não priorizando o texto literário, mas oferecendo variedade de estilos e modalidades.

As sugestões apresentadas são a leitura em sala de aula, em que o aluno lê o texto ou o professor oferece um modelo de pronúncia e entonação e, no caso de textos muito grandes, a leitura em casa, retomada na sala de aula. O professor deve considerar o número de alunos, o tempo e o número de aulas disponíveis para a utilização de uma ou outra estratégia de leitura. Pede-se evitar, sempre que possível, a tradução e estimular a compreensão global.

Muitos dos textos são acompanhados por um léxico e as autoras indicam a utilização do dicionário monolíngüe, que consideram instrumento fundamental de apoio à aprendizagem.

Em *Hacia el español*, o material para leitura está sempre relacionado com a temática e as funções comunicativas de cada unidade didática; a seleção inclui textos informativos, de opinião, comics, textos de propaganda, quadros e fotografias, além dos textos literários que são poemas, canções, fragmentos ou apenas sugestões de obras, a serem recomendadas e comentadas pelo professor.

Observa-se, com relação aos dois primeiros volumes, que os textos apresentados são geralmente longos, em coerência com a intenção de apresentação integral do texto, mas dificultando em algum grau a sua utilização em sala de aula e mesmo o aproveitamento da leitura. Em alguns casos esses textos se apresentam reformulados e mais curtos na 6ª edição revisada. A prática, depois da leitura, visa à compreensão global, a partir de perguntas objetivas ou de alternativas simples falsas ou verdadeiras, seguidas de perguntas subjetivas sobre o texto, em seções destinadas ao desenvolvimento de outras habilidades, e que objetivam sempre a integração entre as duas culturas, a da língua estudada e a do aprendiz.

FARACO (1997) entende a análise que envolve a consideração e comparação entre as duas culturas como um aspecto fundamental para o ensino da

língua estrangeira. Por outro lado, observa também, ao tratar da formação do currículo para o ensino de línguas, que o professor precisa dar conta de um conteúdo bastante abrangente e que dispõe de pouco tempo para isso, e que, em razão disso, pode desviar o objetivo de qualidade da formação em favor da quantidade de informação; sugere, então, que o material de apoio, formado de textos reais, inclua pequenas notícias, histórias curtas, textos mais elementares de divulgação científica, levando em conta os conteúdos das demais disciplinas.

Foi possível constatar, na análise de *Hacia el Español*, que apesar da grande variedade de textos apresentados nesse material didático, há falta do texto científico e técnico que permitisse maior integração com outras áreas do conhecimento, uma vez que as autoras priorizam aqueles que tratam de aspectos culturais ligados às variações regionais, lingüísticas ou de hábitos, assim como os textos sobre história, artes e cultura. Por outro lado, o pouco tempo disponível em sala de aula, dificulta o trabalho com textos muito grandes, como alguns dos selecionados, e a consideração da grande quantidade de exercícios que o livro apresenta, obrigando o professor a limitar as suas escolhas a um número bem menor de atividades.

No tratamento de textos de opinião, ou a partir da associação de textos de gênero diferente, mas desenvolvidos a partir do mesmo tema, assim como no nível avançado, em razão dos objetivos propostos para esse estágio da aprendizagem, porém, observa-se a tendência, mais acentuada, de apresentação de textos médios, em atividades de compreensão que se tornam mais complexas, no sentido de que incluem perguntas inferenciais sobre os textos e conduzem à percepção de como se organiza, no texto, a argumentação. Da mesma forma, são intensificados os exercícios com os conectores do discurso e sobre o vocabulário, recomendados por permitirem alcançar a competência necessária ao processamento da diversidade textual (LOPES, 1996).

O material destinado à leitura é selecionado a partir das funções comunicativas a serem aprendidas pelo aluno, e dentro do tema geral da unidade. Porém, como observam as autoras, a intenção é a de superar a abordagem comunicativa, dando ênfase aos aspectos lingüísticos e de compreensão textual. Por essa razão, constata-se, em relação aos textos informativos que, tradicionalmente, seriam aproveitados para reproduzir situações comunicativas, a partir de textos autênticos ou não, que as atividades propostas, neste livro, são voltadas à compreensão global do texto. No entanto, retomados em atividades de conversação, em alguns exercícios os alunos vão processar essas informações, como fariam em situações reais de comunicação.

Para Kleiman, os aspectos textuais devem ser focalizados levando em conta o leitor e a sua situação em sala de aula, o autor e as instituições sociais, ou seja, devem considerar também o receptor e sua realidade social.

No caso do livro analisado, feito para estudantes brasileiros de espanhol, a prática textual procura integrar sempre as culturas envolvidas e, pelo menos nesse sentido, busca uma aproximação com a realidade vivida pelos alunos brasileiros, que estudam a língua estrangeira.

As propostas de exercícios, por outro lado, são sempre diferentes e destacam-se, entre as técnicas utilizadas, os enunciados que levam o aluno à reflexão anterior à leitura, a partir da consideração da referência bibliográfica, título e ilustrações; a observação desses aspectos permite a formação de hipóteses sobre o texto, que serão testadas na leitura. Essas estratégias, como observa Kleiman, são inerentes à atividade do leitor, que leva em conta, nesse processo, o conhecimento partilhado sobre o mundo.

No que se refere à variedade de gêneros textuais, destaca-se a unidade destinada às artes, no nível avançado, com atividades a partir de imagens, fotografias e pinturas; e, no que concerne ao aspecto visual do livro, as ilustrações que o compõem são mais um fator positivo, pelo estímulo que proporcionam ao aprendizado.

