



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

ANDRÉ LUIZ DA CUNHA LOPES

A LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

FORTALEZA
2005

ANDRÉ LUIZ DA CUNHA LOPES

A LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

Monografia apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará e ao Centro de Treinamento e Desenvolvimento, para obtenção do grau de especialista em Leitura e Formação do Leitor.

Orientadora: Prof^a. Lídia Eugenia Cavalcante

FORTALEZA
2005

ANDRÉ LUIZ DA CUNHA LOPES

A LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

Monografia apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará e ao Centro de Treinamento e Desenvolvimento, para obtenção do grau de especialista em Leitura e Formação do Leitor.

Aprovada em ____/____/____

Prof^a. Lídia Eugenia Cavalcante (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me deu vida e inteligência, e que me dá força para continuar a caminhada em busca dos meus objetivos.

À professora Lídia Eugenia Cavalcante, pela dedicação na realização deste trabalho, que – sem sua importante ajuda – não teria sido concretizado.

A minha mãe, Fátima Cunha, que me ensinou a não temer desafios e a superar os obstáculos com humildade, e que me serviu de modelo para ser um bom profissional e uma boa pessoa.

A minha esposa, Anunciação, que me deu apoio e segurança nas horas mais complicadas. E aos demais que, de alguma forma, contribuíram na elaboração desta monografia.

Tarefa difícil, mas não impossível,
Tarefa que pede sacrifício incrível,
Tarefa que exige abnegação,
Tarefa que é feita com o coração.
Nos dias cansados, nas noites de angústias,
Nas horas de fardo, da tamanha luta,
Chegamos até nos questionar
Será, meu Deus, que vale a pena ensinar?
Mas bem lá dentro responde uma voz,
A que nos entende e fala por nós,
A voz de nossa alma, a voz do nosso eu.
Vale, sim, coragem!
Você, ensinando, faz bem a alguém,
E vai semeando, nos alunos seus,
Um pouco de paz e um tanto de Deus.

Autor desconhecido

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é fazer uma análise da leitura em língua espanhola entre os estudantes da Casa de Cultura Hispânica da UFC, bem como criticar o quanto se está aquém do cumprimento pleno da tarefa educacional que compete aos mestres, a fim de poder refletir com o corpo docente acerca de possíveis mudanças na prática do magistério. Na realização deste trabalho, recorreu-se a vários autores, tentou-se interpretar o pensamento de cada um deles e, partindo desses pressupostos, buscou-se descobrir os caminhos que levassem a uma avaliação mais eficiente no âmbito da língua estrangeira, notadamente a língua espanhola. No primeiro capítulo conhecemos um pouco dos aspectos teóricos sobre o processo de leitura. No segundo capítulo relatamos como a leitura em língua espanhola vem sendo tratada na sociedade capitalista. No terceiro capítulo descrevemos como e onde o trabalho foi realizado, qual foi o resultado encontrado quando se confrontou a prática da leitura de textos em língua espanhola feita em sala de aula com a teoria apresentada no primeiro capítulo. Nas considerações finais, fizemos nossa reflexão sobre o ensino da leitura em língua espanhola. Sabemos das dificuldades do ato de avaliar entretanto cabe ao professor rever sua postura, seus métodos e descer à condição dos alunos para que se consiga fazer da escola um ambiente onde os alunos aprendam atitudes e habilidades que os integrem na sociedade como pessoas responsáveis e conscientes dos seus deveres.

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es hacer un análisis de la lectura en lengua española entre los estudiantes de la Casa de Cultura Hispánica de UFC, bien como criticar lo cuanto se está aquende del cumplimiento pleno de la tarea educacional que compete a los maestros, a fin de poder reflejar con el cuerpo docente acerca de posibles cambios en la práctica del magisterio. En la realización de este trabajo, se recurrió a varios autores, se intentó interpretar el pensamiento de ellos y, partiendo de esos presupuestos, se buscó descubrir los caminos que llevasen a una evaluación más eficiente en el ámbito del idioma extranjero, luego el idioma español. En el primer capítulo conocemos un poco de los aspectos teóricos sobre el proceso de lectura. En el segundo capítulo relatamos como la lectura en idioma español viene siendo tratada en la sociedad capitalista. En el tercero describimos como y donde el trabajo fue realizado, cual fue el resultado encontrado cuando se afrontó la práctica de la lectura de textos en lengua española hecha en clase con la teoría presentada en el primer capítulo. En las consideraciones finales, hicimos nuestra ponderación sobre la enseñanza de la lectura en lengua española. Sabemos de las dificultades del acto de evaluar mientras cabe al maestro rever su postura, sus métodos y bajar a la condición de los alumnos para que se consiga hacer de la escuela un ambiente donde los alumnos aprendan actitudes y habilidades que les integren en la sociedad como personas responsables y conscientes de sus deberes.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Finalidade da leitura	25
QUADRO 2 - Aspectos socioculturais	27
QUADRO 3 - Leitura satisfatória	28
QUADRO 4 - Alunos que usam a biblioteca	30

SUMARIO

LISTA DE QUADROS

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1	ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A LEITURA	12
1.1	Descrevendo a leitura: conceito e importância	12
1.2	Leitura: um meio para realização de aprendizagens	15
1.3	Uso diário da língua espanhola	18
2	AS CONDIÇÕES SOCIAIS DE ACESSO À LEITURA	21
3	A PRÁTICA DA LEITURA ATUAL	23
3.1	Refletindo a leitura de textos em língua espanhola na prática pedagógica ..	24
3.2	Algumas observações sobre as mudanças na prática da leitura	31
3.3	Que estratégias se vai ensinar? Como podem ser ensinadas?	32
3.3.1	Para compreender... Antes da leitura	33
3.3.2	Construindo a leitura em língua espanhola... Durante a leitura	36
3.3.3	Seguir compreendendo e aprendendo... Depois da leitura	39
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
4	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	44

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem por finalidade realizar uma reflexão sobre o uso da leitura no processo de aprendizagem da língua espanhola. Seu tema central focaliza a crítica e a discussão desta prática educativa ao longo do tempo, salientando – dentre outros aspectos – a problemática enfrentada por professores e alunos quanto ao uso adequado, bem como quanto à avaliação como instrumento pedagógico, relacionando-a não só a livros didáticos, mas também a textos curtos, longos, literários ou dissertativos, priorizando a leitura como fundamental à aprendizagem da língua.

Partindo da teoria de que quanto mais se lê, mais se aprende a falar e mais se aprende a escrever, buscou-se conhecer melhor os processos da natureza da linguagem mediante textos de língua espanhola.

Pesquisas de estudiosos têm mostrado que a escrita e a leitura têm sido trabalhadas como uma imposição da escola tradicional e que, com o passar dos anos, têm acontecido mudanças na realidade do ensino dessas habilidades. E como se consegue bons leitores?

Tentamos aqui encontrar uma resposta para tal pergunta, pois este trabalho teve como objetivo justificar que o aprendizado de uma língua estrangeira – no caso, o espanhol – está intimamente relacionado ao tripé: leitura de textos, produção de textos e análise lingüística.

Esta pesquisa foi baseada nos estudos de autores de renome na área de aprendizado e ensino de leitura – seja língua estrangeira, seja língua materna. Buscou-se compreender as obras de Ângela Kleiman, João Wanderley Geraldi, Lúcia Fugencio, Yara Liberato e da espanhola Isabel Solé. Este trabalho foi desenvolvido com os alunos da Casa de Cultura Hispânica (UFC) nas seguintes etapas:

- utilização de dois níveis de leitura: a) textos curtos – contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais, etc. e b) narrativas longas – romances e novelas;
- apresentação das diferenças entre os tipos de textos e gêneros textuais;

- atividades com textos curtos foram relacionadas aos conteúdos vistos em sala de aula.

No primeiro capítulo, intitulado *Aspectos teóricos sobre a leitura*, buscou-se descrever o processo de leitura segundo a visão dos autores supracitados para que, após fundamentação teórica, se pudesse analisar de modo seguro e fiel o material coletado dos alunos da Casa de Cultura Hispânica.

No segundo capítulo, denominado *As condições sociais da leitura*, tentou-se relatar como a leitura vem sendo vista e tratada pela sociedade capitalista. Buscou-se aqui ressaltar a supervalorização da escrita com relação à leitura expropriando assim a massa mais carente de seu próprio discurso.

No terceiro capítulo, chamado *A prática da leitura atual*, descreveu-se como e onde o trabalho foi realizado, qual foi o resultado encontrado quando se confrontou a prática da leitura de textos em língua espanhola feita em sala de aula com a teoria apresentada no primeiro capítulo e com a experiência na arte de ensinar do autor deste trabalho acadêmico. Aqui também foram propostas, fundamentas nos referidos autores, algumas sugestões de como o professor de língua espanhola deve atuar em sala quando se propõe a trabalhar a leitura.

Nas *Considerações finais*, concluiu-se o trabalho na expectativa de haver contribuído para a crescimento tanto de professores quanto de alunos dentro do maravilhoso mundo da língua espanhola.

