

CONSTRUINDO UM MATERIAL DE LEITURA EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO.

LARISSA FOSTINONE LOCOSELLI (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO), BRUNA MACEDO DE OLIVEIRA (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO).

Resumo

Em nosso trabalho realizaremos uma reflexão em torno à elaboração de material didático de nossa autoria, destinado a aulas de leitura em espanhol como língua estrangeira, ministradas no curso Instrumental, oferecido pelo Centro de Línguas da FFLCH/USP, ao qual nos vinculamos enquanto monitoras–bolsistas. Tal reflexão partirá, por um lado, de uma determinada noção do processo de leitura e, por outro, da relação que – a nosso ver – o leitor brasileiro estabelecerá, em tal processo, com a língua espanhola. Entendemos a leitura como um processo de construção de sentidos e, no que tange à leitura em espanhol, acreditamos que a presuposição de transparência em relação a sua língua materna leva o brasileiro a considerar–se capaz de construir espontânea e adequadamente os sentidos de um texto nessa língua estrangeira. Essas concepções permearam a elaboração de nosso material, o que explica a centralidade dada ali à conscientização, por parte do leitor brasileiro, de seu papel no processo de leitura em língua espanhola, tanto no que diz respeito à postura que pode assumir diante de um texto, como naquilo que se vincula ao conhecimento de seus aspectos linguísticos e discursivos. Nesta comunicação, pretendemos descrever, em linhas gerais, o funcionamento de nosso material, além de analisar algumas das atividades nele propostas, com o objetivo de refletir acerca de como se concretizam, na sala de aula, nossas concepções a respeito da leitura em espanhol.

Palavras-chave:

Práticas de Ensino–aprendizagem, Leitura em Língua Estrangeira, Espanhol/Língua Estrangeira.

Introdução

Esta comunicação procura refletir sobre as práticas de ensino em aulas de leitura em espanhol/língua estrangeira (E/LE), a partindo, por um lado, de determinadas concepções de leitura e da leitura em língua estrangeira, e, por outro, de certas percepções a respeito da relação que o brasileiro estabelece com essa língua.

Para realizá-la, analisaremos um material, de nossa autoria, destinado ao curso de Espanhol Instrumental que lecionamos no Centro de Línguas da FFLCH/USP, o qual tem por objetivo o aprendizado de leitura em língua espanhola por universitários brasileiros.

1. A leitura no curso de Espanhol Instrumental

As práticas que aqui analisaremos se inserem no âmbito de um curso de extensão universitária, sendo o seu público formado majoritariamente por graduandos ou pós-graduandos, majoritariamente da própria Universidade de São Paulo ou de outra instituição. Um dos objetivos práticos que maior frequência motiva a procura dos alunos por esse curso é a futura realização de prova de proficiência em leitura em E/LE, dentro do processo de seleção dos programas de pós-graduação de diversas unidades da USP.

Como demonstra o seu programa (ANEXO 1), trata-se de um curso que busca promover nos alunos o desenvolvimento da competência leitora em E/LE a partir do desencadeamento de uma conscientização do próprio processo de leitura nesta (e, talvez, em qualquer) língua.

Entendendo a atividade de ler, a partir de uma perspectiva discursiva, como um processo de produção ou instauração de sentidos, ainda que estes estejam atravessados pela história e pela ideologia (Orlandi, 1999), procura-se dar ao leitor, em sala de aula, a relevância que - acredita-se - ele possui. Mais do que isso, é almejada uma posição *conscientemente ativa* do leitor em sala de aula, ou seja, que ele de fato *se perceba* como um sujeito que constrói significações.

Sendo a nossa prática voltada à língua espanhola e dirigida ao público brasileiro ela, naturalmente, se vê atravessada também por uma determinada percepção de como se relaciona o nosso aluno com essa língua estrangeira. Já se apontou que é característica da relação do brasileiro com o idioma espanhol uma ilusão de competência espontânea, principalmente no que diz respeito à leitura de textos acadêmico-científicos, dado que neles a opacidade do espanhol em relação ao português seria menor (Galindo, 2006; Soto, 2004).

2. O material didático: origem e propostas

A prática de ensino de leitura em E/LE se vê dificultada pela inexistência de materiais didáticos editados, elaborados para esse fim específico, o que nos leva necessariamente - em nossa equipe de trabalho no Centro de Línguas - a produzir aqueles que iremos propor em sala de aula. Necessidade que se mostra ainda maior se levamos em consideração as nossas concepções de leitura e de seu ensino, dado que nos materiais didáticos de ensino de E/LE já editados compreende-se a leitura de maneira problemática, sendo ela até mesmo considerada uma atividade secundária em alguns casos, usada como instrumento para o aprendizado de conteúdos linguísticos (Oliveira; Souza; Lima, 2002; Lima; Souza, 2004).