Em relação ao texto literário, observa-se, também, a intenção de estimular a leitura do texto completo, daí a criação das seções especiais, propostas de leitura que o professor deve recomendar a seus alunos, de autores espanhóis e hispano-americanos e que trazem comentários sobre enredo e autor. Os poemas, que são freqüentes, por permitirem a sua apresentação total, vêm acompanhados de um quadro, intitulado *Sobre o autor*, que valoriza bastante esse material, assim como as sugestões de pesquisa que o livro apresenta.

O tratamento dispensado à literatura, nas unidades didáticas, envolve a prática do texto, considerado como objeto lingüístico e cultural, objetivando o desenvolvimento da percepção crítica do leitor a respeito dos aspectos culturais tratados; e, nas atividades de compreensão, busca-se a identificação de metáforas e foco narrativo, propiciando uma análise do texto que leva em conta o seu gênero diferenciado.

Os textos, além de se prestarem às atividades de leitura, propriamente, são utilizados para o desenvolvimento das demais competências lingüísticas. Porém, permanece aqui, assim como em outros métodos de ensino, uma certa precaução com os assuntos referentes à tradução, considerada ineficaz para o aprendizado, principalmente para a aquisição da oralidade. Assim, no manual para o

professor, recomenda-se que se procure evitar a tradução, sugerindo o uso do dicionário de sinônimos no tratamento do léxico. Em algumas atividades, porém, como as realizadas com as expressões idiomáticas da língua, pede-se ao aluno que escreva em sua língua os significados prováveis das expressões, conferindo acertos e erros com o professor.

Se é possível entender como uma forma de *traduzir*, as práticas que buscam a integração entre as culturas envolvidas no ensino de línguas, é possível também compreender a tradução como relacionada aos *esquemas*, mobilizados pelo leitor para chegar à compreensão do texto, ou à *interlíngua*, etapa necessária para chegar à competência lingüística em uma língua estrangeira e identificar, assim, na técnica de tradução utilizada na sala de aula de línguas, um instrumento facilitador da aprendizagem além de se constituir em uma das competências que o aluno deve desenvolver.

A respeito da metodologia adotada em *Hacia el Español*, seria importante fazer uma análise mais completa que permitisse vislumbrar como esses aspectos teóricos foram conduzidos na elaboração do material didático. No terceiro volume, a recomendação de que o professor conduza as atividades como for mais adequado ao seu curso, refere-se à situação especial dos alunos, nesta fase, que aperfeiçoam conhecimentos já adquiridos na leitura dos textos e sobre a língua. Porém, se voltamos ao início do curso, observamos que os textos para leitura da primeira unidade do livro já apresentam certa complexidade, no que se refere a vocabulário e estruturas próprias da língua. Essa apresentação faz parte da proposta de trabalho, uma vez que, no manual, adverte-se ao professor que desenvolva as atividades da forma mais propícia depois de observar as condições presentes em cada sala de aula ou grupo de alunos; no entanto, dificulta a identificação do método utilizado, que propõe uma estratégia de ensino que parte do que já é compreendido pelo estudante em direção ao conhecimento novo.

Hacia el Español é um material didático bastante utilizado nas escolas atualmente, por suas qualidades de proporcionar a integração entre as culturas do aprendiz e da língua meta e considerar as variações lingüísticas e a diferenciação cultural entre os países *hispanohablantes* no ensino do espanhol para estudantes brasileiros.

A observação da prática pedagógica, conduzida pelo professor, poderá fornecer mais respostas, evidenciando vantagens e limites da utilização do livro didático que analisamos, como instrumento para os objetivos de desenvolvimento de competências lingüísticas, particularmente para o desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e compreensão.

Referências

1. BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9 ed. São Paulo, Ed. Hucitec, 2002.
2. BRUNO, F. C. & MENDOZA, M. A. *Hacia el Español*, curso de lengua y cultura hispánica, nivel básico. 6 ed. Reformulada. São Paulo, Saraiva, 2004.
3. _____. *Hacia el Español*, curso de lengua y cultura hispánica, nivel básico, intermedio y avanzado. 1, 2 ed. São Paulo, Saraiva, 1999 e 2000.
4. _____. Manual do professor. In: *Hacia el español*, curso de lengua y cultura hispánica, nivel básico, intermedio y avanzado. 2 e 6 ed. São Paulo, Saraiva, 2000 e 2004.
5. CASTRO, G. Ensaio sobre uma ética da apreensão da palavra científica no quadro das ciências humanas. In: *Em busca de uma lingüística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin*. Curitiba, 1993. Dissertação de Mestrado em Lingüística de Língua Portuguesa, SHLA, UFPR, p.48-61.
6. FARACO, Carlos A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JR, P. (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 49-59.
7. _____. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A. (org.) *Ensino Médio*. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.
8. KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8 ed. Campinas, São Paulo, Pontes, 2002.
9. LOPES, L. P. M. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
10. _____. *Fotografia da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras modernas no Brasil*. DELTA. São Paulo: EDUC, 1990, n° Especial, v. 15, p. 385-417.
11. MARTINS, Maria H. *O que é leitura*. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
12. NUNES, M. B. C. Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, M.A. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*, São Paulo: Educ. 1997.
13. SABERES. Redes de Leitura. KLEIMAN. A. *Conferência: do Texto ao Leitor*. PUCPR: Curitiba, agosto 2002.

Recebido em 30/08/2006

Aceito para publicação em 25/11/2006