1 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A LEITURA

1.1 Descrevendo a leitura: conceito e importância

Como o próprio título do capítulo já anuncia, busca-se, neste item, descrever o processo de leitura segundo a visão dos mais renomados estudiosos sobre o processo de leitura, para que se possa – fundamentado no pensamento destes teóricos – não só analisar o material coletado junto aos alunos da Casa de Cultura Hispânica da Universidade Federal do Ceará, como também fortalecer o conhecimento teórico acerca do assunto.

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas – como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova –, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos dar sentido ao texto. Conhecer esse processo se faz necessário para trabalhar com a leitura. “Podemos dar uma medida da complexidade do processo de leitura, descrevendo o que o leitor proficiente faz quando lê [...]” (KLEIMAN, 2004, p. 13)

Seja adulto, seja criança, quando o leitor está lendo em língua estrangeira – e está lendo sílaba por sílaba, por exemplo –, é preciso manter essa imagem em algum lugar enquanto outras sílabas são processadas até formar uma unidade reconhecível. Para isso, usamos a memória a curto prazo. Quando não precisamos daquele elemento, o esquecemos. Se esse material for significativo, ele será armazenado pela memória a longo prazo. Mas a complexidade dos processos envolvidos na leitura não se limitam a serem lineares e seriais. A leitura não é apenas a análise das unidades percebidas para depois chegar a uma síntese. A leitura é considerada um processo interativo, uma vez que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. Por intermédio deste processo, o leitor tenta satisfazer os objetivos que guiam sua leitura, ou seja, obter informações pertinentes para alcançar alguma finalidade. Esta afirmação tem várias conseqüências. Uma delas implica a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. O leque de objetivos e finalidades pelas quais um leitor se situa ante um texto é amplo e variado: evadir-se; encher um tempo ocioso; desfrutar, buscar uma

informação concreta; seguir uma pauta ou instruções; confirmar ou rechaçar um conhecimento prévio, etc. Solé (1999, p. 18) ressalta a necessidade de se preestabelecer os objetivos para cada leitura:

Una nueva implicación que está íntimamente relacionada con los objetivos y las finalidades de la lectura es que la interpretación que nosotros lectores realizamos de los textos que leemos depende en grande parte del objetivo que preside nuestra lectura.¹

Ou seja, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores, movidos por finalidades diferentes, extraiam dele diferentes informações, ainda que o texto em si tenha suas implicações, seu sentido e seu significado. Logo, se faz necessário ter em conta quais os objetivos da leitura quando se ensina a ler e a compreender.

A leitura não é um ato solitário, é interação verbal entre indivíduos – e indivíduos socialmente determinados. O processo de leitura sob uma perspectiva interativa é visto como síntese e integração de outros enfoques que, ao longo da história, têm sido elaborados para explicar a aprendizagem da leitura em língua estrangeira. Kleiman (2004, p. 37) evidencia a importância da interação na aquisição da leitura:

Os conceitos de interação e indeterminação na leitura subjazem às propostas metodológicas para o ensino, que vão além da segmentação do texto com intuito de identificar idéias principais, responder a perguntas sobre material explícito no texto, estabelecer ou inferir relações entre os segmentos.

Então como ocorreria essa interação do sujeito? A compreensão dependerá das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura do texto e não se resume apenas a manifestações do processo de leitura. Muitos investigadores estão de acordo em considerar que as diferentes explicações podem agrupar-se em torno dos modelos hierárquicos ascendentes e descendentes. No primeiro, o leitor, diante do texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases, em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que conduz à compreensão textual.

¹ “Uma nova implicação que está intimamente relacionada com os objetivos e as finalidades da leitura é que a interpretação que nós leitores realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo que preside nossa leitura”. (Tradução do autor)

As propostas de ensino que nele se baseiam atribuem uma grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode decodificar o texto na sua totalidade. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, que nos passam inadvertidamente determinados erros tipográficos e ainda que podemos compreender um texto sem necessidade de entender, na sua totalidade, cada um dos seus componentes.

O segundo, o descendente, é totalmente diferente do primeiro. O leitor não processa letra a letra, ele faz uso de seu conhecimento prévio e de seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto – e se fixa neste para verificá-las. Assim, quanto mais informações possua o leitor sobre o texto que vá ler, menos necessitará se fixar nele para construir uma interpretação. O processo de leitura é, pois, também sequencial e hierárquico, porém neste caso descendente – a partir das hipóteses e antecipações prévias – o texto é processado para sua verificação. Jünger (2002: 25)

O modelo interativo, por sua vez, não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, atribuindo grande importância ao uso que este faz de seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Quando o leitor se situa no texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis, de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte. Assim, por meio de um processo ascendente, a informação se propaga até níveis mais elevados. Entretanto, simultaneamente, o texto gera também expectativas no nível semântico (significado global). Tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) mediante um processo descendente. Logo, o leitor usa simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento textual para construir uma interpretação acerca do texto. Jünger (2002: 25)

Esse processo de interação presente na leitura é visto por psicólogos da educação como o desvendamento do texto, porque se dá simultaneamente através da percepção de diversos níveis ou fontes de informações que interagem entre si. Quer dizer, o sujeito-leitor utiliza conhecimentos ortográficos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, enciclopédicos para ter acesso ao texto. Essa relação que se estabelece entre leitor e texto é importante porque ela

determina maneiras de leituras diferentes, e porque tenta resolver o problema de indeterminação do texto procurando estabelecer um equilíbrio entre a informação que o leitor deveria trazer e aquela que o texto traz. Ensina Lajolo (1982, p. 397):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista

O leitor, em seu universo e lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo e lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação; diálogo. Considerar-se-á enunciação como processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado.(Soares, 1988 p. 18)

1.2 Leitura: um meio para realização de aprendizagens

“Podemos considerar que desde el segundo ciclo de educación primaria la lectura es uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes.” (SOLÉ, 1999, p. 19)². O que a autora quer dizer com sua assertiva é que, do segundo ciclo em diante, a leitura parece seguir dois caminhos dentro da escola: o primeiro pretende que as crianças e os jovens se familiarizem com a literatura e adquiram o prazer da leitura; enquanto o segundo objetiva fazer com que os alunos sirvam-se dela para chegar a novos conhecimentos nas diversas áreas que integram o currículo escolar.

Entretanto, estes objetivos nem sempre são atingidos, embora todos os professores de todos os níveis têm experimentado estratégias, métodos, materiais para promover a leitura, compensando assim as deficiências apresentadas por alguns alunos. Sabe-se que para dirimir esse problema não existe uma única resposta – e que, em alguns casos, nada parece adequado. Que se pode fazer para que os estudantes de língua estrangeira aprendam a ler e utilizem a leitura para aprender? Essa indagação gera outra:

² “Podemos considerar que desde o segundo ciclo de educação primária a leitura é um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens”. (Tradução do autor)

Qual a relação entre ler, compreender e aprender? A compreensão de textos em língua espanhola implica também na percepção do modo de pensar e agir de um povo que valoriza sua cultura e sua literatura. Logo aprender não será somente aquele que sabe ler. Desde tempos pretéritos, a “alfabetização” tem sido considerada uma capacidade imprescindível.

Em 1978, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura/escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. O professor de língua espanhola deve orientar a seus alunos partindo já dessa nova visão de ensino sugerida pela UNESCO.

Como já foi dito anteriormente, a leitura é um instrumento potentíssimo de aprendizagem: lendo livros, jornais ou papéis podemos aprender qualquer das disciplinas do saber humano. Porém, além da aquisição do código escrito, o domínio da leitura implica o desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores: a reflexão, o espírito crítico, a consciência, etc. Por essa razão, a leitura se converte em uma aprendizagem transcendental para a escolarização e para o crescimento intelectual da pessoa.

Ainda que já mencionado antes, é importante insistir sobre o conhecimento prévio. Ao longo da vida, as pessoas, graças à interação que mantêm entre si, constroem representações acerca da realidade, dos elementos constitutivos da cultura em que estão inseridas, entendida esta em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc. Estes esquemas de idéias representam, em um dado momento da história, o conhecimento de cada um, sempre relativo e sempre ampliável. Em qualquer caso, mediante tais esquemas, compreendem-se as situações, tais como uma conferência, uma informação transmitida na escola ou no rádio – e, evidentemente, textos escritos.

Solé (1999, p. 34) nos faz uma definição da compreensão sobre essa óptica do conhecimento prévio:

Comprender no es una cuestión de todo o nada, sino relativa a los conocimientos del que disponen sobre el tema del texto y a los objetivos que se marca el lector (o que todavía que marcados por otro, son aceptados por éste).

Tais objetivos assinalados pela autora determina não só as estratégias que se ativam para lograr uma interpretação do texto mas também estabelecem o limiar de tolerância do leitor a respeito de seus próprios sentimentos de compreensão. Ou seja, a atividade de leitura está dirigida pelos objetivos dos leitores. O tema dos objetivos que o leitor se propõe atingir com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão como pelo controle que – de forma inconsciente – vai exercendo sobre ela, à medida que lê. Enquanto o leitor lê e compreende, tudo vai bem. Ele não percebe que está não apenas lendo, mas também controlando o que vai compreendendo. Porém, quando aparece algum obstáculo que impede a compreensão, o leitor interrompe a leitura e busca desfazer o obstáculo. Logo, o controle da compreensão é um requisito essencial para ler eficazmente, posto que não se compreende a mensagem de um texto, se não se nota o que não se entende. Simplesmente não se poderia fazer nada para compensar esta falta de compreensão com a qual a leitura seria realmente improdutiva.