É preciso notar que a inexistência ou a fragilidade dos materiais didáticos destinados ao ensino de leitura em E/LE para brasileiros está diretamente relacionada à incipiência da reflexão sobre essa prática específica de ensino e a conseqüente inexistência de uma proposta de abordagem didático-pedagógica que lhe corresponda. De modo que a empresa de elaboração do material que aqui analisaremos nasceu da constatação dessas lacunas no âmbito do ensino de espanhol no Brasil.

Nota-se que por trás dessa elaboração esteve a necessidade de planejamento geral do curso de leitura a ser ministrado. Isto significa que pretendíamos formar um material que não apenas reunisse tarefas e atividades disjuntas, mas se mostrasse como um *todo*, constituindo uma *proposta de curso*, que realmente pudesse representar nossas concepções de ensino de leitura em E/LE.

Tratando-se, pois, do ensino específico dessa competência, a primeira preocupação é a escolha dos textos cuja leitura será proposta aos alunos. Em nosso caso, essa escolha esteve ligada, primordialmente, à concepção de que eles devem ter uma amostra a mais "real" possível da língua estrangeira com a qual travam contato. Isso quer dizer que apenas se considerariam passíveis de utilização em sala de aula textos que, de fato, circulassem na vida dos nativos da língua estudada, retirados

de fontes como: jornais e revistas (impressas ou eletrônicas), panfletos, livros etc (Guimarães; Vergnano-Junger, 2008).

3. Análise do material didático

Uma vez apresentado em linhas gerais o material, partiremos para a análise de atividades ou grupos de atividades que o formam, com o objetivo de tornar mais concreta a reflexão que aqui propomos sobre a prática de ensino de leitura em E/LE.

Para a presente comunicação, realizamos um recorte em nosso corpus que visa a tornar esta análise mais pormenorizada, o que seria impossível, se considerássemos toda a apostila que produzimos. Assim, fixaremos nossa atenção em dois grupos de atividades ali verificáveis: as de pré-leitura e aquelas que se dedicam à aquisição da língua espanhola por brasileiros no âmbito da leitura. Este recorte se justifica pelo fato de que tais grupos de atividades podem exemplificar que tipo de tratamento didático-pedagógico receberam os dois eixos de nosso programa de curso - a aquisição, em leitura, da língua espanhola e a conscientização a respeito do processo da leitura.

3.1 Atividades de Pré-leitura

A proposição desta classe de atividades é sistemática em nosso material, pois se trata de uma prática que se mostra - como buscaremos demonstrar - produtiva no que diz respeito à conscientização, em sala de aula, do processo de leitura.

Por um lado, ela permite o acionamento dos conhecimentos prévios do aluno a respeito do assunto do texto, bem como do gênero discursivo em que ele se inscreve (Vergnano-Junger, 2007). Abordados os textos dessa maneira, o aluno se enfrenta à possibilidade de atribuir significações a eles antes mesmo de lê-los em sua totalidade. Estando esse sujeito, na formulação de hipóteses em que se envolve então, atravessado pela historicidade do discurso, será promovido um jogo de aproximação e distanciamento ao que se verificará com a leitura integral posterior.

Quando imerso nesse jogo, o sujeito, na leitura em si, terá de lidar *conscientemente* com a produção de sentidos que efetua durante todo esse processo, uma produção que teve início já na etapa de predição. Assim, o aluno encontra-se - ao ler - em meio a uma inevitável dinâmica de monitoração dos sentidos, a qual irá influir decisivamente na sua instauração.

Existem diversas possibilidades de desencadear tal dinâmica nas aulas de ensino de leitura. Dentre as que pusemos em prática, a que de maneira mais simples desperta os movimentos de leitura supracitados consiste em que o aluno, conhecendo apenas o título do texto, tenha de predizer o seu conteúdo (ANEXO 2 - Atividade I)[1].

Outra forma de trabalho seria a de nosso segundo exemplo, em que, a partir do oferecimento do título, enfatiza-se, primeiramente, os conhecimentos prévios do aluno sobre os gêneros discursivos (Atividade II - exercício 1a), para

depois se colocar maior atenção ao assunto do texto (exercício 1b) e, por fim, ser solicitada uma reunião dos conhecimentos acionados numa formulação de hipótese sobre o conteúdo do texto (exercício 1c). No interior de uma atividade que integra dois textos a respeito de um mesmo personagem - um sindicalista argentino - surge, em seguida, o título e o subtítulo do segundo texto, os quais proporcionam informações novas sobre esse sindicalista, e pede-se ao aluno que repense as tarefas anteriores (exercício 2). Sendo ele levado, assim, e já na pré-leitura, a uma monitoração dos sentidos que havia atribuído ao primeiro texto.