É extremamente importante saber porque se está lendo um livro. Este conhecimento é essencial tanto no âmbito da leitura como no âmbito do ensino, pois é bom que os estudantes de língua estrangeira aprendam a ler com diferentes intenções, para lograr fins diversos. Dessa maneira, aprendem não só a ativar um grande número de estratégias, mas também perceber que a leitura lhes pode resultar útil para muitas coisas. É a questão de se encontrar sentido na realização de uma tarefa.

Esse sentido está intimamente relacionado com o domínio que o leitor exerce sobre seus conhecimentos, o que o faz ou não sentir-se capaz para a leitura e a sua compreensão. Solé (1999, p.36) nos adverte sobre esse ponto:

¹ "Compreender não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão relativa aos conhecimentos de que dispõem sobre o tema do texto e aos objetivos que se marca o leitor (ou que ainda que marcados por outro, são aceitos por este)". (Tradução do autor)

Para que una persona pueda implicarse en una actividad de lectura, es necesario que sienta que es capaz de leer, de comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea de forma autónoma, ya sea contando con la ayuda de otros más expertos que actúan como soporte y recurso. De otro modo, lo que podría ser un reto interesante, puede convertirse en una seria carga, y provocar el desánimo, el abandono y la desmotivación.³

Os leitores eficientes não têm problemas com este aspecto. Em geral, podem resolver as tarefas de leitura, ainda quando não logram compreender um texto. Sabem que é possível que o texto possua uma organização demasiada complexa ou densa, pode ser que não disponham de conhecimentos prévios relevantes para o tema tratado. Não obstante, é importante chamar atenção sobre o que ocorre com os leitores principiantes, que não podem ler no mesmo nível que seus companheiros de aula ou no nível esperado pelo professor. Nestes casos, gera-se uma expectativa de fracasso, sendo muito difícil que esses leitores possam assumir a dificuldade que o processo de leitura apresenta. Ou seja, a tarefa da leitura, para ser motivadora, deve responder a um objetivo e se conectar ao conteúdo.

2.3 Uso diário da língua espanhola

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer.

GERALDI et al., 2000. p. 14

Uma sociedade capitalista, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos. A língua espanhola não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação. Tem muita relação com a maneira como as pessoas se expressam, com a forma de pensar, de resolver problemas, de mover-se, assim como com a organização da sociedade em que é utilizada como veículo de comunicação.

A necessidade de relacionamento com pessoas de outras culturas é hoje mais evidente que nunca. Os choques entre sistemas culturais não se limitam apenas às relações

³ “Para que uma pessoa possa implicar-se em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em suas mãos, já seja de forma autónoma, já seja contando com a ajuda de outros mais expertos que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser uma provocação interessante, pode converter-se em uma séria carga, e provocar o desânimo, o abandono e a desmotivação”. Tradução do autor)

internacionais, mas também dentro de um mesmo país, em que convivam diversas culturas. A sociedade brasileira está cada vez mais multicultural por várias razões, dentre elas o turismo, o mundo do trabalho, haja vista que no Brasil o desenvolvimento acentuado em relação à língua espanhola vem incrementando uma sociedade aberta ao intercâmbio comercial internacional, por ser quase inexistentes as fronteiras para este tipo de relação. Até recentemente, o espanhol se contava entre as "desvantagens" para justificar o atraso da América Latina. Mas, na última década, a língua passou a constituir uma clara "vantagem" para os países de origem hispânica. É que o espanhol é a segunda língua em toda América.

Isto gerou uma crescente demanda de professores de ensino de castelhano nos EUA, já que mais de 60% dos universitários optam pelo espanhol ao decidir que idioma estrangeiro vão estudar. Calcula-se que, no ano 2005, em todo o sistema educativo americano, requerer-se-ão dois milhões de docentes que ensinem castelhano. Até agora, a demanda de professores de espanhol se volta para a Espanha, mas é provável que no futuro se abra para países da América Latina. Fatos como a determinação de que os policiais norte-americanos de vários Estados tenham que falar espanhol, que 10% das empresas dos EUA valorizam positivamente que seus empregados dominem este idioma e que um de cada cinco habitantes de Nova Iorque o falem, são uma eloqüente amostra da importância do castelhano nesse país.

Outro fato social importante, e que sustenta a importância da língua espanhola nos Estados Unidos, é a superação da comunidade latina em relação à comunidade afro-americana com relação à quantidade de membros nesse país. Esta situação gera desafios, como a difusão do chamado *spanglish*, que é uma mescla do inglês e do castelhano, que já reúne 6.000 palavras e começou a ser ensinado nas universidades americanas.

No Brasil, também vem se observando um crescimento quanto ao ensino de espanhol. O país já tem 750 escolas que ensinam castelhano, com um mercado potencial de 50 milhões de alunos. O Congresso Nacional brasileiro aprovou uma lei pela qual o ensino do castelhano será obrigatório. Originariamente, a iniciativa do presidente Fernando Henrique Cardoso previa o ensino obrigatório do espanhol. Alguns legisladores introduziram modificações, de maneira que o projeto agora estabelece a obrigatoriedade em

todas as escolas de oferecer o ensino do espanhol, mas de forma optativa. Do ponto de vista econômico, abre-se um grande mercado para o castelhano no Brasil. As editoras espanholas que por esta razão se estabeleceram no país calculam que poderiam faturar 1,5 milhão de dólares em livros. Quanto à quantidade de docentes que serão requeridos, ainda é difícil fazer um cálculo, mas pode-se pensar em centenas de milhares.

O castelhano se constitui assim em laço cultural que está unindo todo o continente e que está estabelecendo uma ponte com a Europa através da Espanha. No terreno econômico, este fenômeno permite oportunidades para países como o México e a Argentina, que, por razões culturais, estão em condições de desenvolver um importante papel na difusão e consolidação da língua castelhana no continente.

A busca pelo domínio desse idioma tem sido muito intensa e conseqüentemente o número de escolas também tem aumentado em uma proporção assustadora. Hoje, no Ceará, toda a rede estadual e municipal de ensino ligada a Fortaleza e região metropolitana exige o espanhol como língua oficial de aprendizagem. Isso não só ocorre na capital como em cidades de grande porte como Juazeiro do Norte, Sobral e Iguatu. Outro fator a ser analisado é o aumento do número de escolas particulares de idiomas em todo o Ceará, totalizando cerca de 300 unidades, segundo dados da Associação de Professores de Língua Espanhola do Estado do Ceará, sendo 50 somente na cidade de Fortaleza. Com o passar dos anos, percebe-se que estudantes e não-estudantes de língua espanhola têm a opinião de que este idioma é muito fácil de se aprender graças a sua irmandade e transparência com a língua portuguesa. Graças também a este raciocínio, passamos a escutar frases como “Yo hablo un pueco de español” ou então “Yo gusto de viajar”. Orações muito simples, mas que denotam a falta de preparo tanto do aprendiz como do mestre que o está ensinando. O mercado de trabalho se abriu para os futuros professores de língua espanhola e trouxe consigo a necessidade de se conhecer melhor a cultura, os costumes, as comidas e as tradições da comunidade hispânica que pertence a dois continentes: Europa e América. Pensa-se que a melhor maneira de se conseguir isto é por meio da leitura, principalmente de literatura, como primeira aliada.

Como se pode perceber, neste capítulo fez-se uma viagem pelo mundo da teoria da leitura, acompanhado de personalidades especializadas na arte de educar. Viagem esta muito importante para que professores e alunos pudessem compreender a complexidade que existe na aprendizagem da leitura. Este passeio deixou claro que a leitura não é apenas a análise das unidades percebidas para depois chegar a uma síntese. Ela também é considerada um processo interativo que parte de objetivos preestabelecidos, para chegar à compreensão. Nessa passeio, passou-se pelos mundos da compreensão e do aprendizado que, em convívio com a leitura, podem fazer a diferença entre o alfabetizado e o alfabetizado funcional. Finalmente se chegou aos usos cotidianos da leitura em língua estrangeira na sociedade capitalista moderna.

2 AS CONDIÇÕES SOCIAIS DE ACESSO A LEITURA

Como o próprio título de capítulo já anuncia, tentar-se-á neste tópico relatar como a leitura (seja em língua espanhola, seja em outra língua), vem sendo vista e tratada pela sociedade capitalista. Busca-se aqui ressaltar a supervalorização da escrita com relação à leitura e a exclusão da leitura feita por prazer.

Zilberman et al. (2002, p.19) atribui à leitura um valor positivo absoluto: "[...]ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação".

Infelizmente, na sociedade capitalista, reforça-se a idéia de que crianças e pais das camadas populares vêm a aprendizagem da leitura como um instrumento para melhores condições de vida, enquanto que nas camadas mais favorecidas se vê a leitura como mais uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência do e para o mundo do trabalho. Em nossa sociedade reforça-se ainda mais essa idéia, pois confere-se nela um valor discriminativo para as classes mais carentes, ou seja, um valor de produtividade e não conhecimento. Esses valores atribuídos à leitura nos fazem pensar sobre a seguinte pergunta: não terá o acesso à leitura facetas negativas para as camadas populares? Quer dizer, essa idéia de que temos que aprender uma língua estrangeira, ou melhor dizendo, aprender a ler em língua estrangeira para conseguirmos

uma melhor capacitação profissional não seria prejudicial à aprendizagem de qualquer idioma?

Para Zilberman et al. (2002, p.18), a comunicação escrita é supervalorizada como único vetor possível da cultura e tem, como resultado, o fenômeno da desapropriação do discurso, experimentado pelas massas alfabetizadas. Assim o acesso à escrita pelas camadas populares pode, por isso, significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso do dominante. O primeiro e fundamental passo nesse processo, a alfabetização, recebe o caráter de um “rito de passagem” que, conduzindo as camadas populares ao limiar de um mundo discursivo novo, ao mesmo tempo pode destituí-las de seu próprio discurso, proporcionando dessa forma a hegemonia do discurso dominante. Eis porque o acesso das camadas populares ao domínio da escrita, não vai, em geral, do primeiro e fundamental passo, que é a alfabetização. O domínio da leitura significa o acesso ao conhecimento diferenciado.

Graças também a essa sociedade capitalista, a fruição e o prazer na leitura e na aprendizagem estão excluídos. A escola – que reproduz o sistema, preparando as pessoas para ele – exclui qualquer atividade “não rendosa”: ler um romance para preencher uma “famigerada” ficha de leitura ou para fazer uma prova. Geraldi et al. (2000, p. 98) reflexiona nessa mesma ideologia da atividade produtiva:

[...] a questão sempre levantada por professores, bem intencionados, relativa à avaliação de uma atividade: Se não exijo nada como resultado dessa leitura, como vou saber se o aluno leu? O que deve-se tentar recuperar é uma forma de interlocução praticamente ausente nas aulas de línguas estrangeiras: ler por ler, gratuitamente.

Aqui, gratuitamente, não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado. Essa seria a relação exclusiva não só com o texto literário. Por que se lê jornal? Para se informar: a informação pela informação. A gratuidade da informação disponível, de podermos ou não fazer uso. É obvio que essa gratuidade tem boa paga: a informação disponível, como o saber, freqüentemente gera outras vantagens.

Neste item, pôde-se conhecer e visualizar como a sociedade capitalista reforça a idéia de tratar a leitura como um instrumento para melhores condições de vida, enquanto

que, nas camadas mais favorecidas, se vê a leitura como mais uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência do e para o mundo do trabalho. Graças também à ação dessa sociedade capitalista, viu-se também a exclusão da fruição e do prazer na leitura.

Aqui se preocupou em mostrar que atualmente as condições sociais de acesso e produção da leitura, reproduzem bem a nível simbólico, as condições sociais do mercado dos bens materiais. Além de instrumento de reprodução a leitura também é um processo político. Por isso aqueles que formam leitores em língua estrangeiras, desempenham um papel político que poderá estar comprometido com a transformação social.

3 A PRÁTICA DA LEITURA ATUAL

Neste terceiro capítulo, serão descritos como e onde este trabalho foi realizado; qual o resultado encontrado; quando se confrontou a prática da leitura de textos em língua espanhola feita na sala de aula com a teoria apresentada no primeiro capítulo e com a experiência docente do autor. Aqui também serão indicadas – não só se fundamentando nos referidos autores, mas também na vivência de sala de aula do autor deste trabalho ensinando a língua espanhola para alunos brasileiros –, algumas sugestões de como o professor de língua espanhola deveria atuar em sala quando se propõe a trabalhar a leitura.

Para que se pudesse analisar melhor como vem sendo estudada e trabalhada a questão da leitura no processo de aprendizagem da língua espanhola, buscou-se fazer uma pesquisa com alunos que já estudam há mais de dois anos o idioma e que, de certa forma, já são, ou pelo menos se espera que sejam, leitores proficientes no idioma, isto é, alunos do 5º semestre. A Casa de Cultura Hispânica (UFC) foi escolhida como alvo desta pesquisa por vários motivos. Primeiro porque esse projeto de lecionar língua estrangeira como extensão da UFC é único no país; segundo porque ela tem sido responsável, desde a sua fundação em 1961 até os dias atuais, pela divulgação da língua e cultura espanhola de uma forma muito precisa, forte e responsável, servindo assim de ponto de apoio para formação de professores no ensino deste idioma. Em seu início, a casa possuía em torno de 200 alunos para um corpo docente de 7 professores. Este quadro mudou muito nos últimos anos graças a essa

busca pelo aperfeiçoamento das qualidades e habilidades individuais exigidas pelo capitalismo para a formação de um bom profissional em qualquer que seja a sua área de atuação, já que se faz necessário hoje em dia que se conheça pelo menos dois idiomas, o materno e uma língua estrangeira. Assim a casa conta, em 2005.1, com 903 alunos matriculados para uma equipe de dez professores: seis efetivos e quatro substitutos.

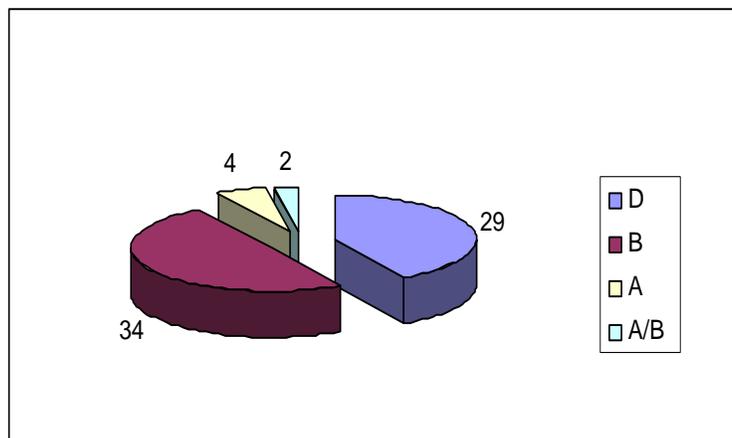
Esta pesquisa foi feita com 69 alunos de três turmas de 5º semestre, orientadas por professores diferentes. É importante salientar a rotatividade que existe por ordem da Universidade na Casa, ou seja, os alunos estão sempre trabalhando e estudando com professores diferentes no decorrer dos semestres e só ocorre de assistir a aulas com o mesmo professor no caso de troca de horários solicitado pelo próprio aluno. Graças a essa rotatividade, acredita-se ser possível ter uma dimensão muito precisa de como está o desenvolvimento dos alunos, se é um fenômeno homogêneo ou heterogêneo, podendo-se também analisar como diferentes professores vêm tratando a questão da leitura dentro de sua sala.

3.1 REFLETINDO A LEITURA DE TEXTOS EM LÍNGUA ESPANHOLA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Como já se disse, coletaram-se as informações necessárias para o trabalho em três turmas de 5º semestre da Casa de Cultura Hispânica (UFC), que eram conduzidas por professores diferentes e que também já haviam passado por uma rotatividade de professores muito grande. Cada turma continha uma média de 25 alunos e se encontrava bastante diversificada quanto a idade, grau de instrução e objetivos para o aprendizado da língua espanhola. O questionário aplicado continha onze perguntas com respostas optativas e dissertativas. Dos 75 alunos, somente 68 quiseram responder as perguntas.

A primeira pergunta feita aos alunos relacionou-se: à finalidade dos textos empregados em sala de aula; à motivação quanto ao emprego desses textos. O gráfico abaixo mostra a diversidade de respostas dadas:

Quadro 1 - Finalidade da leitura



Do total de alunos entrevistados: 42% (29 alunos) marcaram a opção “D”, que atribuía a finalidade da leitura dos textos a uma forma de adquirir vocabulário, de conhecer melhor a estruturação da língua espanhola (concordância e regência nominal) e tomar conhecimento da história e cultura da Espanha; 49 % (34 alunos) marcaram a opção “ B”, que dizia que a finalidade era somente conhecer melhor a estrutura da língua espanhola (concordância e regência nominal); 6% (4 alunos) marcaram a opção “A”, que colocava como finalidade somente a questão do vocabulário; e 3% (2 alunos) marcaram as opções “A” e “B” juntas.

Pelas respostas dadas, observa-se uma grande divergência com relação aos objetivos traçados para que se possa fazer a leitura. Essa divergência vai de encontro ao que foi ressaltado no primeiro capítulo, quando se falou de objetivação e finalidade no ato de ler. No caso da língua estrangeira, o objetivo deve ser bem traçado para que nossos alunos possam realmente interagir o máximo possível com o texto. Como já foi falado, ler não é um processo linear em que podemos dizer: “Vou ler para aprender vocabulário, ou vou ler para aprender a conjugar verbo”. Essa aprendizagem deve ser conseguida depois de uma íntima interação entre os textos e um leitor ativo que processa e os examina. Nessa situação, observa-se como os educadores somente conseguem perceber alunos que muitas vezes não entendem o que é proposto com a atividade da leitura e que a partir daí simplificam seus objetivos.

As respostas dadas apontam diretamente para o modelo de interação ascendente, que traz uma proposta de ensino baseada nas habilidades de decodificação – fonéticas, sintáticas ou tipográficas.

Como já foi dito antes, essa interação não deve se centrar exclusivamente no texto ou no leitor, e sim no uso que o leitor faz de seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto, gerando assim expectativas em diferentes níveis: semântico, lexical, gráfico e fonológico.