Novas configurações na forma de propor a prática da predição serão verificadas em nosso terceiro exemplo. Conhecendo apenas a imagem que ilustra o texto (uma foto de Barack Obama), o aluno deve de fato colocar-se na posição de autor, discorrendo sobre aquilo que *ele* poderia escrever sobre o(s) assunto(s) que lhe vem (vêm) à mente ao se deparar com dita imagem (Atividade III - exercício 1). Trata-se, pois, de uma atividade que privilegia amplamente a subjetividade do leitor na formulação das hipóteses de leitura. Sua sequência, no entanto, fará com que o aluno relativize essa subjetividade, trazendo novas informações sobre o texto, que dizem respeito ao gênero a que se vincula e ao seu assunto. Informações que, como imaginávamos ao elaborar a atividade e segundo o que pudemos confirmar em sala de aula, influenciam na primeira predição do aluno de modo a promover uma verdadeira quebra de expectativa, que o conduzirá a uma necessária reformulação (exercícios 2 e 3).

Já, na última atividade que aqui iremos analisar, a predição sobre o conteúdo do texto parte de uma reflexão sobre os dados linguísticos aportados por seu título e previamente estudados no curso enquanto aspectos relevantes para o aprendizado da língua espanhola (Atividade IV - exercício 1). Com isso, a atividade reveste-se de um cunho didático mais amplo porque, por um lado, promove uma relação entre conteúdos que poderiam surgir apenas de maneira estanque no curso - numa concepção que separasse operações de leitura de aspectos linguísticos - e, por outro, insere os seus conteúdos em uma progressão, que consiste na implicação de um para o desenvolvimento de outro. Ademais, a própria constituição do título - formado por dêiticos que não têm o seu referente nomeado: "Póntelo, pónselo" - propicia um espaço amplo à subjetividade do leitor ao prever o conteúdo do texto. Algo que também será relativizado por um dado complementar: a diagramação de seu título, marcada pela imagem do referente que faltava naquelas orações (o preservativo). Nesta tarefa, o aluno deve considerá-la para uma avaliação da primeira hipótese que apresentou, dado que dita diagramação auxilia na identificação do tema do texto (exercício 2).

3.2 Aquisição do E/LE na leitura

A aquisição da língua estrangeira em um curso voltado exclusivamente à compreensão leitora deve necessariamente encontrar bases distintas daquelas que costumam sustentar o ensino das diversas competências (compreensão e produção escrita e oral). Uma delas é a chamada "gramática do reconhecimento" (Klett, 2005), a qual propõe uma seleção de determinados aspectos da língua meta, considerados relevantes para a leitura nesta língua, principalmente no seu contraste com a língua materna. Dentre as práticas que a caracterizariam, segundo Klett (idem), estão atividades que buscam induzir o aluno a depreender e/ou sistematizar certos funcionamentos ortográficos e morfossintáticos da língua estrangeira.

Reconhecendo-a como uma saída profícua para o nosso trabalho em sala de aula, buscamos aplicá-la ao caso do ensino de leitura em E/LE para brasileiros. Como amostra desse empenho, utilizaremos duas das atividades de nosso material que se destinam à aquisição da língua espanhola através dessa abordagem à gramática.

A primeira delas traz um exemplo de como propusemos a reflexão sobre os elementos de coesão, os chamados dêiticos, já identificados como importantes no âmbito de ensino de espanhol a brasileiros por incidirem sobre o jogo de transparência e opacidade que essa língua estabeleceria com a língua materna destes aprendizes, além de constituírem um lugar em que os gestos de leitura em língua materna repercutissem de maneira mais visível no processo de leitura em língua estrangeira (Galindo, 2006).

Tal atividade requer do aluno a identificação do referente de um demonstrativo, no interior de um texto argumentativo (ANEXO 3 - Atividade I). Nota-se que o dêitico em questão é um demonstrativo da língua espanhola, "este", em "este consenso ético". Sabe-se que, no contraste entre português e espanhol, os demonstrativos, que por sua forma pareceriam ter um uso correspondente, na verdade apresentam distinções significativas (Fanjul, 2006). Na atividade em questão, o demonstrativo "este" poderia exigir tanto uma retomada do que havia sido mais recentemente dito, quanto uma referência ao próprio tema ou mote do texto como um todo. Ambos os movimentos não necessariamente se dariam de maneira natural no processo de leitura dos alunos, já que a forma "este" no português pode ser identificada a contextos distintos, nos quais ela conteria um sentido de maior distância ou alheamento, sendo utilizada com indistinção à forma "esse". Nesse sentido, a atividade interceptaria o processo de repercussão dos gestos de leitura em língua portuguesa na leitura em E/LE, tornando-se mais evidente o contraste entre essas línguas, assim como a relevância do tratamento dado a esse aspecto da língua espanhola no curso de leitura, o que justifica a sua seleção.