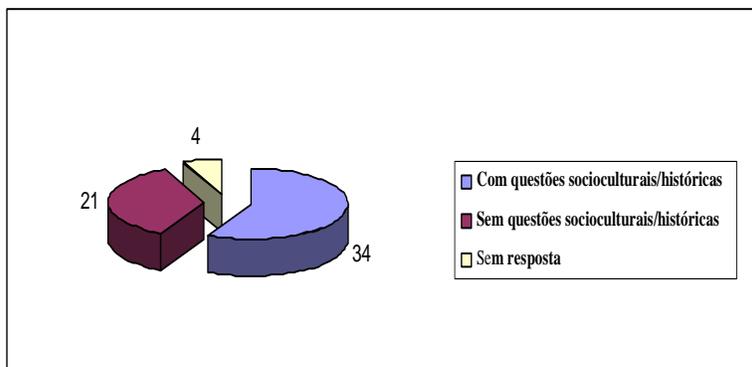
Quando foi perguntado aos alunos se a leitura dos textos estava adequada a seus níveis de conhecimento da língua espanhola, 100% dos entrevistados afirmaram que “SIM” e reafirmaram relatando que, ainda que algumas turmas fossem heterogêneas, ou seja, fossem formadas por vários alunos vindos de outras turmas, os textos empregados geravam quase sempre as mesmas dúvidas ou não geravam dúvida nenhuma. Esse dado pode significar que as turmas estavam no mesmo nível de aprendizagem, o que logicamente seria muito normal.

Baseando-se nos dados coletados das respostas, observou-se que – ainda que os professores não tivessem traçado objetivos bem definidos para a aplicação das leituras – houve uma preocupação com a interação entre os leitores, pois os textos estavam adequados aos níveis de conhecimento dos discentes, facilitando assim a compreensão e proporcionando uma ida além da segmentação do texto, como nos ensina Kleiman (2004, p. 37):

Os conceitos de interação e indeterminação na leitura subjazem às propostas metodológicas para o ensino que vão além da segmentação do texto com intuito de identificar idéias principais, responder a perguntas sobre material explícito no texto, estabelecer ou inferir relações entre os segmentos.

É importante reforçar que a compreensão dependerá da interação entre leitores e, principalmente, da interação entre leitor e autor durante a leitura do texto, não se resumindo somente a manifestações do processo de leitura. Essa interação pode ser facilitada com uma simples conversa ou debate sobre vida e obra do autor e a sua importância no processo de desenvolvimento da língua. Quando foi questionado se foram abordados aspectos socioculturais ou históricos que relacionavam a vida e a obra do autor, obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 2 - Aspectos socioculturais



Observou-se, mediante análise das respostas, que: 57% (34 alunos) afirmaram que foram abordadas questões socioculturais e históricas da vida e obra do autor; que 36% (21 alunos) afirmaram que não foram abordadas tais questões; e 7% (4 alunos) não souberam responder. Pode-se perceber aqui que existe uma disparidade com relação às três turmas analisadas. O número de alunos que não teve acesso a esse tipo de informação é quase igual ao número de alunos que a teve. Esse dado traz consigo uma pergunta: Por que determinado professor se preocupou em trabalhar tais aspectos e outro não?

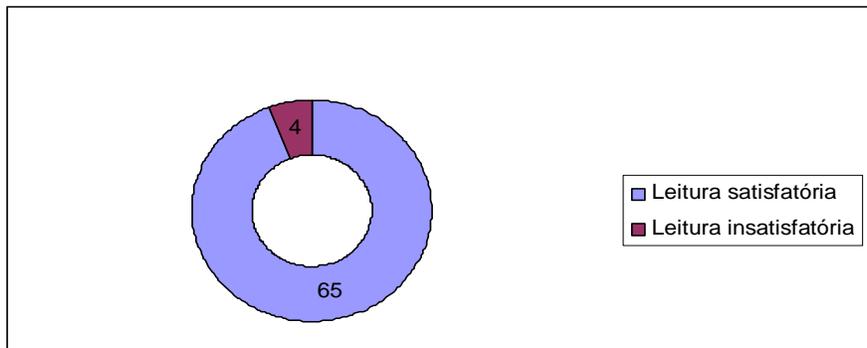
No capítulo anterior, viu-se que quanto mais o leitor fizer uso do seu conhecimento prévio para estabelecer antecipações sobre o conteúdo estudado, quanto mais informações ele souber sobre o texto lido, menos ele necessitará fixar-se no texto para construir uma interpretação. Logo, essa hierarquização no processo de leitura se faz necessária para a absolvição dos elementos nos níveis sintático, morfológico e lexical. Retomem-se as palavras de Lajolo (1982, p. 397):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Pela experiência em sala de aula do autor deste trabalho e pela análise dos dados, ficou a impressão de que o desenvolvimento dentro da língua espanhola entre as três turmas está bem desnivelado, o que não era um resultado esperado.

Quando se questionou se para os alunos a forma de como as leituras foram abordadas em sala de aula tinha sido satisfatória, encontraram-se os seguintes dados:

Quadro 3 - Leitura satisfatória



Vê-se que 94% (65 alunos) disseram que sim, que a leitura tinha sido explorada de modo satisfatória; e que 6% (4 alunos) disseram que não, que a leitura não tinha sido satisfatória. O curioso não foi a resposta em números, mas o que foi escrito por estes alunos que disseram **NÃO** no espaço reservado para as opiniões pessoais. **Resposta número 1:** “O professor leu o texto e pediu que fizéssemos uma redação sobre a temática do texto”. **Resposta número 2:** “Todos participaram da leitura e deram sua opinião sobre o texto”.

Resposta número 3: “A leitura pode ser melhorada e ampliada, ficou muito repetitiva, nós líamos e o professor corrigia a pronúncia”.

Pela experiência do autor deste trabalho, pode se concluir que na verdade a leitura produzida em sala pode ter sido satisfatória somente em um, ou no máximo dois, dos quatro pilares de ensino da língua espanhola: Oralidade, pronuncia, escrita e leitura. Para muitas pessoas, aprender um idioma significa primeiro exercitar a escrita, a produção de textos. A primeira resposta deixa bem claro a idéia que Zilberman et al. (2002. p.18) traz sobre a supremacia da escrita como único vetor de cultura, ponto abordado no primeiro capítulo. Para a autora, essa supervalorização da leitura pode significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso do dominante. Portanto o professor de língua espanhola não deve deixar escapar a oportunidade de fazer com que os seus alunos tenham objetivos no ato da leitura, mas que também a façam movidos pela fruição e pelo prazer, elementos que têm sido excluídos pela sociedade capitalista. Veja-se mais uma vez a reflexão de Geraldi et al. (2000, p. 98) sobre essa mesma ideologia da atividade produtiva:

[...]a questão sempre levantada por professores, bem intencionados, relativa à avaliação de uma atividade: Se não exijo nada como resultado dessa leitura, como

vou saber se aluno leu? O que deve-se tentar recuperar é uma forma de interlocução praticamente ausente nas aulas de línguas estrangeira: Ler por ler, gratuitamente.

Como já foi mencionado antes, gratuitamente, não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. É óbvio que essa gratuidade tem boa paga: a informação disponível, como o saber freqüentemente gera outras vantagens.

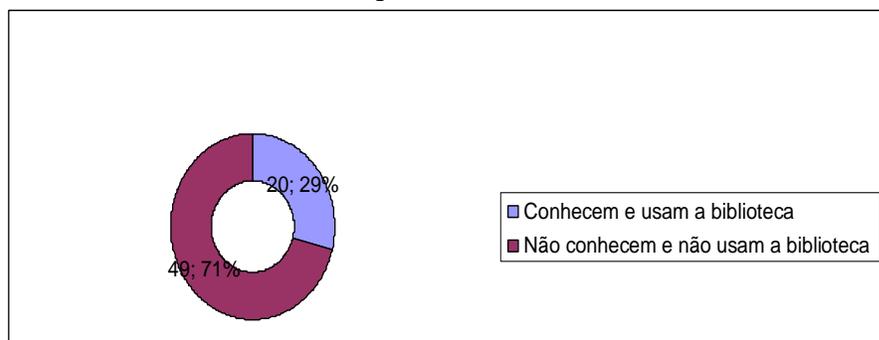
Na resposta de número três, também encontramos uma incoerência no que diz respeito ao nível de satisfação da leitura: “Nós líamos, e o professor corrigia a pronúncia”. Mais uma vez se encontra o problema da leitura linear e seqüencial. Como já dito antes no início do primeiro capítulo, a leitura não é apenas a análise das unidades percebidas para depois chegar a uma síntese. A leitura é considerada um processo interativo. Quando se trabalha com alunos de nível avançado, já não se faz necessária a leitura sílaba por sílaba, para que a memória possa manter essa imagem em algum lugar enquanto outras sílabas são processadas até formar uma unidade reconhecível. Esse processo de decodificação já deve ter se fortalecido para que o leitor consiga assim atingir um nível satisfatório de leitura. Retomando as palavras de Kleiman (2004, p.13): "Podemos dar uma medida da complexidade do processo de leitura, descrevendo o que o leitor proficiente faz quando lê". Pode-se perceber o quanto este aluno está abaixo do que se espera de um leitor de nível avançado. Pode-se perguntar: De quem é a culpa?

Sem a menor sombra de dúvidas, não podemos culpar o aluno. Primeiro por se tratar de língua estrangeira, o que para ele é novidade. Ainda que seja a mera repetição de pronúncias. Segundo porque, para o aluno, o professor é dono da situação dentro da sala de aula, e tudo o que ele diz, ou faz, na grande maioria das vezes, é aceito sem questionamento. Devemos então, na nossa posição de professores – educadores, tomar o devido cuidado quando nos predispomos a ensinar leitura e compreensão de texto.

É possível que a análise dos dados abaixo possa dar uma idéia para encontrar a resposta para tal pergunta. O último questionamento que foi feito diz respeito à Biblioteca das Casas de Cultura Estrangeira. Quando se perguntou aos alunos quantos deles já tinham ouvido falar da biblioteca, exatamente todos, quer dizer 100%, disseram que "SIM", que os

professores já haviam falado sobre a localização da biblioteca. O curioso vem agora, observem-se os dados:

Quadro 4 - Alunos que usam a biblioteca



Exatamente 49,71 % (49 alunos) disseram que nunca tinham entrado na Biblioteca das Casas de Cultura; e 20,29 % (20 alunos) disseram que tinham solicitado algum livro ou já haviam conhecido a biblioteca. Como se pode incentivar a leitura se não se incentiva o encontro com o livro? Por que será tantos alunos nunca entraram na biblioteca se ela se encontra tão próxima do local de estudo? Por que será que tantos alunos nunca entraram na biblioteca se todos afirmaram que os professores já a haviam indicado ou pelos menos falado dela? Quem sabe as respostas não estejam na maneira pela qual os livros e a leitura vêm sendo abordados em sala de aula. Sempre que um semestre termina, ouve-se dos alunos que o livro lido foi muito chato, que não entenderam o que o autor queria dizer com aquilo, que gostariam de saber qual a importância daquele livro para a sua formação como falante de língua espanhola. Deixam-se aqui tais indagações para que os professores de língua espanhola, na busca por tais respostas, possam sempre estar preocupados com o lado educativo do ensino e para que também possam ser lembrados como professores-educadores e não como professores-professores.

3.2 Algumas observações sobre as mudanças na prática da leitura

Como já mencionado antes, a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto, ou seja, encontro com o autor, ausente, que se dá pela palavra escrita. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha

desse diálogo, é leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis. Como leitores, de que forma se colocam ante o texto? Quais seus objetivos?

Pode-se ler pela busca de informações, pelo estudo do texto, pela leitura do texto- pretexto, pela fruição do texto, etc. É extremamente necessário recuperar na escola – e trazer para dentro dela – o que dela se exclui por princípio ou prazer. Este parece ser o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura”. Para tanto, é necessário recuperar da vivência de leitores três princípios:

- da claridade e coerência do conteúdo dos textos, de que sua estrutura resulte familiar ou conhecida, e de que seu léxico, sintaxe e coesão interna possuam um nível aceitável;
- do grau em que o conhecimento prévio do leitor seja pertinente para o conteúdo do texto. Sendo necessário que o texto em si se deixe compreender, para se conseguir a compreensão do leitor – bem como que o leitor possua conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação acerca do texto;
- das estratégias que o leitor usa para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão.

Leitores de nível avançado inconscientemente já utilizam essas estratégias. Enquanto se dá a leitura – vai-se compreendendo –, não ocorre nada; o processamento de informação escrita que requer o ato de leitura se produz de uma maneira automática. Então porque é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese, porque se quer formar leitores autônomos, capazes de enfrentar, de maneira inteligente, textos de índole muito diferente.

Formar leitores autônomos significa também serem esses leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se acerca de sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o aprendido a outros contextos diferentes.

Solé (1999, p.62) dá uma definição de estratégias de leitura muito interessante:

[...] las estrategias alrededor de la elaboración de un texto escrito son actividades realizadas para aprender a partir de él – como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, en el tramos superior de la jerarquía de las estrategias de aprendizaje, me parece muy sugerente.⁴

Talvez o que a autora queira dizer, é que estas estratégias são necessárias para aprender a partir do que se lê, mas também quando a aprendizagem se baseia no que se escuta, no que se discute ou debate. Logo, ensinar estratégias compreende dotar os alunos de recursos necessários para aprender a aprender. Assim aprendê-las, e poder usá-las, requer organizar situações que o permitam.

3.3 Que estratégias se vai ensinar? Como podem ser ensinadas?

Solé (1999, p. 62) tenta responder tais perguntas quando define uma das funções das estratégias: "Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación – motivación, disponibilidad ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el objetivos que se prosigan"⁵.

Entretanto, quando se ensinam listas de estratégias, pode-se cair na tentação de ensiná-las não como tais habilidade a serem desenvolvidas, senão como técnicas ou procedimentos de nível inferior, que detalham e prescrevem o que deve constituir o curso de uma ação neste caso de leitura.

As estratégias, devem ser atividades cognitivas que deverão ser ativadas ou fomentadas partindo de alguns pressupostos, tais como: compreender os propósitos explícitos da leitura, ou seja, tentar responder a perguntas do tipo *Como tenho que ler? Por que ou para que lê-lo?*; ativar a leitura, bem como os conhecimentos prévios pertinentes ao conteúdo tratado, tentando responder a perguntas como *O que eu sei sobre o conteúdo do texto?*, *O que eu sei sobre os conteúdos afins que me possam ser úteis?*; dirigir a atenção ao que resulta ser fundamental, em detrimento do que pode parecer trivial (em função dos propósitos que se persegue), tentando responder a perguntas como *Qual é a informação essencial que o texto proporciona?* e *Que é necessário considerar como pouco relevante?*;

⁴ "[...] as estratégias ao redor da elaboração de um texto escrito são atividades realizadas para aprender a partir dele – como estratégias de elaboração e de organização do conhecimento, no lances superior da hierarquia das estratégias de aprendizagem, parece-me muito lhe sugiram." (Tradução do autor)

⁵ "As estratégias devem permitir ao aluno o planejamento da tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade ante ela; facilitarão a comprovação, a revisão e o objetivos que se prossigam." (Tradução do autor)

avaliar a consistência interna do conteúdo que expressa o texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio, respondendo as seguintes perguntas: *Tem sentido este texto?, Apresentam coerência as idéias que nele se expressam?, Se entende o que se quer expressar?*; por último, elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, predições e conclusões, respondendo as seguintes perguntas: *Qual poderá ser a finalidade dos argumentos expostos? Posso reconstruir as idéias contidas nos principais tópicos?*

Partindo dessas atividades cognitivas, o professor de língua estrangeira pode se concentrar nas seguintes estratégias:

- as que permitem dotar-se de objetivos de leitura e atualizar os conhecimentos prévios relevantes, aplicadas antes da leitura;
- as que permitem estabelecer inferências de diferentes tipos, revisar e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas diante de erros ou falhas na compreensão, durante a leitura;

as dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a estender o conhecimento que, mediante a leitura, foi obtido, durante e depois da leitura.

3.3.1 Para compreender.... Antes da leitura

A principal idéia é a concepção que o professor tenha sobre leitura, suas experiências educativas com relação a ela. Solé (1999, p. 77) descreve alguns aspectos que se deveriam saber para um correto ensino de estratégias de compreensão leitora: "Leer es mucho más que poseer un rico caudal de estrategias e técnicas. La lectura no puede ser considerada una actividad voluntaria y competitiva, pudiendo así articular diferentes situaciones: oral, colectiva, individual y silenciosa"⁶.

O que a autora tenta diz é que é de extrema importância todo o contexto ao redor da leitura. Tanto os professores como os alunos devem estar motivados para ensinar e aprender a ler.

Não aconselhar a leitura como uma atividade competitiva é fazer com que se veja esse exercício como algo prazeroso, em que – sempre que quiser – o leitor pode se

⁶ "Ler é muito mais que possuir um rico caudal de estratégias e técnicas. A leitura não pode ser considerada uma atividade voluntária e competitiva, podendo assim articular diferentes situações: oral, coletiva, individual e silenciosa." (Tradução do autor)

refugir dentro dela. Quando se buscam textos adequados para lograr os objetivos que são propostos no decorrer da atividade docente, faz-se com que os alunos possam compreender e compartilhar seu aprendizado. Então, como se pode motivar a leitura?, buscar os objetivos necessários para o aprendizado?, ativar o conhecimento prévio para articular diferentes situações de aprendizagem?

Um fator muito importante – e que contribui para que os alunos sejam motivados para o ato da leitura – é ler um determinado material que possua dificuldades a serem resolvidas. Logo, se recomendam textos não conhecidos, mas que estejam adaptados ao conhecimento prévio desses alunos. Recomenda-se também trabalhar com a leitura fragmentada – um parágrafo para cada aluno, deixando de lado a questão da competição. Trabalhar situações reais vinculadas com a língua escrita também pode ser um modelo de motivação para o ato de ler. Nestas situações, os leitores podem evadir-se, sentir o prazer da leitura. A questão dos objetivos, já comentamos anteriormente no segundo capítulo, mas nunca é demais reforçar. Os objetivos que os leitores podem estabelecer diante de um texto podem ser muito variados, e segundo Solé (1999), seria impossível enumerá-los, pois se trata de algo muito pessoal e que depende das finalidades de cada leitura.