Se passamos à análise do segundo exemplo, veremos como em nosso material se pratica o conceito de atividade indutiva. Nele, é apresentado um fragmento de um texto - lido integralmente - em que se utiliza o artigo denominado "neutro", *lo* (ANEXO 3 - Atividade II). A princípio, se requer do aluno que reconheça semelhanças ou distinções do funcionamento deste aspecto em relação a outros por ele já estudados durante o curso (Atividade II a). A tarefa tem em conta que o aluno deve lidar com o artigo neutro - uma especificidade da língua espanhola em relação à portuguesa - na confrontação com o pronome de objeto direto masculino singular (*lo*), por um lado, dada a coincidência entre as formas, e com o artigo definido masculino singular (*el*), por outro, considerando o seu valor determinante. Em seguida, apresenta-se outro fragmento do mesmo texto, em que novamente surge o artigo neutro, e solicita-se do aluno a comparação de seu uso com o anterior (Atividade II b). Desta forma, após o reconhecimento de que se trata de um aspecto da língua espanhola ainda não sistematizado no curso, o aluno deve depreender o funcionamento deste "novo" aspecto. É preciso notar que esta atividade daria um passo adiante - em direção à "gramática do reconhecimento" - se fosse proposta uma tarefa adicional, de sistematização dos usos da palavra *lo* em espanhol.

Conclusões

À guisa de conclusão, ressaltaríamos que nossas práticas de ensino de leitura em E/LE - representadas pelo material didático que produzimos e que aqui foi parcialmente analisado - tanto no âmbito da conscientização do processo de leitura,

como no que se relaciona à aquisição de conhecimentos linguísticos, promovem o *protagonismo* do aluno e deste enquanto leitor. Para isso, contribuem a sistemática proposição de atividades de predição, que tem por objetivo desautomatizar *todos* os processos de leitura promovidos em sala de aula, e o contraste da língua espanhola com a língua materna dos alunos, assim como as atividades que levam à depreensão do funcionamento dessa língua estrangeira.

Inspiradas em Kato (1985), ao tratar das estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura, diríamos, por fim, que na dinâmica de ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira os aspectos que aqui relevamos cumprem papéis distintos. Enquanto a aquisição de conhecimentos linguísticos garante maior fluidez, a conscientização de como se dá o processo de construção de significações irá refletir-se em uma maior acuidade na leitura, ou seja, o sujeito se implicará mais com o texto e poderá, talvez, melhor instaurar-lhe sentidos.

Referências Bibliográficas

FANJUL, Adrián Pablo. Esse dia, ese día; no siempre el mismo día. Demostrativos y referencia en español y portugués. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2006. **Anais do 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas**, Rio de Janeiro, 2006. v. II. pp 168-173.

GALINDO, Cristiane. **Repetição e Deslocamento. Uma reflexão sobre as formas de o brasileiro submeter-se à leitura de textos acadêmico-científicos em língua espanhola**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, Mônica de Castro; VERGNANO-JUNGER, Cristina de S. Transposição didática: a passagem de textos do ambiente virtual aos livros didáticos de espanhol. In: **Hispanismo 2006: língua espanhola**. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius; Associação Brasileira de Hispanistas, 2008. pp 533-539.

KATO, Mary. Estratégias cognitivas e metacognitivas na aquisição de leitura. **O aprendizado de leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLETT, Estela. Fundamentos teórico-metodológicos de cursos universitarios de lectocomprensión en francés. In: Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro/ILÍMITA. Buenos Aires, 2005.

LIMA, Lucielena Mendonça; SOUSA, Rita Rodrigues. Uma leitura da leitura nos livros de E/LE para brasileiros. In: **Hispanismo 2004: língua espanhola**. Florianópolis: UFSC, Centro de Comunicação e Expressão; Associação Brasileira de Hispanistas, 2006. pp 313-322.

OLIVEIRA, Ana Paula Martins; SOUSA, Rita Rodrigues; LIMA, Lucielena Mendonça. La comprensión lectora en E/LE: ¿Un medio o un fin?. In: **Hispanismo 2002: língua espanhola**. São Paulo: Humanitas; Associação Brasileira de Hispanistas, 2004. pp 98-105.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 4. ed.,1999.

SOTO, Ucy. Sobre las formas de *leer*: la adquisición-aprendizaje de E/LE y la relación entre sistemas ortográfico y fonológico. In: **Hispanismo 2002: língua**

espanhola. São Paulo: Humanitas; Associação Brasileira de Hispanistas, 2004. pp 401-406.

VERGNANO-JUNGER, Cristina de S. Leitura como enunciação e ensino-aprendizagem de línguas. In: **Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações**. 3 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2007.

[1] Todas as atividades de pré-leitura analisadas a seguir encontram-se reproduzidas no ANEXO 2.