Estes objetivos ou finalidades não são hierárquicos, e todos devem ter seu lugar nas situações de ensino. Solé (1999) seleciona alguns objetivos e afirma que os professores devem atentar para as necessidades de cada um. Segundo a própria autora acima citada, deve-se ler para:

- **obter uma informação precisa:** seria aqui a busca de dados, números telefônicos, etc;
- **seguir as instruções:** seria a leitura da regras de determinados jogos;
- **obter uma informação de caráter geral:** seria a leitura que visa determinar o tema tratado pelo texto;
- **revisar a própria escrita:** quando se usa a leitura como instrumento de trabalho;
- **sentir prazer:** aqui a leitura serve de deleite e é muito pessoal;

- **praticar leitura em voz alta:** leitura usada somente para treino de pronúncia e fluência.

É lógico que, dentro da questão dos objetivos da leitura, existe uma variedade enorme de finalidades, que devem ser compreendidas pelo leitor e que – em uma situação de ensino – devem resultar de um acordo entre professor e aluno. Esses objetivos podem variar de acordo com o tipo de texto e adequar-se a um, e a outros não. É muito importante que, quando o professor se propor a trabalhar algum objetivo, a atividade a ser desenvolvida em sala deve ser adequada a tal objetivo.

Já com relação ao conhecimento prévio, salienta-se que o tema é muito relevante para o desenvolvimento da atividade da leitura. Se alguém não o possui, como poderá compreender o texto?, interpretá-lo ?, criticá-lo?, utilizá-lo? e indicá-lo?

Se o texto está bem escrito, e o leitor possui um conhecimento adequado sobre ele, apresentará grande possibilidade de lhe ser atribuído significado. Logo, parece ser necessário que, antes da leitura, na escola, o professor estabeleça com que bagagem os alunos vão poder abordar o texto utilizado. Certamente o resultado não será homogêneo. Pode-se desenvolver um trabalho concentrando-se nos seguintes tópicos:

- **dar a informação geral sobre o que se vai ler:** aqui não explicar o conteúdo, mas indicar aos alunos sua temática, tentando fazer com que eles a relacionem com sua experiência prévia. Pode-se informar aos alunos sobre o tipo de texto;
- **ajudar os alunos a fixar-se em determinados aspectos do texto que possam ativar seu conhecimento prévio:** o professor pode fazer com que seus alunos antecipem o conteúdos por pistas deixadas pelo próprio texto. Por exemplo: títulos, subtítulos, numerações, palavras chaves, etc;
- **animar os alunos para que exponham o que conhecem sobre o tema:** é a substituição da explicação do professor pela do aluno.

3.3.2 Construindo a leitura em língua espanhola..... Durante a leitura

Neste item, vai-se tratar de algumas estratégias que podem ajudar no processo de aprendizagem da leitura em língua espanhola, mas que, diferentemente do anterior, devem ser analisadas sob um ponto de vista diferente e devem ser trabalhadas durante o ato da leitura em sala de aula ou em casa.

Viu-se no item passado a importância do uso do conhecimento prévio do aluno para se conseguir que ele compreenda o que está lendo e para que verifique a informação no próprio texto. Quando a informação do texto coincide com a informação do conhecimento prévio, tem-se a compreensão. Um aspecto essencial nesse processo é que o aluno também se dá conta quando não compreende o texto, e, nessa situação, deve-se tomar algumas atitudes que permitam solucionar uma possível lacuna de entendimento. Solé (1999) chama essa atividade de “[...] actividades metacognitivas de evaluación de la propia comprensión”⁷.

Segundo a autora, somente quando o próprio leitor assume esta atividade, ela se faz produtiva e eficaz, pois – ainda que de forma inconsciente – o leitor, à medida que lê, faz previsões, estabelece perguntas, recapitula e resume – estando assim sempre alerta para possíveis problemas de entendimento. Esse processo somente acontece quando se der a aprendizagem da forma de leitura adequada, assegurando sempre que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. Então, que se deve fazer? O que se deve ensinar?

O primeiro passo a dar é o professor passar a ver que não é suficiente que os alunos assistam ao processo enquanto os docentes lhes mostram como constroem suas previsões, seus objetivos, suas verificações, etc. É muito importante, e necessário, que os próprios alunos selecionem marcas e índices, que formulem suas hipóteses, que eles as verifiquem e que construam suas interpretações para obter seus objetivos determinados.

Assim se recomenda que os professores de língua espanhola, no momento de aprendizagem dos alunos, tratem a leitura como algo que deve ser feito em etapas, podendo assim ser chamada de leitura compartilhada. Isabel Solé (1999) considera essa leitura como sendo uma poderosa arma de que dispõe o professor para efetuar a

⁷ “[...] actividades metacognitivas de avaliação da própria compreensão.” (Tradução do autor)

avaliação da leitura como algo formativo e correto. A autora acima citada considera que as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura podem ser fomentadas pelos seguintes tópicos:

- formular predições sobre o texto que se vai ler;
- estabelecer perguntas sobre o que se leu;
- clarear possíveis dúvidas sobre o texto;
- resumir as idéias do texto.

Neste tipo de leitura, a idéia que está presente é, na realidade, muito simples: o professor e os alunos assumem as responsabilidades de organizar a tarefa de ler. Uma vez um, outra vez os outros. É então um modelo de ensino recíproco. Por exemplo: o primeiro passo seria a leitura silenciosa de um texto ou de um pedaço de texto (um capítulo, por exemplo), depois o professor conduz aos alunos através das quatro estratégias básicas:

- primeiro ele se encarrega de fazer um resumo do texto lido e pergunta aos alunos se estão de acordo;
- depois pede esclarecimentos ou explicações sobre determinadas dúvidas que se estabelecem no texto;
- posteriormente formula para os alunos perguntas cuja resposta se faz necessária uma leitura;
- finalmente, depois desta atividade, estabelece suas predições sobre o que falta ler, reiniciando assim o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro responsável ou moderador.

Este sem dúvida é um trabalho mais árduo e cansativo, pois necessita planejamento adequado da tarefa de leitura. É muito importante que o professor indique aos seus alunos as dificuldades e o apoio necessário que lhes vão permitir avançar. Este tipo de atividade deve estar presente no ensino da língua espanhola desde os níveis mais básicos, para que os alunos se acostumem a resumir, a estabelecer perguntas, a resolver problemas a partir do momento que comecem a ler frases.

No momento de fazer com que os alunos realmente compartilhem dessa leitura, há a possibilidade do erro nas suas respostas. Nesse caso, deve-se estar também muito atento às chamadas lacunas de compreensão ou erros de interpretação.

Aqui, o professor deve estar atento a algo relevante nesse contexto: o que é um obstáculo na leitura? O fato de que não se compreenda algo preocupa ou não? Mais uma vez entra a questão dos objetivos que se tem com a leitura. Às vezes não se compreende um parágrafo de um artigo de jornal e se passa ao seguinte sem nenhum problema. Mas, quando se lê um contrato de trabalho ou de aluguel, é quase que inevitável a sensação de que não se compreendem algumas coisas, e isso não só é motivo de preocupação, como de desassossego, daí a necessidade da plena compreensão. Em resumo, para ler eficientemente, necessita-se saber o que se pode fazer quando se identifica um obstáculo, uma vez que se faz necessário tomar decisões importantes nesse momento do processo de leitura.

Quando foi aplicado o questionário aos alunos da Casa de Cultura Hispânica, observou-se em algumas respostas⁸ que o professor se limitava na maioria das vezes a dizer ele mesmo corretamente o que o aluno leu mal. Normalmente as intervenções do professor objetivam dizer a forma correta ou induzir os alunos a se fixarem nos aspectos de decodificação. Com esse tipo de atitude, o professor toma total controle da situação de erro, porém, para que ocorra o aprendizado, é relevante que o aluno passe a assumir pouco a pouco esse controle.

Quando um aluno lê em voz alta, ele pode encontrar problemas como a dificuldade de reconhecimento e pronúncia das palavras que configuram o texto. O que se observou em sala de aula é que parecia que os discentes não conseguiam ler fluentemente, porque se encontravam muito fixados ao texto e dependiam totalmente deste para solucionar seus problemas. Parece que, para eles, ler está se convertendo em simplesmente dizer o que está escrito, em vez de ser uma questão de construção de significado.

⁸ A leitura pode ser melhorada e ampliada, ficou muito repetitiva, nós líamos e o professor corrigia a pronúncia.

Isto acontece porque hoje se tem o pensamento de que é necessário poder oralizar corretamente um texto escrito para poder entendê-lo. Esse sistema passa a ser um círculo vicioso, pois o aluno erra porque está preocupado em oralizar, e o professor corrige a pronúncia, pedindo que a decodifique de novo. Segundo Solé (1999), o professor não deveria se preocupar em corrigir todos os erros, primeiro porque nem todos os erros são iguais, não devendo corrigi-los assim de uma mesma forma. Segundo porque a utilização do contexto e da interpretação tornaria possível aventurar para algo que não se sabe exatamente o que significa, podendo contribuir poderosamente para dotar o aluno de recursos para construir o significado e assim controlar sua própria compreensão. Ou seja, o professor pode deixar para sanar as lacunas de compreensão no final da leitura, fazendo com que eles usem o contexto para tal fim, e não se preocupar tanto com pronúncias, já que o objetivo não é a decodificação.

3.3.3 Seguir compreendendo e aprendendo... Depois da leitura

Além das estratégias citadas acima, o professor de língua espanhola deve estar preocupado também com o depois da leitura. Uma boa maneira de trabalhar o depois da leitura é começando pela diferença entre o tema e a idéia principal do texto. Nesse caso, se faz necessário distinguir o tema da idéia principal. Solé (1999) indica o tema como aquilo de que trata o texto e pode expressar-se mediante uma palavra ou um sintagma. Para encontrá-lo, só precisamos responder à pergunta: De que se trata o texto?

Já a idéia principal informa do enunciado(s) mais importante(s) que o escritor usa para explicar o tema. Pode estar explícita no texto ou aparecer em qualquer lugar dele ou ainda se encontrar implícita. Expressa-se mediante uma frase simples, ou duas ou mais frases coordenadas, e proporciona maior informação. Pode-se conseguir-la respondendo à seguinte pergunta: Qual é a idéia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?

Por que se faz necessário então que se ensine a idéia principal na classe? Para Solé (1999) é importante estabelecer uma seqüência estrita com relação ao tipo de texto com que se trabalham as idéias principais, começando pela narração, continuando com a

descrição e introduzindo, por último, os textos expositivos nas suas diferentes modalidades. Quando se trabalha com essa visão, é importante saber que a idéia principal resulta da combinação dos objetivos de leitura que guiam o leitor, de seus conhecimentos prévios e da informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. Portanto, o acesso à idéia principal fará com que o leitor possa – a partir da leitura e para que possa realizar atividades associadas a ela – tomar notas ou efetuar um resumo.

No entanto, é importante ficar atento ao processo de identificação e ensino da idéia principal. Quando um professor pede a seus alunos que digam “o mais importante nesse capítulo”, ou “o que o autor queria dizer”, ele não está ensinando a encontrar a idéia principal, mas sim está comprovando se o aluno pode ou não encontrá-la. Trata-se de um ato que leva a substituir o ensino pela avaliação. Então como proceder?

O professor de língua espanhola deve partir do princípio do que é necessário ensinar “que é” e “para que” serve a idéia principal. Quando o aluno se der conta dessas duas temáticas, ele poderá encontrar os laços necessários entre o que busca e seus conhecimentos prévios. Há algumas regras básicas que farão com que o leitor acesse a idéia principal de um texto. São as chamadas regras de omissão ou supressão, que tendem a eliminar a informação trivial ou redundante, regras de situação, mediante as quais se integram conjuntos de fatos ou conceitos supra-ordenados e regras de seleção que levam a identificar a idéia no texto.

Entretanto, simplesmente informar essas regras aos alunos é somente um passo, necessário, mas não suficiente, para que possam aprender a utilizá-las. Esta aprendizagem requer que os alunos vejam como procedem outras pessoas – por exemplo, os professores, quando eles mesmos têm que resumir um texto. Quando um professor tenta estabelecer a idéia principal de um texto e explicar por que considera que isso é o mais importante, podem ser feitas várias atividades, tais como: explicar aos alunos em que consiste a idéia principal de um texto e a utilidade de saber encontrá-la

para sua aprendizagem; recordar-lhes por que vão ler o texto – e aí se volta à idéia dos objetivos e do conhecimento prévio; marcar o tema e mostrar aos alunos se este se relaciona diretamente com seus objetivos de leitura, se os ultrapassa ou se vai proporcionar uma informação parcial para eles; informar aos alunos, à medida que se dá a leitura, o que considera importante e por que; discutir o processo utilizado, quando terminada a leitura.

Neste tópico, mostraram-se os dados coletados dos alunos da Casa de Cultura Hispânica, confrontaram-se essas informações com as teorias vistas e estudadas no primeiro capítulo, bem como foram indicadas conclusões acerca do modo como vem sendo utilizado o processo de leitura nas salas de aula da Casa de Cultura Hispânica da Universidade Federal do Ceará. Viu-se o porquê de se traçar objetivos quando se trabalha a leitura; observou-se o motivo de se trabalhar o conhecimento prévio dos alunos; e indicaram-se as maneiras de se desenvolver ótimas aulas e fazer com que os alunos pudessem realmente dizer que estão aprendendo a ler, falar e, conseqüentemente, ouvir em língua espanhola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hay muchas puertas para ir a fantasia, muchacho y hay todavia más libros mágicos. Muchos no se dan cuenta. Todo depende de quién coge uno de esos libros.

JORGE LUIZ BORGES

Espera-se que este trabalho tenha contribuído para a crescimento tanto de professores quanto de alunos dentro do mundo da leitura em língua espanhola. A mensagem que se quer deixar aqui se destina, especialmente, para o professor de língua espanhola: este deve perceber que – como em todo tipo de trabalho a ser realizado em grupo – o melhor é trabalhar em equipe, coletivamente. A maioria dos atuais docentes foi formada por uma tradição em que o ensino era considerado como algo individualizado, que compete a cada professor no âmbito de sua sala de aula. Numa perspectiva mais ampla, em que a colaboração entre os mestres se faz visando à consecução de metas vinculadas a um projeto pedagógico, vêm-se experiências ainda escassas, que – infelizmente – ainda são exceções.

Acredita-se que – para se mover no âmbito da metodologia comunicativa se faz necessário adotar uma perspectiva mais otimista, uma vez que essa se faz presente também dentro de uma corrente pedagógica que traduz a necessidade de partilhar o que se tem para progredir. Por isso, a certeza de que a tarefa de ensinar deve ser uma tarefa de equipe.

É evidente que um professor pode, no âmbito de seu trabalho docente, planejar e levar a cabo uma prática baseada na reflexão inovadora e eficaz. Também parece muito claro que o esforço desse mestre não lhe trará o mesmo desgaste quando ele se integra a uma dinâmica na qual possa discutir seus projetos, compartilhar suas idéias e, principalmente, suas dúvidas com seus companheiros de equipe.

Quando se pensa no planejamento de estratégias de leitura e de sua implementação, é extremamente necessário um acordo entre todos para que seja possível alcançar as metas desejadas. Tomar todas as decisões desde como se aproximarão de seus alunos até que tipo de textos vão ler; decidir desde que situações de leitura se fomentarão em classe até que papel vão ter as bibliotecas.

Embora se esteja muito distante de tomar estas decisões em colegiado, não é indicado que os docentes adotem uma postura passiva, esperando uma reviravolta mágica na situação atual. Quando não se estabelecem objetivos pretensiosos, pode-se contemplar uma possibilidade de atingir certas condições mínimas (tempo, recursos, disponibilidade dirimir os problemas) e aí sim esta dinâmica pode começar a se estabelecer. Como na

compreensão leitora, o trabalho em equipe não é questão de tudo ou nada, senão de grau: do grau em que estejam presentes as condições de que falamos; e do grau que seja necessário para proceder a discussão e a crítica construtivista. Essas barreiras podem começar a ser rompidas no momento em que se decide o que os alunos irão ler. Em alguns momentos, por exemplo, é importante perguntar por que os clássicos são escolhidos, e não os outros?

Os motivos podem ser vários. Um deles – que tem grande chance de ser confirmado – diz respeito ao fato de os professores selecionarem livros ou autores de seu conhecimento e leitura. Torna-se mais fácil esse procedimento, pois os clássicos estão acima de qualquer suspeita, já estão consagrados, trazem consigo o peso da autoridade. Esta escolha significa – para os alunos que os apreciam – um avanço na caminhada como leitores, mas – para aqueles que corajosamente os detestam – um atraso quase que irreparável. Este é somente um exemplo de como o autoritarismo pode influenciar na formação de um leitor em língua estrangeira.

Deseja-se aqui encerrar este trabalho tentando aclarar que – para conseguir romper esses “comodismos” e passar a tomar decisões racionais sobre a prática de ensino em língua estrangeira – se torna necessária a adoção de uma postura docente de maior preocupação, responsabilidade, dedicação, disponibilidade e esforço; porém simultaneamente se supõe estabelecer as condições para exercer o ensino de uma forma mais eficaz e gratificante.

4. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e educação. Educação & Sociedade.** São Paulo, 2(5) : 24-40, jan.1980.

Español como instrumento de lectura. *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras.* Goiás: UFG, 2002. Disponível em <http://www.buscuentos.es>, acesso em 17 de março de 2005.

FULGENCIO, Lucia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura.** São Paulo: Lingüística Contexto, 2000.

GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José; LEITE, Ligia Chiappini de Moraes. **O texto na sala de aula. 3ª ed.** São Paulo: Ática, 2000.

HISPÂNICA, Casa de cultura. **Histórico.** Disponível em <<http://www.casadeculturae estrangeira.ufc.br/>>. Acesso em: 15 fev.2005.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa. 2ª d.** São Paulo: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor.** São Paulo: Pontes, 1992.

SECRETARIA de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura.** Barcelona: Graó, 1999.

SOARES, Magda Becker. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.** São Paulo: Ática, 1988.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares. 5ª ed.** São Paulo: Ática, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Sociedade e democratização da leitura.** *Leitura: teoria e prática.* Porto Alegre 2(1): 6-12, abr. 1983.